

# rlee

Revista  
Latinoamericana  
de **Estudios  
Educativos**

NUEVA ÉPOCA ■ Volumen XLVIII, núm. 2, 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 2**

**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: [rlee@ibero.mx](mailto:rlee@ibero.mx); (55)59-50-40-00. Editora académica responsable: María Mercedes Ruiz Muñoz. Editores académicos asistentes: 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 en papel: 0185-1284

ISSN de la versión en línea: 2448-878X

## ÍNDICE

<b>Editorial</b> . . . . .	5
<b>Editorial</b>	
<i>Juan Carlos silas Casillas</i>	

### MIRADA LATINOAMERICANA

<b>El pensamiento latinoamericano ante sus desafíos históricos: aportes para el derecho a la educación</b> . . . . .	7
Latin American Thought Before its Historical Challenges: Contributions to the Right to Education	
<i>María Mercedes Ruiz Muñoz y Leonardo Oliver Ortiz Flores</i>	

### DIÁLOGO INFORMADO

<b>La desigualdad de los resultados educativos en Latinoamérica: un análisis desde PISA</b> . . . . .	45
The Inequality of Educational Outcomes in Latin America: an Analysis from PISA	
<i>Luis Medina Gual</i>	

### POLÍTICA EDUCATIVA

<b>Reflexiones sobre las políticas educativas</b> . . . . .	71
Reflections on Educational Policies	
<i>Felipe Martínez Rizo</i>	
<b>Las políticas públicas de cuidado hacia la juventud. Las autoagresiones corporales</b> . . . . .	97
Public Policies for Youth Care. Self Injuries	
<i>Carina Viviana Kaplan y Ezequiel Szapu</i>	

### DESIGUALDAD, JUSTICIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

<b>Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia</b> . . . . .	125
School Failure in Upper Secondary Level and Its Relation to Self-concept in Adolescence	
<i>Dámaris Díaz Barajas y Abigail Ruiz Olvera</i>	
<b>Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social</b> . . . . .	143
Meanings that Students from High Social Vulnerability Areas Relate to the Concept “School”	
<i>Gabriela de la Cruz Flores</i>	

<b>Trayectorias escolares universitarias de acuerdo con el capital cultural de los estudiantes de licenciatura de la UPSIN . . . . .</b>	<b>171</b>
<b>University School Paths according to the Cultural Capital of the UPSIN Undergraduate Students</b>	
<i>Miguel Angel Araiza Lozano</i>	

<b>Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara . . . . .</b>	<b>199</b>
<b>Indigenous Students in Guadalajara Metropolitan Area</b>	
<i>Isaura Matilde García Hernández, Ana Lilia García Cortez y Juan Carlos Silas Casillas</i>	

## SISTEMATIZACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS

<b>Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular . . . . .</b>	<b>229</b>
<b>Visual Artistic Education in Vulnerable Indigenous Children. A Qualitative Research about its Artistic and Curricular Development</b>	
<i>María Fernanda Álvarez Gil</i>	

## HORIZONTE EDUCATIVO

<b>La investigación educativa y su capacidad para “iluminar” la toma de decisiones: reflexiones a “cuatro voces” . . . . .</b>	<b>265</b>
<b>Educational Research and its Ability to “Illuminate” Decision-making: “Four-part” Reflections</b>	
<i>Arcelia Martínez Bordón</i>	

<b>¿Cuál es el legado de la Universidad Jesuita? Percepciones de los egresados sobre la formación humanista . . . . .</b>	<b>291</b>
<b>What is the Legacy of Jesuit University? Alumni’s Perceptions about Humanistic Education</b>	
<i>Hilda Ana María Patiño Domínguez</i>	

## RECUESTO NECESARIO

<b>Pablo Latapí (1926-2009). Educador de Iberoamérica . . . . .</b>	<b>331</b>
<b>Pablo Latapí (1926-2009). Ibero-American Educator</b>	
<i>Sylvia Schmelkes</i>	
<b>Instructivo para la colaboración . . . . .</b>	<b>349</b>
<b>Guidelines for Contributors . . . . .</b>	<b>357</b>
<b>Consejo editorial . . . . .</b>	<b>363</b>
<b>Comité científico . . . . .</b>	<b>367</b>

## Editorial

### Editorial

---

El segundo número de nuestra *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, en su nueva época, se encuentra en una posición favorable para llevar a cabo la misión de difundir el conocimiento que se genera en las ciencias socioeducativas y para propiciar el diálogo entre la comunidad de estudiosos en la materia. Sin embargo, al mismo tiempo, se planta frente a una realidad dura en términos de inequidades e injusticias, de violencias y desinterés de parte de algunos de los involucrados en resolver los problemas. Éste es el reto, encontrar un balance entre los elementos impulsores y los que entorpecen. Desde el lado propulsor contamos con la claridad y gentileza de muchos profesionales de la educación del continente americano, que desarrollan investigaciones y sistematizan experiencias valiosas. Son estos académicos quienes nutren la revista con su conocimiento en diversas especialidades y desde diferentes latitudes y que, a la vez, tienen problemas e intereses comunes; se enfocan en desentrañar situaciones difíciles de la educación y en proponer algunas soluciones. Sin duda, con esta capacidad de analizar y explicar la realidad educativa, se podrán plantear vías de solución a los problemas que nos aquejan.

Buscamos que cada número contenga textos atractivos, que toquen temas novedosos y que generen nuevas interrogantes para, a su vez, extender las fronteras del conocimiento. Al hacer esto, no sólo hacemos un aporte a la discusión académica sino que, además, estaremos honrando la memoria de quienes nos antecedieron, la generosidad con que participaron en los tiempos fundacionales de esta revista y la curiosidad intelectual con que abordaron los temas publicados en este casi medio siglo desde su fundación, en 1971. Los académicos que han hecho aportaciones al conocimiento educativo desde la RLEE han puesto el dedo en temas difíciles y señalando cómo las inequidades parecen ser el signo de nuestra vida social y la educación que desarrollan nuestros países.

Pablo Latapí se cuestionaba en los años previos a la creación de la RLEE, cómo era posible que algunos niños no pudieran as-

pirar a una educación suficiente y de calidad. Se preguntaba y nos invitaba a reflexionar acerca de cuáles eran las condicionantes que lastran a niños, jóvenes y comunidades y por qué, a pesar de la gigantesca asignación de recursos, de políticas públicas claras y, presumiblemente, bien intencionadas, los resultados no se daban... y no se dan aún en muchos casos.

Los textos que integran esta segunda emisión tienen un énfasis muy marcado en la justicia y el derecho a la educación. Se enfocan en discernir los elementos que influyen en la permanencia escolar, en las trayectorias educativas de niños y jóvenes, en la relación entre la reprobación y el autoconcepto o en el significado de la palabra escuela en contextos de vulnerabilidad social. También se reflexiona acerca de los niños y jóvenes indígenas; por un lado, se estudia cómo la educación artística puede contribuir en su desarrollo y por otro cómo los estudiantes universitarios provenientes de pueblos originarios se ven en diálogo con su entorno.

Desde una perspectiva más conceptual, se analiza el pensamiento pedagógico latinoamericano y se reflexiona acerca de la manera en que las políticas públicas están realmente logrando lo que se proponen o cuáles son los elementos que se interponen en el camino del beneficio social. Por otro lado, se tiene un acercamiento minucioso a los resultados educativos en América Latina en evaluaciones globales y cómo se liga con problemas de desigualdad.

Este número incorpora un poco de la riqueza que tuvo la Cátedra Pablo Latapí 2018, con textos que nos llevan a darnos cuenta, por un lado, cómo estamos parados sobre los hombros de gigantes y por el otro, la manera en que la obra de los académicos que nos antecedieron ha contribuido a mejorar, aunque sea un poco, el estado de la educación.

De este modo, amigo lector, te invitamos a que disfrutes de los aportes de los académicos que aquí participan, a que reflexiones y compartas con nosotros esta aspiración de mejorar la equidad y la calidad educativa, de mejorar los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos, pero sobre todo, de encontrar la manera de que nuestra vida diaria en comunidad sea armónica y positiva.

*Juan Carlos Silas Casillas*

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores  
de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco, 2018

# El pensamiento latinoamericano ante sus desafíos históricos: aportes para el derecho a la educación\*

## Latin American Thought Before its Historical Challenges: Contributions to the Right to Education

*María Mercedes Ruiz Muñoz\* y Leonardo Oliver Ortiz Flores\**

### RESUMEN

Esta investigación se plantea indagar en los aportes del pensamiento latinoamericano al derecho a la educación, a partir de la reflexión surgida de los desafíos históricos que la región comparte. En ese sentido, se recupera la labor de tres autores que, situados ante ciertos nudos clave de la historia latinoamericana, elaboraron propuestas que se constituyen en un referente para el ejercicio del derecho a la educación: la emancipación y la fundación de sociedades republicanas en Simón Rodríguez; la lucha contra el colonialismo y el problema de la modernización en José Martí, y la lucha de clases y la segregación socioeconómica en José Carlos Mariátegui. Asimismo, en estos autores se observó una problematización común en torno a conceptos clave del derecho a la educación, tales como la libertad de enseñanza, la obligatoriedad de la educación y la democratización en el acceso a la misma. Para elaborar dicha articulación se tomaron en cuenta las condiciones de producción en las que realizaron su obra, en diálogo y tensión con los paradigmas vigentes sobre la educación. Finalmente, se sugiere cómo algunas de sus contribuciones pueden ser recuperadas en cuanto instrumental analítico para las políticas educativas contemporáneas.

**Palabras clave:** América Latina, derecho a la educación, historia de las ideas, historia intelectual, historia de la educación

### ABSTRACT

This research aims to explore the contributions of Latin American thought on the right to education, based on the reflection that emerged from the historical challenges shared by the region. In this sense, it recovers the work of three authors who –faced to certain key knots of Latin American history– elaborated proposals that constitute in a reference for the exercise of the right to education: the emancipation and founding of republican societies in Simón Rodríguez; the fight against colonialism and the problem of modernization in José Martí, and class struggle and socio-economic segregation in José Carlos Mariátegui. Likewise, it was found a common problematization in their work on key concepts of right to education, such as academic freedom, compulsory education and democratization in its access. In order to build this articulation, the production conditions in which they developed their work were taken into account, in dialogue and tension with the current paradigms about education. Finally, it is suggested how some of their contributions can be recovered as analytical resources for contemporary educational policies.

**Key words:** Latin America, right to education, history of ideas, intellectual history, education history

\*El presente texto contó con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del convenio 609 en función del Artículo 13 de su Ley Orgánica.

\* Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México; mercedes.ruiz@ibero.mx

\* Universidad Nacional Autónoma de México, México; oliver.ortiz@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El presente texto busca mostrar cómo el ejercicio del derecho a la educación, en América Latina, encuentra un bagaje analítico que se ha forjado a través de la obra de autores que abordaron una serie de nudos problemáticos de la historia latinoamericana, que de acuerdo con (Santana, 2006, p. 3), se aglutinan en cuatro tópicos: “identidad, integración, utopía y la contradicción civilización-barbarie”, a partir de los cuales identificamos tres momentos coyunturales: la emancipación y la fundación de sociedades republicanas en Simón Rodríguez; la lucha contra el colonialismo y el problema de la modernización en José Martí, y la lucha de clases y contra la segregación socioeconómica en José Carlos Mariátegui. Además, en la obra de estos autores se identificó una problematización común de conceptos clave en el derecho a la educación como su obligatoriedad, la libertad de enseñanza y la democratización en el acceso a la misma. A partir de la articulación de estas propuestas, se busca resaltar cómo el derecho a la educación se sitúa como un referente desde el cual es posible abordar algunos de los nudos problemáticos que atañen a la región, en función de sus condiciones sociohistóricas.

En vista de lo anterior, planteamos que el derecho a la educación, como un discurso que se institucionaliza en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 (Ruiz, 2012, p. 44), no sigue una trayectoria unívoca, sino que también se conforma de las aportaciones que desde el pensamiento latinoamericano han contribuido a moldearlo y a hacer del mismo una exigencia presente en los sujetos a quienes interpela. El texto se organiza en cuatro apartados, en el primero se presenta el debate historiográfico en que se enmarca el enfoque latinoamericanista del que partimos. Enseguida se presentan tres secciones dedicadas a explorar el pensamiento de los autores citados ante su coyuntura histórica. Finalmente, se ofrece un meta-análisis que muestra las sucesivas problematizaciones desde las que el pensamiento latinoamericano ha reflexionado en torno al derecho a la educación.

## LA EPISTEME MODERNA Y EL ENFOQUE LATINOAMERICANISTA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Para abordar la producción y circulación del “discurso educativo de la modernidad” (Jiménez, 2002, p. 136), en el que se inscribe el derecho a la educación, y con el cual dialogan las propuestas de los autores examinados, nos situamos en la discusión abierta por la *episteme* de Foucault (1968). De acuerdo con Téllez (1998), Foucault se refiere a la *episteme* como un orden general del saber que, en determinada época y cultura, establece una red de disposiciones donde los conceptos y prácticas adquieren sentido. Un campo epistemológico en el cual los conocimientos encuentran sus condiciones de posibilidad, más allá de su valor racional (Foucault, 1968). La *episteme* alude a condiciones de discontinuidad y ruptura, en las que emergen nuevos sentidos. Así, Foucault desarrolló tres *epistemes*: la renacentista, la clásica y la moderna, cada una con sus propias regularidades. La irrupción de la *episteme* moderna, a finales del siglo XVIII, que se prolonga hasta el siglo XX, representó un momento de cambio en el que se afincó la noción antropocéntrica de la historia, a partir del surgimiento de campos disciplinarios del saber. Con la *episteme* moderna, la humanidad se coloca como sujeto trascendental de saber y, a la vez, como “realidad empírica a ser conocida” (Téllez, 1998, p. 99).

Según Jiménez (2002), el discurso educativo de la modernidad situó entre sus principales objetivos inculcar el cuidado y el gobierno de sí; en este marco, la obligatoriedad de la educación experimentó un giro, al adquirir importancia el deseo mismo de concurrir a la educación, más allá de una obligación impuesta. No obstante, la habilitación de este sentido de la educación en América Latina ocurrió a un ritmo asincrónico al de la *episteme* moderna, en particular por el excesivo carácter disciplinario que permeó a la región con el modelo lancasteriano de la enseñanza mutua. De ahí que el propio Jiménez advierta sobre los riesgos de aplicar las herramientas foucaultianas al análisis educativo y, en particular, para América Latina. Sin embargo, la noción de *episteme* como el campo en el que emerge el discurso educativo moderno, frente a las condicio-

nes contrastantes que en América Latina dificultan su circulación, lejos de forzar el pensamiento de los autores examinados con un molde preestablecido de lo moderno, exige reconocer el lugar que se otorga a la educación en su obra, como práctica mediadora, y cómo ésta puede ser reconocida y recuperada en cuanto aportación para el ejercicio del derecho a la educación.

Metodológicamente, nos situamos en el enfoque latinoamericanista de la historia de la educación, corriente trabajada, entre otros, por Puiggrós (1990; 2005), Weinberg (1993), Puiggrós y Lozano (1995), Streck *et al.* (2010), por mencionar algunos. Esta corriente se caracteriza por partir de la unidad de América Latina como hipótesis de trabajo, y en particular, según la línea abierta por Puiggrós, por situar los procesos pedagógicos con una relativa autonomía de los procesos sociales. En relación con la unidad del objeto de estudio, Rodríguez (2018, p. 12) señala que, en el caso de América Latina, “la situación colonial [es] el elemento común que permite construir la unidad del objeto”, mientras que la relativa autonomía del ámbito pedagógico y sus procesos históricos es una propuesta elaborada por Puiggrós, a partir de la sobredeterminación, que se refiere a la “compleja articulación de múltiples factores”. De ahí que, sin abstraerse del conjunto de procesos sociales que marcan sus condiciones de producción, los “discursos pedagógicos” conserven su propia “lógica y organización” (1990, p. 25).

Entre los principales objetivos de esta corriente se encuentra el de reconstituir “la trama pedagógica de los procesos regionales” (Puiggrós y Lozano, 1995, p. 12), trazar la “herencia político-educativa” (Puiggrós, 2005, p. 48) de las experiencias de educación popular, búsqueda sustentada en una cierta inmanencia de la contradicción civilización-barbarie, cuya recurrencia sería palpable en los procesos de exclusión presentes desde la fundación de las repúblicas, hasta las políticas de ajuste estructural (Puiggrós, 2005, p. 54). Tales fines colocan esta corriente dentro de la órbita de los estudios comparativos pues, como señala Acosta (2011), la configuración histórica de los sistemas educativos latinoamericanos en el marco de la formación de las nuevas repúblicas, le confiere una serie de rasgos

compartidos, que destacan su relación conflictiva dentro de la modernidad occidental. Así, la fundación del Estado docente, que buscó dotar de homogeneidad cultural a las naciones fundadas en el canon liberal, se enfrentó, al mismo tiempo, con la diversidad y la desigual expansión del sistema educativo (Acosta, 2011). De ahí que la configuración histórica de los sistemas educativos a través de diversas variables, así como el contraste entre proyectos de sociedad y sus autores, se constituyeran entre los principales tópicos dentro de la educación comparada para la perspectiva latinoamericanista.

Por otro lado, el horizonte de un objeto de estudio como unidad de análisis que busca integrar las diversas dinámicas nacionales bajo un mirador regional, obliga a esta corriente a encarar algunos de los desafíos comunes a la historia de las ideas latinoamericanas, fundada en una visión teleológica de unidad, lo que implica sostener la idea de un origen y un destino compartidos. De acuerdo con García (2013), uno de los principales dilemas en los que incurre este abordaje es el de elaborar una narrativa más mitológica que histórica, pues parte de tipos ideales antitéticos considerados autosuficientes y pretende “descubrir” el itinerario en el que se ubicarían los autores considerados fundadores de temas perennes, con la intención de delinear “genealogías de pensamiento” y, en consecuencia, sus “modelos” y “desviaciones”, dentro de una dialéctica permanente entre pensamiento occidental y periférico. De acuerdo con ésta, un presupuesto nodal en esta corriente sería identificar las “refracciones locales” que las teorías occidentales habrían experimentado al ser sacadas de su contexto original (Palti, 2003). Según este sesgo, apunta García, los trabajos que siguen esta línea se caracterizarían por armar un relato selectivo, conformado por las “influencias” y “estadios” en la obra de los autores que integrarían un *corpus* de temas perennes, dejando de lado aquellos temas que no encajarían en esa narrativa, en aras a conservar una pretendida unicidad y coherencia.

La crítica a esta corriente, enfocada en preservar las continuidades de ciertos temas perennes o autores clásicos, ha sido encabezada por la nueva historia intelectual, en particular por

los exponentes de la escuela de Cambridge, adscrita al giro lingüístico. Esta corriente cuestionó el supuesto isomorfismo entre las ideas y su contexto; entre autores seminales y temas perennes y su proyección en el tiempo, enfatizando las “modalidades de enunciación” en que determinadas ideas fueron elaboradas y cómo son reproducidas a través del lenguaje (Di Pasquale, 2011) pues, en última instancia, la asociación apriorística entre un texto y su contexto corre el riesgo de devenir tautológica (Palti, 2003). En defensa de la historia de las ideas, que se caracterizaría por su sesgo mitológico, pues construye un *continuum* de unicidad de lo latinoamericano a través del tiempo, Biagini (2017) ha ponderado el aporte de esta línea al sostener el devenir de un “sujeto histórico latinoamericano”, marcado por una dialéctica entre opresores y oprimidos, desde el exterminio denunciado por fray Bartolomé de las Casas, hasta la resistencia contra las dictaduras enmarcadas en la doctrina de seguridad nacional y la Escuela de las Américas. A su vez, el eje lingüístico en que se encuentra la producción de ideas, según la historia intelectual ha sido relativizado; Di Pasquale (2011) advierte que el lenguaje, como tal, se encuadra en una determinada cultura material y simbólica, en la que adquiere sentido dentro de una “comunidad interpretativa”.

El presente texto se ubica en un ámbito más cercano a esta historia de las ideas, fincada en un horizonte de unicidad de lo latinoamericano, en función de la proyección continental del pensamiento de los autores seleccionados. Cabe señalar que retomamos el *corpus* más amplio de pensadores que proponen Streck *et al.* (2010), quienes sostienen que los autores que conforman su antología configuran un pensamiento pedagógico latinoamericano transversal. En esta recopilación, se enfatiza que la obra de dichos pensadores se inscribe en las condiciones de producción de su tiempo, respondiendo a demandas particulares por la educación, entre las cuales el derecho a participar, en y de ella, es parte de un itinerario delimitado históricamente. La selección que elaboramos responde, más que a una “antología de clásicos”, a la relación entre los nudos problemáticos comunes a los países latinoamericanos y a las propuestas elaboradas por dichos autores. Partimos de la obra

del caraqueño Simón Rodríguez (1771-1854), para quien la instrucción pública se debía fundar en la heterogénea y diversa población latinoamericana, como requisito para la emancipación y la fundación de sociedades republicanas, y de José Martí (1853-1895), quien sostenía la importancia de la educación ética y científica, como condición para la formación de una patria soberana y de una ciudadanía crítica frente a la modernización utilitarista.

Para complementar este horizonte de educación democratizadora y científica, se recuperan los aportes del uruguayo José Pedro Varela (1845-1879). Varela promovió la consolidación de un sistema educativo laico, gratuito y obligatorio como condición para el progreso y para una sociedad democrática y pacífica, puesto que las leyes son estériles, si no se procura una educación digna para el grueso del pueblo. Ésta fue la base de su proyecto de “escuela común”, antecedente del proyecto de escuela única de José Carlos Mariátegui (1894-1930), quien planteó la superación de la reproducción de la división de clases que ocurre en el sistema educativo. Además, en la obra del peruano se halla una lúcida crítica a la expansión del sistema de educación gratuita, laica y obligatoria, como modelo a reproducir, según el del Estado liberal en América Latina. Sostenemos que, a partir de la problematización de la educación como mediación para la democratización en la obra de estos tres autores –Rodríguez, Martí y Mariátegui–, se ha generado un ejercicio de reflexión que busca ejercer, en las condiciones históricas de América Latina, el horizonte del derecho a la educación.

### **PROGRESO, REVOLUCIÓN Y EDUCACIÓN: LA REELABORACIÓN DEL ILUMINISMO EN LA OBRA DE SIMÓN RODRÍGUEZ**

La circulación de las teorías políticas que conforman el heterogéneo entramado del iluminismo, como movimiento político-intelectual contra el régimen monárquico, eventualmente hegemonizado por la emergente clase burguesa, llegó a Hispanoamérica por vías disímboles que fueron asumidas con distinto ánimo. Para autores emblemáticos de la clase criolla,

como Francisco de Miranda en Venezuela o Fray Servando Teresa de Mier en la Nueva España, la idea de igualdad resultaba peligrosa y proclive a la anarquía. Otros, en cambio, la abrazaron con mayor entusiasmo; tal fue el caso del neogranadino Antonio Nariño, que, en 1794, tradujo y publicó la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, que inspiró a su vez a una serie de movimientos revolucionarios tanto en España, con la conspiración de San Blas, como en Venezuela, donde se le dio amplia difusión.

Las nacientes repúblicas, herederas del ímpetu destructivo y refundador de los proyectos independentistas de raigambre popular, pusieron especial atención al potencial educador de instituciones culturales, tales como las bibliotecas o los centros de instrucción de las Sociedades de Amigos e incluso a los periódicos, como instrumentos para la divulgación de la cultura. La *ilustración*, esto es, la educación de los ciudadanos, era sinónimo de dignificación y progreso material (Romero, 2010). A su vez, Mariano Moreno y Bernardo de Monteagudo, en Buenos Aires, así como Dámaso Larrañaga en Uruguay, por citar algunos casos emblemáticos, dieron este impulso a la educación para las repúblicas, a través de la abolición de la servidumbre indígena y la esclavitud de los afroamericanos, en el caso de los primeros, y con la fundación de bibliotecas y universidades públicas, en el caso de los segundos, proyectos de educación para las clases populares que Rodríguez vendría a radicalizar. Larrañaga, por ejemplo, promovió uno de los proyectos de educación popular que Rodríguez consideraba conservadores, por basarse en la caridad, como la Casa Cuna de Niños Abandonados.

En su proyecto de educación popular, Rodríguez revolucionaría el papel asignado a estos sujetos para situarlos como artífices de su transformación y de las repúblicas. Un posible referente iluminista de esta idea se encuentra la traducción de la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano* de Nariño: “la instrucción es necesaria a todos: la sociedad debe proteger con todas sus fuerzas los progresos del entendimiento humano, y proporcionar la educación conveniente a todos sus individuos” (Grasses, 2010, p. 34). Principios como éste fue-

ron difundidos en la *Declaración...* que arrojó movimientos precursores de la independencia hispanoamericana con un fuerte acento venezolano, tales como la Conspiración de Manuel Gual y José María España, en 1797, junto con las *Máximas Republicanas*. En éstas, en particular, se encuentran nociones clave que forman parte del pensamiento de Rodríguez y de su generación: “El republicano, en fin, es económico, sobrio y frugal: amigo del pobre, de la viuda y del huérfano, es con ellos liberal y generoso” (Grasses, 2010, p. 39).

Son ideas que forman parte de las condiciones de producción en las que Rodríguez irá desarrollando su proyecto popular de educación. Sin que esto implique una asimilación automática, se trata de un marco de inteligibilidad compartido, enmarcado en la *episteme* moderna. La influencia de las *Máximas Republicanas* se observa en ciertos pasajes clave de su obra, tales como *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*, de 1849. Mientras que en las primeras se decía: “El buen patriota trabaja para el bien general, siempre une su propio interés al de todos sus conciudadanos” (Grasses, 2010, p. 37), Rodríguez (1990, p. 281) señalaba: “Sólo la educación impone obligaciones a la voluntad. Estas obligaciones son las que llamamos hábitos. Si queremos hacer república, debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el *bien de todos*” (énfasis nuestro). En ambos casos, la educación es clave para forjar hábitos republicanos.

Como señalan Hurtado y Ruiz, una de las aportaciones más originales de Rodríguez fue su reelaboración de la noción, entonces en boga, de la instrucción pública, acuñada por los principales pedagogos de la época, el Marqués de Condorcet y Joseph Lancaster. Ambos fundaron la noción de instrucción pública como “la dirección que el Estado exige de sus ciudadanos”. En ese sentido, era un modelo regulador de las subjetividades. Rodríguez (2015) reelabora este papel directivo y regulador del Estado con respecto a la instrucción pública para otorgarle el sentido autonómico de la educación, del cual se prescinde en el dispositivo moderno de la instrucción pública. Esto se aprecia en sus ideas del Estado como “padre común en

la educación”, el cual debe generalizar la instrucción con ese sentido autonómico y formador de voluntades de la educación.

La sintonía del pensamiento ilustrado en la obra de Rodríguez sobre la importancia de sostener un régimen republicano basado en este principio del bien común es reiterativa en su obra, según las *Máximas Republicanas*: “En una República, el hombre no se pertenece a sí mismo: pertenece todo entero a la causa pública, da cuenta a su patria de todas sus acciones, del empleo de su tiempo y de sus modos de existir” (Grasses, 2010, p. 37). Por su parte, Rodríguez (1990, p. 281) enfatizaba: “La misión de un gobierno liberal es cuidar de todos, sin excepción, para que... cuiden de sí mismos después, y cuiden de su gobierno”.

Si bien estos referentes iluministas y republicanos forman parte del ideario de Rodríguez, éste, a su vez, las reelaboró y radicalizó. En 1824, al regresar de su exilio a una Hispanoamérica ya independizada, trabaja estrechamente con Bolívar, para poner en práctica su idea de una revolución que, para ser efectiva, necesariamente tiene que ser tripartita, es decir: política, económica y cultural. Además, esta revolución debía ser permanente. Esto le valió entrar en franca contradicción con la oligarquía criolla, de ahí que adquiriera el epíteto de “Quijote americano”. Como señala Rozitchner (2011), Rodríguez esbozó una pedagogía política orientada a evitar que en América Latina se repitiera el bonapartismo que siguió a la revolución francesa, mediante la fundación de las repúblicas sobre el poder popular. En este periodo lleva a la práctica su concepción de educación popular, la cual deja como un registro para el derecho a la educación desde el pensamiento latinoamericano.

## EDUCACIÓN POPULAR SIN DISTINCIÓN: MEDIO PARA LA EMANCIPACIÓN Y UNA SOCIEDAD REPUBLICANA

*Notas sobre el proyecto de educación popular* es un texto que ofrece pistas clave para entender el carácter específico y revolucionario de lo que Rodríguez fue concatenando como “educación popular”. Cuando señala que hay experiencias que se precian de ser tales, es enfático en aclarar que están en oposición a su

ideario, porque se enmarcan en un tipo de sociedad que promueve y consiente una lógica de caridad, en vez de procurar el bien común, noción iluminista, clave en su pensamiento. En cambio, la experiencia que promovió en la “Escuela Modelo de Chuquisaca” alrededor de 1826, en Bolivia, se caracterizó por ser un proyecto “social” en el sentido de ser una educación orientada a la formación de la República.

Esta distinción clave arroja una huella importante para considerar el concepto de sujeto popular al que se dirigía esta experiencia de educación popular. En ambas experiencias se toma como educandos a sujetos marginales, subalternos o residuales en la sociedad: huérfanos, expósitos, desvalidos... Sin embargo, la manera de entablar el vínculo pedagógico con ellos es diametralmente opuesta a la de las escuelas fundadas en una lógica de caridad y, por tanto, asimétrica. En el proyecto republicano de educación popular de Rodríguez se habilita a estos sujetos para desempeñar oficios que les permitan subsistir en el corto plazo, y que a largo plazo les inculcarán el hábito del trabajo, por lo que éste implica un medio para una vida independiente. A esta diferencia clave en la manera de entablar el vínculo pedagógico es a lo que Puiggrós (1990) se refiere con que Simón Rodríguez otorgaba a los sujetos populares el papel de educadores, porque se les habilitaba a ser sujetos autónomos. Esto implicaba “colonizar al continente con sus propios habitantes” (Ramírez, 1994, p. 45).

Por otro lado, el fin último de la educación popular concebida por Rodríguez era contribuir a la formación de ciudadanos, de alumbrar una nueva generación que, paulatinamente, dejara el hábito del súbdito, para asumir la investidura de ciudadano, de ahí que pusiera énfasis en que el objetivo de este proyecto sería producir “gente nueva”. El “bajo pueblo” dejaría de estar condenado a una vida de miseria y sería “gente decente”, que subsiste gracias a su propio trabajo, que ejerce sus “deberes morales y sociales”. Por consiguiente, “los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, mobladas y limpias” ... Los “labradores ... estarían decentemente vestidos”; por lo tanto, “al entrar en las ciudades no se dejarían agarrar por el pescuezo (a falta de camisa) para

ir por orden de los asistentes a limpiar las caballerizas de los oficiales”. En cambio, “se divertirían con moderación y entenderían de sociedad... en una palabra, serían CIUDADANOS” (Rodríguez, 1990, pp. 258-259).

De la misma manera en que Rodríguez es enfático en señalar el papel clave que el “bajo pueblo” tiene en la reproducción de una sociedad desigual, también señala el papel que todo tipo de jerarquías juegan en legitimar una sociedad inequitativa, mostrando la importancia y la necesidad de que su proyecto esté orientado a formar una amplia capa de ciudadanos. En particular, hace alusión a las jerarquías del saber. Quienes se formaron como “doctores”, quienes pasaron años aprendiendo como estudiantes, lo pudieron hacer gracias al esfuerzo de un sector de la sociedad dedicado a labores productivas. En función de esta situación desigual, Rodríguez piensa en una forma recíproca de subsanarla. Señala que el trabajo de estos sectores merece una retribución consecuente:

18

El que piense en esto reconocerá que lo que sabe lo debe al pobre que lo mantuvo, por una porción de años, de estudiante –y que no hizo aquel sacrificio sino con la esperanza de tener quien lo enseñase–. Si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida inútil... no sabrían tanto: ... estarían en los campos y serían tan brutos como sus esclavos (Rodríguez, 1990, p. 255).

Con estos argumentos, Rodríguez expone el carácter jerárquico de una educación que reproduce los roles asignados de acuerdo con una sociedad estamentaria. Una sociedad en la que una minoría se educa a costa del trabajo a perpetuidad de otros, no puede ser republicana y no puede ser libre. Rodríguez piensa en romper con esas jerarquías y la única manera posible de hacerlo es produciendo una generación nueva, “gente nueva”, que reemplace a esa sociedad dividida y construya una amplia capa de ciudadanos. Esta propuesta ofrece dos principales contribuciones para pensar el derecho a la educación. Rodríguez observa que hay una clase trabajadora que sacrifica, en labores productivas, el tiempo que pudo haber invertido en

su educación, para que otros tengan la oportunidad de educarse. De manera que tales labores productivas no sólo cumplen con la función de sustentar sus propias necesidades, sino que además satisficieron las de otros, quienes al verse liberados de dicho esfuerzo, pudieron dedicarse al estudio. Aquí Rodríguez observa un despojo, una brecha de inequidad que se prolonga en función de la posición que cada quien ocupa dentro de una sociedad estamentaria. Por lo tanto, propone que sean estos “doctores” quienes devuelvan el beneficio del que gozaron, a la clase que sacrificó el tiempo que no pudo invertir en su educación, ya que debió dedicarlo a labores productivas. Esta visión de reciprocidad resulta sugerente a la luz del desplazamiento experimentado en el derecho a la educación en el contexto del neoliberalismo como una libertad de consumo, más que de igual acceso a un bien social (Salcedo, 2012).

Además, Rodríguez denuncia que el estado de ignorancia en el que se mantiene indefinidamente a las clases sujetas a un trabajo servil, impide materializar el tránsito del antiguo régimen a la república (Fernández, 2006). Esta propuesta se articula con su proyecto de construir “gente nueva” pues, quienes ocupan un lugar como vasallos en la sociedad estamentaria, pasarían de hecho, a ser propietarios, ya sea de una porción de tierra, de medios de producción o de ganado: “los campos estarían cultivados, los labradores tendrían casas bien construidas ... los bueyes, las ovejas y las gallinas pertenecerían a sus dueños” (Rodríguez, 1990, p. 257). En suma, Rodríguez está pensando en crear una amplia capa de propietarios, como medio para romper con el vasallaje y con la estratificación que condena a una mayoría a trabajar en condiciones serviles, para el beneficio de una minoría que se puede educar, gracias a una estructura de trabajo desigual. Se trata de una propiedad basada en el trabajo individual, no heredable, en función de una lógica cooperativa, influida por el asociacionismo liberal europeo de su época (Puiggrós, 2005).

El segundo aspecto en el que su crítica a las jerarquías del saber resulta productiva, radica en su referencia a las cualidades del buen educador, la de ser comunicativo en términos de establecer un vínculo pedagógico democrático y desde una

relación horizontal: “para enseñar todo lo que sabe, y en esta cualidad poner su amor propio; no en alucinar con sentencias propias o ajenas, y hacerse respetar por una ventaja que todos pueden tener, si emplean su tiempo en estudiar” (Rodríguez, 1990, p. 256). A este respecto, Hurtado y Ruiz (2015) observan en el tipo de maestro que Rodríguez configura, a un sujeto que enseña con su ejemplo, lo que denota el ejercicio del principio del autocuidado y el autoconocimiento.

En relación con los sujetos que integrarían su proyecto de educación popular, la escuela modelo de Chuquisaca dejó un ilustrativo referente empírico. Por otro lado, este proyecto tiene una clara orientación programática, pensada para transformar la sociedad semifeudal en una república. Al mismo tiempo, plantea referentes ineludibles en relación con el derecho a la educación, tales como la concepción recíproca del tiempo invertido en educación, como un mecanismo para equilibrar las desigualdades de origen socioeconómico. En suma, es el pensamiento emblemático de una generación arrojada al imperativo de inventar o errar, el cual seguirá presente como “mandato” de una contradicción no resuelta en la fundación de sociedades democráticas (Puiggrós, 2005).

## **EL INFLUJO REVOLUCIONARIO Y HUMANISTA EN LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA OBRA DE JOSÉ MARTÍ**

El contexto en el que Martí desarrolló su obra tuvo de trasfondo la primera de las tres guerras independentistas de Cuba, la Guerra de los Diez Años (1868-1878), encabezada por Carlos Manuel de Céspedes, quien era profundamente consciente del papel emancipador de la educación popular dentro de la lucha anticolonial. De acuerdo con Pérez (2011), este movimiento independentista se destacó por la aglutinación, bajo el liderazgo de la clase oligárquica nacionalista, de sectores subalternos, como los esclavos liberados, y los sectores urbanos medios. En este crisol de clases, la alfabetización masiva se incorporó como un elemento activo de la lucha. Otro hito consecuente con este movimiento fue la redacción, en 1869, de la Ley de

Instrucción Pública. Como señala Pérez (2011), ésta fue la primera ley del continente en la que se plasmaron los principios emancipadores de la educación popular, como la transformación del esclavo en ciudadano, y de la colonia en nación, la apertura de escuelas anexas a los talleres y fábricas, así como la difusión de la cartilla de alfabetización (pp. 206-207). Como se ve, la transformación de vasallos en ciudadanos, presente en la obra de Rodríguez, es un nudo problemático clave en el panorama latinoamericano y fue abordado desde distintos ángulos por los autores aquí examinados.

La pedagogía revolucionaria mambisa pervivió tras el Pacto de Zanjón, que puso fin a la Guerra de los Diez Años, pero no a la firme convicción arraigada en los veteranos y fecundada en las generaciones formadas en los liceos, sociedades educativas y organizaciones obreras, de la necesidad de sacudir el yugo colonial para consolidar el proyecto emancipador de educación popular. Martí es heredero de estas luchas, las cuales asimila y potencia, principalmente, en su labor docente, iniciada desde muy joven en Cuba, y que no dejó de ejercer a su paso por México, Guatemala, Venezuela y Estados Unidos. Este legado revolucionario y la propia experiencia de Martí en torno a ese proyecto de educación popular como un derecho sin distinción y como un arma emancipadora es uno de los pilares en el pensamiento pedagógico de Martí.

Al mismo tiempo, Martí no fue ajeno a la influencia de la educación popular marcada por el pensamiento krausista vigente en su época, en particular, sobre la importancia de la obligatoriedad de la educación, principio fundamental del derecho a la educación, postulado por el filósofo krausista de origen belga, Guillaume Tiberghien, autor de *La enseñanza obligatoria*, traducido en España en 1874. El krausismo como doctrina filosófica tuvo una amplia aceptación en España, particularmente en el periodo en que Martí se encontraba exiliado, y durante el cual se tituló en Derecho Civil y Canónico y en Filosofía y Letras, de manera que dicho pensamiento, y algunas de sus obras emblemáticas, no le resultaban ajenas (Vega, 2011). Uno de los principales traductores de la obra de Tiberghien en España, Hermenegildo Giner de los Ríos, puso, además, en práctica,

el ejemplo del belga, al impulsar la educación pública como instrumento del progreso social desde la actividad política (Marín, 2008). Por ello no resulta extraño que Martí se imbuiera de estas ideas para dar forma a su proyecto de educación popular.

Una de las reflexiones prácticas en las que Martí expuso la influencia de estas ideas, en particular, de la enseñanza obligatoria, se encuentra en el boletín que escribió en México para la *Revista Universal*, “El proyecto de instrucción pública”, en 1875. En este texto elogia la iniciativa de Ley de Instrucción Pública propuesta por los entonces diputados Juan Palacios y Guillermo Prieto en 1874. El eje central de esta iniciativa de ley era apuntalar la libertad de enseñanza, consignada en el artículo 3° constitucional, frente a la reforma de 1867, que pretendía imponer un sólo plan de enseñanza, guiado bajo una doctrina única: el positivismo. El eje clave de esta disputa giraba en torno a la interpretación del artículo 3°, acerca de las facultades del Estado para regular la enseñanza, en el marco de la secularización, lo cual implicaba problematizar los límites de la libertad de enseñanza (Robledo, 2001).

Martí se sitúa frente a esta problemática y reconoce que dicha iniciativa de ley aún es perfectible. Sin embargo, en su disertación destaca más la importancia de la obligatoriedad que la libertad de enseñanza: “porque aquella tiranía saludable vale más que esta libertad”, y es ahí donde resalta la referencia de Tiberghien como principio de autoridad: “¿Cabe aducir una razón en pro de la enseñanza obligatoria? No, no cabe aducir más que un pueblo: Alemania. Y un propagador: Tiberghien” (Martí, 2016a, p. 148). Y es desde este referente que explica por qué la libertad de enseñanza se subordina a la obligatoriedad. Martí explica que dicha libertad no se limita, o no se refiere sólo a la libre exposición de doctrinas, sino que, principalmente, implica el libre desarrollo de las facultades y ésta es una libertad que, si no es respaldada por la obligatoriedad de la enseñanza, no se podrá ejercer:

Toda idea se sanciona por sus buenos resultados. Cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar, y, como la ig-

norancia es la garantía de los extravíos políticos, *la conciencia propia y el orgullo de la independencia garantizan el buen ejercicio de la libertad...* Hasta estas palabras me parecen inútiles: *tan invulnerable y tan útil es para mí la enseñanza obligatoria* (Martí, 2016a, p. 148, énfasis nuestro).

Es decir, una vez asegurada la educación por el principio de obligatoriedad, el libre desarrollo de las facultades y de las ideas está asegurado. En otras palabras, la obligatoriedad de la educación no sólo es garantía de dicha formación, sino que es la misma válvula que regula la libertad de enseñanza, porque es la condición que garantiza un debate de ideas en condiciones de equidad. Por otro lado, Martí no era ajeno a las ambigüedades en torno a la libertad de enseñanza. De acuerdo con el *Diccionario de Derecho Canónico* de 1848, la libertad de enseñanza no puede ser indiscriminadamente arbitraria, porque entonces no habría un parámetro para definir qué se debe enseñar: “la libertad de la enseñanza es un mal por sí misma, porque nunca es lícito enseñar el error, porque si no es lícito esparcir por este medio malas doctrinas, tampoco lo es enseñarlas de viva voz” (Pastora y Nieto, 2008, p. 261). No obstante, el argumento desde el Derecho Canónico apuntaba a garantizar la injerencia de la Iglesia en la educación pública:

Pero si la libertad de enseñanza ha llegado a ser en ciertos Estados, y especialmente en Francia, una necesidad como la misma libertad de imprenta, entonces es de derecho común, y los católicos deben disfrutar de ella como todos los demás miembros de los cultos disidentes: así que la Iglesia está obligada a reclamar al menos su parte en la enseñanza (Pastora y Nieto, 2008, p. 261).

Consciente de estas ambigüedades en la libertad de enseñanza, Martí hace un apunte acerca del debate de la secularización en el que se enmarca esta iniciativa de ley. En relación con los dogmas que el principio de laicidad busca limitar, pero que, al mismo tiempo, podrían tener un margen de acción gracias a la libertad de enseñanza, Martí destaca el momento histórico en el que se ubica el proceso de secularización y lo equipara a un nuevo dogma, pero sujeto a la razón. Esto es, la obligatorie-

dad de la educación es ahora “un artículo de fe del nuevo dogma”. Siguiendo con esta metáfora, si la educación obligatoria es un eje central del dogma de la razón, el trabajo es “el Mesías de nuestro siglo libre” (Martí, 2016a, pp. 148-149). Con estas ideas, Martí reelabora y fundamenta uno de los principios básicos del derecho a la educación, la obligatoriedad, que ya se intuía en la propia experiencia revolucionaria cubana con la Ley de Instrucción Pública de 1869, en la que se establecía el deber del Estado de impartir educación gratuita.

El consenso acerca del deber del Estado de impartir educación como condición para construir una ciudadanía democrática se encontraba ampliamente respaldado en la generación liberal de fines de siglo XIX: “Conviene, sin duda, no hacerse ilusiones y analizar fríamente el *entusiasmo ardiente* de nuestra época por todo cuanto atañe a la *instrucción pública*” (Sierra, 2016; énfasis nuestro). Si bien para Justo Sierra la obligatoriedad de la educación no es una panacea, en cambio sí es una condición que garantiza el acceso a mejores condiciones de vida:

Verdad es que las adquisiciones intelectuales no tienen la influencia que se les concede sobre la moralidad; si, sin embargo, las reglas prácticas de la vida fluyen de la experiencia acumulada de las generaciones, ¿quién está en mayor aptitud de proporcionarse el conocimiento de esta experiencia: quien puede conocerla en los libros o quien para ello está imposibilitado? (Sierra, 2016).

Una vez asentada la importancia de la educación obligatoria para Martí, que ya se perfilaba como un consenso en la generación liberal del siglo XIX, le otorga su propio acento y pone énfasis en señalar qué tipo de educación se debe generalizar y es a la que llama “enseñanza elemental científica”, la cual propone en oposición tajante a la “instrucción elemental literaria inútil” (Martí, 2016b, pp. 119, 127). Ésta es una oposición que elabora pensando en mantener un desarrollo equilibrado entre el campo y la ciudad:

Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina. Y como la vida urbana sólo existe a expensas y por virtud de la campestre, y de traficar en sus productos, resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejército de desocupados y desesperados (Martí, 2016b, p. 111).

Es decir, hay un modelo de enseñanza incompatible con el desarrollo armónico de la sociedad: una enseñanza libresca hecha para un ciudadano urbano e inaccesible para el campesino, de ahí la importancia de generalizar la enseñanza elemental científica:

en campos como en ciudades urge sustituir el conocimiento indirecto y estéril de los libros, [con] el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza... Se pierde el tiempo en la enseñanza elemental literaria, y se crean pueblos de aspiradores perniciosos y vacíos. *El sol no es más necesario que el establecimiento de la enseñanza elemental científica* (Martí, 2016b, p. 127, énfasis nuestro).

Cómo planea lograr no sólo la extensión de la enseñanza elemental científica, sino el equilibrio entre campo y ciudad aparece delineado en su proyecto de maestros ambulantes. En éste retoma la analogía de la razón como nuevo dogma y equi- para la formación de estos maestros ambulantes con un apostolado, como los nuevos misioneros. En este esbozo de perfil de educadores también resalta la importancia de las Escuelas Normales de “maestros prácticos”, habiendo sido él mismo docente en la Normal de Guatemala:

En suma, se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de *maestros misioneros*. La escuela ambulante es la única que puede remediar la ignorancia campesina ... *urge abrir escuelas normales de maestros prácticos*, para regarlos luego por valles, montes y rincones (Martí, 2016b, p. 127, énfasis nuestro).

Si bien este proyecto está pensado desde el paradigma de la enseñanza elemental científica, no se limita a un pragmatismo que vaya en demérito de un enfoque humanista. Por el contrario, en el perfil del maestro ambulante se observa una fuerte orientación dialógica que, sin demérito del rigor en los contenidos que impartirá, enseña con una particular empatía, que él llama “ternura”:

He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres ... *¡Qué júbilo el de los campesinos, cuando viesen llegar, de tiempo en tiempo, al hombre bueno que les enseña lo que no saben!* ... ¡Con qué alegría no irían todos a guarecerse, dejando palas y azadones, a la tienda de campaña, llena de curiosidades, del maestro! (Martí, 2016b, pp. 125-126, énfasis nuestro).

Según Hernández (2015), una posible influencia se encuentra en la obra de Herbert Spencer, en particular, en su tratado *Educación*, muy en boga en Estados Unidos para cuando Martí se encontraba ahí, realizando su labor revolucionaria y educativa. Para Spencer, la educación debe ser, primordialmente, práctica, más que teórica, por lo que el laboratorio debía primar sobre la enseñanza libresca. En ambos se encuentra el énfasis asignado a la educación científica por su potencial transformador. Otra influencia, más directa, sobre la importancia de la educación científica experimental, se encuentra en las observaciones de Martí acerca del trabajo manual en los Colegios de Agricultura de los Estados Unidos. En este tipo de escuelas, en particular, Martí observa la insuperable ventaja que da aprender, mediante la enseñanza experimental, los métodos de cultivo, pues con una “amenidad inimitable” se adquieren claramente lecciones que, si sólo dependieran de los libros y de lecciones orales, resultarían sumamente confusas.

No obstante, la articulación de este eje científico y experimental con el apostolado que ejercerían los maestros ambulantes, ya es una reelaboración propia de Martí y es lo que lo distingue de reproducir un pensamiento meramente instrumental. De hecho, el carácter dialógico y empático con el que

delinea el perfil del educador es un sello distintivo en el pensamiento de Martí, como señala en el *Decálogo de la educación*: “educación y cariño son sinónimos, pues quien dice enseñar, ya dice querer”. No obstante, la ternura en el docente, “un verdadero maestro es aquel hombre a quien aman tiernamente los alumnos”, no es sinónimo de un trato laxo o condescendiente, sino una ética de la enseñanza donde la disciplina y la rigidez también se emplean cuando sea necesario: “les mata los vicios, con la mano suave o enérgica que sea menester, en las mismas raíces” (Martí, 2000, p. 108, énfasis nuestro). Este principio, que combina la disciplina en la enseñanza, con la empatía o la ternura, puede tener sus antecedentes en las observaciones críticas de Martí acerca del sistema de educación estadounidense.

En su texto, “Las escuelas en los Estados Unidos”, Martí observa que, a pesar de “ser tan patente el cuidado con que aquí se mira a la instrucción pública”, salen niños “torpes y fríos” que a lo mucho aprenden a: “leer a derechas, escribir vulgarmente, calcular en aritmética elemental, y copiar mapas”. Sin embargo, carecen de una formación humanista y, principalmente, de la curiosidad y el gusto por el conocimiento: “después de seis años de escuela dejan los bancos sin haber contraído gustos cultos, sin la gracia de la niñez, sin el entusiasmo de la juventud, sin afición a los conocimientos” (Martí, 2016c, p. 22). Martí explica esta contradicción en el hecho de que toda la sociedad norteamericana está imbuida de ese pragmatismo radical e individualista, del cual no se escapan ni las maestras “ni aun con ser mujeres”, ni mucho menos los alumnos, que desde temprana edad asumen el código de competir sin miramientos y sin viso alguno de fraternidad: “ni en los niños siquiera se notan generalmente más deseos que los de satisfacer sus apetitos, y vencer a los demás en los medios de gozarlos” (Martí, 2016c, p. 23).

De manera que la educación pública en Estados Unidos está irremediablemente invadida del *ethos* utilitarista y pragmático que permea a toda la sociedad norteamericana, pero ésa no es la única razón por la que se producen sujetos indiferentes y maquinales. Martí también indica que un sistema de escolarización, por más perfeccionado que se encuentre en

sus métodos y en sus recursos materiales, lo cual se refiere a “ordenar reglas, graduar cursos, repartir textos, levantar edificios, acumular estadística”, si está desprovisto del sentido que lo debe orientar y que consiste en “una obra de ternura apasionada”, pues se estarán formando sujetos estériles, caracterizados por una “uniformidad repugnante” (2016c, p. 25), ya que lejos de despertar el interés por el conocimiento, se somete a las mentes de los niños al rastrillo de la memorización, que termina por anular esa curiosidad innata. Así, desde este registro basado en una ética de la ternura, Martí hace una crítica contundente al reduccionismo de la educación basada en un pragmatismo orientado a resultados que pueden ser cuantificables, pero estériles en la formación de sujetos virtuosos:

Con una instrucción meramente verbal y representativa, ¿podrá siquiera afrontarse la existencia, la existencia difícil en este pueblo egoísta, que es toda de actos y de hechos? No en vano andan canijos y desorientados por las calles, reducidos a mandaderos de comercio, la mayor parte de los niños que, sin más dote que una mala letra y un poco de lectura y aritmética, salen a los trece o catorce años de las escuelas públicas (Martí, 2016c, p. 24).

En ese sentido, Martí retoma su distinción primordial entre instrucción y educación: “Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes” (Martí, 2000, p.107). Es decir, se puede instruir en la lectura o en la aritmética, como meras herramientas para conseguir un objetivo, pero por sí misma, esta instrucción no genera conocimiento, mucho menos la pasión por el mismo. La razón por la que Martí observa que se reduce la educación a mera instrucción se debe a un miedo guiado por un pragmatismo reducido a obtener medios de satisfacción material como fin último. Este miedo permea a todos los actores del sistema educativo, por lo que se trata de una anomalía sistémica:

Ésa es la preocupación de todos, el miedo, la fatiga. De eso han padecido sin cesar, de eso padecen, el legislador que dispone los cursos, el experto que los aconseja, la maestra que ha de enseñarlos. A eso proveen: a evitar la angustia que ellos han sentido: a dar al niño los medios rudimentarios de pelear por la vida con algún éxito ... Leer, escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños necesitan saber. Pero, ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura ... a qué escribir, si no se nutre la mente de ideas?” (Martí, 2016c, p. 24).

Se trata de una original interpretación de la lógica de las políticas educativas como un sistema con ramificaciones interconectadas y, al mismo tiempo, no deja de ser una advertencia a la valoración de la educación centrada excesivamente en la medición de aptitudes como medios para subsistir, una lógica cuya política contemporánea más palpable y hegemónica es la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), cuya premisa parte, precisamente, de ese miedo que instiga compulsivamente a obtener los medios para “pelear en la vida con algún éxito” lo que, de acuerdo con la misma prueba, se traduce en la necesidad de establecer: “hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los *conocimientos y habilidades necesarios* para la participación plena en la sociedad del saber” (OCDE, 2018, énfasis nuestro). Si bien se pretende la inserción plena a la sociedad del saber, dicha prueba se basa en la lógica del rendimiento.

Retomando la lógica crítica de Martí, se pueden reconocer algunos objetivos valiosos de esta prueba, tales como “la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje” (OCDE, 2018) pero, al mismo tiempo, se puede observar cómo opera ese sistema ramificado de políticas educativas que él observó, pues ese miedo que permea a toda la sociedad por conseguir los medios para subsistir, se interconecta desde los decisores de políticas educativas, hasta los actores escolares, pero ahora a una escala global. Es decir, ¿qué implica obtener determinado puntaje en lectura y matemáticas en una prueba internacional, si no se está inculcando el gusto por la lectura, por las puertas

que abren al conocimiento, sino reducir éste a un medio para conseguir un objetivo en términos pragmáticos? En ese sentido, en Martí se encuentra un aparato crítico para abordar las políticas orientadas a las lógicas de rendimiento y que, estructuralmente, se sustentan en un miedo esencialista fincado en la premisa de que el único mundo posible es cruel y competitivo, y que a él hay que subordinarse, contando con lo mínimo para, como dijo Martí, “pelear en la vida con algún éxito”. Sin embargo, este temor puede ser erradicado desde una concepción de educación como Martí la entendía: como una “obra de ternura apasionada”.

Consecuente con esta crítica, en 1889 elabora un proyecto específicamente dirigido a la niñez: *La Edad de Oro*. Debido a lo variado de sus temas “literarios, históricos, antropológicos, científicos” (Garralón, 2004), se le puede considerar un ejemplo fehaciente de la pedagogía martiana basada en la autonomía, al mostrar al niño una obra casi enciclopédica pero que, al mismo tiempo, brinda la flexibilidad de abordarla de manera libre. También es una muestra del principio de enseñar de manera lúdica, adquiriendo, al final de cada relato –en que los niños y las niñas son protagonistas–, una moraleja. De manera que, sin desconocer el imprescindible papel del Estado en garantizar la obligatoriedad de la educación, que no se limitaba a una enseñanza libresca, sino experimental, científica e incluso misionera, dejó marcado un camino orientado al libre pensamiento y al acceso irrestricto al conocimiento en los más variados temas y desde una temprana edad. El legado de Martí al respecto deja una profunda huella y un derrotero de referencia para la educación de las generaciones de nuestra América.

### **REFUNDACIÓN DE LA EDUCACIÓN GRATUITA, LAICA Y OBLIGATORIA DE LA ESCUELA “DEMO-LIBERAL-BURGUESA” EN CLAVE REVOLUCIONARIA**

En sus reflexiones sobre la educación gratuita, laica y obligatoria, a la que Mariátegui (2014, p. 20) consideraba un “anciano principio sin ningún contenido renovador”, que lo mismo uti-

lizan los “radicaloides” que los “liberaloides”, está dialogando con el movimiento reformista universitario surgido de Córdoba, Argentina, en 1918, y cuya proyección regional tuvo un momento clave con el discurso que el educador José Ingenieros dictó el 11 de octubre de 1922 “Por la Unión Latinoamericana”, en el banquete que los Escritores Argentinos ofrecieron en honor de José Vasconcelos. A partir de este ánimo de integración regional antiimperialista y revolucionaria, el mismo Ingenieros, junto con Gabriel Moreau y Aníbal Ponce, fundan, en 1923, el grupo Renovación, que antecedió a la formación, en 1925, de aquel otro denominado Unión Latinoamericana (ULA), cuyo manifiesto, “Unión Latinoamericana: Fundación y Propósitos”, destacaba la solidaridad latinoamericana y la reforma universitaria integral (Parot, 2015).

En el debate entre la ULA y Mariátegui se observa la trascendencia de la reforma universitaria de Córdoba en el movimiento de integración latinoamericano de la década de los veinte. Uno de los pilares de la reforma de Córdoba, la extensión universitaria, fue reelaborada por la ULA como “extensión de la educación laica, gratuita y obligatoria” (Parot, 2015, p. 54). Si bien la extensión universitaria, como tal, se refiere a llevar la función social de la universidad más allá de sus aulas, mediante la “proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales” (Tünnerman, 1998, p. 119), en el manifiesto de la ULA el principio de *extensión* se aplica a la educación gratuita, laica y obligatoria como la *expansión* de dicho modelo, y es con esta interpretación con la que Mariátegui debate:

Estos núcleos [la ULA], hablan de “extensión de la enseñanza laica”. Es decir, suponen a la enseñanza laica una reforma adquirida ya por nuestra América ... *La entienden como un sistema que, establecido incompletamente, necesita adquirir todo su desarrollo* ... la cuestión de la enseñanza laica no se plantea en los mismos términos en todos los pueblos hispanoamericanos. En varios, este método o este principio, como prefiera calificársele, no ha sido ensayado todavía ... Y, por consiguiente, *abí no se trata de extender la enseñanza laica, sino de adoptarla* (Mariátegui, 2014, p. 21, énfasis nuestro).

Mariátegui también se plantea la pertinencia de asimilar este modelo, como tal, en nuestras repúblicas pues, en particular, desestima la laicidad al considerarla un principio que forma una humanidad “laboriosa, mediocre y ovejuna”. Además, junto con los otros cimientos del Estado liberal, el “cuartel y la burocracia” forman una sociedad uniforme que anula la individualidad y la autonomía: “Es sobre todo en la escuela donde el Estado posee el más fuerte e irresistible rodillo compresor, con el cual aplana y nivela toda individualidad que se sienta autónoma e independiente” (2014, pp. 25-26). Como se ve, aquí hay una preocupación compartida con el pensamiento martiano de concebir la educación como una “apasionada obra de ternura” (Martí, 2016c, p. 25) con el fin de superar su carácter utilitario y uniforme.

Mariátegui radicaliza la educación laica hacia un principio transformador y revolucionario. Tiene como referentes las revoluciones mexicana y rusa, pero también una versión secularizada de misticismo, característica que comparte con Martí: “la virtud renovadora y creadora de la escuela no reside en su carácter laico, sino en su espíritu revolucionario. *La revolución da ahí a la escuela su mito, su emoción, su misticismo, su religiosidad*” (2014, p. 27, énfasis nuestro). En estas reflexiones también se observa la influencia de Sorel, quien elevaba la movilización social, en particular la huelga, al estatus de “mito”, como una potente forma del imaginario colectivo que lleva al proletariado a la lucha contra sus opresores (Cisneros, 2012). En alusión a Sorel, Mariátegui (2007, p. 160) señalaba: “la experiencia histórica de los últimos lustros ha comprobado que los actuales mitos revolucionarios o sociales pueden ocupar la conciencia profunda de los hombres con la misma plenitud que los antiguos mitos religiosos”.

Este análisis también es una muestra de cómo aplicó los recursos del materialismo histórico al análisis de los proyectos y políticas educativas en América Latina, pero desde su propia reelaboración, al insertar al enfoque revolucionario un carácter de misticismo, de apostolado. Por otro lado, su crítica al paradigma de la laicidad resulta una peculiaridad histórica, si se le contrasta con el pensamiento de otro de sus contemporáneos,

el educador originario de Puno, José Antonio Encinas, quien es considerado el máximo exponente del pensamiento pedagógico en Perú. El propio Mariátegui llegó a elogiarlo y a reconocer sus aportes al señalar que Encinas fue de los primeros en advertir la correlación entre el sometimiento de los pueblos indígenas y el régimen gamonal o terrateniente en la posesión de la tierra (González, 2015).

La principal obra de Encinas, publicada en 1932, precisamente en la imprenta de los hermanos Mariátegui, *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*, es un claro ejemplo de la puesta en práctica de la corriente de la escuela nueva y experimental impulsada por John Dewey. Desde su labor como director del Centro Escolar de Varones núm. 881, de Puno, Encinas llevó a cabo una verdadera acción transformadora al inculcar los principios de la escuela nueva, como el aprendizaje centrado en el niño a través de la experimentación y el contacto con su entorno, en un contexto sumamente conservador y autoritario como el de Puno (González, 2015). Lidar con un ambiente de estas características es, precisamente, un factor clave detrás de la enfática adhesión de Encinas al paradigma del laicismo, como un principio que fortalece la secularización de la sociedad y marca límites con respecto a la injerencia de la Iglesia.

Dadas las condiciones que animaban no sólo a Encinas, sino a la ya mencionada ULA, a asimilar el paradigma de la laicidad, la crítica de Mariátegui a este principio resulta sumamente original y atípica, pues no sólo se plantea el ritmo asincrónico en que éste se ha implantado, sino que se interroga por las implicaciones que conlleva una secularización que, al mismo tiempo, “desencanta” al mundo, en términos weberianos. En ese sentido, Mariátegui también resultó ser un crítico de la modernidad. Lejos de minar los esfuerzos de integración y democratización de la educación pública de la ULA con la que Mariátegui debate, sus argumentos se dirigen a radicalizar su ánimo popular y es ahí donde se pronuncia por el proyecto de la “escuela única”.

Como señalamos anteriormente, un antecedente clave de este proyecto de escuela única se encuentra en la idea de escuela común, del uruguayo José Pedro Varela, en particular,

en su obra de 1874, *La Educación del Pueblo*. Ahí expresó la importancia de que las distintas clases sociales se educaran en las instituciones públicas por igual, para borrar la segregación de clase: “Pobres y ricos, los niños que se eduquen juntos en los mismos bancos de la escuela, no tendrán desprecio ni antipatía los unos por los otros” (Demarchi y Rodríguez, 1993, p. 7). En ese sentido, Varela veía en la educación un potencial para romper con la reproducción de las desigualdades estructurales. Estas son ideas presentes desde el pensamiento de Rodríguez y que, más tarde, Martí retomará en sus ideas sobre la educación popular:

Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales (Martí, 2000, p.107).

34

Pero en la obra de Mariátegui esta idea de educación común se complejiza. Para él, la distinción entre la escuela basada en el principio de laicidad y la escuela única yace en que la primera obedece a los intereses de la burguesía que controla al Estado y, por lo tanto, crea una educación clasista, en la que se limita a las masas proletarias y campesinas a los rudimentos de la instrucción pública y, en cambio, a las élites de la burguesía se les concede el privilegio de acceder a la educación de nivel superior. El proyecto de la escuela única, lejos de ello, busca romper con esta segregación desde la raíz:

La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de la energía y del pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones. *La enseñanza, en el régimen demoburgués, se caracteriza, sobre todo, como una enseñanza de clase* (Mariátegui, 2014, p. 49, énfasis nuestro).

En el análisis de Mariátegui, el proyecto de la escuela única se articuló a una crítica directamente relacionada con el acceso a la educación como derecho. Su crítica a la Ley Orgánica de Enseñanza, promulgada durante la reforma de 1920, en el Oncenio de Leguía, es un buen ejemplo de cómo un régimen de mo-burgués, para usar los términos de Mariátegui, reproduce una educación clasista, ya que esta ley mantiene la segregación entre los niños de clase proletaria y los de clase burguesa desde la primaria. Por otro lado, aunque se garantiza el derecho a la gratuidad de la educación, éste se restringe a la primera enseñanza y no garantiza el acceso a la educación secundaria. Es más, establece un mecanismo de selección basado en el mérito que permite al Estado deslindarse de garantizar la gratuidad del acceso sin distinción:

Establece [la Ley Orgánica] únicamente la gratuidad de la primera enseñanza, sin sentar, por lo menos, el principio de que el acceso a la instrucción secundaria, que el Estado ofrece a un pequeño porcentaje con su antiguo sistema de becas, está reservado expresamente a los mejores ...además de que no reconoce prácticamente el derecho de ser sostenidos por el Estado sino a los estudiantes que han ingresado ya a los colegios de segunda enseñanza (Mariátegui, 2007, p. 100).

Éste es un fino ejemplo de análisis de políticas educativas en clave materialista. Mariátegui observa cómo el Estado justifica un acceso restringido a la educación de nivel secundario a los “jóvenes pobres”, que demuestren “capacidad, moralidad y dedicación al estudio”, según lo establecía dicha ley. Esta condición meritatoria aparenta congruencia entre las capacidades demostradas por los jóvenes pobres y el consecuente apoyo del Estado para acceder a la educación secundaria; entonces, ¿por qué para Mariátegui es un acceso restringido?

Resulta ilustrativo el caso de la escuela unitaria alemana que Mariátegui analizó. En dicha experiencia reconoce una meritocracia igualitaria, que se ejerce sobre una base equitativa y es lo que determina el *tipo* de educación de nivel superior que cada alumno escogerá, mas no el *acceso en sí*. Ésta es una alternativa a una meritocracia restrictiva, en la que la segregación

de clase está legitimada por la ley, la cual garantiza a las clases populares un acceso limitado a la instrucción de nivel básico que, además, ya se encuentra segregada *a priori*:

Confina a los niños de la clase proletaria en la instrucción primaria dividida, *sin ningún fin selectivo, en común y profesional*, y conserva a la escuela primaria privada, que separa desde la niñez, con rígida barrera, a las clases sociales y hasta a sus categorías (Mariátegui, 2007, p. 100, énfasis nuestro).

Bajo estas condiciones de segregación, se pone en operación una lógica de mérito subordinada a la condición de clase, mas no a las capacidades y aptitudes que se demostrarían en la lógica meritocrática en condiciones igualitarias. Cabe señalar que la Ley Orgánica de Enseñanza de 1920 estableció dos orientaciones de primaria y secundaria, la común y la profesional, siendo la primera una instrucción elemental para los estratos populares, y la segunda, orientada a las clases dirigentes. Por eso Mariátegui enfatiza que con esta educación dividida, no hay ningún fin selectivo con base en las capacidades, porque el acceso o la restricción ya están asignados de antemano. Por esta razón, cuando en la Ley Orgánica que Mariátegui analiza se otorgan becas a los jóvenes pobres como premio a su capacidad, moralidad y dedicación al estudio, se trata de un mérito construido sobre bases desiguales de capital cultural y social: “Tantas limitaciones impiden considerar la reforma de 1920 aún como la reforma democrática, propugnada por Villarán en nombre de principios demoburgueses” (Mariátegui, 2007, p. 100).

Al cabo de casi un siglo de la reforma leguista en Perú, el análisis de Mariátegui resulta sugerente para problematizar algunas políticas actuales de diferenciación. Los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) peruanos muestran una orientación similar a la división entre secundaria común y profesional de la reforma de 1920. Estas instituciones están, como su nombre lo indica, orientadas a seleccionar alumnos que presenten un alto rendimiento en la Educación Básica Regular (1° y 2° de secundaria), para matricularlos en internados, con una mayor

carga académica, actividades extracurriculares y bachillerato internacional. El objetivo es dotar a los seleccionados que cursarán 3° y 5° grados de secundaria de una educación con los más altos estándares de calidad, con la finalidad de formar una comunidad de líderes capaces de contribuir al desarrollo nacional (Minedu, 2018).

En ese sentido, algunos analistas han observado que el énfasis puesto en un programa focalizado, como éste, termina generando una estratificación, pues de los tres mil soles que se invierten en cada uno de los más de dos millones de alumnos que componen la matrícula regular de nivel medio superior, en los COAR se invierte nueve veces más, cuando su matrícula es de aproximadamente 6 700 estudiantes (“ECE 2015: Crecen...”, 2016; Minedu, 2018). A su vez, el sindicato magisterial ha denunciado que la cualidad de alto rendimiento debería ser extensiva a toda la matrícula, no a un grupo selecto (“Minedu: En 2018...”, 2017). En consecuencia, esta política fomenta una estratificación fundada en un mérito restrictivo como el analizado por Mariátegui, lo que da cuenta de la actualidad y pertinencia de su enfoque analítico para el derecho a la educación y el estudio de las políticas educativas.

## CONCLUSIONES

Si bien los autores revisados pertenecieron a contextos y periodos distantes entre sí y recibieron la influencia de distintas corrientes de pensamiento, su obra dialogó con las narrativas del discurso educativo enmarcado en la episteme moderna de Foucault (1968), en particular con aquella orientada a inculcar la voluntad misma de educarse, lo que necesariamente implicaba eliminar las barreras de acceso. De ahí que compartieran un interés por hacer de la educación una herramienta transformadora para los sujetos populares, ya que ello implicaba romper con el monopolio de la cultura en manos de las clases dominantes y, por lo tanto, democratizar el acceso a la misma para todos, sin distinción. En este objetivo se advierte el mismo horizonte emancipador compartido, pues la educación como un derecho común y sin distinciones equivale a construir una

ciudadanía autónoma y crítica, así como un desarrollo nacional equitativo.

No obstante, estos pensadores fueron conscientes de las limitaciones de la educación, por sí sola, para transformar relaciones de opresión, por lo que también dejaron un itinerario para los actores inmersos en la lucha por consolidar el derecho a la educación. En los tres se advierte una particular atención hacia los docentes como agentes de cambio y sujetos con un papel histórico en la reivindicación de la educación como un derecho común. De ahí que su obra estuviera marcada, al mismo tiempo, por la militancia, pues comprendían la educación como un acto político que requería de sujetos organizados para generar un cambio. En su propia trayectoria biográfica comparten algunos aspectos clave que serían determinantes para forjar su posicionamiento, entre ellos:

- Ejercieron la docencia a temprana edad y desde una concepción popular, impartiendo clases a los sectores subalternos y acomodados por igual.
- Desde su propia experiencia docente, elaboraron un modelo de maestro comprometido con las causas de los sectores subalternos y excluidos del progreso urbano, y lo dotaron de un sentido transformador y, en ocasiones, apostólico.
- Escribieron desde el exilio por razones de índole política, padeciendo la persecución, lo cual los dotó de una mirada panorámica y de prospección.
- Los tres se enfrentaron a diferentes aristas del coloniaje Rodríguez y Mariátegui a la continuidad del colonialismo interno y Martí al colonialismo extranjero.

Por su parte, los puntos donde se encuentra un bagaje analítico para el derecho a la educación a través de su obra son:

- La elaboración de un proyecto de educación popular a través de la influencia y el diálogo con las corrientes intelectuales de su tiempo (ilustración, krausismo, materialismo histórico) y reelaboración de su significado.

- Articulación entre instrucción y educación en torno a un sentido ético.
- Articulación entre educación y trabajo como un medio de empoderamiento, lo que implica poner el conocimiento y el desarrollo científico al alcance de las clases populares, para que éstas lo asimilen y sea un medio de emancipación de la servidumbre.
- La educación como un medio para romper las desigualdades sociales que se reproducen entre las clases dominantes y las populares, pues: “¿qué razón hay para que se eduque el pobre, y no el rico? Todos son iguales” (Martí, 2000).
- Dignificación de las clases populares a través de la educación: “... el niño puede hacerse hermoso, aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso” (Martí, 2017, p. 4).

Para Hernández hay una continuidad y una dialéctica en particular entre el pensamiento de Rodríguez y el de Martí, no sólo por la posibilidad de que Martí haya sido cercano a los textos de Rodríguez, sino por compartir un ideal de educación popular en torno a una “capacidad social igualitaria” (2015, p. 59). Por otro lado, encontramos una preocupación común entre el pensamiento de Rodríguez y el de Martí, que se relaciona con una reflexión en torno al costo de oportunidad, visto desde una lógica de reciprocidad: “El que piense en esto reconocerá que lo que sabe lo debe al pobre que lo mantuvo, por una porción de años, de estudiante –y que no hizo aquel sacrificio sino con la esperanza de tener quien lo enseñase–” (Rodríguez, 1990, p. 255); “Al venir a la tierra, todo hombre tiene el derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” (Martí, 2000, p. 107).

Además, a lo largo de su obra, estos tres pensadores aludieron a la politización inherente de la educación. En su crítica a la instrucción pública, Rodríguez advirtió sobre la tendencia a que la enseñanza en estos establecimientos se sujete a la arbitrariedad de alguna autoridad o, aún más, a la autoridad del poder económico de las clases dominantes: “los discípulos no se han de distinguir por lo que pagan ni por lo que sus padres

valen” (Rodríguez, 1990, p. 181). En ese sentido, Mariátegui advirtió de la ilusión de considerar la libertad de enseñanza como una educación neutral o apolítica, ya que de por medio se encuentra la hegemonía de la clase dominante. Por ello resulta indispensable que haya transformaciones en el equilibrio de fuerzas políticas, para propiciar un cambio en la dirección de la educación: “Vano es todo esfuerzo mental por concebir la escuela apolítica, la escuela neutral. La escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo ... La crisis de la enseñanza coincide universalmente con una crisis política” (Mariátegui, 2014, pp. 29, 38).

La insistencia en torno a la politización de la educación, a través de la obra de estos autores, da cuenta de la pertinencia de los estudios orientados a la comparación y a la articulación de corrientes intelectuales. En particular, de aquellos autores que reflexionaron en torno a coyunturas clave del contexto histórico latinoamericano, como la construcción de sociedades republicanas, la lucha contra el colonialismo o la segregación de clases, las cuales son emblemáticas de los autores examinados. Esto con el fin de identificar las problemáticas compartidas y recurrentes, como la formación de ciudadanos libres, presente en Rodríguez y Martí, o la necesidad de trascender el sentido utilitario de la educación, en Martí y Mariátegui. Sin suponer, *a priori*, que esto los coloca en un mismo “espectro” de pensamiento, resulta fructífero observar cómo ciertas problemáticas recurrentes han sido abordadas desde distintos ángulos, tal como Puiggrós (2005) ha insistido.

En relación con el debate por la historia de las ideas y la historia intelectual, se pone de relieve la importancia de ponderar las condiciones de producción en las que se enmarca la obra de autores que han realizado aportaciones a la discusión sobre el derecho a la educación. Sin pretender hallar un isomorfismo entre tales condiciones y su obra, dicho contexto ofrece las coordenadas para ubicar las herramientas analíticas a su alcance, a través de las cuales realizaron propuestas tendientes a vincular el papel democratizador de la educación con las condiciones sociales en las que se insertaron. Como se señaló, en

Rodríguez y Martí aparece reiteradamente una propuesta por equilibrar las diferencias en el acceso a la educación desde una lógica de reciprocidad, mientras que el análisis materialista de Mariátegui lleva a considerar la vigencia de problemáticas estructurales, como la división clasista en el acceso a la educación, y los mecanismos por los que se legitiman tales políticas, como se observó en la estrecha coincidencia entre los colegios comunes y profesionales de 1920 y los actuales Colegios de Alto Rendimiento. En suma, la recuperación y articulación del pensamiento de estos autores ofrecen un bagaje para problematizar el discurso del derecho a la educación y visualizar las relaciones que se establecen a partir de la educación como una institución mediadora de la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: Estado de la situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 73-83.
- Biagini, H. (2016). La historia de las ideas, sus corredores, y la historia intelectual. XIV Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur, Asunción, Universidad Católica.
- Cisneros, M. (2012). De la crítica al mito político al mito político como crítica. *Fragmentos de Filosofía*, (10), 53-57.
- Demarchi, M. y Rodríguez, H. (1993). José Pedro Varela: en el principio fue la democracia. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(3-4), 808-821. Recuperado de <https://goo.gl/EDK3En>
- Di Pasquale, M. (2011). De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: Retrospectivas y perspectivas: un mapeo de la cuestión. *Revista UNIVERSUM*, 26(1), 79-92.
- “ECE 2015: Crecen las brechas de inequidad educativa en el Perú” (16 de abril de 2016). *Perú*. 21. Recuperado de <https://goo.gl/2Q81e9>
- Fernández, R. (2006). Presencia de los ideales utópicos en los procesos de emancipación, formación y consolidación de los estados nacionales de Nuestra América. *Revista Pensamiento Actual*, 6(7), 114-124.

- Foucault, M.** (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, L.** (2013). Una crítica a la historia de las ideas latinoamericana. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (Número Especial), 1-34.
- Garralón, A.** (2004). *Estética de la Infancia en La Edad de Oro de José Martí*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <https://goo.gl/2dzwQB>
- Gonzáles, O.** (2015). *Nueva escuela para una nueva nación, 1919-1932*. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Tomo 10. Lima: Derrama Magisterial.
- Grases, P.** (2010). *Pensamiento político de la emancipación venezolana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Hernández, H.** (2015). José Martí, la educación como herramienta de transformación y liberación. *Americanía, Revista de Estudios Latinoamericanos*. Nueva Época, (Número Especial), 44-67.
- Hurtado, U. y Muñoz, D.** (2015). El maestro Simón Rodríguez: Un pensador de la educación crítica latinoamericana. *Kavilando*, 7(1), 83-94.
- Jiménez, M.** (2002). Foucault y el orden del discurso educativo en América Latina. En M. Gómez. (Coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: UNAM, CEC, PyV.
- Mariátegui, J. C.** (2014). *Temas de educación, XIV*. Recuperado de <https://goo.gl/mEc3js>
- Mariátegui, J. C.** (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*: Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J.** (2016a). *Obras Completas. Edición Crítica. Tomo 2*. México (1875-1876) Vol. 2. La Habana/Buenos Aires: Centro de Estudios Martianos/CLACSO.
- Martí, J.** (2016b). *Obras Completas. Edición Crítica. Tomo 19*. Estados Unidos (1882-1884). Vol. 3. La Habana/Buenos Aires: Centro de Estudios Martianos/CLACSO.
- Martí, J.** (2016c). *Obras Completas. Edición Crítica. Tomo 25*. Estados Unidos (1885-1887). Vol. 4. La Habana/Buenos Aires: Centro de Estudios Martianos/CLACSO
- Martí, J.** (2000). Decálogo de la educación. *Educere* 2(8).

- “**Minedu:** En 2018 se reforzará jornada completa en Colegios Públicos” (27 de noviembre de 2017). *Educación en Red*. Recuperado de <https://goo.gl/iax8iN>
- Ministerio** de Educación (Minedu). (2018). *Colegios de Alto Rendimiento*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/coar/index.php#s9>
- OCDE. (2018). PISA. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Palti**, E. (2003). La historia intelectual latinoamericana y el malestar de nuestro tiempo. *Anuario IEHS*, 8, 233-249.
- Parot**, P. (2015). Las reformulaciones filosóficas en las publicaciones del grupo renovación de Buenos Aires. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 14(53), 45-62.
- Pastora** y Nieto, I. (2008). *Diccionario de Derecho Canónico: traducido del que ha escrito en francés el Abate Andrés, 1848*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books>
- Pérez**, F. (2011). Raíces históricas del proyecto educativo mariano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17), 199-236.
- Puiggrós**, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós**, A. (2005). De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós**, A. y Lozano, C. (1995). *Historia de la educación en Iberoamérica (1945-1992)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez**, M. (1994). *Simón Rodríguez y su utopía para América*, México: UNAM.
- Robledo**, J. A. (2001). La Escuela Preparatoria y la estatización de la educación 1867-1878. En D. Piñera. (Coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México. Siglo XIX/Siglo XX* (Tomo 2). México: SEP, UABC, ANUIES.
- Rodríguez**, L. (2018). ¿Existe América Latina? Reflexiones para una historia de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 9-34.

- Rodríguez, S.** (1990). *Sociedades Americanas*, Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Romero, J. L.** (2010). *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rozitchner, L.** (2011). Simón Rodríguez y la nueva república. En E. Grüner. (Coord.), *Nuestra América y el pensar crítico. Fragmentos de Pensamiento Crítico de Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ruiz, M.** (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64.
- Salcedo, J.** (2013). La forma neoliberal del capital humano y sus efectos en el derecho a la educación. En *Actual. Pedagog.*, 61, 113-138.
- Santana, J.** (2006). Utopía, Identidad e Integración en el Pensamiento Latinoamericano: Valoraciones críticas. La Habana: Universidad de La Habana.
- Sierra, J.** (2016). Instrucción obligatoria. *La Libertad, noviembre de 1881*. Recuperado de <https://goo.gl/jqdm8G>
- Streck, D. et al.** (2010). *Fontes da pedagogia latinoamericana. Uma antologia*. Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Téllez, M.** (1998). La episteme moderna: lectura desde Michel Foucault”. *Apuntes Filosóficos*, 12, 85-105
- Tünnerman, C.** (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.
- Vega, M. A.** (2011). El krausismo traductor y traducido. En L. Pegenaute. (Ed.), *La traducción en la Edad de Plata*. Barcelona: PPU.
- Weinberg, G.** (1993). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, UNESCO, A-Z Editora.

# La desigualdad de los resultados educativos en Latinoamérica: un análisis desde PISA

## The Inequality of Educational Outcomes in Latin America: an Analysis from PISA

*Luis Medina Gual\**

### RESUMEN

Se realiza un análisis sobre la definición de calidad educativa, de la desigualdad en educación y de cómo ésta ha sido estudiada en los reportes de evaluación educativa. En esta tónica, se discute cómo, la mayoría de los informes, centran su estudio en el reporte de la tendencia central de los indicadores e índices. En el caso del rendimiento escolar, el análisis de pruebas estandarizadas brinda información sobre la eficacia de los sistemas educativos. A la luz de lo anterior y, con base en las pruebas de Matemáticas y Lectura PISA 2015 (OCDE, 2018a), se realiza un análisis de los resultados focalizándolo en países latinoamericanos y en la discusión sobre la dispersión y forma de la distribución de los puntajes. A partir de éste, se propone al cálculo del coeficiente de variación y del coeficiente de asimetría como alternativas que permiten brindar información acerca de la calidad de los sistemas educativos desde la equidad. Finalmente, los resultados muestran que la mayoría de los países latinoamericanos, además de poseer puntajes por debajo de la media de los países evaluados, muestran distribuciones heterogéneas con una alta asimetría negativa. Con base en lo anterior, se propone discutir quiénes son los estudiantes que, en países con este tipo de rendimiento promedio, obtienen puntajes atípicamente bajos. En Latinoamérica, sería de especial importancia retomar teorías de justicia y derecho a la educación desde una tendencia compensatoria (Latapí, 1993) que generara instituciones resilientes (Muñoz, 2009).

**Palabras clave:** equidad educativa, pruebas estandarizadas, evaluación de sistemas, rendimiento escolar

### ABSTRACT

This document analyzes the definition of educational quality, the inequality in education and how it has been studied and reported in educational evaluation reports. In this regard, it is discussed how most of the reports focus their analysis on the central tendency of indicators and indices. Thus, in the case of school performance, the study of standardized tests provides information on the effectiveness of educational systems. In light of the above and, based on the PISA 2015 Mathematics and Readings tests (OECD, 2018a), an analysis of the results is carried out, focusing the analysis on Latin American countries and on the discussion on the dispersion and distribution form of the scores. Based on these analyzes, it is proposed to calculate the variation coefficient and the skewness coefficient as alternatives that complement the information of educational systems from an equity perspective. Finally, the results show that most of the Latin American countries, in addition to having scores below the average of the countries evaluated, are heterogeneous and have highly negative skewness. In this sense, it would be important to discuss who are the students who, in countries with this type of average performance, obtain atypically low scores. Thus, in Latin America, it would be especially important to rethink and reflect about theories of justice and the right to education from a compensatory point of view (Latapí, 1993) that would generate resilient institutions (Muñoz, 2009).

**Key words:** educational equity, standardized tests, system evaluation, school and students performance

## LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

La idea de calidad en educación es entendida de muy diferentes maneras (De la Orden, *et al.*, 1997; Muñoz, 2009). Debido a esta polisemia y con el fin de clarificar el abordaje que se empleará en el presente documento, se ha optado por retomar elementos que la enmarcan desde el paradigma sistémico (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Bauselas, 2003). Desde esta perspectiva, la educación puede ser representada a través de diversos componentes que interactúan constantemente. Éstos son el contexto, las entradas o insumos, los procesos y los productos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Dependiendo de la relación de éstos y su coherencia es posible definir diferentes concepciones de lo que se entiende por calidad educativa.

De esta forma, para De la Orden (*et al.*, 1997) el concepto de *eficacia* se entendería como una relación de coherencia entre los productos de la educación y las metas y objetivos definidos previamente; la *eficiencia* sería la optimización de la coherencia entre los insumos, los procesos y los productos logrados; la *relevancia* y la *pertinencia* como el logro de coherencia entre propósitos, insumos, procesos y productos y las necesidades sociales; la *equidad* como el logro de la masificación equitativa de la eficacia, la eficiencia, la relevancia y la pertinencia en todos los actores e instituciones involucrados en el sistema. Estas definiciones han sido complementadas y refrendadas por otros autores (cfr. Schmelkes, 2018).

En el caso específico de México (y de algunos otros países latinoamericanos), la política educativa ha transitado de un énfasis en el logro de la cobertura universal, a otro en el logro de aprendizajes básicos indispensables por parte de todos los estudiantes de la sociedad (Latapí, 2009). Este tránsito revela el énfasis que ha puesto el Estado en términos de calidad educativa, e incluso parecería que las políticas públicas sugieren que ésta puede entenderse desde la *equidad* en los logros.

Al respecto, la eficacia y la equidad son justamente los dos elementos que Bracho (2018, p. 26) identifica como un “ piso básico para evaluar los avances en materia de calidad”. Estos dos elementos también aluden a lo que Pablo Latapí (1993) señalaba sobre la idea de justicia en educación pues, tras evocar la idea griega y clásica sobre la justicia en educación, entendida desde

el mérito que da a cada quien lo que le corresponde, puntualiza, con base en las teorías contemporáneas de su tiempo, la necesidad de nivelar el terreno de juego entre los más desaventajados. Bajo esta lógica y en última instancia, para Latapí (1993) la justicia en educación implica la búsqueda del logro del derecho a la educación en todos los sectores sociales y culturales, no sólo en cuanto al acceso a la misma sino, precisamente, en cuanto al logro de la equidad.

### **FACTORES SOCIOECONÓMICOS, DESIGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA**

Las sociedades de los países latinoamericanos se identifican por sus dificultades en el logro de la equidad: “la desigualdad es una característica histórica y estructural de las sociedades de América Latina y el Caribe, que se manifiesta a través de múltiples circuitos viciosos” (Bárcena, 2017, párr. 4). Y es justo por este panorama que la educación enfrente múltiples y complejos retos.

Con la finalidad de despejar la complejidad que la pobreza y la desigualdad traen a la escena educativa es importante plantear un caso conocido de la década de los sesenta, cuando una de las naciones más ricas y prósperas del mundo se reconocía a sí misma en grave riesgo. Estados Unidos de Norteamérica había solicitado un estudio para conocer el estado del sistema educativo y, más específicamente, el efecto de la segregación de los grupos minoritarios en docentes y estudiantes, y su repercusión en el desempeño académico de estos últimos. El documento que relata los hallazgos de este estudio se conoce como el reporte “Coleman”, llamado así porque fue dirigido por James S. Coleman (1964), sociólogo americano por la Universidad de Purdue.

En este reporte se discutía, como uno de los mayores hallazgos, que los estudiantes afroamericanos eran especialmente segregados y, además, mucho más vulnerables al efecto que podría producir una escuela de mala calidad, en comparación con estudiantes blancos. Además, mencionaba que, cuando se tomaba en cuenta y se controlaba la variable socioeconómica, las diferencias entre las escuelas sólo pesaban una pequeña fracción en las diferencias en el rendimiento de sus estudiantes.

Investigaciones posteriores y en la misma línea de Coleman (1966) permitieron poner en relieve que la pobreza de la comunidad escolar incide mucho más que la pobreza individual y que el contexto del hogar parecía ser el factor más importante y con mayor influencia en los resultados del aprendizaje “en todos los países, en todas las edades y, por tanto, para todos” (Van der Berg, s. f.).

A pesar de la fama que alcanzó el reporte Coleman (1966), la posibilidad de replicarlo era difícil hacia el inicio de la segunda mitad del siglo XX. No fue sino hasta el surgimiento de las computadoras, que facilitaban el cálculo de estudios multinivel, así como la creación de grandes centros de evaluación con pruebas estandarizadas y cuestionarios de contexto, que se facilitó la realización de este tipo de estudios (Martínez, 2010).

Casi más de medio siglo después, y ya en México, estudios como el de Schmelkes (2005) y Blanco (2011) vendrían a realizar afirmaciones muy similares a las de aquel reporte Coleman (1964). Así, en el estudio elaborado por Schmelkes (2005, p. 26) donde se compara el rendimiento de escuelas de cinco diferentes zonas económicas del estado de Puebla, se concluye que “el sexto grado de las zonas rurales y marginales equivale, en resultados de aprendizaje, a menos –y en algunos casos a mucho menos– del cuarto grado en las escuelas de la zona urbana de clase media”.

Por otra parte, Blanco (2011, pp. 343-344) emplea como base los resultados de las pruebas aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) y concluye que “la capacidad de las escuelas para incidir de manera diferencial en los aprendizajes es considerablemente limitada en comparación con el peso de las condiciones socioculturales de los alumnos y del entorno de la propia organización”.

Finalmente, la literatura producida por organizaciones internacionales como los estudios elaborados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2016), que emplean las pruebas PISA y sus cuestionarios de contexto como base de su análisis, afirman que “en el caso de los alumnos con un bajo rendimiento, la combinación de factores de riesgo es más perniciosa para alumnos socioeconómicamente desfavorecidos que para los favorecidos”. En esta tónica, el mismo estudio menciona que existe 83% de probabilidad de que se presentará un bajo ren-

dimiento en una alumna desfavorecida socioeconómicamente, de familia monoparental, proveniente de una zona rural, inmigrante, cuyo primer idioma sea diferente al que hablen en sus clases y que no haya cursado preescolar. En otras palabras, la literatura parece tener relativo consenso, independientemente de la década y del contexto, de la importancia del factor socioeconómico en el aprendizaje de los estudiantes.

Con base en lo anterior, sería lógico afirmar lo que “algunas personas [piensan acerca de que] no habría más remedio que esperar a que las desigualdades sociales desaparezcan o se reduzcan, gracias a otro tipo de políticas y esfuerzos, para que los resultados educativos pudieran mejorar y las disparidades que muestran se redujeran también” (INEE, 2008).

Sin embargo, pocos años después de la aparición del reporte Coleman (1966) se hizo una declaración que, por importante que parezca, no tuvo mayor eco. Los mismos investigadores del reporte y otros académicos que analizaron las bases de datos llegaron a la conclusión de que subestimaron el impacto de la escuela sobre los resultados académicos (Bereniste *et al.*, 2003, en Martínez, 2010).

Se comenzó a cuestionar seriamente sobre algunas dificultades metodológicas y conceptuales del análisis estadístico realizado por el equipo. En primer lugar, se mencionó la dificultad que tuvo Coleman (1966) y otros estudios similares para cuantificar los insumos y el rendimiento de los estudiantes<sup>1</sup> y se repensaron aspectos claves como el hecho de que las escuelas públicas no parecían variar mucho en sus insumos (Kain y Singleton, 1996). Aunado a esto, surgían preguntas sobre el tipo de análisis empleado en estos estudios, en los que se confunde y abusa de la interpretación del análisis de varianza (Martínez, 2010).

Al revisar otros estudios se puede constatar que no todo apunta en favor de la tesis reproducciónista planteada con anterioridad. Desde estudios clásicos, como los realizados por Bloom (1976, en López, 2009), hasta investigaciones más recientes como las de Walberg (1984, en López, 2009), Entwistle, Alexander y Olson (1997, en Martínez, 2010), Van der Berg (s. f.), Hanushek y Wöbman (2007), INEE (2007), así como metaanálisis como el

<sup>1</sup> Es decir que las mediciones eran “crudas” y podían no ser adecuadas (Hanushek y Kan, 1972 en Kain y Singleton, 1996).

de Fraser (*et al.*, 1987, en López, 2009) que señalan evidencias contrarias y develan la posibilidad de la escuela para incidir directamente en la vida de los estudiantes.

Lo anterior tuvo especial auge gracias a la existencia de escuelas atípicas que se destacaban por contravenir lo antes descrito. De hecho, son este tipo de escuelas las que dieron origen, en un primer momento, al movimiento denominado “escuelas eficaces”.

Este movimiento, surgido en la década de los setenta y consolidado en la de los ochenta en Inglaterra y Estados Unidos (Baes, 1994), generarían trabajos que permitirían dar un cambio al discurso sobre el rendimiento escolar y los factores asociados a éste. En esta tónica, el abordaje que habría de caracterizar a estas obras sería de corte cualitativo, empleando estudios de caso, trabajos fenomenológicos y análisis hermenéuticos.

De los trabajos más citados en este movimiento se refiere comúnmente al estudio de Edmonds (1982, en Baes, 1994) donde se concluye que las escuelas eficaces son aquellas que poseen:

1. Un fuerte liderazgo del director, que presta especial atención a la calidad de la enseñanza.
2. Altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos.
3. Una atmósfera ordenada, segura y que facilita tanto el aprendizaje como la enseñanza.
4. Un fuerte énfasis en el logro de habilidades básicas.
5. Frecuentes evaluaciones y controles de rendimiento.

Coherente con lo anterior, resulta de interés advertir que los estudios de la OCDE (2016) refrendan enfáticamente la importancia del liderazgo de los directivos para la generación de altas expectativas sobre los estudiantes, y los propios Schmelkes (2005) y Blanco (2011) reconocen el papel que los directivos de las escuelas tienen para el logro educativo. En una misma tónica, será Muñoz (2009) quien, en diversas ocasiones, reiterará el papel que tienen algunos actores como el director, para “blindar” las instituciones educativas ante factores como el origen socioeconómico de los estudiantes. Muñoz (2009) denominará a este tipo de planteles escuelas resilientes.

Bajo esta perspectiva, se pensaría que la variación en la eficacia docente se da en función de las capacidades, la motivación y el compromiso, las características de los materiales, la infraestructura y las condicionantes externas (como las políticas públicas) de las escuelas. Y en todo esto los directores, como líderes en la escuela, juegan un papel crítico al identificar y apoyar las oportunidades de aprendizaje, estructurar las condiciones de interacción social y mediar con las exigencias y demandas externas (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2016).

## EL ESTUDIO DE LA CALIDAD Y LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

El análisis de la calidad educativa tiende a realizarse desde la descripción de indicadores sobre insumos, procesos y resultados del sistema educativo, de los estados, de las escuelas o instituciones educativas e incluso de los estudiantes que las conforman. Un ejemplo de estos estudios puede ser el elaborado por Backhoff (2018) para México, o el elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (2016) para Colombia. Así pues, indicadores de infraestructura, de tasa de absorción, de demografía sobre los estudiantes y docentes, son el tipo de información más comúnmente reportada. A pesar de contar con este tipo de datos, existen pocos análisis sobre algunos subsectores como la educación particular (cfr. Aguilera, 2018).

Finalmente, cuando se busca evaluar el producto de la educación, el centro del análisis reside en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.<sup>2</sup> Sin duda, éste es uno de los puntos más acalorados en el debate de la evaluación educativa contemporánea. Por una parte, existen voces que reclaman airadamente su uso exclusivo como indicador del logro del aprendizaje, máxime cuando las condiciones sociales y educativas son poco parejas para los evaluados (Díaz Barriga, 2001). A pesar de esto, al día de hoy son limitadas las formas de contar con información válida, confiable y representativa del rendimiento escolar de los estudiantes. Vale aclarar que, debido a la necesidad de obtener información de ca-

---

<sup>2</sup> Existen algunos otros productos como la satisfacción, la movilidad social y, en el caso de la educación particular y privada, el retorno a la inversión, que no serán objeto de estudio del presente documento.

rácter representativo, que permita realizar inferencias sobre países enteros, es difícil recurrir a otro tipo de métodos de corte más cualitativo. Este tipo de evaluaciones son más propias del estudio y trabajo en el aula (cfr. Morán, 2017).

Así pues, en el caso de los reportes de resultados sobre aprendizaje, éstos tienden a emplear pruebas estandarizadas que centran sus análisis en las medias, sus errores estándares y otras medidas de la tendencia central del rendimiento (cfr. Martínez Rizo y Díaz, 2016; OCDE, 2018b). Pocos son los estudios que se centran en la dispersión o caracterización de las distribuciones de los puntajes de las pruebas.

En esta línea, al tratar sobre el análisis de los resultados de aprendizaje, el tipo de uso de los datos refiere a la calidad, entendida desde la eficacia. Es decir, si el promedio de un conjunto de estudiantes cumple el nivel de desempeño esperado, se diría que el sistema educativo, en su conjunto, logra ser eficaz. Sin embargo, el análisis de la dispersión y forma de las distribuciones podría contribuir al análisis de calidad de la educación desde la equidad. Entendiendo, así, que no sólo es importante obtener un puntaje promedio satisfactorio, sino buscar que, en la medida de lo posible, no existen estudiantes con niveles no satisfactorios y que, a la vez, los estudiantes con posibilidades de sobresalir lo puedan hacer. Bajo esta idea, si el estudiante, escuela o país logra un rendimiento medio satisfactorio, una segunda característica de los datos debería ser que éstos tuvieran una homogeneidad aceptable y que, a su vez, exista la posibilidad de contar con casos atípicos a la derecha de la distribución (si la escala de medición lo permite) que representaría a los alumnos de alto rendimiento.

Es justo desde estas ideas que el presente trabajo buscará ahondar, desde los resultados educativos de países de Latinoamérica, la idea de calidad educativa desde la eficacia y la equidad, al emplear datos de una de las pruebas más citadas y empleadas como indicador para la evaluación de los sistemas educativos.

## MÉTODO

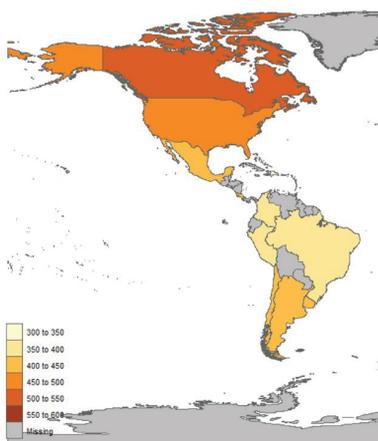
El Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, OCDE, 2018a) es y ha sido un refe-

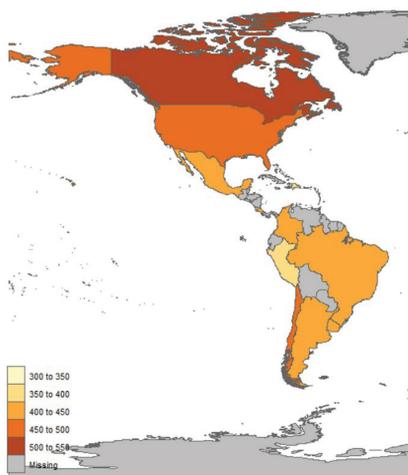
rente internacional para la evaluación de los aprendizajes esenciales de estudiantes de 15 años en el mundo. En este sentido, una primera aproximación al análisis de la desigualdad en los logros educativos puede partir del análisis de los resultados de esta prueba. La última aplicación de la que se tienen liberados resultados al momento de la escritura de este manuscrito son los datos de la de 2015 (n=70 países). Es importante mencionar que, para la finalidad de este documento, se utilizarán los datos de las pruebas de Matemáticas y Lectura. Los análisis serán realizados empleando el paquete estadístico R y Rstudio empleando las bibliotecas *psych*, *sp*, *tmap*, *tmaptools*, *sf* y *leaflet*.

## RESULTADOS

Los países Latinoamericanos de los cuales se dispone información son Argentina, Brasil, Chile (miembro de la OCDE), Colombia, Costa Rica, República Dominicana, México (miembro de la OCDE), Perú y Uruguay. En esta tónica, las primeras figuras que se muestran tienen por objeto mostrar el rendimiento medio de los estudiantes de los países Latinoamericanos:

**FIGURA 1. Promedio de países Latinoamericanos en la prueba de Matemáticas, PISA 2015**



**FIGURA 2.** Promedio de países Latinoamericanos en la prueba de Lectura, PISA 2015

Como es posible apreciar en las figuras anteriores, el rendimiento medio de los países Latinoamericanos suele ubicarse por debajo de la media de los países que toman la prueba PISA. Esto es consistente tanto en los puntajes de la prueba de Matemáticas (prueba *t* para datos independientes,  $t=6.80$ ,  $gl=15.82$ ,  $p<0.000$ , media LA=393, media otros países=471), como en los puntajes de la prueba de Lectura (prueba *t* para datos independientes,  $t=4.40$ ,  $gl=16.22$ ,  $p<0.000$ , media LA= 418, media otros países=467). Es de notar que la diferencia del rendimiento parecería no ser tan extrema en Lectura (*d* de Cohen= 1.23) en comparación con Matemáticas (*d* de Cohen= 1.94).

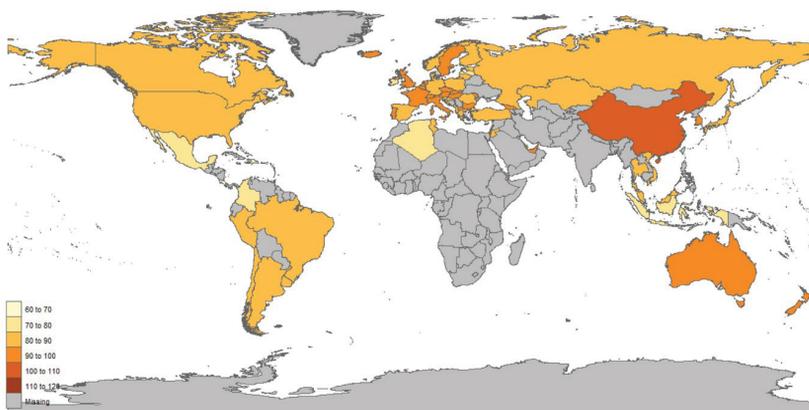
Al hacer estas comparaciones es importante notar que, entre los países de los que se cuenta con datos, 2 de los 9 de Latinoamérica son miembros de la OCDE, mientras que 32 de los 61 que no son latinoamericanos, son miembros de esta organización. Es decir, existe una proporción importante de países miembros de la OCDE contra los que han sido comparados los países latinoamericanos y que se caracterizan por ser naciones desarrolladas. El siguiente cuadro muestra la distribución de la muestra que será empleada para dichas comparaciones:

**CUADRO 1.** Distribución de los países de los que se dispone de información en PISA 2015 según si pertenecen a la OCDE y si son latinoamericanos

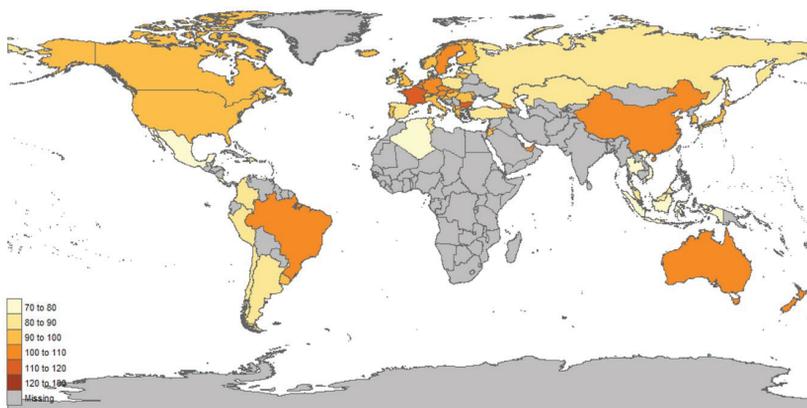
	No OCDE	OCDE	Total
<i>Latinoamérica</i>	7 77.8%	2 22.2%	9 100%
<i>Otros</i>	29 47.5%	32 52.5%	61 100%
<i>Total</i>	36	34	70

Sin embargo, si la lectura del rendimiento se concentra, no sólo en el rendimiento promedio, sino en el grado de homogeneidad y heterogeneidad de los resultados, la interpretación parecería enriquecerse. A partir de este punto, se realizarán análisis de datos contemplando tres grupos, 1) países pertenecientes a la OCDE, exceptuando a Chile y a México, 2) países de Latinoamérica y 3) países que aplicaron la prueba, pero no pertenecen ni a la OCDE ni a Latinoamérica. La figura 3 se muestra con la distribución de la desviación estándar de los resultados en Matemáticas y Lectura:

**FIGURA 3.** Desviación estándar en la prueba de Matemáticas, PISA 2015



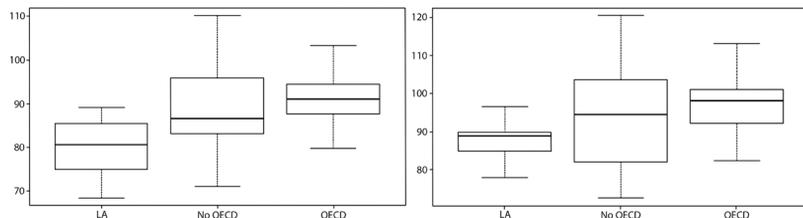
**FIGURA 4.** Desviación estándar en la prueba de Lectura, PISA 2015



56

Como es posible apreciar en las dos figuras anteriores, los países latinoamericanos, a excepción de Brasil, no son los que parecerían tener una mayor heterogeneidad en sus resultados. Países como Francia, China, Australia, entre otros, parecen ser mucho más heterogéneos, tanto en Matemáticas (*Post Hoc* de Duncan, 3.93,  $gl=13.64$ ,  $p<0.000$ ), como en Lectura (*Post Hoc* de Duncan,  $p<0.05$ ). Esto se puede explorar más a detalle si se clasifica a los países en tres: los países latinoamericanos, los países pertenecientes a la OCDE (exceptuando Chile y México) y no pertenecientes a la OCDE ni a Latinoamérica.

**FIGURA 5.** Distribución de las desviaciones estándar de los países en Matemáticas (izquierda) y Lectura (derecha) en PISA 2015



A partir de la figura anterior, parecería que los países latinoamericanos son, de hecho, los países con menor heterogeneidad

de sus datos. Por el contrario, son los países de la OCDE los que obtienen puntajes más heterogéneos. A primera vista, esto podría sonar contraintuitivo, debido a que, por lo menos en otras métricas (como las económicas), Latinoamérica resulta ser caracterizada por su gran desigualdad y con ella por su heterogeneidad.

Justo en este punto vale la pena detenerse a pensar si la desviación estándar es la mejor medida de variación para el caso de las pruebas PISA. Una alternativa, de simple cómputo, es el coeficiente de variación (CV), estadígrafo de común uso en las ciencias exactas y naturales. Una desventaja de la desviación estándar radica en el hecho de que ésta depende de las unidades de medida y por esto mismo es difícil su uso para comparar mediciones de poblaciones o instrumentos que son diferentes (Brase y Brase, 2017). Su cálculo es simple; para obtener el coeficiente de variación, se divide la desviación estándar por la media. El coeficiente se expresa en porcentaje e indica qué tan grande es la desviación estándar respecto a la media. La fórmula de éste se expresa a continuación:

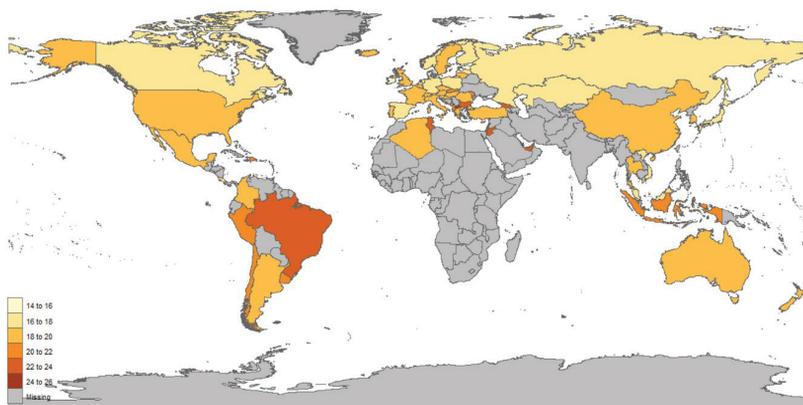
**FIGURA 6.** Fórmula para el cálculo del coeficiente de variación (Brase y Brase, 2017)

$$CV = \frac{s}{\bar{x}} \cdot 100\%$$

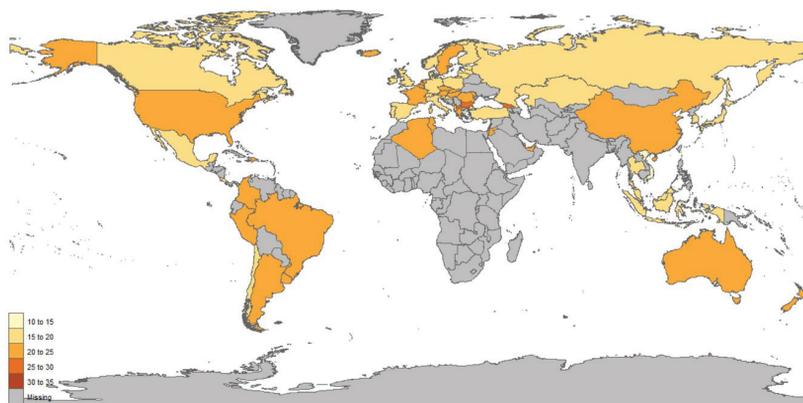
En este sentido, se realizó el cálculo del coeficiente de variación de todos los n=70 países de los cuales se disponía información sobre PISA (OCDE, 2018b). Las figuras 7, 8 y 9 tienen por objeto describir el coeficiente de variación tanto para la prueba de Matemáticas como para la de Lectura.

A partir de estas imágenes, es posible advertir cómo el coeficiente de variación representa la dispersión de los datos, tomando en cuenta la media de cada uno de los países. En este sentido, para Matemáticas, los países latinoamericanos parecen tener un coeficiente de variación mayor que el de los países de la OCDE (*Post Hoc* de Duncan, con  $p < 0.05$  en Matemáticas y en Lectura  $p > 0.05$ ).

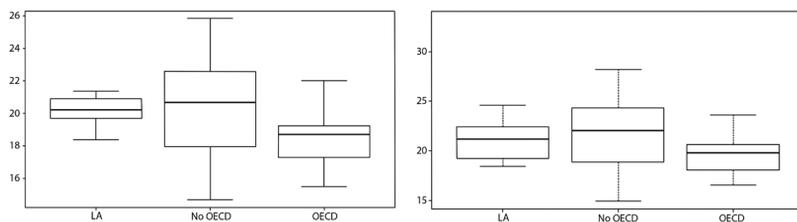
**FIGURA 7. Coeficiente de variación en Matemáticas, PISA 2015**



**FIGURA 8. Coeficiente de variación en Lectura, PISA 2015**



**FIGURA 9. Distribución del coeficiente de variación (CV) de los países en Matemáticas (izquierda) y Lectura (derecha) en PISA 2015**

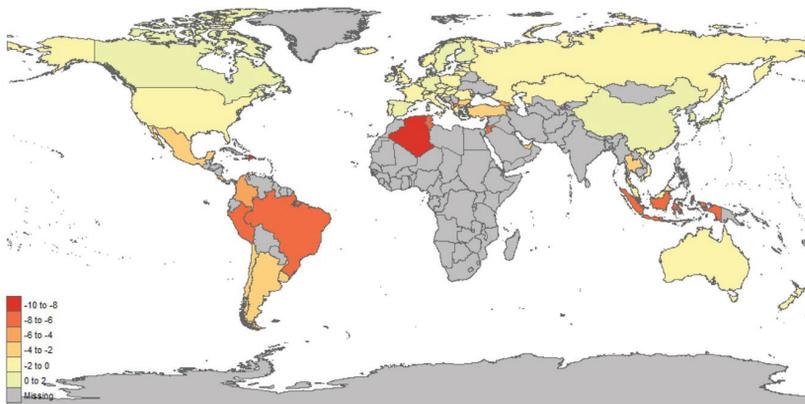


Con base en las figuras anteriores se advierte cómo los coeficientes de variación de los países latinoamericanos son mayores a los de la OCDE. Esto revela que, aunque la desviación estándar sugiere que la heterogeneidad en los países de la OCDE es mayor que en los latinoamericanos, al tomar en cuenta la media de los puntajes, el coeficiente de variación revela que la dispersión de los datos de los países latinoamericanos es mayor en comparación a los de la OCDE.

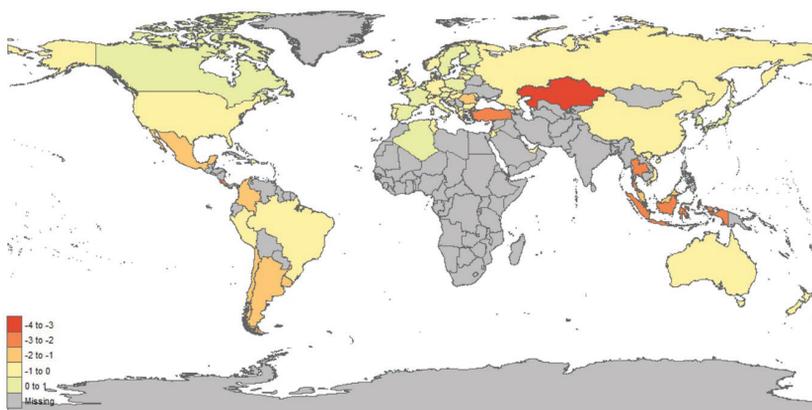
Finalmente, a partir del análisis de la media y del coeficiente de variación, se obtuvo un panorama de dos elementos sobre el rendimiento en la prueba PISA: en el caso de la media, permite el analizar la calidad educativa en términos de eficacia, mientras que, en el caso del coeficiente de variación, brinda un primer insumo para el análisis de la calidad educativa entendida en términos de equidad.

Ahora bien, un último insumo que sería de interés para poder caracterizar a los países puede ser la asimetría de cada uno de estos. El coeficiente de asimetría permite identificar si una distribución es simétrica o si presenta casos extremos positivos o negativos. En este sentido, si el coeficiente es menor a  $-1$  sugeriría la existencia de datos atípicos a la izquierda de la distribución y si es mayor a  $+1$  sugeriría la existencia de datos atípicos a la derecha de la distribución (Brase y Brase, 2017). Los siguientes mapas tienen por objeto el mostrar las asimetrías de los países en PISA 2015:

**FIGURA 10. Asimetría de los países para Matemáticas en PISA 2015**

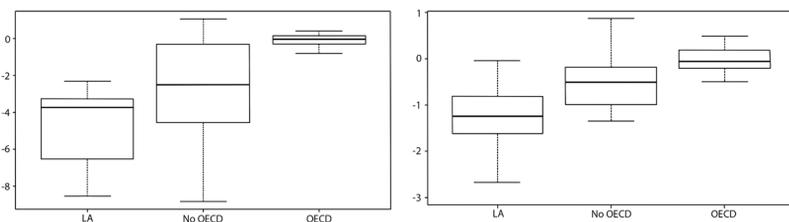


**FIGURA 11. Asimetría de los países para Lectura en PISA 2015**



Así, con base en las figuras mostradas arriba, se puede notar que las asimetrías más pronunciadas en el caso de Matemáticas corresponden a países latinoamericanos (*Post Hoc* de Duncan,  $p < 0.000$ ). Esto sucede de manera similar, aunque menos pronunciada en el caso de la prueba de Lectura (*Post Hoc* de Duncan,  $p < 0.000$ ).

**FIGURA 12. Distribución del coeficiente de asimetría (CV) de los países en Matemáticas (izquierda) y Lectura (derecha) en PISA 2015**



Con este último coeficiente, se pueden observar las diferencias en la distribución de los puntajes de los países de Latinoamérica y los de la OCDE. Las diferencias son notorias y resalta el hecho de que, aunque la media de los puntajes en los países

latinoamericanos es menor a la media de los países de la OCDE, la asimetría de los primeros (los países de Latinoamérica) es negativa. Es decir, que los países de Latinoamérica poseen puntajes extremos del lado inferior de la distribución, lo que en otras palabras significa la existencia de alumnos atípicamente bajos para países donde los puntajes son, de por sí, bajos. Esto complementa el análisis de la calidad educativa entendido como equidad y a la vez se refuerza al contemplar el coeficiente de variación y notar que este es mayor en países latinoamericanos en comparación con los países de la OCDE. Es en este punto donde surgen tres preguntas de relevante reflexión, ¿Quiénes son los alumnos que obtienen puntajes atípicamente bajos de los países latinoamericanos?, ¿cuáles son sus características?, y ¿por qué tienen este rendimiento atípicamente bajo?

A este punto, los análisis mostrados sugieren la importancia de considerar, más que el rendimiento medio de los países, el análisis a profundidad de la forma de la distribución de dicho rendimiento. Así, al contemplar la media, el coeficiente de variación y el coeficiente de asimetría, se podría hablar de la existencia de los siguientes tipos de países según la distribución de su rendimiento, según se muestra en el cuadro 2.

A partir de dicho cuadro, es posible advertir la existencia de diferencias características de los países latinoamericanos con el resto de los evaluados. Estos países parecían distribuirse en la parte inferior del cuadro, mientras que los países de la OCDE se encontraban distribuidos en la parte superior y el resto de los países, que no eran latinoamericanos o de la OCDE, se distribuían a lo largo de todo el cuadro. Destaca también que los países latinoamericanos eran caracterizados con asimetría negativa y con coeficientes de variación, en su mayoría, altos. Así pues, los resultados educativos de Latinoamérica refrendan la existencia de una dificultad por alcanzar la calidad de los resultados educativos tanto si se entiende la calidad como eficacia, como si se la entiende en términos de equidad.

**CUADRO 2. Análisis de rendimiento de países en PISA 2015 considerando media, dispersión y asimetría (creación original)**

Rendimiento promedio	Coeficiente de variación	Coeficiente de asimetría	Observación	Matemáticas			Lectura			
				LA	No OCDE	OCDE	LA	No OCDE	OCDE	
Alto	Alto	Positiva	Permite que existan alumnos sobresalientes.							
		Neutra	Debería buscar maneras de lograr potenciar alumnos de alto rendimiento.							
		Negativa	Tiene problemas en equidad, alumnos con puntajes bajos.							
Alto	Bajo	Positiva	Permite que existan pocos alumnos sobresalientes.		1 (3,4%)					
		Neutra	Debería buscar maneras de lograr potenciar alumnos de alto rendimiento.		3 (10,3%)	5 (15,6%)			2 (6,9%)	7 (21,9%)
		Negativa	Tiene pocos problemas en equidad, alumnos con puntajes bajos.							
Medio	Alto	Positiva	Permite que existan alumnos sobresalientes. Puede mejorar puntaje promedio.							
		Neutra	Debería buscar maneras de lograr potenciar alumnos de alto rendimiento. Puede mejorar puntaje promedio.			1 (3,1%)			7 (24,1%)	15 (46,9%)
		Negativa	Tiene serios problemas en equidad, alumnos con puntajes bajos. Puede mejorar puntaje promedio.	2 (22,2%)	8 (27,6%)	1 (3,1%)	3 (33,3%)	2 (6,9%)		
Bajo	Bajo	Positiva	Permite que existan pocos alumnos sobresalientes. Puede mejorar puntaje promedio.							
		Neutra	Debería buscar maneras de lograr potenciar alumnos de alto rendimiento. Puede mejorar puntaje promedio.		7 (24,1%)	24 (75%)			6 (20,7%)	9 (28,1%)
		Negativa	Tiene pocos problemas en equidad, alumnos con puntajes bajos. Puede mejorar puntaje promedio.	2 (22,2%)	2 (6,9%)	1 (3,1%)	3 (33,3%)	2 (6,9%)	2 (6,9%)	1 (3,1%)
Bajo	Alto	Positiva	Permite que existan alumnos resilientes al sistema educativo / contexto. Debe mejorar puntaje promedio.							
		Neutra	Debe mejorar puntaje promedio.				3 (33,3%)		7 (24,1%)	
		Negativa	Tiene importantes problemas en equidad, alumnos con puntajes bajos. Debe mejorar puntaje promedio.	3 (33,3%)	7 (24,1%)				1 (3,4%)	
Bajo	Bajo	Positiva	Permite que existan pocos alumnos resilientes al sistema educativo / contexto. Debe mejorar puntaje promedio.							
		Neutra	Debe mejorar puntaje promedio.							
		Negativa	Tiene importantes problemas en equidad, alumnos con puntajes bajos. Debe mejorar puntaje promedio.	2 (22,2%)	1 (3,4%)				2 (6,9%)	

**Nota.** \*Países "OCDE" excluyen a Chile y México. El rendimiento promedio era "alto" cuando superaba en 1s los puntajes en PISA 2015, era "medio" cuando se encontraba ente +1s y -1s y "bajo" si era menor a -1s. Coeficiente de variación era "alto" si el coeficiente del país es mayor a 20%. Coeficiente de asimetría era "positivo" cuando era mayor a +1, "neutro" si se encontraba entre +1 y -1 y "negativo" si era menor a -1.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo tuvo por cometido discutir y destacar la importancia de la dispersión y la forma de la distribución del rendimiento de los estudiantes cuando se analiza el producto educativo desde las pruebas estandarizadas. Este ejercicio brinda una dimensión de análisis diferente de la calidad, entendida como eficacia o logro de resultados educativos, al poner en relieve la equidad. En este sentido, el análisis de la tendencia central brinda información valiosa, pero incompleta, de la calidad educativa de un país. Y aunque existen indicadores cuyos objetos de evaluación buscan, *per sé*, representar la calidad como equidad, incluso en éstos, el análisis de su dispersión permitiría comprender el logro de la equidad con mayor profundidad.

De igual manera, el documento aboga por el uso del coeficiente de variación como un estadígrafo de simple cálculo que permite valorar la dispersión de los datos contemplando el rendimiento promedio de cada país, estado o escuela. El empleo del coeficiente de variación podría servir como un indicador sobre desigualdad y equidad en educación referido al logro educativo. Especialmente relevante sería su uso, dada la práctica recurrente que existe en informes de evaluación educativa donde se busca comparar mediciones provenientes de diferentes indicadores. Debido a las características de esta medida de variabilidad, el coeficiente de variación elimina la unidad y hace posible el ejercicio de comparación de indicadores y pruebas que poseen diferentes escalas (Salkind, 2010).

En el caso específico de Latinoamérica, los análisis mostrados en el documento sugieren que no sólo los  $n=9$  países de Latinoamérica evaluados en PISA 2015 tienen puntajes por debajo de la media de los demás, sino que es posible afirmar la existencia de desigualdad —a través de la comparación del coeficiente de variación— en los resultados educativos y, además, se observan distribuciones asimétricas negativas que sugieren la existencia de casos atípicamente bajos en los resultados. La existencia de estas asimetrías negativas parece ser característica de los países latinoamericanos, lo que provoca la necesidad de focalizar y priorizar los esfuerzos en este tipo de población. Esta distribución no parece

encontrarse, de manera general, en los demás  $n=51$  países analizados. Parte de un siguiente esfuerzo sería detectar aquellos estados, departamentos o distritos en Latinoamérica que son resilientes al contexto, para analizarlos de una manera mucho más profunda y a la luz de las características de sus contextos y de las decisiones en materia de política educativa que han realizado.

Coherente con lo anterior y hablando sobre la calidad y la desigualdad educativas, los análisis muestran lo que Latapí (1993) advertía, la importancia de que el derecho a la educación y con éste, la calidad educativa, sean revalorizados en un sentido de equidad, en el que todos los miembros del sistema educativo logren alcanzar básicos indispensables. Viendo el panorama de desigualdad de Latinoamérica, las teorías más contemporáneas de justicia social, como las compensatorias, parecerían ser uno de los posibles caminos a seguir para lograr lo que Muñoz (2009) sugería, acerca de que las escuelas podían ser capaces de brindar a los estudiantes: una posibilidad de resiliencia al contexto.

Así, nuevamente las recomendaciones que Muñoz, Ahúja, Noriega, Schurmann y Campillo advertían desde 1995 vuelven a emerger como necesarias. En este sentido, políticas evaluativas y de intervención que tengan el objeto de lograr “mejorar la calidad de los insumos escolares y de las condiciones –actualmente precarias– en que se llevan a cabo los procesos educativos, y en segundo lugar, que busquen] desarrollar experimentalmente los modelos educativos que puedan producir efectos satisfactorios en condiciones sociodemográficas precarias” lo que será especialmente importante retomar y estudiar (Muñoz *et al.*, 1995, p. 44).

Finalmente, aunque en el presente documento no se realizó un análisis de otro tipo de indicadores como de insumos, procesos u otros productos educativos, la misma lógica de analizar la dispersión y la asimetría podría darse al focalizarse en los sectores vulnerables. Este tipo de análisis puede aludir, incluso, al uso de métodos multinivel donde la varianza de subgrupos es considerada en los análisis de los datos. Aunque al día de hoy existen investigaciones que emplean este tipo de aproximación (cfr. Gertel, Giuliodori, Herrero, Fresoli, Vera y Morra, 2006), todavía existe un largo camino para lograr su difusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E.** (2018). Breve caracterización del Sistema Educativo Mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 35-52.
- Baes, B.** (1994). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 249, 407-426.
- Bárcena, A.** (2017). CEPAL: La elevada desigualdad en América Latina constituye un obstáculo para el desarrollo sostenible. CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-la-elevada-desigualdad-america-latina-constituye-un-obstaculo-desarrollo>
- Bauselas, E.** (2003). Metodología de la Investigación Educativa: Modelo CIPP. *Revista complutense de evaluación*. Madrid, España 14(2), pp. 361-367.
- Blanco, E.** (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/BlancoEmilio.pdf>
- Bracho, T.** (2018). Hacia un concepto de calidad. *Gaceta*, 10, 23-27. México: INEE.
- Brase, C.H. y Brase, C.P.** (2017). *Understandable statistics: concepts and methods*. Estados Unidos: Cengage Learning.
- Coleman, J.** (1964). *Equality in educational opportunity*. Estados Unidos: National Center for Educational Statistics (Dhew).
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández, J., Fuentes, A., García, J. y Guardia, S.** (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1-2). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- Gertel, H., Giuliadori, R., Herrero, V., Fresoli, D., Vera, M. L. y Morra, G.** (2006). Análisis multinivel del rendimiento escolar al término de la educación básica en Argentina. En *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*.

Recuperado de [www.aep.org.ar/espa/anales/works06/Gertel\\_Giuliodori\\_Herrero.pdf](http://www.aep.org.ar/espa/anales/works06/Gertel_Giuliodori_Herrero.pdf)

**Hanushek, E. y Wöbmann, L.** (2007): *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Chile: Banco Económico Mundial y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

INEE. (2007). *PISA 2006 en México*. México: INEE.

INEE. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe 2008*. México: INEE.

**Kain, J. y Singleton, J.** (1996). Equality of educational opportunity revisited. *New England Economic Review*, (Número Especial), 87-114.

**Latapí, P.** (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9-41.

**Latapí, P.** (2009). *Finale prestissimo*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K.** (2006). *How leadership influences student learning*. Nueva York: The Wallace Foundation, University of Minnesota, University of Toronto. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

**López, E.** (2009). Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *Estudios sobre educación*, (16), 55-78.

**Martínez Rizo, F. y Díaz, M.A.** (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA\\_2015-informe.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/noviembre/PISA_2015-informe.pdf)

**Martínez, F.** (2010). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? *Páginas de educación*, 2(1), 7-28.

**Ministerio de Educación Nacional.** (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia. Colombia: OCDE, MINED.

**Morán, P.** (2017). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: IISUE, UNAM.

- Muñoz, C.** (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, C., Ahúja, R., Noriega, C., Schurman, P. y Campillo, M.** (1995). Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(4), 11-58. Recuperado de [http://www.cee.edu.mx/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1995\\_4\\_02.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_4_02.pdf)
- OCDE.** (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- OCDE.** (2018a). Program for international student assessment: data. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- OCDE.** (2018b). PISA 2015: results in focus. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Salkind, N.** (2010). *Encyclopedia of research design*. Estados Unidos: Sage Publications. Recuperado de <http://methods.sagepub.com/reference/encyc-of-research-design/n56.xml> doi: 10.4135/9781412961288
- Schmelkes, S.** (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(2-4), 9-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035402.pdf>
- Schmelkes, S.** (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta*, 10, 18-22. México: INEE.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkifield, A.J.** (1987). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Van der Berg, S.** (s.f.). *Poverty and education*. París: UNESCO, International Academy of Education.

## ANEXO

**CUADRO 3. Rendimiento medio, coeficiente de variación y de asimetría de los países evaluados en Matemáticas y Lectura en PISA 2015**

<i>País</i>	<i>Lectura Promedio</i>	<i>Lectura Coeficiente de Variación</i>	<i>Lectura Asimetría</i>	<i>Matemáticas Promedio</i>	<i>Matemáticas Coeficiente de Variación</i>	<i>Matemáticas Asimetría</i>
Alemania	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Antigua República Yugoslava de Macedonia	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Albania	Bajo	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
Argelia	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Bajo	Negativa
Argentina	Medio	Alto	Negativa	Medio	Bajo	Negativa
Australia	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Austria	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Bélgica	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Brasil	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Bulgaria	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
Canadá	Alto	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
China	Medio	Alto	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
Chile	Medio	Bajo	Negativa	Medio	Alto	Negativa
Chipre	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
Colombia	Medio	Alto	Negativa	Bajo	Bajo	Negativa
Costa Rica	Medio	Bajo	Negativa	Bajo	Bajo	Negativa
Croacia	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Dinamarca	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Emiratos Árabes Unidos	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
Eslovaquia	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Neutra
Eslovenia	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
España	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Estados Unidos	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Estonia	Alto	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra

## LA DESIGUALDAD DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS EN LATINOAMÉRICA: UN ANÁLISIS DESDE PISA

<i>País</i>	<i>Lectura Promedio</i>	<i>Lectura Coeficiente de Variación</i>	<i>Lectura Asimetría</i>	<i>Matemáticas Promedio</i>	<i>Matemáticas Coeficiente de Variación</i>	<i>Matemáticas Asimetría</i>
Finlandia	Alto	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Francia	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Georgia	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Grecia	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Hong Kong	Alto	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
Hungría	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Indonesia	Bajo	Bajo	Negativa	Bajo	Alto	Negativa
Irlanda	Alto	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Islandia	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Israel	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
Italia	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Japón	Alto	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
Jordania	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Katar	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Kazajistán	Medio	Bajo	Negativa	Medio	Bajo	Neutra
Letonia	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Líbano	Bajo	Alto	Negativa	Bajo	Alto	Negativa
Lituania	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Luxemburgo	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Macao	Medio	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
Malasia	Medio	Bajo	Negativa	Medio	Bajo	Neutra
Malta	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
México	Medio	Bajo	Negativa	Medio	Bajo	Negativa
Montenegro	Medio	Alto	Negativa	Medio	Alto	Negativa
Noruega	Alto	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Nueva Zelanda	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Países Bajos	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Perú	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Polonia	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Portugal	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Reino Unido	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra

<i>País</i>	<i>Lectura Promedio</i>	<i>Lectura Coeficiente de Variación</i>	<i>Lectura Asimetría</i>	<i>Matemáticas Promedio</i>	<i>Matemáticas Coeficiente de Variación</i>	<i>Matemáticas Asimetría</i>
República Checa	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
República de Corea	Alto	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
República de Moldova	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
República Dominicana	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Rumanía	Medio	Alto	Negativa	Medio	Bajo	Negativa
Rusia	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Singapur	Alto	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Positiva
Suecia	Medio	Alto	Neutra	Medio	Bajo	Neutra
Suiza	Medio	Bajo	Neutra	Alto	Bajo	Neutra
Tailandia	Bajo	Bajo	Negativa	Medio	Bajo	Negativa
Trinidad y Tobago	Medio	Alto	Neutra	Medio	Alto	Negativa
Túnez	Bajo	Alto	Neutra	Bajo	Alto	Negativa
Turquía	Medio	Bajo	Negativa	Medio	Bajo	Negativa
Uruguay	Medio	Alto	Negativa	Medio	Alto	Negativa
Vietnam	Medio	Bajo	Neutra	Medio	Bajo	Neutra

# Reflexiones sobre las políticas educativas\*

## Reflections on Educational Policies

Felipe Martínez Rizo\*\*

### RESUMEN

El artículo caracteriza los sistemas educativos, su estructura y los actores que intervienen en ellos, como marco de las políticas educativas, y precisa la relación entre políticas y reformas educativas. Enseguida discute dos formas de entender las políticas, y plantea que para el gobierno son la forma adecuada de decidir sobre temas de interés público en una sociedad democrática, en contraste con ideas basadas en concepciones liberales, o las que postulan una planeación autoritaria. Precisa la relación entre políticas y programas de gobierno. Discute la relación entre investigación y toma de decisiones, y desarrolla cuatro versiones de posturas intermedias entre el positivismo de Comte y la dialéctica de inspiración marxista: la postura de Gadamer, con la noción de *phrónesis*; la ingeniería social fragmentaria de Popper; las ideas del analista de políticas como artesano, de Majone, y las de Cronbach sobre el papel del evaluador en las decisiones. Revisa reformas fáciles o difíciles, y comenta la dificultad de que reformas diseñadas en la cúspide del sistema lleguen al aula. Para terminar, comenta ideas de Pablo Latapí sobre las políticas educativas y la influencia de la investigación en ellas.

**Palabras clave:** sistemas educativos, políticas públicas, políticas educativas, reformas educativas, investigación educativa, investigación y toma de decisiones

### ABSTRACT

The article characterizes the educational systems, their structure and the actors that intervene in them, as a framework of educational policies, and specifies the relationship between policies and educational reforms. It discusses two ways of understanding policies and argues that government finds in them the appropriate way to decide on issues of public interest in a democratic society, in contrast to ideas based on liberal conceptions, or in those that postulate an authoritarian planning. It specifies the relationship between government policies and programs. It discusses the relationship between research and decision making and develops four versions of intermediate positions between Comte's positivism and Marxist-inspired dialectic: Gadamer's position, with the notion of *phrónesis*; Popper's fragmentary social engineering; Majone's ideas of policy analyst as artisan; and Cronbach's on the role of the evaluator in decision-making. It reviews reforms of easy or difficult implementation, and discusses on the hardships top-bottom reforms face to reach the classroom. Finally, it comments on Pablo Latapí's ideas on educational policies and the influence of research on them.

**Key words:** education systems, public policies, educational policies, educational reforms, educational research, research and decision making

\* Versión corregida por el autor de la conferencia magistral que presentó en el ITESO el 31 de agosto de 2018, en el marco de la Cátedra Pablo Latapí Sarre.

\*\*Universidad Autónoma de Aguascalientes, México; felipemartinez.rizo@gmail.com

## INTRODUCCIÓN: LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema educativo, por lo que conviene comenzar señalando que se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta.

En las sociedades de la antigüedad no era necesario que hubiera instituciones especializadas en ello; las familias bastaban para preparar a los niños para la vida adulta. Obviamente, lo que se necesitaba para la vida adulta no incluía inglés y computación. Si se trataba de un niño, lo que debía aprender era a cazar animales y a construir una cabaña. Si era mujer, saber preparar alimentos o cultivar plantas, y en aquellas épocas bastaba la familia para encargarse de ello. Además, el tránsito de la niñez a la adultez era muy brusco, lo que hemos perdido de vista, pensando que siempre ha sido como ahora, pero no es así.

Como especie estábamos diseñados para que, alrededor de los 15 años de edad, las personas eran maduras biológica y psicológicamente. Podían tener familia, y sabían todo lo que tenían que saber para defenderse en la vida; además, se casaban muy jóvenes porque había que procrear hijos muy rápido, ya que morirían pronto.

Hoy es muy diferente. Por complejas razones no muy bien conocidas todavía, la madurez biológica se está anticipando cada vez más. Caí en la cuenta de esto en una ocasión que tuve la oportunidad de visitar al doctor Torsten Husén, en Suecia, y una de sus colaboradoras me contó acerca de unos trabajos que había hecho. Entre sus hallazgos destacaba que, en el siglo transcurrido de 1860 a 1960, según los registros disponibles, la edad de la primera menstruación de las chicas se había adelantado cuatro años. Eso lo sabemos bien ahora, cuando las niñas a los 11 años ya son mujercitas, maduran biológicamente, pero en lo psicológico aún no lo han hecho después de los 20, porque se ha alargado la dependencia de los papás, ya que hay que estudiar hasta la universidad, entre otras cosas.

Como resultado, hay una etapa que va de los 11 años a más de 20, en la que se combina madurez biológica con inmadurez psicológica, algo que no se había dado en la historia de la huma-

nidad, y que no acabamos de entender, que no sabemos cómo enfrentar, y que está cambiando todo. Obviamente, no basta con que un sacerdote diga que se debe esperar para tener relaciones sexuales hasta después de casarse. Nadie se va a esperar.

A medida que las sociedades se hicieron complejas, surgieron instituciones especializadas en la preparación de niños y jóvenes para la vida adulta. Esas instituciones se desarrollan a lo largo de los siglos XI a XIX, es decir, de la Baja Edad Media hasta el siglo XIX, pero no de abajo a arriba, como se tiende a pensar: primero la primaria, después la secundaria, la media superior y luego la universidad. En realidad, fue exactamente al revés (Collins, 2000).

Las instituciones educativas formales más antiguas fueron las universidades, desde los siglos XI y XII. Las instituciones que ahora llamaríamos de enseñanza media, los liceos, aparecieron después, en los siglos XV y XVI, en la Europa protestante, y luego en los países de la Contrarreforma, con los jesuitas. La educación elemental pública aparece hasta el siglo XIX, o desde fines del XVIII en los lugares en que ocurrió más temprano, como Prusia.

Obviamente, antes había educación, pero no institucionalizada. Las personas de posibilidades tenían un instructor en casa que enseñaba las primeras letras al niño, pero éste no iba a la escuela. Los planteles educativos surgieron a lo largo de siglos, pues, de esa peculiar manera, según un estudioso de estas cuestiones: “hasta el siglo XVII no existía enseñanza en lengua vulgar que correspondiera al nivel de la primaria actual... En la Edad Media, al menos hasta el siglo XVI, sólo había escuela en latín, la escuela de gramática” (Aries, 1973, p. 318).

## La estructura de un sistema educativo

Ahora los sistemas educativos integran muchos elementos: alumnos, docentes y directivos; formas de organizar a éstos, su planta física y tiempos, etc. Hoy tendemos a pensar que siempre hubo grados, pero no es así. En México se establecen hasta fines del siglo XIX y principios del XX. En Estados Unidos los grados se establecen hasta 1843, siguiendo el ejemplo pionero de Prusia.

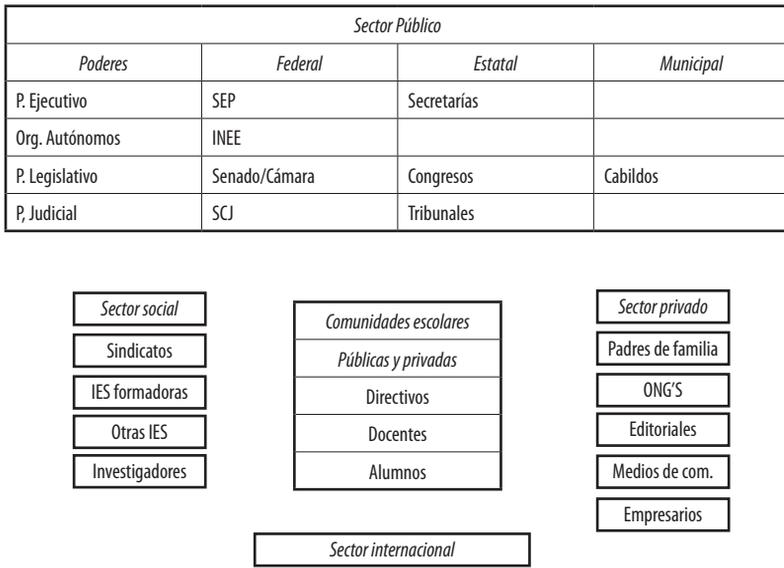
¿Cómo era antes una escuela? ¿Cuánto tenía que estar un niño en ella? Pues hasta que aprendiera lo que tenía que aprender. ¿Y

cuánto era eso? Depende: unos aprendían pronto y otros nunca lo conseguían. ¿A qué edad tenía que empezar a ir a la escuela un niño? Cuando lo mandaran sus padres. ¿Hasta cuándo tenía que estar? Hasta que aprendiera. ¿Y cómo iba pasando de un grado a otro? Eso no ocurría; no había grados. Todos los niños estudiaban juntos en una especie de multigrado. Lo que ahora es una forma menor de educación, cuando no hay más remedio, era lo normal. Las formas de organizar a los alumnos, de agruparlos, configuran las instituciones. Lo mismo ocurre con los contenidos y formas de enseñanza: planes y programas de estudio, o sea el currículo, en sentido restringido; formas de control de alumnos y docentes; reglas de disciplina; reglas para el manejo de los docentes; formas de financiamiento; cuidado de la equidad; formas de distribuir las funciones entre unidades territoriales, centralizada, parcialmente descentralizada, muy descentralizada, etc.; formas de gobierno y distribución de la toma de decisiones: ¿Quién manda? ¿Hay un consejo de Estado, un ministro? ¿Tienen voz y voto o no los padres de familia? Lo que configura un sistema educativo es la forma en que se organizan todas esas cosas.

### Actores y partes interesadas

¿Qué actores y partes intervienen de una u otra forma en un sistema educativo? La figura 1 sintetiza la respuesta. En el bloque central están las comunidades escolares, públicas y privadas, con directivos, docentes y alumnos. Ése es el núcleo del sistema educativo. Alrededor del centro hay cuatro bloques distintos de actores que intervienen. En la parte superior está el sector público, que no es sólo la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino un conjunto de actores definidos según dos ejes: en los renglones de los poderes, el ejecutivo, el legislativo y el judicial, y ahora, además, los organismos autónomos; todos los poderes tienen que ver con la educación, en mayor o menor grado. Y en las columnas de los órdenes gobierno, el federal, el estatal y el municipal.

FIGURA 1. Actores y partes interesadas en el Sistema Educativo



Fuente: elaboración propia.

En el nivel federal del poder ejecutivo, obviamente, tenemos a la SEP, y en el nivel estatal, a las secretarías estatales de educación y sus equivalentes. En México no hay algo similar en el nivel municipal, que en otros sistemas es el más importante. En nuestro país la educación fue atribución de los estados federales en el siglo XIX, y Carranza quiso municipalizarla para quitar poder a los gobernadores. Pero, constitucionalmente, el municipio no tiene ahora un papel relevante en este sentido. Por lo que se refiere a organismos autónomos, una novedad en México, sólo tenemos en el nivel federal al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En el poder legislativo, al senado y a la cámara de diputados; en el nivel federal, a los congresos estatales y a los cabildos municipales. En el poder judicial, a la suprema corte y a los tribunales federales y a los estatales.

Todos esos actores tienen que ver con la educación. Tradicionalmente, sólo se pensaba en la SEP, pero en realidad el asunto es más complejo. El legislativo expide las leyes. Los cambios hechos en 2013 a los artículos constitucionales y las distintas leyes secun-

darias que tienen que ver con la educación no dejan dudas sobre la importancia de este actor. El poder judicial es cada vez más relevante en temas educativos, porque hay litigios y amparos en este ámbito que pueden ser muy importantes. Recordemos que la desegregación racial del sistema educativo de los Estados Unidos comenzó en 1954, cuando la Suprema Corte de Justicia de ese país revirtió otra decisión de la misma, tomada hacia 1896, que había declarado que tener escuelas sólo para negros y sólo para blancos no era anticonstitucional, con tal de que fueran similares en cuanto a los recursos que tuvieran (*separate but equal*). En 1954 la Suprema Corte revirtió la decisión, declarando anticonstitucional que una escuela prohibiera el acceso de un grupo racial a sus aulas. El poder judicial cambió de una manera profunda y trascendental el sistema educativo norteamericano. En México también está teniendo un peso específico cada vez mayor.

Otro bloque de la figura se refiere al sector social y académico, con sindicatos, instituciones formadoras como escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras instituciones de nivel superior, así como los investigadores. Otro bloque corresponde al sector privado, donde tenemos, desde luego, a los padres de familia, pero también a organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación y empresarios. Y en un bloque más, el sector internacional, con organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), etc. La figura pone así, en evidencia, el gran número de actores que tienen que ver, en mayor o menor grado, con el sistema educativo.

## REFORMAS EDUCATIVAS

A partir de lo anterior podemos definir una reforma educativa como un cambio de uno o varios de los elementos mencionados, por ejemplo:

- Cambiar la edad en que es obligatorio ir a la escuela para los alumnos, haciendo obligatorio o no cierto nivel.
- Cambiar los sistemas de evaluación de los alumnos o las for-

mas de agrupamiento, por ejemplo, al introducir o eliminar el multigrado.

- Modificar los tiempos, como ampliar o reducir el calendario o la jornada escolar.
- Modificar los contenidos (el currículo) o los métodos de enseñanza, recomendando o exigiendo determinado enfoque didáctico.
- Introducir cambios en la disciplina y el control de los alumnos prohibiendo, por ejemplo, el uso de castigos corporales.
- Modificar requisitos para ser docente o los criterios de evaluación correspondientes, que existen desde hace mucho, con los sistemas escalafonarios que, adecuados o no, eran sistemas de evaluación.
- Transformar la organización del sistema, como centralizar o descentralizar la facultad para tomar ciertas decisiones.
- Cambiar la forma de gobierno, ampliando o reduciendo la participación.

Estos incisos son ejemplos de posibles reformas, que pueden afectar sólo uno u otro aspecto, o varios a la vez. Pueden considerarse reformas grandes o chicas, estructurales o no, o como se les quiera llamar, pero en todos los casos se trata de tipos de reforma, y esto permite ver que las políticas educativas se relacionan, en general, con alguna reforma.

En el seminario que precedió a esta conferencia se trabajaron cuatro políticas, que se refieren a descentralización, planes y programas de estudios, maestros, y participación social. En México ha habido otras, sobre libros de texto (que tienen que ver con el currículo); las relativas a introducción de computadoras, Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos; obligatoriedad de la secundaria, el preescolar y la educación media superior); equidad, como la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), los programas compensatorios que comenzaron en 1991, con el expresidente Carlos Salinas de Gortari; la reforma de la Escuela Normal, etcétera. Éste es el contexto del tema central de la conferencia.

En los siguientes puntos trataré de aportar elementos para el análisis de políticas educativas y su relación con la investigación.

## POLÍTICAS, REFORMAS, GOBIERNO

Primero, tomo elementos de un documento reciente de la OCDE que, citando a Espinoza (2009), recoge de manera muy amplia cómo suele entenderse hoy la expresión políticas educativas, aunque, como veremos enseguida, no es exactamente el sentido que dan al término algunos estudiosos de las políticas:

La política educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. Admitimos que algunos proponen una forma más amplia de entender la política educativa, reconociendo el hecho de que actores privados u otras instituciones, organismos internacionales y ONG's pueden organizar políticas educativas (Viennet y Pont, 2017, p. 19).

La definición inicial identifica políticas con acciones emprendidas por un gobierno, pero enseguida se reconoce que puede haber otros actores que generen políticas. La diferencia parecería sutil, pero es relevante. Las autoras añaden, expresamente, que en su texto “los términos políticas y reformas se usarán indistintamente.” Además, el documento de la OCDE centra la atención en políticas educativas generadas por autoridades públicas (centrales, regionales o locales) para la oferta de educación pública, y retoma otra definición de Rayou y Van Zanten (2015): “Las políticas educativas son programas desarrollados por las autoridades públicas, informados por valores e ideas, dirigidos a actores de la educación, e implementados por administradores y profesionales de la educación” (Viennet y Pont, 2017, p. 19).

Las políticas públicas son programas. La introducción de este nuevo término conduce a la consideración de la otra perspectiva para la definición de las políticas públicas. Para revisar el enfoque de los teóricos de políticas educativas se retoman ideas de Luis Aguilar, quien desde la década de los ochenta introdujo en México los estudios de políticas, que habían comenzado a surgir en la de los cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial. Según este autor, cinco rasgos definen lo que se entiende por la noción que nos interesa. Una política pública es:

- Un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés o beneficio público.
- Definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía.
- Decididas por las autoridades públicas legítimas, decisión que las convierte en públicas y legítimas.
- Llevadas a cabo por actores gubernamentales, o por éstos en asociación con actores sociales; y
- que configuran un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad (Aguilar, 2010, p. 29).

Cada elemento aporta algo especial a la noción: que una política sea “un conjunto de acciones intencionales...”, por tanto, no de acciones aisladas o casuales; que se trate de acciones “orientadas a la realización de un objetivo de interés público”, y “que configuren un patrón de comportamiento”; que sean acciones “definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre gobierno y sectores de la ciudadanía y decididas por autoridades públicas legítimas”, que es lo que hace que las acciones sean también públicas y legítimas. Estos dos puntos son fundamentales. Si no las establece la decisión de una autoridad pública legítima, las acciones no son políticas públicas legítimas. Y más relevante aún: si no hay interlocución entre el gobierno y sectores de la ciudadanía, las acciones en cuestión tampoco son políticas públicas, en la definición que ofrece Luis Aguilar.

A esto alude el documento de la OCDE que acabamos de ver, cuando reconoce que hay otras formas de entender las políticas. Si se sigue la lógica de la definición de Luis Aguilar, si hay un conjunto de acciones intencionales que tratan de enfrentar un problema público, y que fueron decididas por la autoridad pública, pero no surgieron de una interlocución con los sectores de la sociedad, no se trataría de políticas públicas. Esto va contra el sentido usual de la expresión, que recoge la noción propuesta en el documento de la OCDE. En ese caso se podría decir que se trata de unas políticas públicas no consultadas, unas políticas autoritarias, verticales o no participativas, pero, a fin de cuentas, políticas públicas. No obstante, en la definición ortodoxa de los teóricos de las políticas, no serían políticas públicas.

## Relación entre políticas y programas

En el sentido en que aquí se maneja, el término programa se inventó también en la década de los sesenta, cuando Robert McNamara y colaboradores propusieron el sistema de presupuesto por programa (*Planning, Programing, Budgeting System*, PPBS), que hasta la fecha sigue siendo la forma de manejar los presupuestos en el sector público. Si un funcionario solicita ciertos recursos, debe justificar qué se va a hacer con ellos, cuáles serán los resultados; la solicitud se justifica en función de las acciones que constituyen un programa. Esta lógica del presupuesto permite que las acciones con que un gobierno atiende necesidades sociales se definan como programas. Las políticas públicas se pueden definir también como un programa, o como un conjunto estructurado de programas, un plan, lo que recuerda la definición de la OCDE: las políticas son programas.

Luis Aguilar añade que el término *programa* viene de la *gramática* de las finanzas, no de las políticas; del vocabulario de las finanzas, no del vocabulario de las políticas, y añade:

...lo que llamamos política de seguridad, de salud, educativa, ambiental o de transporte (debería ser) un conjunto estructurado y coherente de programas específicos o particulares que abordan dimensiones o componentes particulares del problema mayor que denominamos inseguridad pública... (Aguilar, 2010, p. 30, n. 8).

Esto lleva a explorar cómo empezó esta corriente del estudio de políticas, ¿Por qué en los años cincuenta del siglo pasado? ¿Qué había pasado entonces? ¿De dónde veníamos?

Gobernar por políticas se opone a dos posturas: por una parte, a políticas liberales, según las cuales el gobierno sólo debe encargarse de la seguridad (Estado policía), ya que el mercado se encargará de atender otras necesidades; por otra parte, posturas autoritarias (de planeación central), según las cuales el gobierno debe encargarse de todas las necesidades, con medidas decididas por sus funcionarios, sin participación de los ciudadanos.

Cuando hoy se habla de neoliberalismo, se alude a una época anterior con el liberalismo original, el manchesteriano, desde la

revolución industrial y el siglo XIX, cuando el Estado no debía intervenir en economía, sino sólo evitar que alguien robara la propiedad de otro (policía), y el mercado se encargaría de atender todas las necesidades. Sólo en el caso de las economías de guerra se hacían excepciones, cuando el Estado intervenía en la economía haciendo, por ejemplo, que la industria siderúrgica se orientara a la producción de armas.

Con la revolución de octubre, Lenin tomó el poder en el imperio de los zares, que deja el lugar a la Unión Soviética. Tras la prematura muerte de Lenin, Stalin vence a Trotsky en la disputa por el poder, y comienzan los planes quinquenales. La economía soviética, sin propiedad privada de bienes de producción, se planifica. Se calcula la cantidad de bienes que se requerían para atender las necesidades de la población en todos los aspectos (vivienda, alimentación, vestido, calzado, etc.) y se organizaba la producción en consecuencia. Lo mismo se hacía en educación: se necesita producir cierta cantidad de tal bien, por lo que hace falta cierto número de ingenieros o técnicos especializados.

El inicio de los planes quinquenales soviéticos coincidió con la Gran Recesión de 1929, para salir de la cual se impusieron las ideas de Keynes, y el Estado intervino en la economía, como en el caso de las grandes obras públicas del Valle del Tennessee, en los Estados Unidos. Todavía después de la Segunda Guerra Mundial, en los inicios de la Guerra Fría, parecía que la planeación funcionaba muy bien. Algunos textos de economía de la época predecían que el PIB de la Unión Soviética (URSS) superaría al de Estados Unidos en poco tiempo, porque la URSS crecía muy rápidamente. Parecía, entonces, mejor, que el Estado controlara la economía.

La reconstrucción europea tras la Segunda Guerra implicó el enorme esfuerzo público del Plan Marshall. Francia estableció planes quinquenales, cuya diferencia con los soviéticos era que, al no tratarse de un país socialista, había propiedad privada y empresas públicas, de manera que los planes eran imperativos para el sector público e indicativos para el privado.

Pero ya en los años cincuenta se advertía que ninguno de los dos enfoques era óptimo. Que el Estado no intervenga nunca tiene problemas, que se manifiestan en crisis recurrentes; además, hay necesidades que el mercado no atiende bien, entre ellas las

educativas. Por otro lado, la imperativa planeación soviética tenía también serios problemas, aunque todavía no fuera evidente su cercano colapso, pero se percibía que no era la adecuada en un país democrático.

Se planteaban estas cuestiones: ¿Cómo tomar decisiones que afecten a todos los ciudadanos? ¿Cómo se deben definir programas de acción pública? ¿Cómo se deben definir políticas públicas en un país democrático?

La respuesta que se impuso es que se tienen que definir en una interacción de todos los actores interesados, cuyos intereses no coinciden; cada actor tiene preferencias particulares, con sus razones, pero en un país democrático se necesita tomar en cuenta a todos, negociar y llegar a algo que satisfaga lo suficiente a cada actor. Ése es el gobierno por políticas.

Gobernar por políticas implica que las necesidades de la sociedad que el mercado no pueda atender se enfrenten con acciones que usen recursos públicos, sin descartar que también haya recursos privados, pero que se emprendan con base en decisiones tomadas con la participación de todas las partes con interés legítimo, por consenso o mediante mecanismos democráticos de decisión. Eso es lo fundamental.

El gobierno por políticas se ve como el propio de una sociedad plural y democrática. En la forma más usual de entender el término políticas no se entra en estas sutilezas, y simplemente se considera que toda acción pública es una política, haya sido consensuada o no, aunque haya sido impuesta de manera vertical; de cualquier forma se considera que es una política. Es importante explicitar que la diferencia depende de la definición de política; tener claro esto evitaría polémicas que se reducen a lo semántico.

La Ley de Planeación vigente en nuestro país desde 1983 estableció que cada administración federal debe hacer un Plan Nacional de Desarrollo (PND), que debe aprobar el congreso. El PND está formado por programas sectoriales (de educación, salud, etc.), supuestamente basados en una consulta, aunque sabemos que esas consultas eran sólo simulaciones.

Esa Ley de Planeación es anterior a la introducción en México de los estudios de políticas, y también a la apertura del sistema político. Con todo y sus consultas simuladas, esto era funcional

en un régimen autoritario. La democratización del país hace que ahora tenga mucho sentido la discusión sobre cuál es la manera adecuada de tomar decisiones de interés público, y aquí la pretensión sobre el gobierno por políticas, en el sentido apuntado, es muy relevante.

Un aspecto particular de la cuestión es el que tiene que ver con el papel de especialistas y técnicos en la toma de decisiones sobre temas de interés general; el papel de la investigación y los investigadores en las decisiones de políticas públicas, que es de lo que trata el siguiente inciso.

## LA INVESTIGACIÓN Y LAS POLÍTICAS

En principio hay tres posturas al respecto, dos extremas y una intermedia que, al plantearla como intermedia, se anticipa, ya que se propone como la adecuada.

Una postura extrema se puede denominar positivista, en el sentido original que dio al término Augusto Comte hacia 1835, que coincide sólo en parte con el neopositivismo de fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, con el Círculo de Viena. Ambos están abandonados al menos desde la década de los cincuenta en los medios que saben de filosofía, aunque muchos siguen calificando de positivista a cualquiera que haga investigación cuantitativa. Hay quien considera a Karl Popper como un destacado positivista, sin saber que, ya en 1934, escribió la obra que se considera la puntilla del neopositivismo. En su autobiografía, Popper (1976, p. 88) dice: “Todo mundo considera hoy que el positivismo lógico está muerto, pero nadie parece sospechar que habría que plantearse la pregunta de quién es responsable o, más bien, quién lo mató... Creo deber asumir tal responsabilidad”.

¿Qué decía el positivismo de Comte en el sentido que nos interesa? Algo parecido a Platón, cuando planteaba que los gobernantes deberían ser los filósofos, por ser los que más saben, el filósofo rey. También en Comte la ciencia ocuparía el lugar de la teología y del mito. Y los científicos deberían gobernar, de nuevo, porque saben mucho. Pensaríamos que estas ideas hace mucho que están muertas, pero parece de alguna manera perviven todavía hoy.

La otra postura extrema es la que coincide con la idea de la dialéctica, en el sentido del marxismo más radical de las décadas de los cuarenta y los cincuenta, que también está muerto en los medios especializados, pero parece pervivir en lo que ahora se relaciona más bien con el populismo.

En su versión latinoamericana radical, la investigación-acción planteaba que los que más saben de los problemas sociales no son los investigadores que los estudian, sino las personas que los sufren; el populismo habla del pueblo sabio.

Entre esos dos extremos sobre quién sabe más, el científico o el pueblo, hay posibilidades intermedias. Me referiré a cuatro corrientes de pensamiento, a cuatro autores importantes, que coinciden con distintas maneras de plantear una postura intermedia: Gadamer, a partir de la noción aristotélica de *phrónesis*; Popper, con su ingeniería social fragmentaria; Majone, y su planteamiento sobre el analista artesano en el estudio de políticas; y Lee Cronbach (el gran estadístico que propuso el coeficiente Alfa), con sus ideas sobre el papel del evaluador en la toma de decisiones.

## HANS GEORG GADAMER Y LA NOCIÓN DE *PHRÓNESIS*

Los griegos tenían términos especiales para denotar distintos tipos de conocimiento. El más cercano a lo que llamamos ciencia sería *episteme*; *sophia* era sabiduría; *gnosis*, iluminación; *doxa*, *tekne*, etc., pero ninguna de esas palabras designaba el tipo de conocimiento necesario para la praxis, el conocimiento necesario para tomar decisiones; ése era la *phrónesis*.

Gadamer distingue el campo de los argumentos convincentes del campo de los argumentos lógicamente concluyentes. Un argumento puede ser lógicamente perfecto, pero no convencer a nadie; en cambio, ciertos sofismas fácilmente evidenciables son aceptados por muchas personas porque llegan a las vísceras. Es distinto un argumento convincente, que muchas veces apela al sentimiento, que un argumento lógicamente convincente, que muchas veces no convence.

Gadamer (1977, p. 647) sostiene que el conocimiento propio para la toma de decisiones no es la ciencia:

Una de las enseñanzas más importantes que ofrece la historia de la filosofía para este problema es el papel que juega en la ética y la política aristotélica la praxis y su saber iluminador y orientador, la astucia o la sabiduría práctica que Aristóteles llamó *phrónesis*.

La traducción al latín (transparente, en español) del término griego que refiere Gadamer ayuda a entender el sentido del planteamiento: *prudentia*. El conocimiento para la acción es la prudencia, no la ciencia. Lo que tiene que dominar al tomar decisiones es ser prudente. En nuestro tiempo, si un tomador de decisiones es prudente, tomará en cuenta lo que dice la ciencia sobre la cuestión de que se trate, sobre todo si es compleja; no tomar la ciencia en cuenta no sería prudente, pero la decisión no se debe limitar a eso. Por su naturaleza, la ciencia acota su objeto de estudio y prescinde del resto. Para tomar decisiones no hay que acotar; hay que considerar todos los aspectos que se pueda, con la mayor amplitud, lo que la ciencia no puede hacer. Por ello es necesario tener en cuenta la opinión de otras personas conocedoras del asunto, más o menos involucradas en él, y más o menos especializadas.

Karl Popper es conocido por su falsacionismo: hay asimetría lógica entre demostrar que algo es verdadero y que es falso. Es imposible demostrar que algo es verdadero, pero se puede demostrar que es falso. El ejemplo clásico es: la verdad de la afirmación todos los cisnes son blancos no se demuestra encontrando miles de cisnes blancos; por muchos que encuentre no puedo estar seguro de que todos lo son. Pero con un cisne negro que encuentre, demuestro que es falso que todos los cisnes sean blancos. Según Popper no hay que agobiarse por llegar plenamente a la verdad, pues no se puede. Lo que podemos es detectar errores, y en la medida en que lo hagamos nos acercaremos a la verdad, aunque nunca lleguemos plenamente a ella.

La filosofía social de Popper es similar. Criticando a Platón y a Marx, Popper dice que no se puede llegar al bien o a la sociedad perfecta. Si un gobernante quiere llegar autoritariamente a la sociedad perfecta, impondrá el infierno, como pasó con el paraíso soviético. No hay que intentar llegar a la sociedad ideal, pero sí se pueden evitar males concretos, para mejorar la sociedad real,

aunque no se llegue a la perfecta. Ésa es la ingeniería social fragmentaria de Popper, que tiene que ver con las ideas económicas de óptimos y subóptimos.

En realidad, nunca se puede tener realmente una situación óptima, sólo hay subóptimos. En este sentido, en clave menos solemne, he propuesto introducir el término *minuspeyorización*. Del latín *minus* (menos) y *peior* (peor), el término propone exactamente lo mismo que la noción de subóptimos. Las políticas no pueden pretender llegar al ideal, pero sí pueden buscar corregir cosas que no están bien en nuestra sociedad (hacerla menos peor), lo que podrá ser una aportación realmente valiosa.

Giandomenico Majone, en el campo de las políticas, habla del papel del analista de políticas como un artesano. A su juicio son insuficientes los planteamientos simples sobre la relación entre decisores de política y clientes, como si tales decisiones fueran meramente técnicas, y no implicaran consideraciones ideológicas, políticas y éticas; como si los técnicos sólo tuvieran que analizar la eficiencia de algunos medios en comparación con otros, sin discutir sobre los fines perseguidos y los valores implicados: “El papel de un analista de políticas, parecido al de un artesano. Hay que prestar atención al papel de la argumentación y la persuasión en los procesos de deliberación pública que debería implicar la definición de políticas” (Majone, 1997).

La definición de políticas implica procesos de deliberación entre los actores legítimamente interesados, y eso implica capacidad de argumentación, de convencer, y como no es lo mismo un argumento convincente que uno lógicamente convincente, el analista de políticas necesita esa capacidad de argumentación.

Lee Cronbach, por su parte, encabezó un grupo que publicó una obra que aboga por una reforma profunda de evaluación de programas, del que se toman muchos elementos que creo aplicables en general a la relación de cualquier investigador con los tomadores de decisiones. En 95 tesis (en recuerdo de las de Lutero) se critican las evaluaciones (y, en general, las investigaciones) que creen que pueden sustituir al tomador de decisiones.

Según Cronbach y colaboradores, enamorados de la idea de que las decisiones correctas pueden sustituir a acuerdos políticos, algunos decisores plantean demandas no realistas a los evaluadores.

En palabras más simples: algunos políticos dicen: yo no me quiero confundir con estas complicadas cuestiones; usted, experto, dígame lo que se deba hacer. Por otro lado, siempre según Cronbach y sus colaboradores (1980, p. 1), los evaluadores e investigadores, ansiosos por servir y quedar bien con el que paga, e incluso por manipular a quienes detentan el poder, pierden de vista lo que deberían hacer, peor aún, se dejan fascinar por las técnicas.

### Reformas fáciles y difíciles

Según Marileen Green, que estudió numerosas reformas educativas en América Latina desde la década de los setenta hasta principios de este siglo, en las décadas de los setenta y los ochenta predominaban reformas que ella etiqueta como fáciles, con las que todos los actores estaban de acuerdo: construir escuelas, crear plazas docentes... Pero en la década de los noventa surgió la preocupación por la calidad, y surgieron otras reformas: para que haya calidad, hay que evaluar a los niños, evaluar a los maestros, exigir rendición de cuentas, etc. Los intereses de los distintos actores ya no coincidían: a los padres de familia muchas veces no les interesa; a los sindicatos no les conviene; para los políticos los resultados no son rápidos y visibles.

Las primeras reformas, las fáciles, obviamente requerían de recursos, que se pueden sacar de algún lado, pero no implicaban que los actores cambiaran sus prácticas. Las segundas, las reformas difíciles, implican largas cadenas de decisiones y acciones, deben ser adoptadas en el aula con muchos niveles de implementadores; en cualquier punto pueden experimentar problemas de pereza, juicios equivocados, celos organizacionales y enredos logísticos, todo lo cual hace mucho más difícil alcanzar los objetivos que se propongan.

Otro importante estudioso de las reformas educativas, Larry Cuban, distingue cuatro niveles de currículo: el oficial, o prescrito, el currículo enseñado, el currículo aprendido y el currículo evaluado. Y estos cuatro niveles no coinciden:

- Lo que enseña un maestro no coincide con el currículo prescrito: unas veces porque no domina un tema y prefiere omi-

tirlo; otras, porque el currículo está sobrecargado y no es posible cubrirlo. Por esas u otras razones, lo que enseña el maestro no coincide con el currículo oficial, además de que puede enseñar cosas que no están en él.

- Los niños no aprenden todo lo que enseña el maestro, aprenden unas cosas y otras no, y aprenden cosas que no enseña el maestro, o que no intenta enseñar, pero lo hace, por lo que el currículo aprendido no coincide con el enseñado, ni con el oficial.
- Y las pruebas en que consiste el currículo evaluado no coinciden con el prescrito, ni con el evaluado o el aprendido, porque lo que incluyen es lo que se puede preguntar con el tipo de instrumentos que se manejan. Por ejemplo, muchas veces hay que hacer preguntas de opción múltiple, y con ellas sólo se pueden evaluar algunas cosas.

La conclusión debería hacer pensar a muchas autoridades:

Cuando cambian la capa exterior del currículo prescrito, las autoridades confían en haber mejorado completamente el currículo. Creen que los maestros enseñaran más y mejor, que los estudiantes aprenderán, y que las pruebas comprobarán esas mejoras. Y cuando los resultados esperados no se concretan en los resultados en el aula y en las evaluaciones, sobreviene confusión y desilusión (Cuban, 2013, p. 53).

## La dificultad de que las políticas lleguen al aula

Especialistas de distintas épocas coinciden en subrayar lo difícil que es llevar a cada aula lo que establecen las políticas diseñadas en la cúspide del sistema, o imitar las que han tenido éxito en otros lugares. Las breves citas siguientes son algunos ejemplos:

La pregunta de si las políticas educativas tienen la fuerte influencia en la enseñanza que esperan las autoridades sigue sin respuesta. Además, enfrentan un problema peculiar: los que las deben poner en práctica (los maestros) suelen ser vistos como parte del problema a superar (Sykes y Wilson, 2016).

Muchas políticas parecen funcionar como un teléfono descompuesto en que se van distorsionando, desde su formulación hasta que llegan al aula, pasando por varios intermediarios (Spillane, 2004).

La política es una prensa troqueladora, enseñar se parece a un bisturí (Green, 1983).

La educación es expresión de la vida y carácter de un país; si se quiere importar las políticas educativas de otra nación, habría que importar su cultura (Sadler, 1900).

Hay varias formas de tomar en cuenta políticas de otros sistemas para aprovecharlas en el propio: réplica, adaptación, injerto y rediseño; sólo el rediseño puede resultar, pero es lo más difícil (Alexander, 2012).

## Papel del investigador

En este punto se vuelve al tema del papel del investigador en la toma de decisiones, para lo que se aprovechan varias de las 95 tesis propuestas por Cronbach y colaboradores, reiterando que lo que dicen de los evaluadores es válido en general para los investigadores educativos, ya que la evaluación es investigación aplicada. Véanse las siguientes tesis en conjunto:

Tesis 12: La esperanza de que una evaluación dará respuestas inequívocas, lo bastante convincentes para terminar las controversias sobre los méritos de un programa, será sin duda decepcionada.

Tesis 13: Las conclusiones de evaluadores profesionales no pueden sustituir al proceso político.

Tesis 21: La idea del evaluador superhombre que hará sencilla toda opción social, eficiente todo programa, y de la gestión pública una técnica, es un sueño de opio.

Tesis 23: Una imagen de arreglos plurales representa más fielmente cómo toman forma políticas y programas que la imagen platónica de poder y responsabilidad concentrados.

Tesis 29: La comunidad que conforma las políticas no espera a que haya un claro ganador; tiene que actuar ante la incertidumbre, definiendo acciones plausibles, políticamente aceptables.

Tesis 21: Cuando los programas tienen múltiples resultados, posiblemente diferentes, compararlos es, necesariamente, cuestión de juicio. Ninguna técnica para comparar beneficios callará los desacuerdos partidistas.

Tesis 87: Hay necesidad de intercambios más enérgicos que la típica discusión académica, y más responsables que los debates entre los seguidores de las distintas corrientes partidistas (Cronbach *et al.*, 1980, pp. 2-11).

## **Papel de los elementos técnicos para sustentar decisiones racionales**

Para precisar la idea de que en la actualidad la prudencia incluye tomar en cuenta lo que dice la ciencia hay que considerar que, sin desconocer el peso de las diferencias ideológicas, la definición de políticas se beneficiará si toma en cuenta los resultados de investigaciones de buena calidad. Los factores no racionales influyen en cualquier tema tanto más que los racionales, y por ello definir políticas públicas supone argumentos persuasivos de analistas artesanos, pero a éstos no les vendrá mal tener elementos basados en buena investigación.

Para que tengan credibilidad es importante que organismos especializados como el INEGI o el INEE sean autónomos. Necesitamos saber, de la manera más confiable posible, cómo es la realidad en el tema de que se trate una decisión, porque si no tenemos los mismos números, será más difícil ponerse de acuerdo. Los aspectos técnicos son importantes.

Conviene insistir en el punto anterior, con apoyo en las ideas de Cronbach y colaboradores que, de distintas formas, subrayan que el papel del evaluador (y del investigador en general) no es hacer juicios de valor, ni tomar decisiones en lugar de los funcionarios responsables, sino ofrecer información relevante a las partes involucradas en una política, que les permita participar en el proceso político de toma de decisiones en una forma más ilustrada y con bases más fuertes. Veamos en este sentido otras de las 95 tesis:

Tesis 94: Los que dan forma a las políticas tienen que tomar decisiones con los ojos abiertos; la tarea del evaluador es dar luz para la decisión, no dictarla.

Tesis 7: En debates sobre temas polémicos los mentirosos destacan y los números muchas veces mienten (*liars figure and figures often lie*); el evaluador es responsable de proteger al cliente de ambos engaños.

Tesis 95: El principal estándar no es la calidad científica; una evaluación debe ser comprensible, correcta, completa y creíble para los partidarios de cualquier lado (Cronbach *et al.*, 1980, pp. 2-11).

Y la lección más general e importante para evaluadores y tomadores de decisiones:

Tesis 93: El evaluador es un educador; su éxito debe juzgarse por lo que otros aprenden (Cronbach *et al.*, 1980, p. 11).

### IDEAS DE PABLO LATAPÍ SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Pablo Latapí no fue un teórico de las políticas públicas, pero su obra incluye reflexiones sobre ellas, y sobre la investigación educativa y su relación.

El papel de Latapí como investigador con enfoque aplicado, como consultor de instituciones que buscaron incidir en las políticas educativas de México, y como asesor de titulares de la SEP y otros funcionarios, dan un peso especial a sus opiniones.

Pablo dijo, expresamente: “La finalidad principal de mi vida profesional ha sido contribuir a mejorar la política educativa; desde los primeros años concebí la investigación educativa como el medio para lograrlo.” Y precisa que, cuando fue a hacer estudios de doctorado: “Lo que a mí me interesaba era prepararme para contribuir a que las decisiones sobre los sistemas educativos se tomaran con fundamento” (Latapí y Quintanilla, 2009, pp. 66, 56).

Las instituciones que fundó confirman que su interés por la investigación no se agotaba en esa actividad por sí misma, sino que le preocupaba en especial que los resultados fueran aprovechados para incidir en la toma de decisiones, en las políticas.

Esas instituciones incluyeron el Centro de Estudios Educativos y su Revista, que luego se transformó en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; las Reuniones de Investigación Educativa; el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Conacyt; el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, del que luego surgió el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; el Observatorio Ciudadano de la Educación.

En el mismo sentido apunta la importancia que concedió a la labor de articulista y columnista de temas educativos en medios de comunicación tan importantes como el *Excelsior* antes de 1976, o la revista *Proceso*, por medio de los cuales influía directamente en la opinión pública, con el supuesto obvio de que la participación social en la toma de decisiones es fundamental en una sociedad que pretenda ser democrática.

Sin ser un teórico de las políticas, la forma en que Latapí definía la educativa es congruente con la visión de Luis Aguilar que se presentó antes: la acción del Estado sobre la educación de la sociedad; el conjunto de decisiones que toma el gobierno respecto al desarrollo del sistema educativo; el proceso de negociaciones indispensable para llegar a las decisiones y análisis de sus actores; los programas de los partidos para el ramo educativo.

Latapí consideraba, además, que la educativa no es una más, entre otras políticas del Estado, sino que debía tener un rango y una preeminencia especial, ya que a ella le corresponde articular las demás políticas, definiendo el proyecto de nación que se desea e imprimiéndole un significado humano. Con esta idea se relaciona la que propone que la SEP tendría que ser un ministerio del pensamiento.

### **Sobre la relación del investigador con los políticos**

A propósito de su relación con Fernando Solana, de quien fue asesor cuando fue titular por primera vez de la SEP, entre 1977 y 1982, Latapí dice:

El crítico externo establece como criterio de juicio, en general, normas abstractas o valores ideales y... no pondera suficientemente los obstáculos que dificultan la aplicación de esas normas o valores. El juicio del investigador hace falta... pero es incompleto y con frecuencia injusto. Lo que aprendí como asesor de Fernando Solana fue a comprender mejor los límites de lo realizable, sin renunciar a las visiones teóricas propias del investigador... (Latapí, 2008, p. 118).

En la perspectiva opuesta, otro titular de la SEP de quien Latapí fue asesor, Miguel Limón, señala por su parte:

...en los hallazgos del investigador no necesariamente aparecen las restricciones de la realidad, al tiempo que el trabajo para mejorar la realidad exige de imaginación y estudio, y esto lleva a la consulta que permite conocer lo que los investigadores aportan... Entre la investigación y la toma de decisiones se produce ese vínculo que suele ser tenso... existe una necesidad que permite que una y otra se nutran mutuamente; es decir, al investigador también le es útil conocer el modo de razonar de quien toma decisiones, para tener un referente útil para su trabajo que permita mantener su inspiración a fluir en la realidad (Latapí y Quintanilla, 2009, pp. 254-255).

## CONCLUSIÓN

Popper critica el pensamiento utópico de Platón y Marx, advirtiéndole que, en esa visión, por querer imponer la sociedad ideal, se llega a infiernos. Pero hay otra manera de entender la utopía, no como algo que se quiere imponer a corto plazo, porque no es posible y es inhumano, sino como un referente ideal inalcanzable.

En esta perspectiva somos conscientes de que no alcanzaremos nunca la utopía; no sólo no la alcanzaremos en un sexenio, sino nunca. Se trata de un ideal, pero que nos orienta, nos marca una meta hacia la que hay que dirigirnos, sabiendo que nunca la alcanzaremos plenamente.

Y creo que, además de sus otras virtudes como investigador, como orientador de políticas, o como orientador de la opinión pública, Pablo Latapí tuvo un papel muy importante para quienes lo conocimos y para quienes somos investigadores educativos. Todos lo recordamos por su discurso en el Congreso del COMIE en Mérida, en el que nos invitó a no perder la esperanza viendo los problemas que agobian a México; a creer que es posible tener algo mejor y animarnos a no dejar de soñar con ello.

En ese sentido defino a Pablo Latapí como el hombre que cuidaba la utopía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. F.** (2010). Introducción. Política pública. En *Biblioteca Básica de Administración Pública* (pp. 17-60). México: Siglo XXI.
- Alexander, R.** (2012). Moral panic, miracle cures and educational policy: what can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review*, 44(1), 4-21.
- Aries, P.** (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París: Seuil.
- Collins, R.** (2000). Comparative and Historical Patterns of Education. En M.T. Hallinan. (Ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 213-239). Nueva York: Kluwer Academic-Plenum Publishers.
- Cronbach, L. J. et al.** (1980). *Toward Reform of Program Evaluation. Aims, Methods, and Institutional Arrangements*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cuban, L.** (2013). Why so Many Structural Changes in Schools and so Little Reform in Teaching Practice? Inside the Black Box of Classroom Practice. En *Change without Reform in American Education* (pp. 155-187). Cambridge: Harvard Education Press.
- Espinoza, O.** (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, política pública y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13.
- Gadamer, H. G.** (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Green, T.** (1983). Excellence, equity and equality. En L. Shulman y G. Sykes. (Eds.) *Handbook of teaching and policy* (pp. 318-341). Nueva York: Longman.
- Grindle, M. S.** (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton: Princeton University Press.
- Latapí, P.** (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P.** (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maione, G.** (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: Fondo de Cultura Eco-

- nómica y Consejo Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Popper, K. R.** (1976). *Unended Quest. An Intellectual Autobiography*. Londres: Fontana.
- Rayou, P.** y Van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Sadler, M.** (1900). How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? En J. H. Higginson. (Ed.) *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall y Meyorre.
- Spillane, J. P.** (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sykes, G.** y Wilson, S. M. (2016). Can Policy (Re)form Instruction? En D. H. Gitomer y C. A. Bell. (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 851-916). Washington: AERA.
- Viennet, R.** y Pont, B. (2017). Education policy implementation. A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*. París: OCDE.



# Las políticas públicas de cuidado hacia la juventud. Las autoagresiones corporales

## Public Policies for Youth Care. Self Injuries

*Carina Viviana Kaplan\* y Ezequiel Szapu\*\**

### RESUMEN

Este trabajo presenta una serie de resultados de un estudio socioeducativo cuyo propósito es comprender la construcción social de las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias. A partir de entrevistas en profundidad se interpreta la perspectiva estudiantil en función de caracterizar las prácticas de autolesión. Estos datos se ponen en diálogo con un conjunto de documentos oficiales enmarcados en políticas de cuidado que abordan la problemática de las autoagresiones corporales. La intención es establecer áreas de oportunidad y potencialidades para intervenir en dicho fenómeno en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** autoagresiones corporales, jóvenes, políticas de cuidado, escuela secundaria

### ABSTRACT

This paper presents a series of results of a socio-educational study whose purpose is to understand the social construction of emotions in school life and its relation with the production of violence. Based on in-depth interviews, the student perspective is interpreted in order to characterize self-harm practices. These data bring a dialogue about with a set of official documents framed in care policies that address the problem of corporal self-harm. The intention is to establish areas of opportunity and potentialities to intervene in this phenomenon in the school environment.

**Key words:** self injuries, young people, care policies, secondary school

## INTRODUCCIÓN

Las autoagresiones corporales constituyen un fenómeno cada vez más recurrente entre la población juvenil y, siendo la escuela un espacio central en la socialización de este grupo etario, surge una serie de interrogantes referidas al modo en que es caracterizado por las políticas estatales. ¿Qué lugar ocupa en la agenda de las políticas públicas en materia educativa la problemática de las autolesiones físicas? ¿De qué maneras es abordada

\* Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. kaplanarina@gmail.com

\*\* Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. soysapu@gmail.com

en las políticas de cuidado? ¿Cuáles son los tipos de intervención institucional que se proponen en los documentos oficiales? ¿Qué herramientas analíticas y prácticas proporcionan para poder comprender y afrontar dichas situaciones?

Para responder estas preguntas se recopilan las principales estrategias en el contexto de las políticas de cuidado desarrolladas en Argentina. El corpus empírico a partir del cual se efectúa el análisis consta de documentos oficiales (tanto nacionales como de la Provincia de Buenos Aires) publicados entre 2010 y 2018.

En una segunda instancia, se retoma la voz de las y los estudiantes a través de testimonios recogidos mediante entrevistas en profundidad realizadas en dos escuelas urbano periféricas, en el marco de un estudio socioeducativo cuyo propósito ha sido el de caracterizar y comprender la construcción social de los cuerpos y las emociones en la vida escolar y sus relaciones con la producción de las violencias.<sup>1</sup>

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los análisis desarrollados en el presente trabajo se enmarcan en una investigación de carácter exploratorio-descriptiva, en la cual se estableció un proceso relacional entre la teoría y la empiria en oposición al empirismo y al teoricismo y siguiendo de cerca la perspectiva epistemológica de Bourdieu y Wacquant (2005).

Desde un enfoque cualitativo, se indagó sobre la construcción social de los cuerpos y las emociones en el entramado de la socio-dinámica escolar. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad (Valles, 1997), ya que constituyen herramientas pertinentes en la búsqueda por comprender las experiencias subjetivas. La entrevista se desarrolló mediante una guía semiestructurada, en que se intentó caracterizar los diferentes puntos de vista construidos por las y los estudiantes de secundaria en el

<sup>1</sup> Este artículo recoge los resultados de una investigación finalizada en el marco del Proyecto UBACYT N° 20020130100596BA, periodo 2014-2017: “Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias”, con sede en el Programa de Investigación “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ámbito escolar en relación con el fenómeno de las autoagresiones físicas. En función de los objetivos propuestos, se focalizó en dimensiones (Corbetta, 2003) tales como: sociabilidad; corporalidad, emociones y escuela; corporalidad, emociones y violencias; violencias autoinfligidas.

La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de educación secundaria de la ciudad de La Plata, pertenecientes a escuelas urbano periféricas con población predominante de nivel socioeconómico bajo, que se encontraban cursando el 3er y el 6to año de estudio. Se propuso un muestreo teórico, de modo de saturar la información y las categorías emergentes del análisis preliminar. En una segunda instancia del trabajo de campo, se realizaron grupos focales en las escuelas y se hicieron registros de observaciones. La disposición y ordenamiento de la información se realizó mediante la construcción de una matriz de datos.

Para el caso particular de este artículo, se cruzaron los datos obtenidos con el análisis de documentos oficiales enmarcados en un grupo de políticas denominadas políticas de cuidado. El corpus empírico analizado consta de 10 documentos oficiales de carácter nacional o provincial publicados entre 2010 y 2018.

## **CAMBIOS Y PERMANENCIAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

El fenómeno de las autoagresiones corporales en la población joven y el desarrollo e implementación de una serie de lineamientos enmarcados en lo que se ha denominado políticas de cuidado han ganado protagonismo en el escenario escolar. Ello puede evidenciarse a través de los testimonios obtenidos, de los que se desprende la relevancia de la escuela en los procesos de subjetivación e, incluso, se establecen múltiples relaciones entre este espacio y las situaciones de autolesión.

Los documentos elegidos remarcan el papel de la institución escolar a la hora de anticipar e intervenir frente a dicho fenómeno. El cuerpo de documentos analizado forma parte de un grupo de medidas denominadas “políticas de cuidado”. Para un análisis más completo de ellas, es importante tener en cuenta los siguientes interrogantes:

¿Quiénes efectivamente acceden? ¿El acceso es pago? ¿Está o no segmentado por estrato socioeconómico? ¿Acceden niñas y niños de distintos estratos económicos a distintos tipos de servicios? Las respuestas a estas preguntas permiten entender el grado de fragmentación (o por el contrario, universalización) en la provisión de estos servicios, e identificar si la provisión de los mismos (o su ausencia) exacerba o contrarresta diferencias de género e ingresos (Esquivel, 2011, p. 35).

Como el tema central aquí se enfoca en las políticas de cuidado cuyos receptores son las y los jóvenes escolarizados, resulta de interés realizar un breve recorrido por los cambios y permanencias que ha sufrido la escuela secundaria en este último tiempo, a los fines de brindar un contexto respecto a las instituciones y a la población que efectivamente accede y transita por ellas.

Las reformas y extensión de la obligatoriedad de la educación en los sistemas educativos latinoamericanos durante las últimas décadas han posibilitado la inserción de adolescentes y jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos.

En Argentina, una tendencia central del sistema educativo ha sido su expansión histórica y, en especial, la democratización de la educación secundaria, con un renovado impulso a partir de 2006 al decretarse su obligatoriedad a través de la Ley 26.206 de Educación Nacional<sup>2</sup> (Kaplan y Piovani, 2018). Este hecho representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que reducía el papel del nivel secundario a la formación de las élites gobernantes y los grupos que continuarían estudios en la universidad (Filmus y Kaplan, 2012). Sin embargo, los procesos de inclusión producto del crecimiento y la ampliación de la matrícula escolar se desarrollaron sin prestar una debida atención a la conformación de las bases institucionales y culturales que promuevan una realización efectiva de los derechos y permitan el afianzamiento de relaciones igualitarias en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Gentili, 2011; Kessler, 2014).

<sup>2</sup> En 1993 la Ley Federal de Educación N. 24.195 había extendido la obligatoriedad educativa hasta los 10 años, aunque cambió el esquema de niveles vigentes hasta entonces. Aparte del año obligatorio de preescolar, la obligatoriedad abarcaba al ciclo completo de EGB, de 9 años, que reemplazó a la tradicional escuela primaria de 7 años. A partir de la Ley de Educación Nacional N. 26.206, la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria alcanzando un total de 13 años.

Para mediados de la primera década del siglo XXI, 39.4% de las y los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias era la primera generación en sus hogares que accedía a este nivel, ya que sus padres, pertenecientes a estratos sociales bajos, no habían logrado superar la barrera de la escuela primaria (Rivas, 2010). Esta mejora de las tasas de escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales dado que, en las sociedades latinoamericanas, la condición juvenil está atravesada por la trama de la desigualdad. Tal como señala Tuñón (2011, p. 3):

los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza... como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen.

Estas diferencias de escolarización remiten, sin duda, a una cuestión económica, pero no exclusivamente, ya que involucran también “un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (Therborn, 2015, p. 9). Las expresiones de la desigualdad requieren de una mirada relacional en la medida en que remiten tanto a condiciones materiales objetivas como a condiciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan y Piovani, 2018).

En resumen, puede afirmarse que, si bien esta nueva configuración de la escuela secundaria amplía el acceso a la educación para sectores previamente excluidos, tiene todavía un largo camino por recorrer en materia de avanzar hacia un achicamiento de las brechas socioeconómicas.

Es este contexto institucional en el que las políticas de cuidado comienzan a ocupar un lugar preponderante en las agendas políticas, el que nos motiva a problematizar sobre la dimensión simbólico-subjetiva de la desigualdad. Interrogarnos por las ex-

pectativas, percepciones y sentidos que construyen las y los jóvenes en su experiencia socioeducativa es el punto de partida para pensar herramientas que tiendan a mejorar las condiciones de quienes ocupan las posiciones más desfavorables. Si bien el fenómeno de las autolesiones no es exclusivo de un determinado sector social, muchas veces el único espacio con el que cuentan las y los jóvenes es la escuela y de ahí la importancia de brindar un análisis de los documentos que regulan y aportan estrategias para el abordaje institucional de estas problemáticas.

### **SOBRE LAS POLÍTICAS DE CUIDADO**

El cuidado es una necesidad de todo sujeto que se hace más evidente en aquellos que, por diversas razones, se encuentran imposibilitados de proveérselo autónomamente. En el documento *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado* elaborado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se plantea:

102

El trabajo de cuidado comprende actividades destinadas al bienestar cotidiano de las personas, en diversos planos: material, económico, moral y emocional. De esta forma, incluye desde la provisión de bienes esenciales para la vida, como la alimentación, el abrigo, la limpieza, la salud y el acompañamiento, hasta el apoyo y la transmisión de conocimientos, valores sociales y prácticas mediante procesos relacionados con la crianza.

Sin embargo, debido a la tradicional división social del trabajo y la segmentación del mercado, las mujeres históricamente se han encargado de proveer los cuidados tanto en el ámbito doméstico como en el laboral (CEPAL). Este enfoque sustentado en la perspectiva de género permite desenmascarar la profunda desigualdad sobre la que se desarrolla el cuidado. Se pone por primera vez de manifiesto que esta tarea no es competencia exclusiva de la mujer, sino también de los varones y del Estado. Las demandas de los movimientos feministas en paralelo a una mayor incorporación de la mujer al mercado de trabajo, expresan la necesidad de elaborar políticas de cuidado que mejoren las condiciones de inserción laboral, principalmente en la población de mayor vulnerabilidad.

A partir de este proceso, la problemática que recae sobre el cuidado comienza a ser entendida como un derecho público:

El derecho al cuidado, en tanto derecho universal establecido en beneficio de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 39).

Al concebirse como un derecho universal que comprende las dimensiones del cuidar, ser cuidado y autocuidarse, se convierte en plausible de ser exigido por la población presentándose como un bien público. Ello ubica al Estado como depositario de las demandas sociales de cuidado.

Nos ocuparemos, entonces, del rol del Estado a través de las políticas de cuidado, retomando lo expresado en el Documento *Diálogos sobre políticas de cuidado en la Argentina*: “La problemática del cuidado cobró una creciente relevancia durante los últimos años, hasta consolidarse como un tema central dentro del campo de la protección social, que exige ser abordado por las políticas públicas” (PNUD, OIT, UNICEF, UNFPA y CIPPEC, 2012, p. 1).

Dentro de este paradigma se reconoce que las políticas de cuidado son cruciales a la hora de garantizar el bienestar y la promoción del desarrollo integral de las y los jóvenes que transitan la escuela secundaria.

La creación de programas que van desde la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>3</sup> hasta los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)<sup>4</sup> integran una amplia gama de políticas de cuidado que apuntan a cubrir diferentes necesidades de la población infantil

<sup>3</sup> Es una suma de dinero mensual para los niños, niñas y adolescentes (menores de 18 años) de padres que están desocupados, trabajan de manera informal y/o cobran menos del salario mínimo, vital y móvil. Entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación.

<sup>4</sup> El Programa CAJ se desarrolla a través de la Dirección Provincial de Política Socioeducativa impulsado en el marco del proyecto educativo institucional/Plan de Mejora Institucional de cada escuela. Se contemplan y planifican espacios en función de las necesidades educativas de los actores participantes y de acuerdo con diversas orientaciones que expresen áreas de aprendizaje. En los CAJ los jóvenes pueden participar de actividades educativas y desarrollar proyectos específicos que promueven los encuentros juveniles, el intercambio de experiencias, en un marco de recreación y aprendizaje.

y juvenil. En la Provincia de Buenos Aires, distrito del cual nos ocupamos particularmente, quedan manifiestas las líneas prioritarias: “hay temáticas que particularmente se presentan prevalentes y relevantes para encarar desde el Estado la relación con los jóvenes: las técnicas de Respiración Cardio-pulmonar (RCP), la Educación Sexual Integral (ESI), La educación Vial (EV) y la Convivencia” (Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2018, p. 7).

Resulta de interés a los fines de nuestro análisis identificar en cuál de estas líneas se encuentra abordada la problemática de las autoagresiones corporales y cuál es la concepción que subyace en los diferentes documentos oficiales que surgen a partir de las políticas de cuidado.

### **LAS AUTOAGRESIONES CORPORALES EN LAS POLÍTICAS DE CUIDADO. UN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES**

104

Autoagresiones corporales, síndrome de *cutting*, autolesiones, entre otras, son algunas de las denominaciones que recibe la problemática de acuerdo con la disciplina y la perspectiva que se adopte para su análisis. A pesar de las diferentes denominaciones, un punto de coincidencia es el reconocimiento de que cada vez aparece con mayor regularidad entre las y los jóvenes, razón por la cual en los últimos años han aumentado las investigaciones sobre esta temática.

En los documentos oficiales se reconoce el aumento de estas prácticas: “En los últimos años hemos asistido a un importante aumento en la cantidad de adolescentes y jóvenes que ingresan a los servicios de salud por consultas vinculadas a intentos de suicidio y otras conductas autolesivas” (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2012, p. 9).

En los documentos oficiales consultados, ya sean de la órbita nacional o provincial, correspondientes al área de salud o al de educación, se establece que la problemática de las autoagresiones corporales está directamente asociada a la problemática del suicidio o intentos de suicidio. Si bien en algunos pasajes se plantea una diferencia entre ellos, cuando se alude al fenómeno de las

autolesiones físicas se lo hace en los apartados referidos al suicidio o en los cuadernillos destinados exclusivamente a esa temática.

Desde la línea teórica a la que adscribimos, se distingue y se separan las autolesiones de los intentos de suicidio. En relación con esta diferenciación, Le Breton plantea que las conductas de riesgo, entre las que se encuentran las autoagresiones corporales, son llamados a la vida justamente, tentativas de vida más que de suicidio.

A la inversa, una persona que se corta está lejos de poner su existencia en peligro. Pero la incisión corporal deliberada golpea las conciencias porque testimonia una serie de transgresiones insoportables para nuestras sociedades occidentales (Le Breton, 2018, 2do. párr.).

Las autolesiones ocupan para el sujeto un lugar de restitución con el mundo, una manera de restablecer las fronteras entre el adentro y el afuera. Es una acción que busca encontrar un sentido a la propia existencia y no terminar con ella.

En los escritos oficiales se emparentan las autolesiones con los intentos de suicidio sin determinar mayores diferencias entre una y otra conducta:

En la adolescencia, los cortes o autolesiones deliberadas en el cuerpo suelen ser frecuentes y no necesariamente implican riesgo suicida (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2012, p. 10).

O también:

Las autolesiones o autoagresiones son prácticas que consisten en la producción de heridas sobre la propia piel. Pueden tener intención suicida o no (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 26).

Es a partir de allí que las características que se desarrollan en los documentos son igualmente aplicadas a una u otra problemática, sin realizar mayores distinciones que las ya mencionadas y sin presencia de un apartado que amplíe sobre el fenómeno de las autoagresiones corporales.

Del estudio realizado surge un primer aspecto que se presenta como fundamental a la hora de sostener una política de intervención: la identificación de estas situaciones como hechos sociales “...que no puede explicarse por causas de índole individual, sino que tendría que ver con la forma de cohesión de cada sociedad” (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 13).

La mirada que prevalece se aleja de una explicación de dichos fenómenos como exclusivos de la juventud, más allá de resaltar algunas particularidades de esta franja etaria que la hacen más permeable a su aparición:

Los estudios e investigaciones realizados por el Ministerio de Salud de la Nación advierten que el periodo vital de la adolescencia es particularmente sensible a los intensos cambios subjetivos y relacionales que se suceden en esta etapa de la vida y a la necesidad de construir y de reconfigurar la propia identidad. Es posible, entonces, que se presenten con frecuencia las ideas de muerte, de dejar de ser, abandonando la identidad infantil. No obstante, nos parece necesario señalar que este modo de atravesar el crecimiento, lejos de constituir una característica “natural” de la adolescencia, o un destino familiar ya prefijado, o una psicopatología sólo tratable en forma individual, está acompañado por un contexto social que lo hace posible o no (Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2017, p. 22).

Lejos de pensar en el suicidio, los intentos de suicidio y las conductas autolesivas como hechos individuales y propios de un sujeto que presenta algún trastorno psíquico, se los aborda como fenómenos complejos anclados en las relaciones de sostén que brinda el entorno. Se retoman en dos documentos oficiales<sup>5</sup> las ideas expuestas por Korinfeld (2017) quien critica la definición de suicidio de la OMS:<sup>6</sup>

...nos alejamos de considerar el suicidio adolescente como la decisión libre e individual de un sujeto. Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan

<sup>5</sup> Área de Inclusión Democrática en las Escuelas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2015), y Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2017).

<sup>6</sup> Suicidio: acto deliberado de quitarse la vida (OMS, 2010).

la capacidad de elegir otras opciones, aun frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir ... No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia. Atender a la dimensión social, sanitaria y comunitaria de este problema es una vía privilegiada para tratar lo que es del orden singular, de la vida de cada joven que puede estar atravesando una encrucijada subjetiva (Korinfeld, 2017, pp. 212-213).

Se recuperan los sentimientos de angustia y sufrimiento como emociones vinculadas a la acción de poner en riesgo la integridad física por parte de las y los jóvenes, cuestión que, como veremos en el siguiente apartado, también se desprende de los testimonios obtenidos.

Considerar estas situaciones como hechos sociales pone de relieve la importancia de la intervención que es trabajada en los documentos en diferentes apartados como “Orientaciones generales frente a intentos de suicidio y los suicidios”,<sup>7</sup> “Protocolo para la intervención en situaciones conflictivas”<sup>8</sup> o “Cómo mirar e intervenir en estas situaciones desde la escuela”.<sup>9</sup>

Es posible que el espacio escolar sea escenario donde niños, niñas, jóvenes y personas adultas expresen, de los modos más diversos, sus padecimientos, mediante situaciones de autoagresión, que pueden derivar en el intento de suicidio o el suicidio. Ante esta posibilidad, se torna indispensable ... generar condiciones para que la escuela ayude a desplegar en chicos y chicas el cuidado de sí mismos y de los otros, con el propósito de atender situaciones singulares de alto sufrimiento psíquico (Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2014, pp. 21 y 22).

<sup>7</sup> Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2017).

<sup>8</sup> Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y UNICEF (2014).

<sup>9</sup> Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación (2016).

Ya sea que tomen lugar en el escenario escolar o en el ámbito privado, dichas conductas afectan no sólo al sujeto que las lleva a cabo, sino también a quienes forman parte de su entorno social:

Esta situación nos coloca en un doble desafío: por un lado, la intervención inmediata atendiendo a la particularidad que la expresa; por el otro, la reflexión y la objetivación analítica de la situación en tanto, si bien se expresa en una persona en particular, también nos está hablando de las comunidades, de las familias, de los grupos y de las instituciones (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, p. 27).

Se resalta, a su vez, la pertinencia de realizar una intervención en red, articulando el trabajo de distintos actores, instancias e instituciones:

... si bien la institución escolar adquiere un papel fundamental para abordar e intervenir en una problemática como es la del intento de suicidio, autolesiones y suicidio, la escuela no puede ni debe hacerlo sola. Por ello es importante acercar en esta instancia el concepto de corresponsabilidad que se configura como central para trabajar ante situaciones tan complejas (Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2017, pp. 27-28).

O bien:

Toda acción que se lleve a cabo con una NNA<sup>10</sup> debe ser en articulación con el Servicio de Salud, con el Servicio Local y/o Zonal de Promoción y Protección de los Derechos de NNA, y/o con cualquier otra institución que se considere pertinente en el marco de la corresponsabilidad (Dirección de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación y UNICEF, 2014, p. 36).

Cabe distinguir que “las conductas autolesivas no deben minimizarse. Exponen al adolescente a situaciones de riesgo y dan cuenta del malestar que una persona y/o grupo humano padece”

<sup>10</sup> Niña, niño o adolescente.

(Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, 2016, p. 5).

En resumen, los documentos oficiales coinciden en identificar las conductas autolesivas como hechos sociales y plantean la importancia de una anticipación e intervención haciendo hincapié en los sentimientos de angustia y sufrimiento de las y los jóvenes. Por otro lado, el fenómeno de los cortes autoinfligidos está estrechamente asociado al del suicidio e intentos de suicidio abordándose de manera conjunta en los textos analizados.

En el siguiente apartado se procede a describir las experiencias en torno a las autoagresiones corporales a través de testimonios brindados por jóvenes de dos escuelas urbano periféricas de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. La intención es aportar la mirada de los propios estudiantes respecto a dicho fenómeno, para poder acercarnos a un mayor nivel de comprensión del mismo, estableciendo puntos de contacto o diferencia con lo recuperado en los documentos oficiales.

## **AUTOAGRESIONES CORPORALES. UNA DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO DESDE LA VOZ DE LAS Y LOS ESTUDIANTES**

109

Los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en mutua conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2008). Siguiendo esta afirmación, uno de los supuestos centrales que aquí sostendremos es que las imbricaciones entre la condición juvenil y la condición estudiantil necesitan ser pensadas a través del análisis de la estructuración emotiva.

Las diversas maneras de ser y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978). Siguiendo a Lllouz, mencionamos que la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social. Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente

te las disposiciones morales y sociales” (Illouz, 2007, p.17). En otras palabras:

Los rasgos emotivos de los sujetos tienen una génesis y una historia que es social, por tanto, resulta imperioso considerar las transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones sociales (Kaplan y Silva, 2016, p. 30).

Las intervenciones sobre el propio cuerpo representan un modo de procesar la emotividad ante la necesidad de establecer lazos entre la existencia individual y social. Frente a esta búsqueda, Elias (1994), en su texto *Civilización y Violencia*, encuentra que los jóvenes necesitan perspectivas de futuro, un grupo de pertenencia y encontrarle un sentido a su vida. Pero a ellas agregamos una cuarta necesidad que es la de alcanzar reconocimiento, respeto y estima social:

110

La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes (Kaplan, 2016, p. 116).

La ausencia de sentido por vivir queda supeditada a un sufrimiento social que se pliega en el sujeto ocasionando rupturas en la propia autoimagen. Ante el peso de una mirada que desvaloriza, excluye y condena a la soledad, la crisis vital deviene de una identidad que se encuentra en constante tensión entre los deseos y las posibilidades de realización. Ello puede estar asociado a comportamientos violentos, tanto ejercidos hacia otro como hacia uno mismo.

El sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados a la violencia. Ello en la medida en lo que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012, p. 33).

El rechazo y la exclusión pueden manifestarse en diferentes escenarios y por distintas causas. Las desigualdades de recursos

materiales y culturales que pesan sobre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión que, junto con otros factores, pueden conducir hacia una sensación de vacío existencial. Las y los jóvenes tramitan el dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora a la vez que negadora de subjetividad, en tanto expresión de “pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivización pero también subjetivización” (Wieviorka, 2006, p. 248). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros. Los efectos en su construcción identitaria los conduce a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. En estos casos, la piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinfligida.

El sujeto en sufrimiento se aferra a su piel para no hundirse. La cortadura es una incisión de lo real, le confiere enseguida al sujeto un arraigo en el espesor de su existencia. Es un tope que sirve de contención, un remedio para no morir, para no desaparecer (Le Breton, 2017, p. 62).

Las y los jóvenes despliegan una serie de estrategias frente al malestar sociopsíquico producido por una realidad presente y futura poco alentadora. Frente a la vivencia del sinsentido existencial aparecen situaciones a las que Le Breton (2011) denomina como “conductas de riesgo”. A través de ellas el individuo establece un juego real o simbólico de roce con la muerte. Estos juegos no tienen la intención de producir la defunción, sino que plantean la posibilidad de llevar al límite la vida para conocer la alteración de las capacidades físicas y/o psíquicas del individuo.

Las conductas de riesgo manifiestan, bajo una matriz inconsciente, un enfrentamiento con el mundo real cuyo propósito consiste en encontrar un valor a la propia vida. El sujeto compromete su patrimonio identitario por excelencia, que es el cuerpo, para encontrar su lugar simbólico en el complejo entramado social. La esperanza subjetiva se asienta sobre la idea de poder salir adelante,

sobrepasar esta prueba y lograr así que el riesgo restituya un sentimiento de omnipotencia y genere una exaltación que sienten que está ausente (Le Breton, 2011, 2017).

Dentro de estas conductas se ubican las autoagresiones corporales, caracterizadas por cortes autoinfligidos generalmente en brazos y/o muslos. La sangre parece representar un signo de escape frente a un dolor producido por un entorno incontrolable. Se libera como símbolo de un sufrimiento que busca derramarse a través de las grietas de su existencia para recuperar las conexiones perdidas con la vida (Le Breton, 2017).

Esas conexiones pueden quebrarse por diferentes causas e, incluso, por la combinación de varias de ellas. En el documento Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes se plantea que:

Diversas investigaciones se han ocupado de averiguar los factores que los adolescentes ubican como causales de su intención suicida, identificando, entre ellos, la inestabilidad familiar por peleas o incomunicación, la pérdida de un ser querido, el aislamiento social y los sentimientos de soledad y de fracaso (Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones, 2012, p. 10).

En coincidencia con este documento, podemos afirmar a partir de los testimonios recogidos que las causas mencionadas por los y las jóvenes son las peleas familiares, las rupturas románticas, las bromas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. Frente a la pregunta de por qué se cortan, una estudiante entrevistada refiere a las prácticas de autoflagelación que comparte con su amiga:

Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola.<sup>11</sup> Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es *bullying* ya. O sea, el “gordas”, por más que en el momento no te afecte y digas “me chupa un

<sup>11</sup> Llevar el apunte, mostrarse interesado.

huevo”,<sup>12</sup> cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás<sup>13</sup> más nada (Estudiante, mujer de 2do año).

Las razones que argumentan las y los estudiantes para justificar la decisión de cortarse son múltiples y aluden a diversas cuestiones pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional que experimentan. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve, a su vez, como violencia dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían<sup>14</sup> demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica (Estudiante, varón de 2do año).

En los testimonios aparecen emparentados a estas prácticas (al igual que se identifican en los documentos oficiales) sentimientos de angustia y sufrimiento que pueden interpretarse a partir de expresiones como “te hace sentir mal”, “te largás a llorar” o “no bancás nada más”. El hecho de registrar cambios de humor o manifestar malestar frente a situaciones cotidianas es una característica recurrente en los discursos recogidos. Estos sentimientos expresados en los documentos y manifestados por las y los jóvenes a través de los testimonios son los que producen en ellos un dolor social que parece perdurar en el tiempo. El producirse una marca localizada en el cuerpo habilita un dolor físico que distrae y despeja de la angustia social que se ha interiorizado. Estas ideas no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten

<sup>12</sup> Expresión coloquial de “no me importa”.

<sup>13</sup> Aguantás, soportás.

<sup>14</sup> Burlaban, molestaban.

en un anhelo de dejar de sufrir para no sentir más el dolor que sienten (Toporosi, 2015). Una estudiante plantea en el apaciguamiento del dolor “de adentro” que puede significar provocarse las lesiones corporales:

Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás, sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas (Estudiante mujer de 2do año).

Por su parte, el siguiente joven (quien habla en tercera persona más allá de haber pasado por la experiencia de autolesionarse) alude a los sentimientos de bienestar al momento de la autoflagelación:

Ellas sienten placer. Es como si fueran masoquistas. Ellas se cortan y se sienten bien así. Por eso se cortan mucho. Puede ser con hojas de afeitar, con lo que sea. Entonces, no les duele, no sienten dolor. Sienten *satisfacción* (énfasis del entrevistado. Estudiante varón de 2do año).

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento en contraposición a lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, se puede decidir su momento de inicio y se lo puede curar o no. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera de control que deja marcas más difíciles de suprimir. Esa sensación de control es la que brinda la ilusión de “placer” o “felicidad” según el siguiente testimonio:

Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro,<sup>15</sup> te agarra y, depende qué tipo de droga sea, por un momento ves un elefante rosa volando, te hace alucinar. Pero esto no es que te hace alucinar, te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: “sos esto”, “sos lo otro”. El dolor físico se va (Estudiante, mujer de 2do año).

<sup>15</sup> Cigarrillo de marihuana.

A través del corte se experimenta el “placer” de reemplazar un dolor “mental” que se vive como incontrolable y “constante” por un dolor físico que es controlado y tiene fin. La transitoriedad de las heridas, que se perciben por parte de la juventud como una experiencia corporal que va más allá de dejar una marca, sana, distrae y despeja la mente que se ve invadida por un malestar social que perdura en el tiempo como algo inalterable. Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar la intervención por parte de los referentes escolares es el modo en que la práctica es compartida entre quienes la realizan. Se generan códigos e identificaciones que pueden tener lugar en el escenario escolar y también en las redes sociales. Una estudiante relata el modo en que su hermano encuentra en esta práctica, compartida con otros jóvenes, la respuesta frente a esta búsqueda de sentido a sus existencias:

Creo que es muy normal eso hoy en día, ya no es como al principio que me sorprendía. Todo el mundo lo hace, como que lo tomaron como normal ... A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano ... Él estaba mal y se metía en esos grupos supuestamente de apoyo que lo que hacen es mostrarte: “Mirá cómo me corto”. Se sentían importantes. Que no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón: “No sos normal y te tocó ser así”. Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes son así ahora (Estudiante, mujer de 5to año).

Las autolesiones se convierten en el factor común entre quienes no se sienten reconocidos. Como en el caso del hermano de la joven citada, las redes sociales brindan un espacio para sentirse reconocidos por quienes comparten un sufrimiento a la vez que otorgan la protección del anonimato. En la búsqueda incesante y desesperada hacia la identidad legitimada a través de una marca, una firma que acredite su paso por el mundo, que les posibilite autoafirmarse en un “aquí estoy yo”, la piel se convierte en una superficie propicia para dejar huellas tanto a través de las autolesiones, como por medio de otro tipo de prácticas. El cuerpo se ancla como superficie de múltiples inscripciones y sede de otras modificaciones que producen el uso de sustancias psicoactivas en

la búsqueda de sensaciones y vivencias que proporcionen sentidos que no se obtienen o resultan insuficientes (Korinfeld, 2013).

En sus testimonios, las y los estudiantes suelen homologar la conducta de autoagresión corporal con otras adicciones. Una de las entrevistadas da cuenta de la potenciación de las prácticas de autoagresión. La autolesión parece funcionar bajo un mecanismo inconsciente del tipo adictivo.

**Entrevistador:** ¿Te ayudaba a resolver los problemas?

**Entrevistada:** Por un momento, sí. Por un momento, pero después (hace una pausa). Es una adicción porque, es verdad, tenés un corte y querés otro, y querés otro, y querés otro. Es como un porro. Vos te drogás la primera vez y te gustó, la vas a seguir hasta que te termines falopeando y termines en una zanja (Estudiante, mujer de 2do año).

La misma estudiante relata que volvería a cortarse más allá de haber dejado de lesionarse hace unos meses obligada por su madre:

**Entrevistador:** ¿Y ahora te gustaría volver a cortarte o ya está?

**Entrevistada:** Si fuera por mí, sí.

**Entrevistador:** Aunque te haga mal.

**Entrevistada:** Sí.

El alivio que produce cortarse es transitorio, lo que lleva a querer buscar una vez más esa sensación repitiendo el circuito una y otra vez (Mauer y May, 2010). En contraposición, se presentan casos en los que las y los jóvenes no sintieron la necesidad de continuar con las autolesiones, luego de haberse cortado en cierta oportunidad:

Te lo digo por experiencia. Yo un día me corté, como idiota, y me corté, pero por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me cagó a palos<sup>16</sup> mi papá, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá (se señala el

<sup>16</sup> Golpear, pegar.

brazo), así, cortándome, con toda la bronca. Me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí (Estudiante, varón de 2do año).

Como se desprende del testimonio anterior, los conflictos intergeneracionales están presentes en los argumentos del corte. Se percibe como una conducta incomprendida en el mundo adulto. Se identifica aquí otro punto de contacto en relación con los documentos que, como ya fue mencionado, ubican a la juventud como etapa propensa para recurrir a este tipo de prácticas. Esta característica aporta un mayor nivel de complejidad a la hora de pensar en la intervención por parte de los profesionales de la escuela. La siguiente estudiante identifica el hecho de cortarse como una actividad propia de los adolescentes:

Igual, seguramente, cuando yo ya sea más grande voy a pensar: “ay, qué pelotuda”. Es obvio. Es una estupidez que hace cualquier adolescente, y más si estás caliente, en el sentido de que estás enojado o estás triste. Por ejemplo, una persona depresiva sí, obviamente, no le importan los demás, lo que más le afecta son los comentarios (Estudiante, mujer de 2do año).

Aquellos que no se autflagelan identifican estas prácticas con la necesidad de encontrar un lugar de pertenencia y de ser aceptado en el grupo. Frente a la pregunta de por qué cree que otros se cortan la respuesta es:

Para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena. Para hacerse ver. Para... “no, no te hagás eso, boluda, yo te quiero. Si querés nos juntamos” (Estudiante, varón de 2do año).

La búsqueda de una identidad que sea reconocida, de encontrar un grupo de pares con el cual identificarse o el hecho de llamar la atención con el objetivo de “ser visto” son algunos de los argumentos que esgrimen las y los jóvenes. El sujeto no puede constituirse si no es a través del reconocimiento del otro. En otras palabras, “el sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006, p. 241). Al respecto una estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como “grupo

suicida” en el que, para ser incluido, la condición –a modo de ritual de iniciación– es cortarse:

**Entrevistada:** Hasta había un grupo a la mañana que se hablaban conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. “Grupo suicida” se llamaban.

**Entrevistador:** ¿Y se mostraban los cortes?, ¿qué hacían?

**Entrevistada:** A veces sí se cortaban. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí (Estudiante, de mujer de 2do año).

La búsqueda del reconocimiento, la necesidad de lograr una identificación con otro, de recibir una mirada que lo devuelva a la condición de sujeto son factores fundamentales a considerar a la hora de pensar los modos de intervención y abordaje de estas temáticas en el ámbito institucional. Más aún teniendo en cuenta que, como queda de manifiesto en este último testimonio, en ocasiones la escuela es el espacio donde se realiza dicha práctica. De allí la importancia de reparar en las vivencias de las y los estudiantes a la hora de pensar las intervenciones de los profesionales de la educación y los documentos que las regulan.

## CONCLUSIONES

A partir del recorrido anterior, pueden mencionarse puntos de contacto y de quiebre entre lo que expresan las políticas de cuidado mediante los documentos oficiales y el modo en que las y los jóvenes entrevistados atraviesan las situaciones de cortes sobre su propia piel.

Entre las similitudes halladas resulta de interés mencionar el hecho de identificar el fenómeno de las autolesiones como un acontecimiento social, que afecta e involucra no sólo al sujeto que realiza la acción, sino a la comunidad que lo acompaña (o abandona), ya sean profesionales de la escuela, familiares o compañeros de curso.

En segundo lugar, en los documentos, la juventud es reconocida como una etapa de riesgo frente a las autolesiones, así como en los relatos de las y los estudiantes el fenómeno es identificado como propio, e inentendible por parte de los adultos.

Por otro lado, tanto en los documentos seleccionados como en los testimonios recogidos aparecen los sentimientos de angustia y sufrimiento asociados a este tipo de prácticas, como emociones que expresan una falta de reconocimiento y un vacío existencial.

Finalmente, las causas que llevan a estas conductas enumeradas en los documentos coinciden con las respuestas obtenidas mediante las entrevistas. Entre ellas encontramos: inestabilidad familiar; pérdida de un ser querido ya sea por defunción, separación o ausencia; aislamiento social y problemas de comunicación; situaciones de acoso en la escuela; incomodidad con el propio cuerpo.

Estamos, entonces, en condiciones de sostener que las autoagresiones, bien se lleven a cabo en intimidad, bien en el ámbito público, refieren a un malestar sociopsíquico vinculado a los sentimientos de exclusión y la ausencia de sentido de la propia existencia. La intensidad de las emociones de las y los jóvenes expresan identidades negadas. La emotividad cargada de dolor encuentra en las conductas autodestructivas una salida desesperada frente a la imposibilidad de constituirse como sujeto.

La violencia ejercida sobre el sujeto mediante los procesos de estigmatización y la falta de reconocimiento opera en las y los estudiantes abriendo paso a actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social producido.

Sin embargo, este tipo de prácticas se alejan de la intención deliberada de perder la vida y, por el contrario, se las ubica como acciones que buscan encontrar sentido a una existencia signada por el sufrimiento. Esta característica particulariza la problemática de las autoagresiones corporales y la diferencia de los suicidios e intentos de suicidio. Ello queda evidenciado en los testimonios de las y los jóvenes entrevistados, a la vez que permanece ausente o poco desarrollado en los documentos oficiales marcando la principal diferencia entre una y otra fuente de análisis.

Si bien a través del trabajo con los distintos tipos de fuentes pueden encontrarse ciertos rasgos en común e incluso determina-

das líneas de acción, queda manifiesta la relevancia de brindar un espacio más específico en las políticas de cuidado y en los documentos que de ellas se derivan al fenómeno de las autolesiones. Las intervenciones que se propongan en los documentos deben girar en torno al abordaje de los sentimientos de dolor que expresan las y los estudiantes, colaborando en la construcción de una subjetividad cargada de sentido. Para ello es relevante comprender las situaciones de autoagresión corporal como llamados de atención por parte de quien las realiza, como un acto a través del cual se busca restituir el sentido existencial y, desde allí, pensar las acciones a realizar con los diferentes actores involucrados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área de Inclusión Democrática en las Escuelas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). *Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Un enfoque para el abordaje desde el campo de la educación*. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=8625363d-60d5-4e71-b67a-7cf9a58eb629](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=8625363d-60d5-4e71-b67a-7cf9a58eb629)
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del Capital Cultural. *Sociológica*, (5), pp. 11-17.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 101-300). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (S.F.) *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado*. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/sobre-el-cuidado-y-las-politicas-de-cuidado>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Dirección de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación y UNICEF. (2014). *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DCE, SE y UNICEF. Recuperado de <http://www.codajic>.

org/sites/www.codajic.org/files/Guia\_de\_orientacion\_WEB.pdf

**Dirección** de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. (2016). *La institución escolar y las políticas de cuidado ante el padecimiento subjetivo: Suicidio e intento de suicidio*. Documento de Trabajo. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DPCPS, DGCE, SE. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2016/documento\\_1\\_16\\_suicidio\\_e\\_intento\\_de\\_suicidio.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2016/documento_1_16_suicidio_e_intento_de_suicidio.pdf)

**Dirección** Nacional de Salud Mental y Adicciones, Ministerio de Salud de La Nación. (2012). *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*. Argentina: DNSMA, MS. Recuperado de [http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31\\_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf](http://bvs.psi.uba.ar/local/File/2012-10-31_lineamientos-atencion-intento-suicidio.pdf)

**Dirección** Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática del suicidio e intentos de suicidio*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DPES y DPCPS. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/SUICIDIO\\_FINAL.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/SUICIDIO_FINAL.pdf)

**Dirección** Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. (2018). *Las políticas de cuidado en la Educación Secundaria*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: DPES, DGCE, SE. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/politicas-de-cuidado.pdf>

**Elias, N.** (1981). *Civilización y Violencia. Ästhetik und Kommunikation*, 43, 5-12.

**Esquivel, V.** (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. El Salvador: PNUD.

- Filmus, D. y Kaplan, C. V.** (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Gentili, P.** (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Illouz, E.** (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Kaplan, C. V.** (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C. V. Kaplan. (Coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 151-168). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V.** (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan y M. Sarat. (Comp.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C. V. y Piovani, J. I.** (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaplan, C. V. y Silva, V.** (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), 28-36.
- Kaplan, C.V., Krotsch, L. y Orce, V.** (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Kessler, G.** (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Korinfeld, D.** (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver. (Comps.), *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D.** (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. *En Voces de la Educación*, II(4), 209- 219.

- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía.
- Le Breton, D. (2018). La piel y la marca. Acerca de las autolesiones. *Revista Topía*, 84. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/piel-y-marca-acerca-autolesiones>
- Mauer, S. y May, M. (2010). Niños y adolescentes jugando con el filo de la navaja. *Revista Topía*, 58, 4-5. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/ni%C3%B1os-y-adolescentes-jugando-filo-navaja>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Guía de intervención mhGAP para los trastornos mentales, neurológicos y por uso de sustancias en el nivel de atención de la salud no especializada*. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS. Recuperado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44498/9789243548067\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44498/9789243548067_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Internacional del Trabajo (OIT), UNICEF, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). (2012). *Diálogos sobre políticas de cuidado en la Argentina*. Argentina: CIPPEC. Recuperado de <http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2427.pdf>
- Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC/Fundación Arcor/Fundación Norberto Noble.
- Secretaría General del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2014). *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar 2*. Argentina: SGCFE, ME, PN. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/123195/guia-federal-de-orientaciones-para-laintervencion-educativa-en-situaciones-complejas-relacionadas-con-la-vida-escolar-2>

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Toporosi, S. (2015). Me corto y me quiero matar. *Revista Topía*, 75, 24-25. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar>
- Tuñón, I. (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Valles, M. (1997). *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis Sociología.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15(1-2), 239-248.

# Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia

## School Failure in Upper Secondary Level and Its Relation to Self-concept in Adolescence

*Dámaris Díaz Barajas\* y Abigail Ruiz Olvera\**

### RESUMEN

Algunos de los problemas del sistema educativo nacional en su nivel medio superior son la deserción, la baja eficiencia terminal y el bajo rendimiento escolar, problemática asociada a los niveles de reprobación en sus alumnos. La reprobación escolar consiste en no aprobar una o varias materias en un determinado grado o nivel, lo cual se relaciona a elementos sociales y familiares, psicológicos, económicos, perfiles de ingreso limitados y falta de hábitos de estudio (Corzo s/f). Entre los factores personales se encuentra el autoconcepto, o conjunto de pensamientos y sentimientos genéricos que el individuo tiene de sí mismo. De ello surge la presente investigación, que se plantea como objetivo determinar si existe relación entre la reprobación escolar y el autoconcepto. La metodología empleada fue de tipo cuantitativa, con un diseño descriptivo correlacional. Los participantes fueron 103 adolescentes estudiantes de nivel bachillerato de una preparatoria pública de la ciudad de Morelia, en el estado de Michoacán, México, quienes presentaban más de una materia reprobada, a quienes se les aplicó la Escala de Autoconcepto AF5 de Tomas y Oliver (2004), validada para esta población por Díaz y Morales (2015), con un alpha de Cronbach de .775. Los resultados destacan una correlación significativa de carácter negativo entre el número de materias reprobadas y el autoconcepto en sus factores familiar y escolar.

**Palabras clave:** reprobación escolar, nivel medio superior, adolescencia, autoconcepto

### ABSTRACT

Some of the problems in the Mexican education system in its upper secondary level are desertion, low efficiency and low school performance, all of which are associated with the levels of failure in their students. School failure consists in failing to pass one or several subjects in a certain grade or level, which is related to social, family, psychological, economic, and limited income profiles, as well as lack of study habits (Corzo s / f). Among the personal factors is the self-concept, the set of generic thoughts and feelings individuals have about themselves. From here arises the present research, which aims to determine if there is a relationship between school failure and self-concept. The methodology used was quantitative, with a correlational descriptive design. The participants were 103 upper-secondary adolescent from a public upper secondary school in the city of Morelia, in the state of Michoacán, Mexico, who presented more than one failed subject, to whom the AF5 Self-concept Scale of Tomas and Oliver was applied (2004), validated for this population by Díaz and Morales (2015), with a Cronbach alpha of .775. The results highlight a significant negative correlation between the number of failed subjects and self-concept in their family and school factors.

**Key words:** school failure, upper secondary level, adolescence, self-concept.

\* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México; damadiaz03@gmail.com

\* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México; abigail\_ruiz.27@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa asociada a crisis diversas que llevan al individuo a la construcción de un Autoconcepto. Estas crisis pueden verse reflejadas en conductas inconvenientes, entre las que se encuentran problemáticas escolares como la reprobación.

Por ello surge el interés de analizar la relación que podría darse entre el Autoconcepto y las diferentes aristas que lo conforman y la reprobación escolar, ya que esta última es el inicio de conflictivas mayores como la deserción y el abandono escolar, lo que finalmente se asocia a problemáticas como embarazo adolescente, matrimonios precoces, mayores enfermedades de transmisión sexual, desempleo y pobreza, entre muchas (UNICEF, 2015).

## REFERENCIA CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL

Uno de los problemas que actualmente enfrenta el sistema educativo nacional es la deserción escolar, al igual que el rezago académico y la baja eficiencia terminal, que lejos de ser un asunto local, es una temática en el ámbito mundial.

Reprobar es expresión de un bajo aprovechamiento escolar y signo claro de una desigualdad en el aprendizaje. Es, principalmente, la causa del fracaso escolar y la manifestación fehaciente de una baja calidad educativa que ha colocado a nuestro país entre las naciones con más pobre rendimiento escolar, de acuerdo con los reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, citado por Dgeta, 2005).

El rezago escolar es considerado como un indicador que proporciona información sobre el atraso y bajo rendimiento académico de los estudiantes, lo que es precedente de la deserción escolar, que pone de manifiesto las dificultades que el estudiante va viviendo en forma acumulativa, y que expresa en la reprobación sistemática de una serie de asignaturas.

De acuerdo con Gómez (citado por Martínez Maldonado, 1998, s/p), la reprobación escolar incluye “la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no

haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios o la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación”.

A juicio de la OCDE (2006), esta problemática es compleja, ya que la educación superior en los países asociados alcanza sólo a 25% de los jóvenes, quienes lograron terminar la escolaridad obligatoria, logrando la posibilidad de incorporarse a una licenciatura y, eventualmente, a un posgrado.

Aunado a lo anterior, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002) determinó que en la mayoría de los países de América Latina y acusadamente en Honduras, Guatemala, El Salvador, México y Nicaragua, la deserción escolar es muy alta, con cerca de 37% de la población entre 15 y 19 años de edad que abandona su educación a lo largo del ciclo escolar. En México, la tasa anual de deserción en la educación media superior en el ciclo escolar 2010-2011 fue de 14.93%; es decir, de 4 187 528 alumnos y alumnas que iniciaron el ciclo escolar, 625 142 abandonaron sus estudios, del total, 282 213 fueron mujeres (45%) y 342 929 hombres (55%), alcanzando una tasa de deserción de 16.67% en hombres y de 13.25% en mujeres (Ruiz-Ramírez, García-Cue y Pérez-Olvera, 2014).

En los países señalados, la mayor parte de la deserción se produce en el transcurso del primer año de la enseñanza de nivel bachillerato, y en México los datos confirman la información, con reportes que indican que el grado escolar en que se presentó la mayor deserción fue el primero, con 60.8%, lo que equivale a casi 380 mil estudiantes, en segundo grado fueron cerca de 163 mil (26%) y en tercer grado alrededor de 83 mil, es decir, el 13.2% (Ruiz-Ramírez, García-Cue y Pérez-Olvera, 2014).

En el nivel medio superior, la deserción, la baja eficiencia terminal y el bajo rendimiento escolar son problemáticas asociadas, en un inicio, a los altos niveles de reprobación presentes en sus alumnos.

La problemática tiene muchas aristas, pues son fenómenos psicosociales complejos, en los que participan factores estructurales, sociales, familiares e individuales, con consecuencias en igual número de niveles de la realidad, desde el sistema educativo hasta

la autoestima de los individuos. Por ello resulta un grave error atribuirlo sólo a causas personales como la falta de dedicación o atención, a la calidad académica o el compromiso por parte de la escuela o por parte de los alumnos, o suponer que el asunto debe resolverse en sólo un nivel, es decir, de manera individual (Corzo y Reyes, 2017).

Al respecto, Espinoza García (2005, citado por Nava, Rodríguez y Zambrano, 2007) confirma la existencia de diversas explicaciones y clasificaciones de las causas de la reprobación escolar, que agrupa de la siguiente manera:

- Causas de origen social y familiar.
- Desarticulación o disfuncionalidad familiar, desadaptación al medio por el origen sociocultural del que provienen, estudiantes que trabajan, problemas psicosociales y estudiantes casados o de paternidad o maternidad prematuras.
- Causas de origen psicológico.
- Desubicación en propósitos de vida e inadecuada opción vocacional.
- Causas económicas: escasez de recursos y desempleo de los padres.
- Causas atribuibles al rendimiento escolar como la falta de hábitos de estudio.
- Causas físicas, entre las que se encuentran problemas de salud y alimentación inadecuada.

En este orden de ideas, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (JUNAEB, 2003) confirma la existencia de factores inherentes a las condiciones socioeconómicas, familiares e individuales, lo que hace de la deserción escolar un proceso multicausal.

Así, se observan en la problemática factores socioculturales, como condiciones socioeconómicas, expectativas sociales y capital social; familiares, de entre las que se pueden citar interacciones, condiciones de vida y expectativas; así como las percepciones de los adolescentes sobre su experiencia y sus expectativas educativas, profesionales y existenciales (PREAL-GDN, 2005).

Entre las características individuales de tipo psicológico asociadas a la reprobación, se puede hacer mención a la propia eta-

pa de desarrollo, ya que en la adolescencia se presentan mayores conductas de riesgo, pues la búsqueda de la identidad lleva al joven a tratar de experimentar diversidad de conductas marcadas por una inmadurez y omnipotencia (Blos, 1980) que le llevan, en el ámbito escolar, a la despreocupación de la vida académica, en la que consideran que con el menor esfuerzo lograrán mantener buenos promedios académicos.

Durante el desarrollo de la adolescencia, la fase más crítica es la adolescencia media o adolescencia propiamente tal, que coincide con el nivel de estudios académicos de bachillerato. En esta fase, la vida emocional se experimenta con intensidad, profundidad y con mayores horizontes. Los celos, la culpa y la envidia retornan de manera intensa, haciendo que los conflictos de identidad alcancen su punto máximo (González, 2001), lo que genera, a su vez, un distanciamiento con el interés académico, que se puede asociar a figuras de autoridad, ante las que tienden a rebelarse.

Otro aspecto que se vivirá con intensidad en esta fase es un Yo debilitado, un Ello exacerbado y un Súper yo distanciado, lo que provocará una sensibilidad extraordinaria, por lo que el individuo fluctuará entre la sobrevaloración de su persona y estados depresivos repentinos (González, 2001), lo que permite entender por qué los aspectos relacionados con las calificaciones académicas son tan poco relevantes.

La adolescencia es, pues, el momento de cambios y crisis que promueven la consolidación de una identidad y comprende elementos de carácter psicológico multidimensional que se desarrollan de manera específica en cada individuo. Entre los elementos que se pueden reconocer están la intimidad, la autonomía, los valores y los proyectos (Díaz, 2006), así como la imagen corporal, la autoestima, el bienestar subjetivo y el autoconcepto.

El autoconcepto se entiende como el conjunto de pensamientos y sentimientos genéricos que el individuo tiene de sí mismo (Alvarado, 2004) lo que, desde la psicología, forma parte de la personalidad y es uno de los tópicos más trascendentales en la comprensión de la vida, pues vislumbra la construcción de la identidad misma.

Los primeros planteamientos realizados respecto al autoconcepto se basaban en las percepciones, lo que Cazalla-Luna y Nerea

(2013), explican diciendo que cada persona tiene una percepción de sí mismo y, conforme se va comprendiendo, se va generando una propia imagen de lo que es, integrando al concepto que tiene de sí mismo su concepción psicosocial.

En este sentido, Fuentes (2011) confirma que se debe tomar en cuenta al individuo como ente social, requiriendo que su conocimiento coincida con las percepciones que los otros refieren de él; es decir, su autoconcepto está basado en las experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su conducta.

Así, el autoconcepto puede considerarse un conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. Ésta se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, pues las experiencias constituyen los datos en los que el individuo basa la percepción de sí mismo (Machargo, 1991).

Son, pues, muchos los aspectos a considerar en el autoconcepto, y se deben examinar desde los valores, sentimientos, pensamientos, actitudes, relaciones interpersonales, sociedad, cultura, cambios ambientales, incluyendo programas escolares, así como experiencias que se generan a través del ambiente, básicamente reflejadas en otros individuos. De esta forma se llega a una percepción de lo que posteriormente se convertirá en la propia identidad; esto implica juicios y críticas que lleven a conocerse y, por lo tanto, a definirse.

Durante largo tiempo el autoconcepto se consideró un constructo unidimensional y global; sin embargo, actualmente se acepta una concepción jerárquica y multidimensional (Cazalla y Molero, 2013) según la cual, el autoconcepto general está estructurado en varios dominios, cada uno de los cuales está dividido, a su vez, en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008).

De esta manera, el análisis del autoconcepto comprende diversos factores como el autoconcepto escolar, el autoconcepto familiar y el autoconcepto social. El escolar se refiere a la percepción del individuo acerca de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y como trabajador. Por otra parte, el familiar se refiere a la percepción del individuo sobre su implicación, participación

e integración al medio familiar; asimismo, el autoconcepto social se refiere a la percepción del individuo acerca de su desempeño en las relaciones sociales (Gutiérrez y Expósito, 2015).

Por su parte, autores como Garaigordobil y Dura (2006) demarcan como elementos básicos del autoconcepto los factores físico, social, emocional e intelectual. Así también, en sus estudios, García y Musitu (2009) determinan como factores propios del constructo lo social, lo académico-profesional, lo emocional, lo familiar y lo físico.

Tomas y Oliver (2004) muestran sus análisis con la Medida Multidimensional del Autoconcepto AF5, y confirman los factores académico-laboral, social, emocional, familiar y físico.

Así pues, el autoconcepto tiene un papel central en la integración de la personalidad y funciona como instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo, lo que se basa en la experiencia derivada de los roles que desempeña a largo de la vida, las características y atributos personales y las creencias y valores que tenga, así como en la información proveniente de los otros significativos, los que constituyen una de las fuentes principales para la formación y desarrollo de las autopercepciones que formarán el autoconcepto (Núñez y González, 1994).

La importancia de abordar la reprobación escolar en el nivel medio superior lleva, pues, a reconocer las múltiples aristas para su comprensión, haciendo énfasis, como en este caso, en aspectos del desarrollo personal del adolescente, específicamente, en el autoconcepto, que da origen al objetivo de la presente investigación, y que consiste en determinar si existe relación entre la reprobación escolar y el autoconcepto en adolescentes estudiantes del nivel bachillerato de una escuela pública, para promover programas de intervención encaminados a la reducción de la reprobación en esta población.

## Método

La investigación se realizó bajo una metodología cuantitativa, con un diseño de alcance descriptivo correlacional. Participaron 103 alumnos, 53% hombres y 47% mujeres de entre 15 y 20 años de edad, con una media de 17 años, estudiantes del nivel medio su-

perior y cursando los semestres segundo, tercero, cuarto y quinto de una escuela pública de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Los participantes tenían, como característica general, mostrar en su memorándum de calificaciones por lo menos dos materias reprobadas y máximo ocho en este nivel académico, con una media de 2.8, por lo que se trató de conocer factores relacionados con su situación académica para, a partir de ello, elaborar estrategias de intervención dirigidas a prevenir la problemática.

### **Instrumentos**

Se aplicó a los participantes la escala de Autoconcepto AF5 de Tomas y Oliver (2004), validada para esta población por Díaz y Morales (2015), con un alpha de Cronbach de .775.

La escala está conformada por 17 ítem, los cuales evalúan cinco factores: Autoconcepto escolar, Autoconcepto social, Autoconcepto familiar, Autoconcepto asociado al estrés, Autoconcepto asociado al miedo.

La aplicación se hizo al interior de la institución educativa; el vínculo se realizó mediante entrevista con el director de la misma, quien autorizó la evaluación a sus alumnos y brindó la información respecto a las calificaciones reportada al departamento de Control Escolar por parte de los profesores de los alumnos; con esta información se seleccionó a los participantes, con base en el número de materias en situación en reprobación. Posteriormente, se informó a los participantes sobre el objetivo de la investigación y se les aseguró confidencialidad y anonimato mediante un escrito de consentimiento informado. Finalmente, se realizó la aplicación del instrumento de manera colectiva y autoadministrada, en un salón de clases dispuesto para ello.

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos se realizó mediante el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS, mediante el cual se determinaron frecuencias simples para conocer las características generales de la población. Más tarde, para determinar la relación entre la

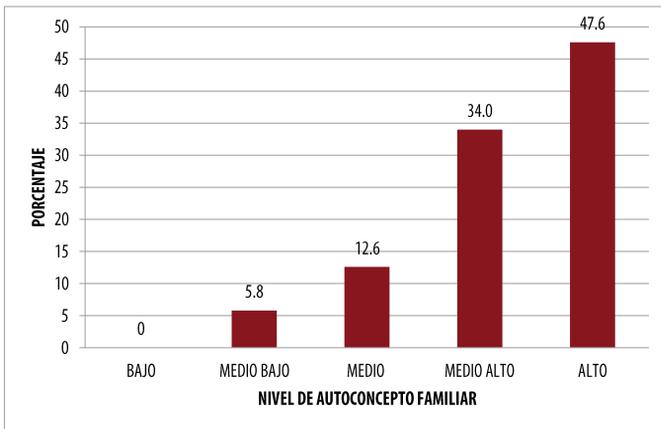
reprobación y el autoconcepto y sus factores, se utilizó la prueba de correlación de Pearson.

## RESULTADOS

A partir de la aplicación de la escala de Autoconcepto AF5 de Tomas y Oliver (2004) –validada, como ya se señaló, para esta población por Díaz y Morales (2015)– a los 103 adolescentes de una preparatoria perteneciente a la Universidad Michoacana en San Nicolás de Hidalgo. A continuación se presentan los resultados.

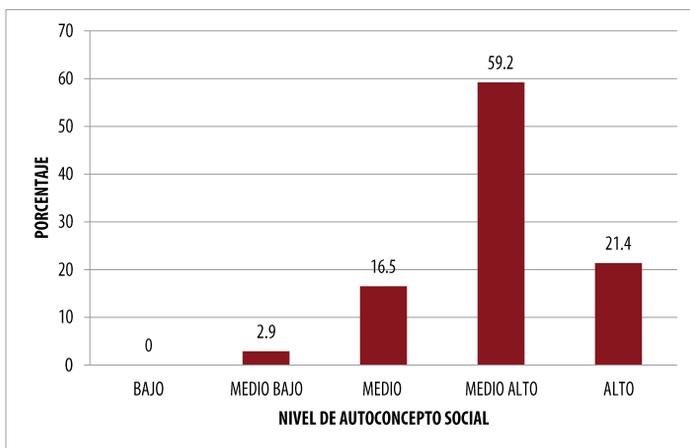
En el factor Autoconcepto familiar los participantes indican una tendencia a la calificación alta, exteriorizando así la tendencia a la percepción que tienen sobre su participación e integración en su medio familiar (figura 1).

**FIGURA 1. Autoconcepto familiar**



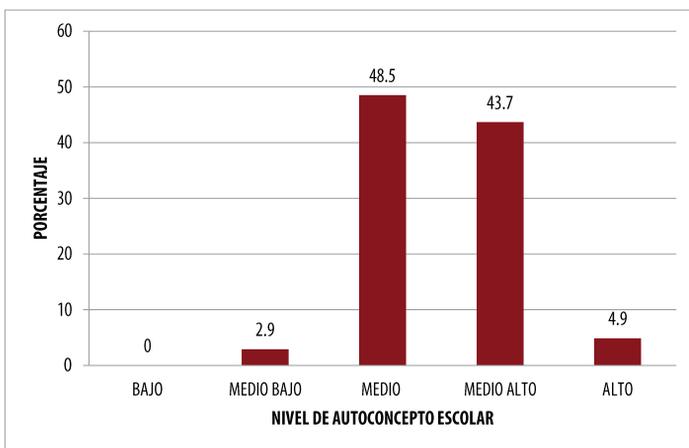
En cuanto al Autoconcepto social, los participantes indican un nivel medio alto, con tendencia a alto, mostrando la percepción de su desempeño en las relaciones sociales (figura 2).

**FIGURA 2. Autoconcepto social**



Asimismo, los participantes mostraron un nivel de Autoconcepto escolar en nivel medio, con tendencia a medio alto, mostrando tener una percepción alta respecto a su capacidad de desempeño en su rol como estudiantes y trabajadores (figura 3).

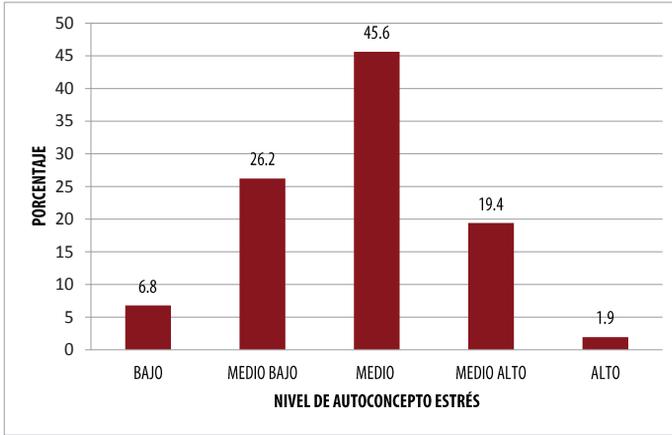
**FIGURA 3. Autoconcepto escolar**



En cuanto al Autoconcepto estrés, los participantes indican un nivel medio con tendencia a medio bajo, mostrando una per-

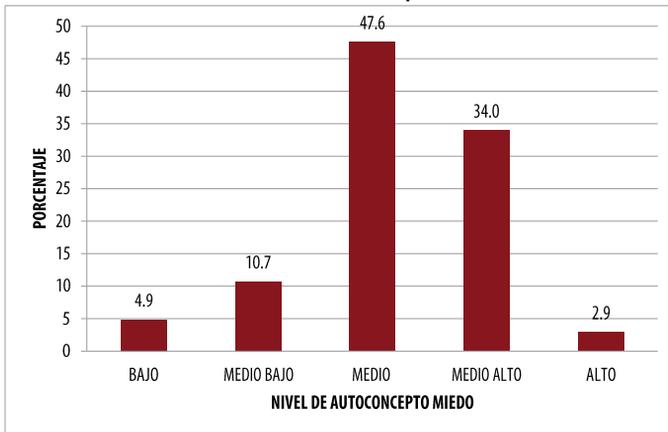
cepción de su manejo del estrés, así como el grado de control a éste (figura 4).

**FIGURA 4. Autoconcepto estrés**



Finalmente, los participantes indicaron un nivel medio respecto al Autoconcepto miedo, con una tendencia a medio alto, mostrando así su percepción de su estado emocional o su nivel de respuesta a situaciones que les generan miedo (figura 5).

**FIGURA 5. Autoconcepto miedo**



En cuanto al análisis correlacional, éste muestra correlaciones significativas entre la cantidad de materias reprobadas y los factores Autoconcepto familiar y Autoconcepto escolar (cuadro 1).

**CUADRO 1. Correlaciones entre materias en examen extraordinario y Autoconcepto**

	<i>Materias en extraordinario</i>
<i>Autoconcepto familiar</i>	-.372
	.000
<i>Autoconcepto escolar</i>	-.306
	.002

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados, se pueden determinar como características generales del grupo un buen Autoconcepto caracterizado, principalmente, por mantener un nivel de Autoconcepto social alto; es decir, consideran que pueden conseguir amigos con facilidad en su medio social, pues se perciben como personas alegres. Cabe recordar que durante esta etapa, las relaciones sociales son uno de los aspectos más importantes para el desarrollo del ser humano, por lo que establecer lazos de amistad se convierte en una tarea primordial, ya que serán los amigos los que retroalimenten el Autoconcepto y la identidad, facilitando la individuación del mismo, al promover una sana distancia con la familia. De esta manera, los amigos facilitan el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, así como su adaptación al medio social mediante el desarrollo de habilidades sociales, como el manejo del conflicto y regulación de la agresión (Gifford-Smith y Brownwill, 2003; Hartrup, 1996), así como el aprendizaje de actitudes, valores e información del mundo que les rodea (Cava y Musitu, 2000).

Los resultados son un poco más bajos, pero aun así, son altos en cuanto al Autoconcepto familiar, pues los participantes refieren sentirse felices en casa, así como tener confianza con sus padres y a la vez sentirse queridos por ellos. Al respecto Monta-

ñés, Bartolomé, Montañés y Parra (2008) explican que, aunque la conquista de la autonomía en los adolescentes puede llevar a la ruptura familiar, también es posible alcanzar dicha autonomía sin que se produzca un conflicto intergeneracional, si se ejerce un estilo parental democrático, en el que los padres logren mantener un equilibrio entre el control y la autonomía hacia los hijos.

En nivel medio, pero con una tendencia al nivel alto se muestra el Autoconcepto escolar, en el que los participantes se consideran medianamente buenos, trabajadores en clases y estimados por sus profesores, quienes los consideran inteligentes y trabajadores en nivel regular. Lo anterior difiere respecto a lo presentado en otros estudios que muestran que el Autoconcepto escolar puede mostrarse bajo, porque los alumnos reconocen que no practican cualidades valoradas en el desempeño académico, por lo que creen que les va mal en la escuela (Ibarra y Jacobo, 2016).

De manera similar presentan el Autoconcepto caracterizado por el miedo; es decir, muestran puntajes medios respecto a tener miedo de algunas cosas, asustarse con facilidad y ponerse nerviosos ante circunstancias desconocidas, lo que ya Graziano, De Geovanni y García (1979) referían al explicar que los miedos cambian en relación con la edad, pasando de los físicos a los sociales, entre los que se pueden presentar los suscitados por las situaciones escolares.

A nivel descriptivo, también se logra determinar los niveles medios en Autoconcepto asociado al estrés, donde los participantes refieren un nivel medio en cuanto a sentirse nerviosos de manera general, principalmente cuando sus profesores o sus mayores les dicen algo o les hacen preguntas. Este estrés puede generar un círculo vicioso, en el que el alumno no logra el resultado académico esperado, lo cual genera la sensación de que no ha sido capaz de responder eficientemente a las expectativas, de lo cual se desprende el estrés y, nuevamente, el sentimiento de incapacidad para desempeñarse en el mundo educativo (Rodríguez, 2016), así un Autoconcepto caracterizado por el estrés es típico de resultados insuficientes en el rendimiento académico.

En cuanto al análisis correlacional, se pueden observar asociaciones de carácter negativo entre el número de materias reprobadas y el Autoconcepto familiar; es decir, que cuando se presenta

un más alto Autoconcepto familiar es menor el número de materias en situación de reprobación. En este sentido, el apoyo que la familia brinda al hijo en situación escolar será de beneficio directo en el rendimiento académico expresado en calificaciones. Al respecto, Peña, Soto y Calderón (2016) reconocen entre las causas de deserción escolar y bajo rendimiento escolar se encuentran las relacionadas con el ámbito familiar, como la falta de apoyo de los adultos responsables con respecto a la educación de los jóvenes, lo que se constituye en un tema emergente detectado por los protagonistas del entorno educativo. De manera inversa, puede decirse que los alumnos que muestran menor número de materias en situación de reprobación también observan un mejor Autoconcepto familiar o menores conflictos al interior de su familia.

Así también se observa otra correlación que muestra que, cuando es más alto el Autoconcepto escolar, es menor el número de materias con problemas de reprobación o, dicho de otra manera, los alumnos que muestran menos materias reprobadas consideran tener una mejor relación con sus maestros, quienes promueven su desempeño escolar. Ello confirma que la relación que se establece entre docente y educando está asociada al rendimiento escolar, lo que es confirmado por investigadores como García (2005) y Pinilla, Montoya, Dussán y Hernández (2014).

Resulta relevante hacer notar que ni la edad ni el grado escolar se asocian con las variables analizadas en el Autoconcepto. Estos resultados deberán de ser cotejados evaluando muestras mayores, ya que el presente trabajo arroja poca variabilidad respecto a la edad y etapa de desarrollo, lo que sin duda resultará relevante para un análisis posterior. En cuanto al sexo, éste tampoco muestra diferencias respecto al Autoconcepto, por lo que, al igual que en la variable edad, se sugiere ampliar la muestra para confirmar los resultados. En el mismo sentido, se sugiere dar peso también al tipo de materia en situación de reprobación, para con ello determinar su posible relación con las variables evaluadas.

Finalmente, a modo de conclusión, se puede determinar como característica de la población participante que tanto la familia, como la escuela, representada por sus profesores, son de gran relevancia en la reprobación escolar, y se confirma que los adolescentes requieren no sólo de sus amigos o pares para su

desempeño académico, sino que también requieren de personas adultas que les guíen y retroalimenten en la construcción de su identidad, que es expresada a través de su Autoconcepto en conductas específicas como la reprobación escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, C.** (2004). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson.
- Axpe, I. y Uralde, E.** (2008). Programa Educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17513205.pdf>
- Blos, P.** (1980). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Grupo Editorial Planeta.
- Cava, M. J. y Musitu, G.** (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cazalla, N. y Molero, D.** (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, REID*, 10, 43-64. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- CEPAL.** (2002). *Panorama Social de América Latina. Publicación de las Naciones Unidas* LCG2209. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1217/1/S036398\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1217/1/S036398_es.pdf)
- Corzo, S. y Reyes, C.M.** (2017). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la Escuela Preparatoria número seis. *Boletín Científico*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/sci-ge/boletin/prepa3/n7/p1.html>
- Dirección Técnica y Subdirección Académica (DGETA).** (2005). *Reprobación Escolar: Metodología para la determinación de acciones emergentes para su disminución*. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwii7o3avqDfAhVIeKwKHdU-DvkQFjAAegQIChAB&url=https%3A%2F%2Fes.scribd.com%2Fdoc%2F28303282%2FREPROBACION-ESCOLAR&usg=AOvVaw1Q\\_AEmi0F51CL0eRJDlyRc](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwii7o3avqDfAhVIeKwKHdU-DvkQFjAAegQIChAB&url=https%3A%2F%2Fes.scribd.com%2Fdoc%2F28303282%2FREPROBACION-ESCOLAR&usg=AOvVaw1Q_AEmi0F51CL0eRJDlyRc)

- Díaz, J. (2006). Identidad, Adolescencia y Cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457. Recuperado de [www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n04es.pdf](http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n04es.pdf)
- Díaz, D. y Morales, M. (2015). Evidencias de validez de la escala de Autoconcepto en una muestra de Adolescentes Michoacanos. *Hacer y pensar la Psicología*, 1. Recuperado de [www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/12/MEMORIAS\\_ALFEPSI\\_2015\\_3.pdf](http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/12/MEMORIAS_ALFEPSI_2015_3.pdf)
- Fuentes, M., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/viewFile/2132/2107>
- García, G. y Musitu, F. (2009). *AF-5 Autoconcepto, forma 5*. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5\\_Manual\\_2014\\_extracto.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf)
- García, L. (2005). *Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <https://cd.dgb.uanl.mx/bitstream/handle/201504211/2453/1158.pdf?sequence=1>
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- González, L. (2006) *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Chile: Universidad de Talca y UNESCO. Centro Universitario de desarrollo. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Luis\\_Gonzalez\\_Fiegehen/2](https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/2)
- González, J. (2001). *Psicopatología de la Adolescencia*. México: Manual Moderno.

- Graziano, A.M., DeGeovanni, I.S. y García, K.A.** (1979). Behavioral treatment of children's fears: a review. *Psychological Bulletin*, 86, 804-830.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J.** (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 26(2), 42-58. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2015/26-2%20-%20Gutierrez.pdf>
- Hartup, W. W.** (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Ibarra, E. y Jacobo, H.** (2016). La Evolución del Autoconcepto Académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 21(68), 45-70. Recuperado de [www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf)
- JUNAEB.** (2003). *Comprendiendo el Fenómeno de la Deserción Escolar en Chile*. Chile: Gobierno de Chile, Red Nacional de Apoyo al Estudiante. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/.../Estudio-Desercion-Escolar-JUNAEB-MULTIVAC>
- Machargo, J.** (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez, M.** (1998). Análisis Multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Psicología Escolar y Educativa*, 2(2), 161-174. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwit5cKwxqDfAhUPWq0KHbwEBkYQFjAAegQICRAB&url=http%3A%2F%2Fpepsic.bvsalud.org%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS1413-85571998000200010&usg=AOvVaw08UexPRQI\\_eFpkyPZJ3UWT](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwit5cKwxqDfAhUPWq0KHbwEBkYQFjAAegQICRAB&url=http%3A%2F%2Fpepsic.bvsalud.org%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1413-85571998000200010&usg=AOvVaw08UexPRQI_eFpkyPZJ3UWT)
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J. y Parra M.** (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, (17), 391-407. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003557.pdf>
- Nava, G., Rodríguez, P. Y. Zambrano, R.** (2007). Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

*Revista de Educación y Desarrollo*, (7), 17-25. Recuperado de [www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Buenrostro.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf)

- Núñez, J.** y González-Pineda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo, Servicio de publicaciones.
- OCDE. (2006). *Pisa 2006, Marco de la Evaluación, Conocimientos y Habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Peña, J.**, Soto, V. y Calderón, U. (2016). La Influencia de la Familia en la Deserción Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 21(70), 881-899. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/140/14046162011.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162011.pdf)
- Pinilla, V.**, Montoya, D., Dussan, L. y Hernández J. (2014). Autoconcepto en una muestra de Estudiantes universitarios de la Ciudad de Manizales. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 19(1), 114-127. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/3091/309131703009.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/3091/309131703009.pdf)
- Rodríguez, R.** (2016). *Relaciones entre Estrés Académico y Autoconcepto Académico en Estudiantes de Ciudadela Universitaria la Universidad de Antioquia*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Psicología, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300090>
- Ruiz-Ramírez, R.**, García-Cué, J.L. y Pérez-Olvera, M.A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10, 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Tomás, M.** (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista interamericana de psicología*, 38(2), 285-293. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03830.pdf>
- UNICEF. (2015). *La Adolescencia*. La UNICEF en México. París: UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm).

# Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social\*

## Meanings that Students from High Social Vulnerability Areas Relate to the Concept “School”

*Gabriela de la Cruz Flores\*\**

### RESUMEN

Se analizan significados atribuidos al concepto escuela por estudiantes de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso de educación media superior, inscritos en planteles ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social. Las preguntas de investigación fueron: ¿Qué significados atribuyen estudiantes de educación media superior al concepto escuela? ¿Existen diferencias en los descriptores utilizados para definir el concepto escuela entre estudiantes de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso? Como técnica para la recolección de información se aplicó un cuestionario semiestructurado. Para analizar la información se obtuvieron los porcentajes de los descriptores y se agruparon en categorías. Los resultados muestran diferencias dependiendo del grupo de referencia de los participantes. Una diferencia cuantitativa se observa al comparar el número de descriptores señalados por los tres grupos. Otra, de naturaleza cualitativa se aprecia al contrastar los tipos de descriptores. En todos los casos, el concepto escuela muestra una valoración positiva y esperanzadora para los jóvenes. Un reto pendiente para la educación formal es empatar las actividades escolares con las expectativas de los jóvenes, con lo cual probablemente se abonará a problemas que aquejan a la media superior en nuestro país, como son el abandono escolar, la reprobación y la eficiencia terminal.

**Palabras clave:** escuela, educación de jóvenes, representaciones mentales

### ABSTRACT

The meanings attributed to the concept “school” are analyzed by high performance, at risk and return students of higher education, enrolled in schools located in areas of high social vulnerability. The research questions were: What meanings do high school students attribute to the concept “school”? Are there differences in the descriptors used to define such concept among high performance, at risk and re-entry students? As a technique for collecting information, a semi-structured questionnaire was applied. To analyze the information, the percentages of the descriptors were obtained and grouped into categories. The results show differences depending on the reference group of the participants. A quantitative difference is observed when comparing the number of descriptors indicated by the three groups. Another difference of qualitative nature is appreciated when contrasting the types of descriptors. In all cases, the concept “school” shows a positive and hopeful appreciation for young people. A pending challenge for formal education is to tie the school activities with the expectations of young people, which will probably pay to problems that afflict the upper secondary school level in our country, such as school dropout, failure and completion rate.

**Key words:** school, youth education, expectations, mental representations

\* Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT. Proyecto IN300116 “Equidad educativa: procesos de inclusión-exclusión en Educación Media Superior”. Una primera versión del artículo se presentó en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A.C.).

\*\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, México; gabydc@unam.mx

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva de una línea de investigación sobre inclusión-exclusión en educación media superior. La indagación de naturaleza cualitativa, ha consistido en desentrañar prácticas y procesos de inclusión-exclusión en planteles escolares de educación media superior pertenecientes al bachillerato general, universitario y al profesional técnico ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social de la Ciudad de México. De acuerdo con Pizarro (2001), con el concepto de vulnerabilidad social se pretende enfatizar las condiciones de vida que, de manera recurrente, colocan a los sujetos en situaciones de desventaja, inseguridad e indefensión ejerciendo parcialmente sus derechos como ciudadanos plenos. Las Alcaldías y colonias donde se ubican los planteles seleccionados tienen en común pertenecer a zonas de nivel socioeconómico bajo, altos niveles de violencia y delincuencia, mercado laboral informal, familias desintegradas, adicciones y narcomenudeo, entre otras.

144

La investigación se integra por dos fases de trabajo complementarias. La primera, de corte empírico, se ha implementado bajo la lógica de la fenomenología y la etnometodología. La segunda se orienta al trabajo de intervención educativa bajo los supuestos de la investigación-acción cooperativa, en pro de generar condiciones más justas y equitativas que promuevan mejores experiencias educativas en favor de la calidad del aprendizaje.

En las siguientes páginas se presentan algunos resultados derivados de la primera fase. Como punto de arranque se indagaron los significados asociados al concepto escuela de estudiantes inscritos en cuatro planteles públicos que ofrecen formación profesional técnica. Para la selección de los participantes se especificaron criterios que permitieran delimitar diferentes perfiles con base en el rendimiento escolar. El estudio de corte comparativo tuvo como propósito explorar posibles diferencias en los significados atribuidos al concepto escuela, dependiendo del rendimiento escolar de aquéllos. Sin embargo, los resultados permiten apreciar que los jóvenes, independientemente de su rendimiento, mantienen una valoración altamente positiva y esperanzadora sobre el papel de la escuela. Estos hallazgos exigen redoblar con equidad la labor escolar y la política educativa para corresponder a las expectativas

y representaciones de los jóvenes. Lo expuesto en este párrafo se desarrolla a detalle en las siguientes páginas.

El escrito se divide en cuatro apartados. En el primero se describen algunos antecedentes que enmarcan la indagación, para ello se examinan reportes de investigación que han explorado valoraciones de jóvenes sobre el papel de la escuela y la educación en América Latina. Posteriormente, se analizan estudios que han examinado significados sobre el concepto escuela desde el punto de vista de jóvenes estudiantes. En el segundo apartado, se puntualiza el encuadre metodológico del presente estudio de carácter descriptivo y comparativo. Cabe señalar que se optó por un muestreo deliberado donde participaron estudiantes con perfiles académicos diferenciados: alto rendimiento, en riesgo y de reingreso. Como técnica para la recolección de datos se diseñó un cuestionario semiestructurado. En la tercera parte se presentan los resultados. Para ello se contrasta el número de descriptores para definir el concepto escuela y se agrupan en categorías de análisis. Finalmente, a manera de cierre, se concluye con una serie de implicaciones de los hallazgos y futuras líneas de investigación e intervención educativa, en pro de generar condiciones más justas para todos los jóvenes, en especial para aquellos cuyos entornos sociales se muestran signados por la desigualdad.

## ANTECEDENTES

En América Latina –en las últimas décadas de manera consistente– se han desarrollado políticas que garantizan doce años mínimos de formación escolar. Con la obligatoriedad de la educación media, se pretende aportar al desarrollo social y económico de las naciones, así como transitar hacia modelos educativos inclusivos, dejando atrás su carácter selectivo como un filtro para acceder a la educación superior. Trucco (2014) apoyándose en información de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), advierte sobre la relevancia de la conclusión de la educación media, como se expresa en la siguiente cita:

Es crucial no sólo para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático y que permiten al sujeto desenvolverse li-

brememente y con capacidad para aprender por el resto de su vida. También es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar que le permiten romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad que, de lo contrario, afectarán a sus hijos (Trucco, 2014, p. 9).

Sin embargo, la obligatoriedad de la educación media ha dejado al descubierto problemáticas de alto impacto como la baja eficiencia terminal, la reprobación, la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar, que minan el pleno derecho a la educación y aquejan con mayor severidad a los sectores sociales más desfavorecidos, ensanchando las brechas de desigualdad y la falta de equidad (Román 2009, 2013). Descuidar o ignorar la atención de los jóvenes de los sectores más desfavorecidos, como lo refiere Villa (2014), incrementa la inequidad del sistema, por lo que subraya la importancia de brindar oportunidades educativas reales e implementar servicios diversificados y justos que atiendan las múltiples circunstancias en que aquéllos se desenvuelven.

Los jóvenes son una población altamente vulnerable de exclusión (Krichesky *et al.*, 2005), lo cual se incrementa cuando, además, pertenecen a sectores desfavorecidos. En 2012 la UNESCO, dando seguimiento al Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos (EPT), publicó el informe titulado “Los jóvenes y competencias: Trabajar con la educación”, donde se reconoció que los que han crecido en condiciones de pobreza y exclusión tienen más probabilidades de cursar pocos estudios o de abandonar su formación. Conclusiones similares se han obtenido con otros estudios, por ejemplo, los encabezados por Reimers (2002), donde se ha identificado que un sector importante de jóvenes que abandonan los estudios proviene de familias con bajo capital cultural y social, capitales que tienden a no coincidir e incluso contraponerse con las propias demandas y dinámicas escolares. En este sentido, se generan ciclos de exclusión y desigualdad entre la formación y el mercado laboral; es decir, a menor formación (ya sea inconclusa o poco pertinente) mayor marginación laboral. Por ello, desde un enfoque de equidad educativa es imprescindible comprender qué acceso tienen los jóvenes desfavorecidos al desarrollo de competencias que les permitan mejores empleos y romper con condiciones de pobreza.

En México, Solís (2014), haciendo uso de la encuesta sobre trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en 2010, identificó que sólo 45.7% de los jóvenes de estrato muy bajo ingresó a la educación media y apenas 23.9% la terminaron; en contraste, 93.8% de jóvenes pertenecientes al estrato alto ingresó, y concluyó 76.5%. Además, la desafiliación a la educación media pareciera estar relacionada con el origen social, el apoyo y las expectativas familiares sobre el aporte de la educación. Por ello, hay mayor probabilidad de que la permanencia, la progresión y la conclusión de los estudios sea menor en los jóvenes de los estratos sociales más bajos, problemática que acentúa la relación entre pobreza, marginación y desigualdad educativa. De ahí la importancia de instrumentar acciones que focalicen con equidad la atención de jóvenes de estratos sociales bajos, pues sólo así se podrán romper los ciclos de desigualdad generacional.

De manera paradójica, el carácter incluyente de la educación media superior ha expuesto las debilidades de los sistemas educativos en América Latina como la fragmentación de los aprendizajes entre los estratos sociales más desfavorecidos, aumentando las probabilidades de marginación social y económica (Trucco, 2014). Esta condición ha sido descrita como desigualdad endógena del sistema educativo, la cual hace referencia a la incapacidad de éste para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los jóvenes para integrarse plenamente a la sociedad, amplificando su efecto en los estratos sociales más bajos. Al respecto Tapia y Valenti (2016) advierten cierta contradicción entre el incremento en la cobertura educativa y la desigual distribución de los aprendizajes, problemática palpable en los resultados diferenciados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Aunado a lo anterior, pareciera que prevalece cierto desencuentro entre los ámbitos, culturas y realidades en que se desarrollan los jóvenes y los sistemas educativos tradicionales, encuadrados en esquemas escolarizados ajenos e incluso en constante tensión con las propias expectativas y necesidades de formación en un mundo complejo, incierto e incluso violento por el que transitan los jóvenes. Contreras y Lafferte (2017:56) señalan que en la actualidad se estima:

La presencia de jóvenes que descreen de la escuela. En apoyo de esta idea, las encuestas nacionales sobre juventud realizadas en los países de la región (con su variabilidad metodológica y de ciertos aspectos locales) ponen en evidencia la persistencia de los modelos tradicionales de valoración del rol de la escuela, a la vez tensionados por numerosas problemáticas, como el aumento de las brechas educativas según los estratos socioeconómicos, la violencia física y psicológica, y los desajustes entre los aprendizajes y el mercado laboral, entre otros factores.

En estas coordenadas resulta de vital importancia adentrarse en las experiencias y significados que los jóvenes atribuyen a la escuela como institución que social y culturalmente sigue legitimando el rol de la educación formal. Si bien un peso importante de dichos significados corresponde a un legado histórico arraigado a un dispositivo –apelando al concepto de Foucault– cabría cuestionar su vigencia y su configuración en las nuevas generaciones, ante el supuesto fracaso de las instituciones educativas enconchadas en prácticas disonantes.

148

En México, de manera paralela al crecimiento de investigaciones sobre los jóvenes como sujetos de estudio, se han desarrollado líneas que han indagado sus experiencias y vivencias en ambientes escolares como espacios juveniles, donde se desarrollan múltiples procesos como los documentados por Guzmán y Saucedo (2007) y Weiss (2012, 2018). De manera particular, se destacan ciertos estudios que han explorado cómo los jóvenes significan la escuela, cuyos resultados permiten acercarse y comprender parte de los procesos subjetivos y simbólicos asociados a la construcción de trayectorias escolares (Beatle *et al.*, 2010).

Guerra (2000), a través de un estudio cualitativo que usó como técnica la entrevista, indagó los significados del concepto escuela en estudiantes pertenecientes a un tecnológico (n=21) y a un bachillerato universitario (n=20), ambos ubicados en una zona urbana popular del oriente de la Ciudad de México. En cuanto a los significados atribuidos, la autora identificó nueve categorías: 1. Medio para continuar estudios superiores. 2. Espacio que privilegia un estilo de vida juvenil. 3. Exigencia social. 4. Espacio formativo. 5. Posibilidad de superar la condición social o estatus de familia. 6. Medio que posibilita la movilidad eco-

nómica. 7. Posibilidad para enfrentar la condición de género. 8. Medio para adquirir autoestima y valoración social. 9. Desafío a la posición o valoración negativa de la familia hacia la escuela. Los resultados mostraron distanciamientos relevantes en los significados dependiendo del plantel escolar. Según la autora, las diferencias socioculturales de los participantes y de la propia oferta educativa son detonantes clave para la configuración de significados. Así, por ejemplo, mientras que los estudiantes del bachillerato universitario reconocieron con mayor frecuencia a la escuela como un espacio formativo y de vida juvenil, en contraste, los jóvenes del bachillerato ponderaron a la escuela como un medio de movilidad social y económica, y como una vía para aumentar su autoestima y valoración social.

En un estudio cualitativo con jóvenes de educación secundaria (n=57), Lozano (2005) usó como técnica la entrevista semiestructurada, y encontró que las representaciones de los estudiantes sobre la escuela y la educación se derivan de referentes altamente instituidos y hegemónicos, donde la disciplina, el control y las sanciones hacia aquellos que no se adaptan al sistema escolar son justificadas. Sin embargo, también identificó ciertas rupturas con ideas preconcebidas sobre la escuela, como es la noción de que aquella garantiza la movilidad social del educando. El autor en cuestión, advierte tensiones en las representaciones de los jóvenes participantes en su estudio, al respecto la siguiente cita:

Se aprecia la influencia y aceptación de estas representaciones heredadas y aceptadas relativamente por los alumnos, cuando se habla de la necesidad de aceptar los valores y disciplina escolar para poder adaptarse en un futuro a la sociedad, pues quien no aprenda desde ese momento a seguir las normas, podrá fracasar en el futuro. Lo cual se ha convertido en un mito cada vez menos creíble, pues se habla de la crisis de la escuela como factor de movilidad social y esto los alumnos comienzan a percibirlo. De ahí que las representaciones mencionadas entre otras sean heredadas, pero no absolutamente compartidas, lo cual se evidencia en su comportamiento resistente en la escuela que aunque no llega a ser consciente y opositor, si está denotando inconformidad con lo que viven (Lozano, 2005, p.7).

Si bien la indagación de Lozano (2005) se centró en la educación secundaria, llaman la atención sus conclusiones cuando afirma que, cuando los jóvenes llegan a significar de manera positiva a la escuela, lo hacen como reflejo de una representación hegemónica sobre el poder de la escuela como vehículo para la mejora de vida. La mirada desesperanzadora del autor contrasta con perspectivas teóricas y analíticas en las que se reivindica el papel de la escuela como un espacio para la agencia con el aprendizaje y la configuración de espacios para la participación democrática. Un ejemplo al respecto son las “Escuelas para la Justicia Social” coordinadas por el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE), en España (Perines e Hidalgo, 2018).

Otro estudio, también de naturaleza cualitativa, fue el realizado por Guerrero (2006) donde indagó trayectorias escolares y el denominado *turning point* en estudiantes inscritos en un bachillerato universitario ubicado en el sur de la Ciudad de México. El concepto de *turning point* hace referencia a momentos críticos y reflexivos que hacen virar la dirección de las acciones. En el caso particular de la investigación en cuestión, la autora recupera la voz de ocho estudiantes con trayectorias similares, a través del análisis de entrevistas narrativas autobiográficas: discontinuidad y eventos detonantes que modificaron sus experiencias de ser estudiantes. Parte de los resultados permiten apreciar que el ejercicio de la libertad con la que se confrontan los estudiantes en este nivel educativo (contrario al régimen académico de la educación secundaria) los obliga a gestionar nuevas responsabilidades y el ejercicio de la autonomía; por ello este nivel educativo puede significar una etapa crítica para la configuración de la identidad, la toma de decisiones e incluso para dar sentido a los estudios. En palabras de la autora:

Los jóvenes de hoy deben encontrar por sí mismos el sentido de los estudios ... en el entendido de que los certificados no garantizan un lugar en un mercado de trabajo que cada vez exige diplomas más especializados. Saben que si bien los estudios no garantizan un empleo, sin ellos la imposibilidad de tenerlo es mayor (Guerrero, 2006, pp. 503-504).

El estudio de Guerrero deja entrever que los significados atribuidos a la escuela están mediados por la propia subjetividad y experiencias personales, donde los estudios siguen teniendo un peso en el imaginario para la movilidad social y mejores oportunidades, aunque en un entorno altamente competitivo y selectivo.

En el ámbito internacional, encontramos la indagación de Beatle *et al.* (2010), quienes a través de un estudio cuantitativo transversal indagaron los significados atribuidos a los conceptos estudio y escuela en una muestra por conveniencia de estudiantes de educación media pertenecientes a diferentes años escolares. En dicho estudio participaron 1 546 jóvenes de seis escuelas públicas de Buenos Aires. Como técnica para la recolección de datos los autores utilizaron un cuestionario autoadministrado integrado por preguntas sociodemográficas y, para explorar los significados con mayor peso asociados al concepto escuela, se especificaron doce ítem con respuesta tipo Likert (con escala de respuesta *1=nada de acuerdo a 5=totalmente de acuerdo*). Los ítem en cuestión exploraban las siguientes posibilidades que brinda la escuela: 1. Obtener un título para trabajar. 2. Tener una formación básica para continuar estudiando en el futuro. 3. Desarrollar valores. 4. Formarte como persona. 5. Tener una imagen de tu rendimiento escolar. 6. Relacionarte con otros y tener amigos. 7. Lograr una actitud crítica e independiente. 8. Integrarte a la sociedad. 9. Conocer mejor. 10. Contar con una cultura general. 11. Aceptar las reglas de convivencia, y 12. lograr un reconocimiento social. Los resultados permiten valorar que los jóvenes de primer y tercer año puntuaron con medias altas los ítem 1, 2 y 3. Mientras que los estudiantes de quinto año, además de los ítem 1 y 2, optaron por el ítem 10. En todos los casos llama la atención que los significados atribuidos a la escuela con mayor peso se relacionen con el futuro y una mirada instrumental de la escuela como un medio para alcanzar un fin (trabajar y continuidad con los estudios).

Prado y Esquerdo (2016) en el contexto brasileño abordaron los motivos por los que jóvenes de educación media del último año asisten a la escuela. La muestra por conveniencia integró estudiantes de escuelas públicas y particulares (n=2370), a quienes se les aplicó un cuestionario estructurado y, posteriormente, se integró un grupo de conversación con estudiantes participantes

quienes fueron seleccionados de manera aleatoria ( $n=5$ ) para dialogar e interpretar los resultados del cuestionario. Los hallazgos mostraron que los mayores porcentajes se tasaron en los siguientes motivos por los que asisten a la escuela: 1. por la relación que guarda la escuela con los valores de los estudiantes; 2. la escuela es importante para conseguir un trabajo en el futuro, y 3. la escuela es una vía para ingresar a la educación superior. Las autoras concluyen que, si bien las valoraciones hacia la escuela en su mayoría fueron positivas, también se encontraron ciertas críticas sobre el rol de la escuela en la sociedad contemporánea.

En síntesis, la investigación sobre los significados atribuidos a la escuela por jóvenes presenta ciertas coincidencias en valorar el papel de aquélla; sin embargo, también algunos de los trabajos citados han identificado valoraciones de los jóvenes que cuestionan el papel de la escuela en la actualidad.

En la búsqueda de información sobre investigaciones en torno a los significados atribuidos al concepto escuela, no se encontraron trabajos que abordaran de manera particular los significados de estudiantes de educación media superior inscritos en instituciones escolares ubicadas en zonas desfavorecidas; tampoco se identificaron estudios que exploraran diferencias en los significados relacionados con el concepto escuela atendiendo al rendimiento escolar del estudiantado. Lo anterior justifica el objetivo general de la presente indagación: analizar los significados atribuidos al concepto escuela por estudiantes de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso de educación media superior inscritos en escuelas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad social. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Qué significados le atribuyen estudiantes de educación media superior al concepto escuela? ¿Existen diferencias en los descriptores utilizados para definir el concepto escuela entre estudiantes de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso?

## ENCUADRE METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en los estudios orientados al análisis de los sentidos y significados (Rodríguez, Gil y García, 1999) que como sujetos sociales asignamos a nuestro entorno

y realidad, los cuales emanan de experiencias y vivencias. En el caso específico del trabajo expuesto, se buscó indagar el significado que estudiantes del bachillerato profesional técnico otorgan al concepto “escuela”. En los significados asociados al concepto “escuela” no sólo encontramos un campo semántico, sino entramados cognitivos que mantienen cierta lógica y sinergia, lo cuales pueden actuar como mediadores del comportamiento, estructuran el pensamiento y la interacción en el ámbito social. Como dispositivo conceptual se apeló al concepto de representación social. Para Mora (2002:7) “una representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”; en otras palabras, son construcciones colectivas presentes en los discursos y prácticas socioculturales. El concepto de representaciones sociales mantiene una fuerte relación con el constructivismo social, en tanto se asume que aquéllas son producto de intercambios e interacciones compartidas. En el caso particular del presente estudio, los significados asociados al concepto escuela pueden ser producto tanto de la interacción cotidiana de los jóvenes con los entornos escolares, como derivarse de discursos y prácticas socioculturales; en cualquiera de los casos, los significados son representaciones compartidas.

### Contexto de la investigación

La indagación se realizó en cuatro planteles de educación media superior orientados a la formación profesional técnica situados en la Alcaldía de Iztapalapa de la Ciudad de México. Los escenarios tienen en común estar ubicados en zonas con bajo índice de desarrollo social.<sup>1</sup> En el presente estudio se asume cierta asociación entre estructura espacial y condición socioeconómica. Dicha asociación establece diferencias importantes no sólo a nivel espacial-geográfico, sino también en lo simbólico. Al respecto Savarí (2008) señala que en los espacios urbanos la estructura

<sup>1</sup> Se consultó el Índice de Desarrollo Social (IDS) propuesto por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). El índice integra seis indicadores: calidad y espacio disponible en la vivienda; acceso a electricidad; bienes durables; adecuación sanitaria; seguridad social y/o servicio médico; rezago educativo. Dicho índice establece cuatro niveles para su medición: muy bajo, bajo, medio y alto.

espacial está asociada con la condición socioeconómica y con la estructura social. Sin embargo, el mismo autor advierte que la segregación urbana no se asocia necesariamente con desigualdad, por lo que es importante avanzar en el terreno interpretativo para explorar sus significados e implicaciones desde el punto de vista de los actores, de ahí la justificación en el presente estudio por adentrarse en los significados de jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en zonas que social, cultural e históricamente han sido estigmatizadas como desfavorecidas.

Cabe señalar que, en la Ciudad de México, la oferta profesional técnica representa la opción educativa con menor demanda y con puntajes de ingreso iguales o menores al percentil 10, como se observa de manera recurrente en las convocatorias de ingreso de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Pese a los esfuerzos por mejorar el estatus de la educación profesional técnica, en la Ciudad de México sigue imperando cierta valoración negativa en contraste con el bachillerato universitario.

## Participantes

Las muestras fueron no probabilísticas y se optó por un muestreo deliberado. Para la selección de estudiantes en cada plantel se solicitó a las autoridades organizar grupos que cumplieran con los atributos descritos en el cuadro 1.

**CUADRO 1. Participantes y criterios de selección**

<i>Participantes</i>	<i>Criterios de selección</i>
Estudiantes de alto rendimiento.	Promedio general igual o superior a 9.00 y sin materias reprobadas.
Estudiantes en riesgo.	Promedio igual o menor a 7.50; dos o más materias reprobadas y asistencia irregular.
Estudiantes de reingreso.	Jóvenes que abandonaron temporalmente los estudios y pasado por lo menos un ciclo escolar retornaron a los planteles.

Fuente: elaboración propia.

En las tres muestras se buscó que hubiese representatividad por sexo, semestre, turno y carrera cursada por los estudiantes.

En total participaron 195 estudiantes: 69 de alto rendimiento, 72 en riesgo y 54 de reingreso.

## Técnica

Como técnica para la recolección de información se utilizó un cuestionario semiestructurado, el cual integraba preguntas relacionadas con aspectos sociodemográficos de los participantes y sus familias, así como una serie de preguntas abiertas que tenían como propósito recabar información sobre actividades que realizaban los jóvenes fuera de la escuela, manejo del tiempo libre y significados atribuidos al concepto escuela. Para fines del presente escrito sólo se presenta el análisis de la pregunta abierta: *Para ti, ¿qué es la escuela?*

## Análisis de la información

Para el análisis de las respuestas a la pregunta: *Para ti, ¿qué es la escuela?*, se realizaron dos procedimientos complementarios. El primero fue de orden cuantitativo y contempló los siguientes pasos:

1. Armado de una base de datos en el programa SPSS V22®.
2. En cada respuesta se identificaron descriptores clave, los cuales fueron utilizados para organizar el conjunto de respuestas.
3. Se obtuvieron los porcentajes de los descriptores por cada muestra.
4. Los porcentajes de los descriptores en cada muestra se graficaron con el propósito de identificar cuáles habían tenido mayor peso, estableciendo como punto de corte cuando la línea de las gráficas adquiría una naturaleza asintótica.
5. Para conjuntar los descriptores con mayores porcentajes, por cada muestra se elaboraron gráficas radiales.

El segundo procedimiento, de orden cualitativo, consistió en:

1. Análisis de cada descriptor a fin de identificar las cualidades de las palabras utilizadas para definir el concepto escuela.
2. Construcción de categorías de análisis emanadas del conjunto de los descriptores.

3. Clasificación de cada descriptor en las categorías de análisis.
4. Validar la clasificación por juicio de expertos.

## RESULTADOS

Sobre las muestras de estudiantes participantes se destaca lo siguiente. En la muestra de estudiantes de alto rendimiento ( $n=69$ ), la edad promedio fue 17 años ( $s=1.7$ ) y 56% fueron mujeres. En cuanto al promedio de calificaciones 71% reportó uno de 9.6 a 10. Por otra parte, 73% vivían con sus padres y hermanos, mientras que 14% con su mamá y hermanos. Sobre las actividades laborales de las madres, 40% se dedicaban al hogar, 33% se desempeñaban como empleadas, seguidas de 17% destinadas al comercio y 5% laboraban como profesionales. Sobre las actividades laborales de los padres 36% eran empleados, seguidos por 19% de comerciantes, 11% de manera respectiva se dedicaban a algún oficio o ejercían como profesionales. En cuanto al nivel de estudios de las mamás se destaca que el mayor porcentaje, correspondiente a 29%, contaban con estudios de educación media superior, mientras que el porcentaje más alto de estudios de los padres fue de primaria con 27%. En cuanto al tiempo de traslado de casa a la escuela 37% dedicaba menos de 30 minutos, seguidos por 33% quienes utilizaban entre 30 minutos y 1 hora.

En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento ( $n=72$ ), su edad promedio fue de 17.5 años ( $s=1.46$ ). Fueron hombres 58% del total de los participantes. El mayor porcentaje, correspondiente a 25%, señaló contar con un promedio de calificaciones de 7.0 a 7.5. Vivía con sus papás y hermanos 67%, seguidos de 17% que reportaron vivir con su madre y hermanos. En cuanto a las actividades laborales de los padres, 40% de las madres se dedicaban al hogar, mientras que 36% se desempeñaban como empleadas. Sobre las actividades laborales de los papás, los mayores porcentajes fueron representados por empleados (36%) y oficios (27%). Según los datos recuperados el mayor porcentaje de madres (43%) y padres (34%) contaba con estudios de secundaria. En cuanto al tiempo de traslado de casa a la escuela, 43% utilizaban entre 30 minutos y 1 hora, seguidos de 29% que ocupaban menos de 30 minutos.

Sobre la muestra de estudiantes de reingreso ( $n=54$ ), su edad promedio fue de 18.4 años ( $s=1.36$ ). Fueron hombres 59% del total de los participantes. El mayor porcentaje, correspondiente a 38%, señaló contar con un promedio de calificaciones de 7.6 a 8.00. Vivía con sus padres y hermanos 71%, seguidos de 20% que reportaron que vivían con su madre y hermanos. En cuanto a las actividades laborales de los padres, 42% de las madres se dedicaban al hogar, mientras que 39% eran empleadas. Sobre las actividades laborales de los padres, los mayores porcentajes fueron representados por oficios (24%) y empleados (22%). En cuanto a los estudios de los padres de familia, en el caso de las madres se encontró que 29% contaba con educación secundaria y otro 29% con estudios de media superior. Lo anterior se repite en el caso de los estudios de los padres; así, 25% contaba con formación secundaria y el mismo porcentaje con estudios de media superior. En cuanto al tiempo de traslado de su casa a la escuela, se destaca que 48% utilizaba menos de 30 minutos, seguido por 45% quienes reportaron tiempos de traslados entre 30 minutos y 1 hora.

En torno a la pregunta: *Para ti ¿qué es la escuela?* se presentan los resultados cuantitativos y posteriormente la agrupación de los descriptores por categorías.

### **Descriptores sobre el concepto escuela: análisis cuantitativo**

Los estudiantes de alto rendimiento refirieron 32 descriptores distintos (ver cuadro 2).

Los porcentajes de los descriptores se graficaron en un histograma para identificar aquéllos con mayor peso, estableciendo como punto de corte cuando la línea de la gráfica adquiría una naturaleza asintótica. Posteriormente, se seleccionaron los descriptores con mayor porcentaje. A manera de ejemplo se muestra el cuadro 3, donde en la primera columna se señalan los descriptores con mayor peso sobre el concepto escuela referidos por la muestra de estudiantes de alto rendimiento; en la segunda se señalan los porcentajes; en la tercera la conversión con el valor más alto tasado en 100 y en la última la inversión de valores, estos últimos se utilizaron para elaborar gráficas radiales. Este proceso

permite apreciar cuáles son los descriptores que se acercan al centro de la gráfica, con lo cual se busca representar los descriptores que son más cercanos al concepto escuela.

**CUADRO 2. Total de descriptores sobre el concepto escuela: estudiantes de alto rendimiento**

No.	Descriptores	%	No.	Descriptores	%
1	Un lugar para aprender/formar.	17.7%	17	Su función es enseñar capacidades y habilidades.	1.6%
2	Oportunidad para ser alguien en la vida.	7.3%	18	Un lugar donde puedes ejercer conocimientos.	1.6%
3	Recurso/institución que brinda información/conocimiento.	7.3%	19	Un lugar donde haces amistad.	1.6%
4	Formación para el futuro.	7.3%	20	Permite continuar con la vida académica.	1.6%
5	Nos prepara para el trabajo.	7.3%	21	Un lugar bueno.	0.8%
6	Es un lugar/medio de convivencia/socialización.	5.6%	22	Nos brinda una carrera/título.	0.8%
7	Un lugar para desarrollarnos como alumnos y ciudadanos.	4.8%	23	Un lugar para expresarnos.	0.8%
8	Medio de superación profesional/personal.	4.8%	24	Ayuda para desarrollar un proyecto de vida.	0.8%
9	Segundo hogar.	3.2%	25	Un lugar para desarrollar autonomía.	0.8%
10	Nos ayuda a ser mejores personas.	3.2%	26	Ayuda a enfrentar problemas diarios.	0.8%
11	Un lugar importante.	3.2%	27	Espacio en comunidad para desarrollar habilidades y conocimientos.	0.8%
12	Ofrece una vida mejor/da opciones.	3.2%	28	Una herramienta para brindar apoyo a otros.	0.8%
13	Amplía capacidad para realizar cosas.	2.4%	29	Un lugar para relajarme.	0.8%
14	Base para disciplinarnos (valores y responsabilidad).	2.4%	30	Un reto.	0.8%
15	Nos ayuda a seguir adelante.	2.4%	31	Te hace sentir bien y seguro.	0.8%
16	Herramienta para prepararnos a nosotros mismos.	1.6%	32	Un lugar que me gusta.	0.8%

Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

**CUADRO 3.** Descriptores con mayor porcentaje sobre el concepto escuela referidos por estudiantes de alto rendimiento, conversión e inversión de valores

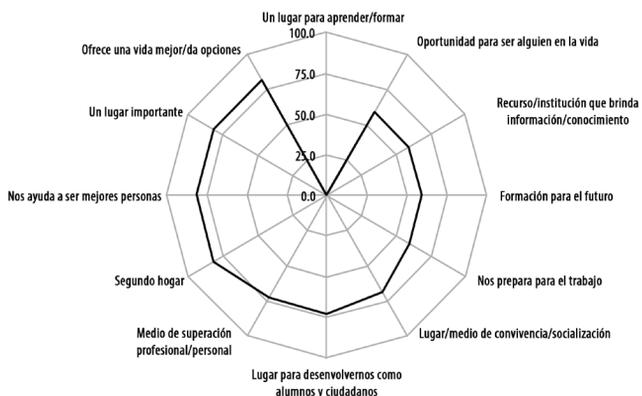
<i>Descriptor</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Conversión</i>	<i>Inversión</i>
Un lugar para aprender/formar.	17.7%	100	0
Oportunidad para ser alguien en la vida.	7.3%	41	59
Recurso/institución que brinda información/ conocimiento.	7.3%	41	59
Formación para el futuro.	7.3%	41	59
Nos prepara para el trabajo.	7.3%	41	59
Es un lugar/medio de convivencia/socialización.	5.6%	32	68
Un lugar para desarrollarnos como alumnos y ciudadanos.	4.8%	27	73
Medio de superación profesional/personal.	4.8%	27	73
Segundo hogar.	3.2%	18	82
Nos ayuda a ser mejores personas.	3.2%	18	82
Un lugar importante.	3.2%	18	82
Ofrece una vida mejor/da opciones.	3.2%	18	82

Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

Como se observa en la gráfica 1, se representan los 12 descriptores con el mayor peso en las respuestas de los estudiantes de alto rendimiento. El descriptor central del concepto escuela es “un lugar para aprender/formar”, seguidos por los que aparecen a mano derecha hasta concluir con el descriptor “ofrece una vida mejor/da opciones”.

Por otra parte, en las respuestas de los estudiantes en riesgo se identificó un total de 24 descriptores distintos sobre el concepto escuela, tal como se muestra en el cuadro 4.

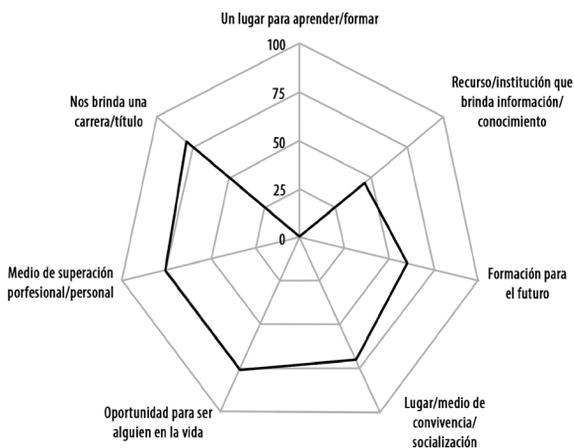
**GRÁFICA 1. Descriptores con mayor peso sobre el concepto escuela: estudiantes de alto rendimiento**



Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

Como se observa en la gráfica 2, el análisis permitió identificar un total de siete descriptores con los mayores pesos.

**GRÁFICA 2. Descriptores con mayor peso sobre el concepto escuela: estudiantes en riesgo**



Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

**CUADRO 4. Total de descriptores sobre el concepto escuela: estudiantes en riesgo**

No.	Descriptores	%	No.	Descriptores	%
1	Un lugar para aprender/formar	25%	13	Un lugar importante	1.2%
2	Recurso/institución que brinda información/conocimiento	13.7%	14	Algo necesario	1.2%
3	Formación para el futuro	10%	15	Un lugar para relajarme	1.2%
4	Es un lugar/medio de convivencia/socialización	7.5%	16	Un lugar que me gusta	1.2%
5	Oportunidad para ser alguien en la vida	6.2%	17	Un lugar donde puedes ser tú libremente	1.2%
6	Medio de superación profesional/personal	6.2%	18	Espacio en comunidad para desarrollar habilidades y conocimientos	1.2%
7	Nos brinda una carrera/título	5%	19	Una ayuda	1.2%
8	Función de enseñar capacidades y habilidades	2.5%	20	La base de los estudios	1.2%
9	Un lugar donde puedes ejercer conocimientos	2.5%	21	Nos prepara para el trabajo	1.2%
10	Un centro de educación	2.5%	22	Un lugar de esparcimiento	1.2%
11	Ofrece una vida mejor/da opciones	2.5%	23	Lugar donde haces amistad	1.2%
12	Segundo hogar	1.2%	24	Nos ayuda a seguir adelante	1.2%

Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

En el cuadro 5 se enlistan 22 descriptores diferentes ubicados en las respuestas de los estudiantes de reingreso.

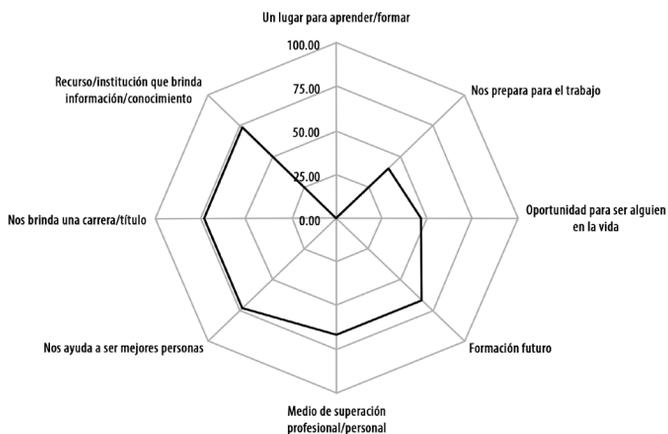
Se identificó un total de ocho descriptores con mayor peso. Al igual que en las respuestas de estudiantes de alto rendimiento y en riesgo, el descriptor “un lugar para aprender/formar” obtuvo el mayor peso, como se valora en la gráfica 3.

**CUADRO 5. Total de descriptores sobre el concepto escuela: estudiantes de reingreso**

No.	Descriptor	%	No.	Descriptor	%
1	Un lugar para aprender/formar	20.5%	12	Un lugar importante	2.7%
2	Nos prepara para el trabajo	12.3%	13	Ayuda a enfrentar problemas diarios	1.4%
3	Oportunidad para ser alguien en la vida	11%	14	Es un lugar/medio de convivencia/ socialización	1.4%
4	Formación futuro	6.8%	15	Nos ayuda a seguir adelante	1.4%
5	Medio de superación profesional/ personal	6.8%	16	Reforzamiento de cultura e información	1.4%
6	Nos ayuda a ser mejores personas	5.5%	17	Un lugar de esparcimiento	1.4%
7	Nos brinda una carrera/título	5.5%	18	Un lugar donde forjar la vida que queremos	1.4%
8	Recurso/institución que brinda información/conocimiento	5.5%	19	Un lugar para desarrollar autonomía	1.4%
9	Ofrece una mejor vida (da opciones)	4.1%	20	Un lugar para desenvolvernos como alumnos y ciudadanos	1.4%
10	Amplía capacidad para realizar cosas	2.7%	21	Un lugar para divertirnos	1.4%
11	Un centro de educación	2.7%	22	Una herramienta para brindar apoyo a otros	1.4%

Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

**GRÁFICA 3. Descriptores con mayor peso sobre el concepto escuela: estudiantes de reingreso**



Fuente: elaboración propia a partir de datos empíricos.

## Descriptorios del concepto escuela agrupados por categorías: análisis cualitativo

El conjunto de los descriptorios se organizó en cuatro grandes categorías, las cuales fueron validadas por diez jueces con un acuerdo mínimo de 80%. Las categorías fueron:

- a) Escuela y vínculo con el futuro.
- b) Escuela como espacio de interacción y convivencia.
- c) Escuela como entorno de aprendizaje.
- d) Escuela como espacio de seguridad y crecimiento.

En la categoría *escuela y vínculo con el futuro* se agruparon los descriptorios: formación para el futuro, nos ayuda a seguir adelante, permite continuar con la vida académica, nos brinda una carrera/título, nos prepara para el trabajo, un lugar donde forjar la vida que queremos y oportunidad para ser alguien en la vida. El conjunto de dichos descriptorios tiene en común valorar a la escuela como una entidad que facilitará opciones para el futuro y mejora de las condiciones de vida.

En la categoría *escuela como espacio de interacción y convivencia*, se agruparon los descriptorios: es un lugar/medio de convivencia/socialización, espacio en comunidad para desarrollar habilidades y conocimiento, lugar donde haces amistad, un lugar de esparcimiento, un lugar para divertirnos, un lugar para expresarnos, un lugar para relajarme y una herramienta para brindar apoyo a otros. Como se aprecia, los descriptorios tienen en común significar a la escuela como un espacio social, de encuentro y expresión entre la comunidad escolar.

En la categoría *escuela como entorno de aprendizaje*, se agruparon los descriptorios: amplía capacidad para realizar cosas, ayuda a enfrentar problemas diarios, ayuda a planear un proyecto de vida, base para disciplinarnos, herramienta para prepararnos a nosotros mismos, la base de los estudios, recurso/institución que brinda información/conocimiento, refuerza cultura e información, su función es enseñar capacidades y habilidades, un centro de educación, un lugar donde puedes ejercer conocimientos, un lugar para aprender/formar, un reto, una ayuda. Los descriptorios

en cuestión, hacen referencia a valorar la escuela como un espacio para la formación académica, la promoción de la cultura, el desarrollo de hábitos y habilidades para la vida.

Finalmente, en la cuarta categoría *escuela como espacio de seguridad y crecimiento*, se agruparon los descriptores: medio de superación profesional/personal, nos ayuda a ser mejores personas, ofrece una mejor vida/da opciones, segundo hogar, un lugar donde puedes ser tú libremente, un lugar para desarrollar autonomía, te hace sentir bien y seguro y un lugar para desenvolvernos como alumnos y ciudadanos. Es de llamar la atención que en esta categoría los descriptores enfatizan la valoración de la escuela como un espacio que aporta al crecimiento personal y profesional de los jóvenes, así como un espacio para la libertad, el desarrollo de autonomía y el aporte a la ciudadanía (reconocimiento de derechos y obligaciones).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

164

Los resultados expuestos tienen distintas dimensiones analíticas y posibles interpretaciones. Una primera dimensión, de naturaleza social, se refiere a los significados positivos atribuidos al concepto escuela de estudiantes en zonas desfavorecidas. Una interpretación sobre estos resultados podría encontrarse en la configuración de significados altamente instituidos que actúan como un conjunto de creencias resistentes y hegemónicas. Sin embargo, esta posible interpretación minimiza la capacidad de los jóvenes para valorar su entorno y construir significados al respecto. Desde esta mirada constructiva, esperanzadora y cargada de expectativas positivas hacia la escuela se asume que los jóvenes elaboran significados en torno al concepto escuela. Lo anterior también rompe con ciertos estigmas territoriales (Saraví, 2008) para avanzar hacia aproximaciones más comprensivas e interpretativas desde la mirada de los actores. Por otra parte, las valoraciones positivas de los jóvenes hacia el concepto escuela contrastan con estudios donde se asume el desencanto de los jóvenes hacia la escuela y la educación (Contreras y Lafferte, 2017), por lo que conviene ahondar al respecto.

Si bien los criterios para la selección de las muestras fueron deliberados, llaman la atención algunos datos sociodemográficos que coinciden con otros estudios, por ejemplo, los reportados en la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2012). En el caso de la muestra de estudiantes de alto rendimiento, se observa un mayor porcentaje de estudiantes mujeres (56%), mientras que en las muestras de estudiantes en riesgo y de reingreso es mayor el porcentaje de hombres (58% y 59% respectivamente), lo cual mantiene cierta relación con la probabilidad de que sean éstos quienes abandonen con mayor frecuencia los estudios en contraste con la mujeres, marcando diferencias de género relevantes en la permanencia y rendimiento escolar que merecen mayor indagación en pro de generar sistemas educativos inclusivos.

Por otra parte, en el caso de la muestra de estudiantes de alto rendimiento, el nivel educativo de las madres con mayor porcentaje fue educación media superior, en contraste con las madres de los estudiantes en riesgo, quienes reportaron un menor nivel escolar, lo cual concuerda con diversos estudios que han identificado el nivel educativo de las madres como un predictor en la continuidad con los estudios.

Sobre las diferencias en los descriptores utilizados para definir el concepto escuela por estudiantes de alto rendimiento, en riesgo y de reingreso, los resultados permiten concluir una diferencia de orden cuantitativa atendiendo el número de descriptores diferentes referidos en cada grupo, donde los estudiantes de alto rendimiento mencionaron un mayor número de descriptores (32), comparados con los referidos por estudiantes en riesgo (24) y estudiantes de reingreso (22). Probablemente las diferencias en cuanto al número de descriptores se deban a que, en el caso de estudiantes de alto rendimiento, éstos atribuyan mayores significados y expectativas al concepto en cuestión o que posean un mejor capital cultural que les permita codificar con un mayor número de palabras. En el caso de los estudiantes de reingreso, probablemente la experiencia de haber estado fuera de la escuela un periodo de tiempo les permitió compactar los significados atribuidos al concepto escuela, por ello, no es errado que el segundo descriptor con mayor peso haya sido “nos prepara para el trabajo”.

Por otra parte, el análisis permitió agrupar en cuatro categorías los descriptores utilizados por los estudiantes, a saber: escuela y vínculo con el futuro; escuela como espacio de interacción y convivencia; escuela como entorno de aprendizaje y escuela como espacio de seguridad y crecimiento. Estas cuatro categorías pueden interpretarse como necesidades de formación, como expectativas en torno a la escuela o como producto de las vivencias y experiencias de los estudiantes. Cabe señalar que estas categorías y sus descriptores guardan una estrecha relación con los reportados por autores referidos con anterioridad (Beatle, 2010; Guerra, 2000; Guerrero, 2006; Prado y Esquerdo, 2016), sin embargo, en el presente estudio la riqueza de los descriptores es más vasta y compleja. De manera particular, la categoría “escuela como un espacio de seguridad y crecimiento” adquiere un significado especial que merece profundizarse, pues es probable que los entornos escolares sean para los jóvenes espacios de resguardo ante una sociedad colapsada por la violencia en que se desenvuelven.

La gran mayoría de los descriptores que utilizaron los tres grupos de estudiantes fueron compartidos; sin embargo, se identificaron descriptores propios en cada grupo. En el caso de los referidos por los estudiantes de alto rendimiento, se destacan: ayuda para desarrollar un proyecto de vida, base para disciplinarnos, herramienta para prepararnos a nosotros mismos, permite continuar con la vida académica, te hace sentir bien y seguro, un lugar bueno, un lugar para expresarnos, un reto. Por su parte, en las respuestas de los estudiantes en riesgo se identificaron los descriptores: algo necesario, la base de los estudios, un lugar donde puedes ser tú libremente y una ayuda. Por último, en las respuestas de estudiantes de reingreso se encontraron los descriptores: reforzamiento de cultura e información, un lugar donde forjar la vida que queremos y un lugar para divertirnos.

La trascendencia del presente estudio radica en centrarse en los significados que estudiantes pertenecientes a la formación profesional técnica otorgan al concepto escuela, más aún cuando los participantes asistían a planteles escolares ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social, lo cual deja entrever las altas expectativas de este grupo de jóvenes sobre la escuela y el poder de la educación. Un reto pendiente para la educación formal es que las

actividades escolares empaten con las necesidades y expectativas de los jóvenes, con lo cual probablemente se abonará a problemas que aquejan a la educación media superior en nuestro país, como son el abandono escolar, la reprobación, la repitencia y la eficiencia terminal.

Cabría cuestionarse sobre los significados positivos hacia el concepto escuela que, pese a los magros resultados en pruebas estandarizadas, sigue siendo reconocida y valorada por los jóvenes. También sería importante contrastar los significados atribuidos y las experiencias escolares, con el propósito de articular de manera propositiva desde la intervención educativa mejores prácticas y procesos que atiendan con equidad a los sectores más desprotegidos.

Los resultados expuestos en el presente estudio se limitan exclusivamente a lo que los participantes refirieron por escrito sobre el concepto escuela. En aras de profundizar en los resultados, convendría triangularlos utilizando otros métodos y técnicas para la recolección de información. Una limitante del presente estudio radica en que se centró en los significados del concepto escuela, pero no cuestionó de manera directa sobre los planteles escolares específicos.

Como líneas de investigación convendría explorar los significados del concepto escuela en la gama de opciones y modalidades de la educación media superior. En el caso particular de la formación profesional técnica, sería recomendable replicar la indagación en otros planteles y entidades federativas.

Finalmente, sería recomendable para futuras investigaciones contrastar significados en torno al concepto escuela en planteles escolares ubicados en zonas con distintos grados de vulnerabilidad social, con el propósito de explorar diferencias y semejanzas. Por otra parte, el concepto de vulnerabilidad social sería de alta relevancia para profundizar en los significados que los jóvenes han construido sobre la escuela y la educación en su conjunto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beatle, S., Vidondo, M., Kaliman, F., Sansone, C., Nuñez, M., Bory, G., Dueñas, M., Solano, L. y Maldonado, S. (2010).

El significado del estudio y de la escuela a lo largo de la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, 17, 121-128.

**Consejo** de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). *Índice de Desarrollo Social de las unidades territoriales del Distrito Federal Delegación, Colonia y Manzana*. México: Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal.

**Contreras**, D. y Lafferte, M. (2017). La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria. En: López, N., Opertti, R. y Vargas, C. (Coords.). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, (pp.41-61). Francia: UNESCO.

**Guerra**, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socio-culturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.

**Guerrero**, M. (2006). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.

**Guzmán**, C. y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM/Ediciones Pomares.

**Krichesky**, M. Duro, E., Vitar, A., Feldman, D., Croce, A., Kaplan, C., Borzese, D. Bottinelli, L. (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc.

**Lozano**, J. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-9.

**Mora**, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.

**Perines**, H. e Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 19-38.

- Pizarro, R.** (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Chile: CEPAL, Serie Estudios Estadísticos División de Estudios y Proyecciones Económicas.
- Prado, B. y Esquerdo, R.** (2016). ¿Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação e Realidade*, 41(1), 93-216.
- Reimers, F.** (Ed.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. España: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Román, M.** (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- 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(2), 33-59.
- Saraví, G.** (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la Ciudad de México. *Eure*, 34(103), 93-110.
- Secretaría de Educación Pública** (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Solís, P.** (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. Caminos desiguales. En: Blanco, E. Solís, P. y Robles, H. (Coords.). *Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp.71-106). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Tapia, L. y Valenti, G.** (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, 38(151), 32-54.
- Trucco, D.** (2014). Educación y desigualdad en América Latina. *Serie Políticas sociales*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 200, 1-33.

- UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la Educación*. Francia: UNESCO.
- Villa, L. (2014). La educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14(64), 33-46.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.
- Weiss, E. (Coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

# Trayectorias escolares universitarias de acuerdo con el capital cultural de los estudiantes de licenciatura de la UPSIN

## University School Paths according to the Cultural Capital of the UPSIN Undergraduate Students

Miguel Ángel Araiza Lozano\*

### RESUMEN

El propósito de este estudio radica en conocer la composición social de los estudiantes de la generación 2014-2018 de una Universidad Politécnica en México, así como la trayectoria escolar universitaria con que transitan los diferentes tipos de estudiantes de acuerdo con su Capital Cultural. En México, alrededor de 43.6% de la población tiene dificultades para acceder al bienestar económico, espacios de vivienda dignos, alimentación y servicios básicos; aunado a estas problemáticas, esa misma población también tiene que hacer frente a las deficiencias encontradas en las escuelas a las que asisten. La combinación de estas problemáticas invita a conocer qué sectores sociales llegan a la universidad y cuáles son sus logros escolares. Con el fin de alcanzar dicho propósito, este trabajo replicó el estudio de Araiza-Lozano y Aduelo (2017) basado en el estudio de Casillas *et al.* (2007) para su elaboración. Los resultados de este estudio hacen suponer que a los estudiantes con capitales familiares muy pobres no les fue posible reemplazar, con recursos propios, lo que la escuela no les proveyó para poder participar en estudios universitarios. Los estudiantes con capitales familiares muy pobres y con trayectorias escolares universitarias exitosas son prácticamente inexistentes.

**Palabras clave:** estudiantes universitarios, capital cultural, trayectorias escolares universitarias

### ABSTRACT

The purpose of this study is to know the social composition of the students of the 2014-2018 generation of a Polytechnic University in Mexico, as well as the university trajectory with which the different types of students circulate according to their Cultural Capital. In Mexico, about 43.6% of the population has difficulties in accessing economic wellbeing, decent housing, food and basic services; coupled with these problems, the same population also has to face the deficiencies found in schools to which they attend. The combination of these problems invites us to know what social sectors come to the university and what their school achievements are. In order to achieve this purpose, this work replicated the study by Araiza-Lozano and Aduelo (2017) based on the study by Casillas *et al.* (2007) for its elaboration. The results of this study suggest that students with very poor family capitals were not able to replace, with their own resources, what the school did not provide them to participate in university studies. Students with very poor family capitals and successful university school pathways are practically nonexistent.

**Key words:** university students, cultural capital, university school trajectories

## INTRODUCCIÓN

### Desigualdades desde el principio

Con el fin de ayudar al lector a reflexionar en el esfuerzo titánico que han necesitado hacer algunos estudiantes universitarios para seguir dentro del sistema educativo –nos referimos a aquellos estudiantes que, proviniendo de contextos socioeconómicamente adversos, han logrado llegar a las aulas universitarias–, se ha decidido abordar brevemente el panorama económico y educativo en México de forma general.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que, entre los países que integran a esta organización, México tiene el mayor porcentaje de infantes en pobreza; además, sólo 10% de las familias posee 80% de los activos financieros. El coeficiente de Gini, indicador de la distribución de la riqueza, es de 0.459, lo que hace a México el país con mayor desigualdad de ingresos entre los países miembros de esta organización (OCDE, 2018). Es así que México es un país de grandes desigualdades, con una población de casi 131 millones de habitantes, de los cuales 35.9% se encuentran en situación de pobreza y 7.6% en situación extrema, lo que significa que alrededor de 43.6% de la población tiene dificultades para gozar de bienestar económico, así como para acceder a la educación, servicios de salud, seguridad social, alimentación, espacios de vivienda dignos y servicios básicos en sus viviendas (CONEVAL, 2017b, 2017a; Countrymeters, 2017).

Asimismo, la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI), agrupa y clasifica, según el índice de Niveles Socioeconómicos (NSE), a los hogares mexicanos en siete niveles (A/B, C+, C, C-, D+, D y E), los cuales reflejan la capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes en materia de vivienda, salud, energía, tecnología, prevención y desarrollo intelectual. El nivel A/B es el segmento de la población con el nivel de vida más alto, representa 3.9% de los hogares en México, el C+ es el siguiente nivel con mayor calidad de vida y lo compone 9.3%, el nivel C lo constituye 10.7%, el nivel C- 12.8%, el nivel D+ 19%, el nivel D, con el mayor porcentaje, está compuesto por

31.8%, y el nivel E, que es el segmento con la menor calidad de vida, carece de todos los servicios y bienes satisfactorios, representa 12.5% de la población (AMAI, 2016).

La problemática de la distribución de la riqueza en México no es la única desventaja que enfrentan los sectores sociales más desfavorecidos, sino que se les suman las deficiencias de las escuelas a las que asisten los estudiantes que pertenecen a estos sectores, pues la situación educativa de sus localidades y regiones también tienen deficiencias graves en su infraestructura, equipamiento, provisión de materiales, tecnología, formación docente, gestión escolar y programas de apoyo. Como consecuencia, también los resultados escolares de estos estudiantes son deficientes (Conafe, 2018; INEE, 2004, 2007; INEGI, 2016; OCDE, 2016). Frente a dichas deficiencias, según concluye Mejía (2013), a los estudiantes que provienen de familias en desventajas socioeconómicas no les es posible reemplazar, con recursos propios, lo que la escuela no les provee para poder participar, en un futuro próximo, en la construcción de una sociedad productiva y sustentable. Con puntualidad específica para los fines de este trabajo, nos referimos a las pocas probabilidades que tienen estos estudiantes de continuar con sus estudios universitarios.

### **La investigación sobre los estudiantes universitarios y sus retos**

Dentro de las diversas declaraciones del gobierno federal sobre la educación, se retoman dos que se relacionan con el propósito de este trabajo, la primera afirma que es en la educación superior donde “cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores que deben caracterizar a las distintas profesiones” (SEP, 2013, p. 27), y la segunda que “la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios” (SEP, 2013, p. 29). Sin embargo, es imposible comprender la educación superior en México y los retos a los que sus estudiantes se enfrentan sin conocer quiénes son los alumnos que integran este sistema, de qué estratos sociales proceden y cómo es su desempeño académico.

No obstante, en México se considera reciente la profundización sobre el conocimiento de los estudiantes universitarios, pues

su consolidación como campo de estudio ocurre a principios del siglo XXI. Cabe señalar que, al mismo tiempo, el sistema educativo empezó a reconocer en su discurso a los estudiantes universitarios, con políticas oficiales y programas institucionales orientados a mejorar la calidad educativa (ANUIES, 2000; SEP, 2001, 2007). De acuerdo con Guzmán (2011), las principales líneas de investigación en el campo son las siguientes:

- Ingreso y matrícula escolar.
- Vida estudiantil, experiencias e identidades.
- Jóvenes y nuevas figuras estudiantiles.
- Composición social de los estudiantes.
- Trayectorias escolares o educativas.

Entre los principales retos de investigación sobre los estudiantes universitarios, para la presente década, se plantean los siguientes: la necesidad de actualizar el conocimiento disponible y la profundización en las líneas de investigación existentes; así como la realización de estudios particulares en distintos contextos que favorezcan la construcción de una visión integral de los estudiantes mexicanos (Guzmán, 2011).

### **Estructura social de los estudiantes universitarios**

Como ya se ha mencionado, un rasgo de las investigaciones sobre los estudiantes universitarios en la primera década del siglo XXI ha sido conocer su composición social, pues diversos trabajos han mostrado que no todos cuentan con condiciones favorables para continuar con sus estudios profesionales, ya que entre ellos existen diferencias socioculturales, lo que implica que hagan diferentes esfuerzos para continuar en la universidad (Casillas, de Garay, Vergara y Puebla, 2001). Al respecto, algunas investigaciones encontraron que los estudiantes que asisten a las universidades públicas generalmente provienen de familias de clase media y media baja; sin embargo, también a esas mismas universidades asisten estudiantes de las clases altas y bajas de la sociedad (Chain y Jácome, 2007; de Garay, 2002; Guzmán y Serrano, 2007). Asimismo, se encontró que los estudiantes de las universidades

Tecnológicas provienen mayormente de sectores de la población con bajos recursos, y los estudiantes que asisten a universidades privadas provienen de sectores de la población con mayores recursos (de Garay, 2002).

De esta manera podemos observar una heterogeneidad de estudiantes universitarios, provenientes de los diferentes grupos sociales, algunos de los cuales, pese a provenir de diferentes estratos sociales, conviven en las mismas aulas de estudios. De esta forma gran parte de los estudiantes universitarios han cursado sus estudios profesionales con carencias, con apoyos institucionales como becas o descuentos en colegiaturas y combinando el trabajo con sus estudios (Guzmán, 2011; Miller, 2012). Como es de esperar, las carencias de las familias de estos universitarios también son culturales y escolares, por lo que un gran número de ellos ha tenido que vivir sus estudios universitarios con las desventajas inherentes de provenir de familias con escasos recursos socioeconómicos y culturales, además de una deficiente formación previa (Cu Balán, 2005; de Garay, 2005; Garbanzo, 2013; García-Castro y Bartolucci, 2007; Mejía, 2013).

### **Capital cultural y trayectoria escolar**

A diferencia del capital económico, el capital cultural tiene la cualidad de no ser transmitido o heredado instantáneamente; por el contrario, es un proceso cimentado en diferentes elementos, personales y sociales. Según Bourdieu (1984), el capital cultural puede encontrarse en tres formas: en el estado incorporado, el individuo lo posee biológicamente y se termina o se desgasta a medida que el individuo se desgasta biológicamente; en el estado objetivado, es transmitido de forma tangible en bienes materiales como pinturas, libros, esculturas, etc., y, por último, en el estado institucionalizado, ejemplo de lo cual son los títulos escolares. Cabe mencionar que Bourdieu y Passeron (2009) denominaron de forma especial a aquellos estudiantes con más privilegios, de acuerdo con su capital cultural, para quienes se reserva, en varios sentidos, la mejor porción de la educación, a los cuales llamaron herederos.

Ajustados a los términos de Bourdieu (1984), según Casillas, Chain y Jácome (2007), el capital cultural que poseen los estudiantes antes de entrar a la universidad, en su estado institucionalizado, es básicamente homogéneo, pues todos poseen los mismos diplomas (bachillerato aprobado y aceptación en los procesos de selección a la universidad). No obstante, para comprender el estado incorporado y objetivado, los autores recurren a diversas fuentes de información, de las que retoman algunas experiencias escolares anteriores y algunos rasgos socioeconómicos de la familia de la cual provienen los estudiantes.

De esta manera, con objeto de operacionalizar la noción de capital cultural, Casillas *et al.* (2007) han construido dos variables que se refieren a la noción de capital cultural de Bourdieu (1984), esto es, que, en su articulación y combinación específicas, son capaces de diferenciar a los estudiantes por su capital cultural conforme a dos propiedades principales: la influencia familiar y la influencia escolar. Con dicha operacionalización, Casillas *et al.* (2007) hacen evidente que existe una heterogeneidad de estudiantes. De acuerdo con sus resultados, estos autores afirman que la educación superior es excluyente, pues pone a competir a los estudiantes más necesitados con los más privilegiados en un mismo contexto educativo, y que en realidad la educación superior es un bien al cual accede sólo una minoría, reproduciendo así la desigualdad social.

En una investigación semejante, Araiza-Lozano y Audelo (2017) concluyen que existe una variedad evidente de estudiantes universitarios con distintas trayectorias escolares y capitales culturales, por lo que los alumnos y sus familias hacen diferentes esfuerzos para ingresar y egresar de la universidad. Esto debido a las desventajas socioeconómicas de los estudiantes menos favorecidos en comparación con sus pares, que provienen de familias con mejores recursos socioeconómicos y culturales.

Es así que siguiendo el patrón recomendado por Guzmán (2011) para actualizar el conocimiento sobre quiénes son los estudiantes universitarios, este trabajo, el cual es una réplica del estudio de Araiza-Lozano y Audelo (2017) basados en el estudio de Casillas *et al.* (2007) para su elaboración, tiene el propósito de conocer la composición social de los estudiantes de la generación

2014-2018 de la Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN) y la trayectoria escolar universitaria de los diferentes tipos de estudiantes de acuerdo con su Capital Cultural, planteando las siguientes preguntas a los estudiantes de la generación mencionada ¿Cómo son sus trayectorias escolares universitarias? ¿Qué dotaciones de Capital Cultural tienen? ¿Cómo son sus trayectorias escolares universitarias de acuerdo con su Capital Cultural?

## METODOLOGÍA E INSTRUMENTO

### Trayectorias Escolares Universitarias

En este estudio, las Trayectorias Escolares Universitarias (TEU) son comprendidas como las formas académicas en que los estudiantes transitan por la universidad, clasificadas en cuatro niveles: Altas, Regulares, Bajas y Muy bajas (ver cuadro 1). Para hacer esta clasificación, se utilizaron tres aspectos básicos de la vida académica del estudiante: el Promedio de Calificaciones (PC), el Índice de Aprobación en Ordinario (ÍAO) y el Índice de Promoción de sus Cursos (ÍPC; Casillas *et al.*, 2007; Chaín, 1994).

**CUADRO 1.**

<i>Clasificación TEU</i>	<i>Puntos</i>
Alta	100 a 90
Regular	89 a 80
Baja	79 a 70
Muy baja	69 y menos

Fuente: Araiza-Lozano y Audelo (2017).

Para el PC obtenido por los estudiantes, se tomó en cuenta hasta el último cuatrimestre que tenían concluido al momento del estudio. El ÍAO clasificó a los estudiantes según el grado de aprobación en evaluaciones ordinarias; el cálculo se estableció poniendo en relación las materias cursadas con las materias recursadas. El ÍPC se estableció poniendo en relación el número total de

materias promovidas, entre el total de materias que los estudiantes debieron haber acreditado de acuerdo con el plan de estudios de su carrera (Casillas *et al.*, 2007; Chaín, 1994). Con base en lo anterior, se desarrolló la fórmula para ponderar el índice TEU, la cual se muestra a continuación.

$$\text{TEU} = [(\text{PC}) + ((\text{AO}-100) + (\text{ÍPC}-100))]$$

### Capital Cultural

El Capital Cultural (CC) es el conjunto de hábitos de vida y de trabajo; de formas de ser y de comportarse; de conocimientos y habilidades desarrolladas; de acceso a recursos culturales, sociales y materiales. Dichos recursos se obtienen a través de largos procesos de socialización, desarrollados principalmente en el contexto familiar, escolar y social. Por lo que la noción de CC hace observable la historia social del individuo (Casillas *et al.*, 2007).

Los bienes culturales están mediados por el origen social de las familias de los estudiantes, y por su propio esfuerzo e interés para conseguirlos. Si bien el factor económico suele ser relevante, no es lo único para favorecer dicha apropiación. Es por ello que la noción de CC diferencia a los estudiantes de acuerdo con sus disposiciones culturales y no sólo por sus posesiones económicas (Bourdieu, 2005). Es así que el CC está conformado por los índices: Capital Familiar y Capital Escolar (Casillas *et al.*, 2007).

$$\text{Capital Cultural} = \text{Capital Familiar} + \text{Capital Escolar}$$

Si bien ambos índices están relacionados, en la trayectoria escolar es observable el trabajo del estudiante, la inversión y valorización que éste tiene por sus estudios. Básicamente en estos dos índices, Capital Familiar y Capital Escolar, se hacen indiscutibles las capacidades de la familia para llevar al estudiante a cierto nivel educativo, así como los recursos propios del estudiante para desempeñarse en su vida escolar.

## Capital Familiar

Este índice incluye a los padres de los estudiantes, su escolaridad y el nivel de competencia de su ocupación, además del nivel socioeconómico de la familia. En este índice se reúne un conjunto de disposiciones sociales, en las que se incluyen atributos y recursos que poseen los estudiantes de acuerdo con el origen social que les brinda su familia (Casillas *et al.*, 2007). De tal manera que:

Capital Familiar = Escolaridad de los padres + Nivel de competencias de la ocupación de los padres  
+ Nivel socioeconómico de la familia

Para clasificar la escolaridad de los padres de los estudiantes se tomó como base la Estructura del Sistema Educativo Nacional de México. La Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior (Ordorika y Rodríguez, 2012). La clasificación escolar en la que se ubica a los padres va de ninguna a posgrado: menos de primaria completa, primaria o secundaria, preparatoria o carrera técnica, carrera universitaria y posgrado. Para clasificar el nivel de competencias de la ocupación de los padres, se utilizó el “Sistema nacional de clasificación de ocupaciones, 2011, SINCO” (INEGI, 2011), el cual considera uno o más de los siguientes elementos: la naturaleza del trabajo; el nivel de enseñanza formal y la cantidad de formación informal o la experiencia previa.

Con base en estos tres indicadores, el nivel de competencia de la ocupación de los padres se agrupó en nueve niveles de especialización, comenzando con las tareas de más alta especialización hasta las de más baja: Funcionarios, directores y jefes; profesionistas y técnicos; trabajadores auxiliares en actividades administrativas; comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas; trabajadores en servicios personales y vigilancia; trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca; trabajadores artesanales; operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte; trabajadores en actividades elementales y de apoyo.

El Índice de Nivel Socioeconómico (NSE), creado por la Asociación Mexicana de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) se utilizó para calcular el NSE de las familias de los estudiantes. Dicho índice permite clasificar a los hogares mexicanos en siete niveles (ver cuadro 2), según su capacidad para satisfacer las necesidades más importantes de sus integrantes: salud, prevención, energía, tecnología, vivienda y desarrollo intelectual. El grado de satisfacción de dichas necesidades establece el nivel de calidad de vida y bienestar de los integrantes del hogar (AMAI, 2016).

**CUADRO 2. Nivel Socioeconómico**

<i>Nivel</i>	<i>Principal característica</i>	<i>Distribución de los hogares por NSE en México</i>
AB	Planeación y futuro	6.8%
C+	Entretenimiento y comunicación	14.2%
C	Vida práctica	17.0%
C-	Mínimo de practicidad	17.1%
D+	Condiciones básicas sanitarias	18.5%
D	Paredes y algunos servicios	21.4%
E	Escasez	5.0%

Fuente: AMAI (2016).

## Clasificación de Capital Familiar

Se hizo una clasificación del índice CF fijando puntos para cada categoría por orden jerárquico. Los puntos logrados en cada elemento se sumaron para clasificar a cada estudiante en una categoría. La clasificación va de CF Alto a Muy Pobre (ver cuadros 3 y 4).

## Capital Escolar

El Capital Escolar (CE) es el segundo índice que conforma el CC. El CE es el conjunto de atributos académicos de los estudiantes, resultado de un largo proceso de socialización escolar. Para este estudio se tomó en cuenta la trayectoria escolar inmediata anterior a la educación superior, a través de los siguientes indicadores:

**CUADRO 3. Puntuación asignada a cada elemento del Capital Familiar**

<i>Escolaridad de los padres</i>	<i>Puntos</i>	<i>Índice socioeconómico</i>	<i>Puntos</i>	<i>Ocupación de los padres</i>	<i>Puntos</i>
Posgrado	4	Nivel A/B	7	1. Funcionarios, directores y jefes	9
Carrera universitaria	3	Nivel C+	6	2. Profesionistas y técnicos	8
Preparatoria o carrera técnica	2	Nivel C	5	3. Trabajadores auxiliares en actividades administrativas	7
Primaria o secundaria	1	Nivel C-	4	4. Comerciantes, empleados en ventas y agentes de ventas	6
Menos de primaria completa	0	Nivel D+	3	5. Trabajadores en servicios personales y vigilancia	5
		Nivel D	2	6. Trabajadores en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca	4
		Nivel E	1	7. Trabajadores artesanales	3
				8. Operadores de maquinaria industrial, ensambladores, choferes y conductores de transporte	2
				9. Trabajadores en actividades elementales y de apoyo	1

Fuente: Araiza-Lozano y Audelo (2017), basados en Casillas *et al.* (2007).

**CUADRO 4. Clasificación de Capital Familiar**

<i>Clasificación</i>	<i>Puntos</i>				
		17	18	19	20
Alto					
Medio	12	13	14	15	16
Pobre	7	8	9	10	11
Muy pobre	2	3	4	5	6

Fuente: Araiza-Lozano y Audelo (2017).

Capital Escolar=Promedio de bachillerato + Reprobador o no en el bachillerato + Año de egreso del bachillerato+Ingreso a la universidad + Calificación obtenida en el examen de ingreso a la universidad

Se entiende el promedio de bachillerato como la unidad de medida utilizada para observar el desempeño académico de los estudiantes; sintetiza, en una nota, la diversidad de calificaciones obtenidas por los alumnos en este nivel educativo, donde de cero a cinco se consideran calificaciones reprobatorias y de seis a 10 calificaciones aprobatorias. El indicador, estudiante reprobador o no en el bachillerato, muestra si el estudiante tuvo en sus estudios de bachillerato dificultades académicas o si tuvo una trayectoria escolar académicamente estable. En este estudio se considerará que un estudiante es reprobador en el bachillerato si reprobó una o más materias. El año de egreso del bachillerato e ingreso a los estudios universitarios representa una trayectoria escolar continua o discontinua entre el bachillerato y el ingreso a la licenciatura, indica si el estudiante ingresó a la universidad el mismo año que egresó del bachillerato o lo hizo después.

Por otra parte, para hacer la selección de los futuros universitarios, diversas universidades en México, utilizan el EXANI-II como prueba de admisión; este examen proporciona información integral sobre los aspirantes que, según el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), cuentan con mayores posibilidades de éxito para cursar estudios universitarios, así como conocer su nivel de desempeño en áreas esenciales para el comienzo de estudios universitarios (CENEVAL, 2018). El EXANI-II cuenta con 112 reactivos, 100 para calificar, 10 a prueba y dos de control. Las calificaciones del examen se muestran en una escala nombrada como Índice CENEVAL (ICNE), las cuales van de 700 a 1 300 puntos; obtener 700 puntos equivale a la calificación más baja y obtener 1 300 equivale a la calificación más alta; la media técnica es de 1000 puntos y representa 50% de aciertos (CENEVAL, 2018).

### **Clasificación de Capital Escolar**

A continuación, se muestra cómo se hizo la clasificación del índice de CE, las puntuaciones asignadas a cada elemento del CE y su clasificación a través de la asignación de puntos para cada categoría, los cuales están asignados por orden jerárquico. Es así que los puntos alcanzados por cada estudiante en cada elemento

se suman para clasificarse en una categoría. La clasificación de CE va de Alto a Muy bajo (ver cuadros 5 y 6).

**CUADRO 5. Puntuación asignada a cada elemento del Capital Escolar**

<i>Promedio prepa</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Puntos asignados</i>
10 - 9	Alto	3
8,9 - 8	Medio	2
7,9 - 7	Bajo	1
<i>Reprobador en bachillerato</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Puntos asignados</i>
0 materias reprobadas	No reprobador	1
1 y más materias reprobadas	Reprobador	0
<i>Año del egreso y el año de ingreso a la universidad.</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Puntos asignados</i>
Mismo año	Alto	3
2 años	Medio	2
3 años y más	Bajo	1
<i>Calificación obtenida en el examen de admisión</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Puntos asignados</i>
96% a 70%	Alto	3
69% a 56%	Medio	2
55% a 23%	Bajo	1

Fuente: Araiza-Lozano y Audelo (2017), basado en Casillas *et al.* (2007).

**CUADRO 6. Clasificación de Capital Escolar**

<i>Clasificación</i>	<i>Puntos</i>	
Alto	9	10
Medio	7	8
Bajo	5	6
Muy bajo	3	4

Fuente: Araiza-Lozano y Audelo (2017).

## Instrumento

Para conocer el NSE de los estudiantes se utilizó el cuestionario “Regla AMAI 8X7”, creado por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (AMAI), el cual es un algoritmo

que mide la satisfacción de las necesidades más importantes en el hogar del que provienen los estudiantes: vivienda, salud, energía, tecnología, prevención y desarrollo intelectual. El algoritmo “Regla AMAI 8X7” está constituido por ocho preguntas, las que consideran ocho características o posesiones del hogar y la escolaridad de la persona que más aporta al gasto en el hogar (AMAI, 2016).

Los niveles socioeconómicos, empezando por el más alto al más bajo son: A/B, C+, C, C-, D+, D y E. La aplicación del cuestionario SNE 8X7 se hizo en las aulas de la universidad, previa autorización de las autoridades escolares y la aprobación de los estudiantes. El instrumento fue previamente pilotado con el fin de generar familiaridad con su uso. Como preguntas adicionales, en el mismo instrumento, clasificaron la ocupación de sus padres de acuerdo con el “Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011 SINCO”, además de mencionar su año de egreso del bachillerato e ingreso a la licenciatura (INEGI, 2011).

### **Procedimientos de recolección y organización de la información**

Previo autorización de las autoridades correspondientes de la universidad, se gestionó la base de datos a través del Departamento de Control Escolar, de la cual se obtuvo información sobre: el promedio de preparatoria de los estudiantes, las calificaciones obtenidas en el examen de admisión para la universidad, la cantidad de materias reprobadas en el bachillerato, el promedio de calificaciones hasta el último cuatrimestre cursado en el momento del estudio, la cantidad de materias cursadas, aprobadas y reprobadas, así como la cantidad de materias recursadas y la escolaridad de los padres. El tratamiento estadístico de los datos obtenidos se llevó a cabo en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; IBM, 2011).

### **Sujetos Participantes**

La población objetivo, estuvo conformada por los estudiantes de la generación 2014-2018 de la UPSIN, los cuales, al momento

de la realización de este estudio, cursaban el 8° cuatrimestre de sus carreras universitarias, siendo los estudiantes más próximos a egresar. Los participantes pertenecen a las ingenierías presenciales: Biomédica, en Animación y Efectos Visuales, en Biotecnología, en Energía, en Informática, en Logística y Transporte, en Nanotecnología, en Tecnología Ambiental, Mecatrónica y la licenciatura en Terapia Física.

Pese a que se buscó trabajar con toda la población antes mencionada, no fue posible aplicar el instrumento de nivel socioeconómico a todos los estudiantes; varios de ellos, por diversas razones, no asistieron a sus clases regulares el día de la aplicación. Los estudiantes que no contestaron dicha encuesta no pudieron participar en el estudio, lo mismo que los estudiantes que no formaban parte de la generación 2014-2018; nos referimos a los que, por cualquier razón, se encontraban rezagados de su propia generación.

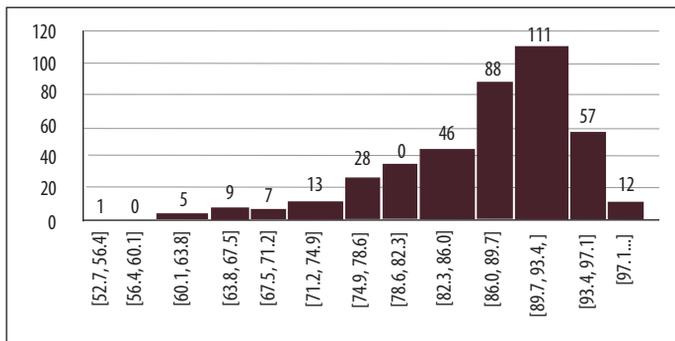
Tampoco pudieron participar los estudiantes que decidieron permanecer anónimos en la encuesta de nivel socioeconómico y los que no la contestaron completamente. De tal manera que en lista existían 634 estudiantes; sin embargo, de ese listado, la universidad no tenía los registros completos de 136 estudiantes, y dentro del mismo listado se encontraron 42 estudiantes rezagados, por lo que sólo 456 estudiantes eran elegibles para participar en el estudio. Al final, la cantidad de participantes fue de 420 estudiantes. Las bases de datos para obtener el índice de TEU corresponden a la conclusión del 7° cuatrimestre.

## RESULTADOS

### Trayectorias Escolares Universitarias

Con base en los tres indicadores (PC, ÍAO e ÍPC) de las TEU se obtuvo la siguiente información. El índice TEU más elevado que se encontró fue de 99.3, mientras que el índice más bajo fue de 52.7, la mediana se ubicó en el valor 88.7, la media es igual a 86.7 y la moda es de 90. Por otra parte, los valores que más se repitieron están dentro del rango 89.7-93.4 (ver figura 1).

**FIGURA 1. Histograma TEU**



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestran los tipos de Trayectorias Escolares Universitarias según los resultados del índice TEU. Alrededor de cuatro de cada 10 estudiantes presentaron trayectorias escolares Altas. Un resultado similar se observó en las trayectorias escolares denominadas como Regulares, ya que cuatro de cada 10 estudiantes presentan este tipo de trayectorias, alrededor de uno de cada 10 de estos estudiantes transitó por la universidad con una trayectoria escolar Baja, y casi uno de cada 20 con una trayectoria escolar Muy baja (ver cuadro 7).

**CUADRO 7. Tipo de Trayectorias Escolares Universitarias**

Núm. /%	Muy bajas	Bajas	Regulares	Altas	TOTAL
Núm.	20	55	165	173	413
%	4.8	13.3	40.0	41.9	100.0

Fuente: elaboración propia, basado en Casillas *et al.* (2007).

## Capital Familiar

Los resultados relacionados con el CF mostraron que alrededor de cuatro de cada 10 estudiantes universitarios se clasificaron con un CF Medio, y alrededor de tres de cada 10 con un CF Alto, por

lo que alrededor de 70% de la población estudiada se clasificaron como estudiantes con CF Alto y Medio, mientras que 30% presentó un CF Pobre y Muy pobre; sin embargo, se destaca que alrededor de tres de cada 100 estudiantes se clasificaron como Muy pobres (ver cuadro 8).

**CUADRO 8. Clasificación de CF**

<i>Clasificación</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Alto	118	28.6
Medio	172	41.6
Pobre	109	26.4
Muy pobre	14	3.4
TOTAL	413	100

Fuente: elaboración propia, basado en Casillas *et al.* (2007).

## Capital Escolar

Los resultados referentes al CE mostraron que alrededor de cuatro de cada 10 estudiantes universitarios se clasificaron con un CE Alto, y alrededor de cuatro de cada 10 con un CE Medio, por lo que alrededor del 80% de la población estudiada se clasificó como estudiantes con CE Alto y Medio, mientras que alrededor de 20% se ubicó en la población clasificada con CE Bajo y Muy bajo (ver cuadro 9).

## Caracterización de los estudiantes por Capital Cultural

La combinación del CF y del CE dio como resultado la siguiente clasificación (ver cuadro 10). Haciendo alusión al tipo de estudiantes que Bourdieu y Passeron (2009) denominaron herederos, los estudiantes con un CF favorable, alto o medio, y un CE favorable, alto o medio, fueron denominados Herederos; a los estudiantes con un capital favorable y uno desfavorable se les denominó en Riesgo, ya que en algún sentido escolar o social pueden ser vulnerables. No obstante, a los estudiantes con los dos capitales desfavorables se les denominó en Alto riesgo, pues la precariedad de su

estado escolar y social hace que su vulnerabilidad aumente (Arzate y González, 2007; Casillas *et al.*, 2007; Guzmán, 2004, 2012; Guzmán y Saucedo, 2005; Hernández, 2016; Pérez-Sánchez y Castejón, 2009; Rodríguez *et al.*, 2013; Ruiz, 2012; Silva, 2011).

**CUADRO 9. Clasificación de CE**

<i>Clasificación</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Alto	161	38.3
Medio	183	43.6
Bajo	67	16.0
Muy bajo	9	2.1
TOTAL	420	100

Fuente: elaboración propia, basado en Casillas *et al.* (2007).

Sin embargo, se encontraron algunos estudiantes que presentaron CE muy favorables a pesar de provenir de un contexto desfavorable, CF pobre o muy pobre; este tipo de estudiantes fueron denominados como Héroes y Superhéroes. El nombre que se les dio a estos estudiantes buscó hacer evidente el esfuerzo que debieron hacer para lograr entrar y permanecer en la universidad con buenas notas, pese a su contexto precario. Estos estudiantes de alguna manera lograron superar los obstáculos que se encuentran en su medio (Blanco, 2010; Camposeco, 2012; Gómez y Kotliarenco, 2010; Oros, 2009; Silas, 2008).

## Capital Cultural

A continuación, se muestran los resultados relacionados con el CC, compuesto por el CF y el CE. Se puede observar en los resultados sobre este índice, que alrededor de seis de cada 10 de los estudiantes que participaron en esta investigación se clasificaron dentro del grupo de los Herederos, alrededor de cinco de cada 20 se clasificaron como en Riesgo, y cerca de dos de cada 30 se clasificaron como en Alto riesgo, alrededor de cinco de cada 60

estudiantes se clasificaron como Héroes y se pudieron encontrar cinco Superhéroes por cada 413 estudiantes (ver cuadro 11).

**CUADRO 10. Caracterización por Capital Cultural**

<i>Capital Familiar</i>	<i>Capital Escolar</i>	<i>Tipo de alumno</i>
Muy Pobre	Alto	Superhéroes
	Medio	Riesgo
	Bajo	Alto riesgo
Pobre	Alto	Héroes
	Medio	Riesgo
	Bajo/Muy bajo	Alto riesgo
Alto	Alto	Herederos
	Medio	Herederos
	Bajo	Riesgo
Medio	Alto	Herederos
	Medio	Herederos
	Bajo	Riesgo
	Muy bajo*	Alto riesgo

**Fuente:** elaboración propia, basado en Casillas *et al.* (2007).

\* Sólo los grupos de estudiantes denominados como capital familiar medio y pobre presentaron capitales escolares muy bajos, por lo que la nomenclatura de capital escolar muy bajo únicamente aparece en dichos grupos de estudiantes.

**CUADRO 11. Clasificación por Capital Cultural**

<i>Tipo de estudiantes</i>	<i>No</i>	<i>%</i>
Herederos	240	58.1
Riesgo	107	25.9
Alto riesgo	27	6.5
Superhéroes	5	1.2
Héroes	34	8.2
Total	413	100

**Fuente:** elaboración propia, basado en Casillas *et al.* (2007).

## Trayectorias Escolares Universitarias por grupos de Capital Cultural

A continuación, se muestran las trayectorias escolares universitarias por grupos de CC. En primera instancia, en relación con el total de la población estudiada, el grupo más numeroso, Herederos, presentó también la mayor cantidad de trayectorias escolares Altas, alrededor de tres de cada 10; seguido del grupo identificado como en Riesgo, casi uno de cada 12; el grupo de estudiantes denominados como Héroes, con alrededor de uno de cada 25; después los estudiantes denominados como en Alto riesgo, uno de cada 100, y sólo uno de cada 400 de los estudiantes denominados como Superhéroes (ver cuadro 12).

En cuanto las trayectorias escolares universitarias denominadas como Regulares, alrededor de ocho de cada 35 de los estudiantes denominados como Herederos presentó este tipo de trayectoria; los estudiantes en Riesgo que presentaron esta trayectoria, fueron alrededor de uno de cada 10; de los estudiantes denominados como en Alto riesgo, alrededor de uno de cada 33; los considerados en el grupo de los Héroes, alrededor de uno de cada 30 y de los denominados como Superhéroes alrededor de tres de cada 400 (ver cuadro 12).

En cuanto a las trayectorias escolares denominadas como Bajas, alrededor de uno de cada 20 de los estudiantes denominados como Herederos presentaron este tipo de trayectoria; casi uno de cada 20 de los estudiantes denominados como Riesgo presentó este tipo de trayectoria; alrededor de uno de cada 100 del grupo denominado como Héroes; uno de cada 400 de los denominados como Superhéroes y tres de cada 200 de los denominados como en Alto riesgo (ver cuadro 12).

Por último, las trayectorias escolares denominadas como Muy bajas, las integraron los grupos de estudiantes denominados como Herederos, casi uno de cada 40; en Riesgo, tres de cada 200, y en Alto riesgo, uno de cada 100 (ver cuadro 12).

**CUADRO 12. Trayectorias estudiantiles por grupos de capital cultural**

Tipo de Estudiante	Tipo de Trayectoria Escolar Universitaria								Total	
	Alta		Regular		Baja		M. Baja			
	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.
Superhéroes	0.2	1	0.7	3	0.2	1	0.0	0	1.2	5
Héroes	3.9	16	3.4	14	1.0	4	0.0	0	8.2	34
Herederos	28.3	117	22.0	91	5.3	22	2.4	10	58.1	240
Riesgo	8.5	35	10.7	44	5.3	22	1.5	6	25.9	107
Alto riesgo	1.0	4	3.1	13	1.5	6	1.0	4	6.5	27
Total	41.9	173	40.0	165	13.3	55	4.8	20	100	413

Fuente: elaboración propia, basado en Casillas *et al.* (2007).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De conformidad con el propósito de esta investigación a continuación se trata la composición social de los estudiantes de la generación 2014-2018 de la Universidad Politécnica de Sinaloa, así como las Trayectorias Escolares Universitarias de dicha generación, según su Capital Cultural (CC).

Como ya se ha mencionado, una gran cantidad de estudiantes en México se enfrentan a desigualdades económicas (OCDE, 2018) y educativas (Mejía, 2013) desde el principio de sus estudios. Se puede considerar que los estudiantes que participaron en esta investigación son un reflejo de esas características, tal parece que los estudiantes con muy bajos recursos (sociales, económicos y culturales), tienen pocas posibilidades de asistir a la universidad pública donde se llevó a cabo esta investigación, ya que alrededor de 70% de la población está clasificada con CF Altos y Medios. En otras palabras, estos estudiantes pertenecen a los niveles socioeconómicos más favorecidos de la población, con padres que generalmente cuentan con estudios superiores y ocupaciones con altos niveles de competencia. Únicamente 3.4% de la población participante se clasifica con un CF Muy pobre.

Estos hallazgos no deben sorprender, ya que los datos del CO-NEVAL (2017a, 2017b), indican que más de 43% de la población nacional tiene dificultades para acceder al bienestar económico, así como a servicios básicos en sus viviendas, servicios de salud, seguridad social, alimentación, espacios de vivienda dignos y acceso a la educación. Además, como ya se ha mencionado, los estudiantes con un CF Muy pobre, suelen vivir deficiencias escolares relacionadas con infraestructura, equipamiento, provisión de materiales y tecnología, formación docente, gestión escolar y programas de apoyo (Conafe, 2018; INEE, 2004, 2007; INEGI, 2016; OCDE, 2016), como consecuencia, no es de extrañar que los estudiantes con CF Muy pobre sólo representen un poco más de 3% de la población estudiada.

Pese a que el gobierno federal señala que “la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios” (SEP, 2013, p. 29), vemos que, para el caso de la población estudiada, no necesariamente es así; tal parece que una declaración más coherente con los hallazgos encontrados diría que “la población de menores ingresos en ocasiones muy remotas tiene la posibilidad de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios”.

Asimismo, se puede afianzar la conclusión de Mejía (2013), al estimar que a los estudiantes con CF Muy pobres no les fue posible reemplazar, con recursos propios, lo que la escuela no les proveyó para poder participar en un futuro próximo en la construcción de una sociedad productiva y sustentable; es decir, llegar a estudios universitarios y poder concluirlos con éxito, ya que los resultados de este estudio muestran que sólo un estudiante, de los 413 que participaron en esta investigación, cuenta con un CF Muy pobre, con un CE Alto y con una TEU Alta. Esto es, sólo se encontró a un estudiante universitario con serias desventajas sociales, económicas y culturales, que tuvo éxito antes y durante sus estudios universitarios.

Otros datos que llaman la atención, relacionados con los estudiantes denominados como Héroes y Superhéroes, se refiere a que entre ellos no existen trayectorias escolares universitarias Muy bajas, mientras que 2.4% de los Herederos presenta este tipo de trayectorias universitarias. Se puede suponer que esto se

debe a un menor compromiso escolar los Herederos, debido a que algunos de estos estudiantes no vean en sus estudios universitarios un acceso a una mejor calidad de vida, mientras que, para los Héroes y Superhéroes, los estudios universitarios sí representan esa posibilidad. No obstante, se necesitan más estudios para explicar estos hallazgos.

Por otra parte, esta investigación también muestra resultados alentadores, ya que alrededor de 82% de los estudiantes tienen TEU entre Altas y Regulares, lo que se aproxima a la declaración del gobierno federal al señalar que “cada estudiante debe lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores que deben caracterizar a las distintas profesiones” (SEP, 2013, p. 27). No obstante, 50% de esas TEU pertenecen a los estudiantes denominados como Herederos, quienes tienen una representatividad de 58.1% en la población estudiada. Por ello, al igual que los hallazgos de Casillas *et al.* (2007), los resultados de este estudio también nos llevan a considerar que el CC que posea un individuo está relacionado con el éxito que logra en sus estudios profesionales.

Al respecto, pese a que todos los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos pueden participar en el proceso de selección y a que, efectivamente, sea común que exista en universidades públicas una heterogeneidad de estudiantes, Casillas *et al.* (2007) afirman que la educación superior es excluyente, pues es habitual que ingresen, permanezcan y egresen de estudios universitarios los estudiantes socioeconómicamente más favorecidos, los Herederos. También debemos considerar que el sistema pone a competir a los estudiantes más necesitados con los más privilegiados en un mismo contexto educativo, por lo que, según los hallazgos encontrados, este estudio coincide con Casillas *et al.* (2007), al observar que, en realidad, para el caso de la población estudiada, la educación superior es un bien al cual acceden y tienen éxito los grupos sociales más favorecidos, los que, entre la población en general, representan una minoría (AMAI, 2016).

De esta forma es evidente, como concluyen Araiza-Lozano y Audelo (2017), que algunos estudiantes, provenientes de contextos socioeconómicamente menos favorecidos, hacen y han hecho grandes esfuerzos para ingresar y permanecer en la universidad, pues existen desventajas que los estudiantes socioeconómicamen-

te menos favorecidos tienen en comparación de sus pares que provienen de familias con mejores recursos socioeconómicos y culturales.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación, al igual que los de Casillas, de Garay, Vergara y Puebla (2001); Chain y Jácome (2007); de Garay (2002); Guzmán y Serrano (2007), concuerdan en que no todos los estudiantes cuentan con condiciones favorables para continuar con sus estudios profesionales, ya que entre ellos existen diferencias socioculturales. En otras palabras, existe una población socioculturalmente heterogénea entre los estudiantes universitarios, la cual debe identificarse claramente para atender con la mayor eficiencia posible a cada grupo de estudiantes de acuerdo con sus necesidades. Por último, este estudio puede ser replicado en cualquier institución universitaria, se invita a los profesionales relacionados con la educación superior a que hagan réplicas de este trabajo e incluso ampliaciones del mismo, con el fin de cotejar los avances en equidad educativa que la educación superior requiere.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAI. (2016). *Niveles Socioeconómicos AMAI*. Recuperado de <http://nse.amai.org/nseamai2/>
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Araiza-Lozano, M. y Audelo López, C. (2017). El origen social de los estudiantes universitarios y su trayectoria escolar universitaria. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia llevada a cabo en el congreso COMIE.
- Arzate, J. y González, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de Educar*, 8(16), 277–303.
- Blanco, Á. (2010). Creencias de Autoeficacia de Estudiantes Universitarios: Un Estudio Empírico Sobre La Especificidad del Constructo. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investiga-*

- ción y Evaluación Educativa*, 16(1), 1–28. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm)
- Bourdieu, P.** (1984). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11–17. <http://doi.org/10.1215/00182168-81-3-4-823>
- Bourdieu, P.** (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.**, y Passeron, J. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Camposeco, F.** (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. UCM. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Casillas, M. A.**, de Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAMA, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 139–163.
- Casillas, M.**, Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de La Educación Superior*, XXXVI (2) (142), 7–29. Recuperado de <http://doi.org/ISSN 0185-2760>
- CENEVAL.** (2018). *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)*. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=0>
- Chaín, R.** (1994). *Demanda, selección y primer ingreso en la Universidad Veracruzana, generación 1993-1994*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Chaín, R.**, y Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Veracruz: Artefacto Ediciones.
- Conafe.** (2018). *Líder para la educación comunitaria*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conafe>
- CONEVAL.** (2017a). *CONEVAL informa la evolución de la pobreza 2010-2016*. México: CONEVAL.
- CONEVAL.** (2017b). *Indicadores de carencia social*. Recuperado de <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Medicion/Indicadores-de-carencia-social.aspx>
- Countrymeters.** (2017). *Población de México*. Recuperado de <http://countrymeters.info/es/Mexico>
- Cu Balán, G.** (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos

en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 764-769. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130171>

De Garay, A. (2002). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. *Sociológica*, 17(49), 361-366.

De Garay, A. (2005). *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de la licenciatura*. Colima: Universidad de Colima. Recuperado de <http://www.fundacionucol.org/wp-content/uploads/2013/09/En-el-camino-de-la-universidad.pdf>

Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, (17). Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a04v17n3.pdf>

García-Castro, G., y Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 1267-1288.

Gómez, E., y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19, 103-131.

Guzmán, C. (2004). Entre el estudio y el trabajo. *Revista de La Educación Superior*, XXXIV(135), 155-161.

Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33(SPE), 91-101. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Guzmán, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164.

Guzmán, C., y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuentos de una década (1992-2002). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.

- Recuperado de [http://www.comie.org.mx/doc/portall/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v12\\_t1.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portall/publicaciones/ec2002/ec2002_v12_t1.pdf)
- Guzmán, C., y Serrano, O.** (2007). Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003). En *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, (pp. 164–208). México: IISUE.
- Hernández, C.** (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1369–1388.
- IBM.** (2011). *SPSS Statistics for Windows*. Armonk, Nueva York: IBM Corp.
- INEE.** (2004). *Contexto sociodemográfico. La población total y en edad escolar y su crecimiento*. México: INEE.
- INEE.** (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- INEGI.** (2011). *Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011 SINCO*. Aguascalientes: INEGI.
- INEGI.** (2016). *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2016*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enh/2016/default.html>
- Jadue, G.** (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños 1. *Revista de Psicología de La PUCP*, XIV(1), 35–45.
- Mejía, F.** (2013). Resultados del sistema educativo mexicano en su contexto ¿Coartada estructural o estructura que coarta? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(4), 55–65.
- Microsoft Corporation.** (2016). *Excel*. Santa Rosa, California: Microsoft Corporation.
- Miller, D.** (2012). Equidad educativa versus desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (PRONABES) en México. *Universidades*, LXII, 21-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243003>
- OCDE.** (2016). *Resultados Clave Pisa 2015*. París: OCDE. Recuperado de <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE.** (2018). *Estadísticas*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>

- Ordorika, I., y Rodríguez, R.** (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. En *Plan de Diez Años Para Desarrollar El Sistema Educativo Nacional*, (pp. 197-222), México: UNAM.
- Oros, L.** (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43, 288–296.
- Pérez-Sánchez, A., y Castejón, J.** (2009). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50(2), 171–185.
- Rodríguez, F., Palma, X., Romo, A., Escobar, D., Aragón, B., Espinoza, L., Gálvez, J.** (2013). Hábitos alimentarios, actividad física y nivel socioeconómico en estudiantes universitarios de Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 28(2), 447–55. <http://doi.org/10.3305/nh.2013.28.2.6230>
- Ruiz, N.** (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, (77). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56923353006>
- SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP. Recuperado de [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico Programa nacional de educacion 2001-2006.pdf&ei=1uVfU-\\_hGOSu2gWx1oHQDg&usg=AFQjCNG76](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico Programa nacional de educacion 2001-2006.pdf&ei=1uVfU-_hGOSu2gWx1oHQDg&usg=AFQjCNG76)
- SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.
- SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Recuperado de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico\\_Programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_2013-2018.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_Programa_sectorial_de_educacion_2013-2018.pdf)
- Silas, J. C.** (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 1255–1279. Recuperado de <http://udg.redalyc.org/articulo.oa?id=14003910>
- Silva, M.** (2011). El primer año universitario un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102–114.

# Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara

## Indigenous Students in Guadalajara Metropolitan Area

*Isaura Matilde García Hernández\*, Ana Lilia García Cortez\*, Juan Carlos Silas\**

### RESUMEN

Este texto da cuenta de la conformación de un grupo de Jóvenes Indígenas Universitarios en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) que tuvo la iniciativa de generar espacios y acciones propios para reflexionar sobre los factores (migración, educación e identidad) que influyen en su formación personal y profesional. Un propósito adicional fue bosquejar acciones para atender colectivamente las problemáticas que atañen a los indígenas en el contexto de la ciudad. Se presenta la sistematización de sus reflexiones en el marco de tres encuentros organizados de manera autogestiva en 2014. Dentro del proceso se tuvieron cuatro resultados principales: 1) generar un clima de confianza que permita la expresión libre de ideas; 2) analizar vivencias comunes para llegar a reflexiones que difícilmente se hubieran logrado sin este diálogo; 3) fortalecer la identidad múltiple como joven indígena universitario, y 4) abrir oportunidades de discusión que favorecen la capacidad de agencia de los jóvenes indígenas universitarios como gestores en la creación de oportunidades propias y para otros jóvenes indígenas.

**Palabras clave:** jóvenes, indígenas, universitarios, etnicidad, ciudad

### ABSTRACT

This text gives an account of the formation of a group of Indigenous University Students in the Metropolitan Area of Guadalajara (ZMG) who had the initiative to generate their own spaces and actions to reflect on the factors (migration, education and identity) that influence their personal and professional formation. An additional purpose was to outline actions to collectively address the problems that affect indigenous people in the context of the city. The systematization of their reflections is presented within the framework of three meetings organized in a self-managed way in 2014. Within the process, there were four main results: 1) Create a climate of trust that allows the free expression of ideas; 2) analyze common experiences that allow us to reach reflections that had been hardly achieved without this dialogue; 3) strengthen multiple identity as a young indigenous university student; and 4) open discussion opportunities that favor the agency capacity of indigenous university students as managers in the creation of their own opportunities and for other indigenous youth.

**Key words:** young, indigenous, university students, ethnicity, city

## INTRODUCCIÓN

Si bien, la presencia indígena en la ciudad ha cobrado fuerza, es claro que sigue siendo invisibilizada, básicamente porque la ciudad es un contexto hostil hacia la diversidad cultural. Domínguez

\* Universidad de Guadalajara, México; isaura\_maty@hotmail.com

\* Integrante del Colectivo JIU, México; garcia.ana08.ag@gmail.com.

\* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México; silasjc@iteso.mx.

(2013) menciona que encontrar indígenas en la ciudad no es ni ha sido un fenómeno social nuevo, existen registros de presencia de pueblos originarios en la ciudad desde los años treinta; lo novedoso en la actualidad es que, ya no lo hacen de manera estacional o temporal, sino que desde los años noventa se ha registrado permanencia definitiva en la ciudad, por lo tanto, es un fenómeno demográfico, social y cultural que interviene en el proceso de urbanización. De la Peña (2010) menciona que muchas comunidades se vieron obligadas a integrarse a la modernización de la vida urbana, mientras que otras, por su vínculo y organización comunal, conservan su identidad. Otros tuvieron que dejar el campo para llegar a la ciudad, y a pesar de la dinámica de la vida urbana, han hecho esfuerzos para preservar la lógica de comunidad y el vínculo con sus pueblos, por lo que manifiestan algunos elementos de sus culturas que disocian en un entorno que espera asimilación a las costumbres urbanas.

En la actualidad, las familias y los individuos jóvenes indígenas, pese a compartir la experiencia de encontrarse en un contexto que no premia su apego cultural, tienen algunas diferencias importantes. Las nuevas generaciones acceden a más oportunidades educativas y tienen un mayor grado de escolarización, en específico la educación superior. Urteaga (2017) señala como ejemplo de ello la creación de las universidades interculturales (ubicadas cerca de las locaciones indígenas) pero, para los que viven en las ciudades, la única opción son las universidades convencionales. La presencia de los jóvenes indígenas en la educación superior se ha incrementado en los últimos años.

La participación de jóvenes indígenas en la educación superior no es un fenómeno nuevo, desde hace décadas ha habido presencia esporádica de muchachos provenientes de las diferentes culturas originarias en las aulas universitarias. Sin embargo, no se cuenta con un registro confiable y los datos que se tienen antes del año 2000 son más bien anecdóticos. A partir del cambio de siglo, dado el desarrollo de nuevas políticas públicas orientadas a atender a la población marginada e indígena, se hacía indispensable crear los mecanismos para el seguimiento. A raíz de esto existe información sobre la atención a población indígena que aportan las universidades participantes en iniciativas como el Programa

de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Según Casillas y Santini (2009) en 2006 se atendía a 6 072 estudiantes en las universidades públicas nacionales, lo que es una muy baja proporción comparada con los casi dos millones que atendía el sistema universitario público. Las universidades interculturales, cuya operación inició con el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), han incrementado su matrícula paulatinamente, pero no dejan de ser una parte marginal del sistema educacional superior mexicano. Se hace referencia a estas iniciativas para mostrar cómo el incipiente desarrollo de la educación superior enfocada en la población indígena no ha calado hondo aún en la población y de alguna manera obliga a los jóvenes a buscar por sí mismos un lugar en las instituciones educativas y la sociedad urbana en general.

Ante este panorama, el hecho de que un grupo de jóvenes indígenas con estudios universitarios tenga la iniciativa de repensar sus trayectos y hablar desde sus propias experiencias es importante, especialmente a la luz de sus intenciones de convertirse en actores sociales atendiendo algunas de las problemáticas de los pueblos originarios en el contexto urbano.

El propósito de este texto es dar cuenta de un proceso inédito en la ciudad: la conformación de un grupo de Jóvenes Indígenas Universitarios en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Para ello se recurre a describir sus reflexiones, compartidas en el marco de los tres encuentros organizados por ellos y ellas, que tuvieron lugar en 2014.

La iniciativa de conformar un grupo de Jóvenes indígenas universitarios nace de la necesidad sentida por los muchachos de reflexionar acerca de sus vivencias, a partir de sus múltiples papeles sociales y las negociaciones de identidad que llevan a cabo. Se trata de 1) jóvenes, 2) indígenas, 3) universitarios, 4) migrantes en la ciudad y 5) mujeres u hombres. El grupo base se integró por tres Jóvenes indígenas universitarios residentes en Guadalajara y estudiantes de diferentes instituciones; a) mujer ñu savi, egresada de psicología del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y Occidente (ITESO), b) mujer ch'ol, egresada de biología de la Universidad de Guadalajara (UDG), y c) hombre wixárika, estu-

dante de la carrera de ciencias políticas en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y Occidente (ITESO). Estos tres jóvenes invitaron a otros cuatro para conformar el equipo promotor; d) mujer cho'l, alumna de estudios políticos y de gobierno en la Universidad de Guadalajara (UDG), e) mujer wixárika, estudiante de diseño en el Centro Universitario de Tonalá (CUTONALA), f) mujer ñu savi, estudiante de ciencias de la educación en ITESO y g) hombre náhuatl, egresado de la licenciatura de derecho en la Universidad Tecnológica de Guadalajara (UTEG).

Como parte de los trabajos de conformación del grupo y de manera previa a los encuentros y reflexiones que se describen en la sección de resultados, en la primera etapa el equipo base partió de un conteo/diagnóstico que implicaba saber el número de estudiantes indígenas en instituciones gubernamentales y educativas ubicadas en la ZMG. Esto se inició en octubre del 2013 y tuvo como resultado el documento interno llamado "El Informe JIU 2013-2014" (JIU, 2014) en el que se rescata una base de datos con los siguientes elementos: universidad, programa y cultura originaria.

El rastreo e información para encontrar a los jóvenes indígenas estudiantes en la ciudad fue difícil. Se partió de las bases de datos de tres programas de becas económicas que favorecen a estudiantes a nivel superior; Programa Becas Indígenas de la Secretaría de Desarrollo e Integración Social (SEDIS), el Programa Nacional de Becas de Estudio Superior (PRONABES) y el Programa de Becas para Educación Superior y Titulación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), sólo dos; becas indígenas de SEDIS y PRONABES facilitaron información.

La mayoría de las instituciones no cuenta con datos sobre el origen étnico de los estudiantes. Desconocen la cantidad de estudiantes indígenas que asisten, el programa al que están inscritos y el pueblo originario al que pertenecen. Sólo dos instituciones, una pública (UDG) y una privada (ITESO) cuentan con datos de sus estudiantes indígenas y con iniciativas que buscan dar acompañamiento a los muchachos en su proceso formativo. También tienen funcionando un programa de becas o de financiamiento. Otras dos instituciones, el Centro Educativo Nuevo Cultural Social (CENCUS) y el Instituto Tecnológico de Tlajomulco (ITTJ) reconocen tener estudiantes indígenas, pero no ofrecen

programas de acompañamiento ni becas. Las demás instituciones consultadas: Universidad Lamar, Instituto Tecnológico Superior Zapopan (ITSZ), Centro Universitario UTEG, Universidad y UNE, la Universidad Politécnica ZMG (UPZMG), la Universidad Tecnológica de Jalisco (UTJ), y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no tienen datos sobre sus estudiantes indígenas y no ofrecen espacios específicos para los mismos.

Una vez que se tuvo un poco de información ofrecida por las instituciones, se usaron estos datos y las redes sociales para localizar a otros jóvenes e invitarlos a conformar el colectivo. Se invitó a 60 de los 125 jóvenes estudiantes en las bases de datos. No se pudo convidar a los restantes 65, porque sus datos telefónicos o de correo electrónico estaban incorrectos o desactualizados. De esos 60 no llegó ninguno, lo que demostró que las vías oficiales fueron inútiles para este propósito. Finalmente, asistieron 23 indígenas universitarios que vieron la invitación abierta por redes sociales, carteles y medios de comunicación.

La invitación hacía referencia a participar en tres encuentros, uno cada mes, durante abril, mayo y junio de 2014. El primer encuentro trató el tema de la identidad, el foco del segundo encuentro fue la migración a la ciudad y el tercero trató sobre la educación.

En las siguientes secciones se presenta una breve revisión de conceptos teóricos (que fueron revisados por los jóvenes), los resultados de cada uno de los tres encuentros y un análisis esquemático de los mismos, y por último una discusión empírica-conceptual que desemboca en las conclusiones y algunas recomendaciones.

## A MANERA DE MARCO CONCEPTUAL

El análisis de la población indígena parece centrarse en contextos rurales, por estar más cerca del imaginario colectivo de la comunidad agrícola-natural, y no tanto en los indígenas urbanos que viven en las ciudades ya sea por motivos de migración e incluso por nacimiento. Esta perspectiva es comprensible pues se basa en las que tienen los estudiosos de la población indígena y de las políticas enfocadas en los pueblos originarios, fenómeno que se ha llamado indigenismo. Éste ha atravesado básicamente tres mo-

mentos (Korsbaek, Sámano-Rentería, 2007): 1) el que antecede a las instituciones nacionales, que va desde la invasión y conquista por parte de las potencias europeas; 2) el institucionalizado, que por obvias razones abarca desde la posrevolución, se fortalece con la fundación del Instituto Nacional Indigenista y se puede decir que termina con el siglo XX, y 3) el periodo actual, llamado neoindigenismo, que toma una perspectiva más inclusiva.

En todo caso, el indígena ha sido percibido, desde cualquier etapa o perspectiva como “el otro diferente”. Primero era distinto al que había llegado de otro continente, después lo fue con relación al modelo mestizo/mestizante propuesto por los gobiernos emanados de la revolución. Ahora es distinto porque no se parece al sujeto global que proponen los organismos internacionales. El “indio” es alguien diferente, cuya caracterización ha sido consistentemente elaborada por otros, que están en capacidad de denominar a los demás con base en su percepción. “El status de indio tuvo naturaleza subjetiva, puesto que dependía de características percibidas, más que de atributos innatos o inmutables” (Ávila, 2010).

La población indígena en las ciudades ha sido poco estudiada, posiblemente por su capacidad de mimetizarse con los “pobres urbanos” o porque los encargados de generar el conocimiento sobre ellos no han visto el fenómeno con la suficiente intensidad. En todo caso, la experiencia de los jóvenes indígenas urbanos que han participado en la educación superior, y la reconstrucción académica de estas experiencias, parece centrarse en tres temas: 1) identidad, 2) migración y 3) educación, los que se tocan brevemente en las siguientes secciones.

## Conceptos sobre la identidad

Este tema es central en la vida de los individuos y las comunidades, especialmente las urbanas y, paradójicamente, no parece tener en la vida cotidiana la discusión y repercusión que podría esperarse. La identidad no es algo que surge solo, sino que se trata de un proceso de emergencia (es decir que surge) y de afirmación, en diálogo o confrontación con otras identidades. Es entonces el resultado de un proceso de interacción social, plural que encierra

contradicciones y frecuentemente implica relaciones desiguales (Giménez, 2009). Existen muchas formas de entender el concepto de identidad y una diversidad de disciplinas desde las que se aborda. Para Manuel Castells (1998) no existe duda de que todas las identidades son construidas, y en este sentido es importante estudiar las condiciones y elementos que influyen en esta construcción. Por otro lado, la pertenencia a un grupo o comunidad implica compartir el complejo simbólico-cultural y se relaciona con el concepto de representaciones sociales. Hamelink (1989) cuestiona el concepto de identidad cultural señalando que ese término se aplica a la cultura, no a los individuos. En este sentido, los individuos, que se nutren de las características de una determinada cultura van definiendo sus pautas de acción e interacción. Por tanto, se afirma que pertenecer a un grupo o comunidad implica compartir y aceptar el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define.

De acuerdo con Giménez (2009) existen tres series de elementos que sirven como diferenciadores de la identidad de las personas: 1) la pertenencia a una pluralidad de colectivos, 2) la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales y 3) una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada.

En el caso concreto de los Jóvenes indígenas universitarios, la pertenencia a grupos tanto en sus comunidades de origen como en las urbanas, así como tener una serie de atributos relacionales y personales es clave. La manera de interactuar con coetáneos, compañeros y otros actores sociales desde la identidad de Jóvenes indígenas universitarios representa un reto, pues regularmente no se analizan las identidades plurales.

La juventud se reconoce de forma diferenciada en los distintos grupos sociales, de acuerdo con su momento histórico, los elementos culturales y las circunstancias particulares. Se puede decir que la juventud es “una norma construida históricamente, desarrollada socialmente e interiorizada psicológicamente” (Souto, 2007, p. 181), de esta manera es también “una categoría construida culturalmente, no se trata de una esencia y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y comportamientos de lo juvenil está necesariamente vinculada a los contex-

tos sociohistóricos producidos por las relaciones de fuerza en una determinada sociedad” (Reguillo, 2003, p. 104).

La juventud, entendida como fenómeno social, impacta a la comunidad de diferentes maneras y en distintos ámbitos como son la vida política, económica y cultural del país (Saraví, 2010). Los jóvenes indígenas realizan diferentes actividades basadas en su manera de entender su participación en comunidad. Estas acciones pueden lograr impactos en su entorno y con ello fortalecer o reconstruir su identidad. Uno de los impactos de los Jóvenes indígenas universitarios es la visibilización ante el resto de la comunidad, la que se logra, inicialmente, a través de un proceso de reconocimiento y aceptación de ellos y ellas sobre su ser (ñu savi, wixárika, cho'l, nahua, ayuuk, entre otras). Tras la visibilización, se obtienen espacios de diálogo con otros, ser interlocutor en la construcción de políticas públicas o incluso espacios en medios de comunicación. Con esto, aparecen nuevas formas de ser joven y de ver a los jóvenes, lo que representa un proceso desconocido en las comunidades y en las relaciones entre los mismos jóvenes y los adultos. Los Jóvenes indígenas universitarios repiensen su identidad cultural como a) jóvenes, b) indígenas, c) universitarios, d) urbanos de una manera global, es decir, como Abou (1995, p. 40) señala: “es una constelación de identificaciones particulares en instancias culturales distintas” y por ello no puede ser homogénea, pero sí homóloga, por tanto, la vivencia de invisibilidad en la ciudad, de discriminación en escuelas de nivel básico, las dinámicas migratorias y la penetración de los medios son posiblemente los factores que influyen de manera más marcada en la vida juvenil y en su estudio (Saraví, 2010). Una característica de estas nuevas juventudes es que su proceso de escolarización fungió como un espacio/momento que ayudó a cuestionar y analizar su formación personal y profesional.

### Conceptos sobre migración

Se usa este término para referirse a “el cambio de residencia de una o varias personas de manera temporal o definitiva, generalmente con la intención de mejorar su situación económica, así como su desarrollo personal y familiar” (INEGI, 2010, primer párr.).

En México, la migración del medio rural a las ciudades aumentó sustancialmente en las décadas de los cuarenta y los ochenta. Esto influido mayormente por presiones socioeconómicas o territoriales favorecidas por la oferta de empleo de las industrias (De la Peña, 2010). La ZMG tiene actualmente la mayor población indígena en Jalisco, situación que comenzó a crecer notoriamente en los años setenta. Esto es evidente usando el criterio de habla de lengua indígena, que regularmente emplea el INEGI (2012).

Esta dinámica migratoria en el país permitió cuestionar afirmaciones simples sobre los indígenas a quienes se ubicaba solamente en el espacio rural o que el indígena, al llegar a la ciudad, dejaba de serlo. Tras años de análisis es claro que la migración no necesariamente equivale a un “rompimiento con el mundo de origen” (De la Peña, 2010, p. 10) o que el fin de las culturas e identidades indígenas se determina por el acceso a la vida urbana. Ante esto, la antropología recientemente ha construido la categoría de indígenas urbanos.

La ZMG es escenario tanto de indígenas migrantes como de indígenas urbanos. Los primeros no radican completamente en la metrópoli, sino que se trasladan y viven temporalmente en virtud de algún proyecto o necesidad particular (trabajo, educación o salud). Los segundos permanecen, han nacido o vivido desde pequeños en la ciudad, probablemente con sus familias y tienen años (en ocasiones toda su vida) de convivencia urbana, aunque es inevitable pensar que les antecede una estrategia migratoria a nivel familiar. Las migraciones en la ZMG son heterogéneas y diversas, e implican distintas formas de vinculación entre ellas y con las zonas matrices. Algunos ejemplos notables son:

- Los wixaritari de la sierra norte de Jalisco, quienes suelen trasladarse a la ZMG para trabajar y un poco menos por motivos de salud o para estudiar.
- Los otomíes, quienes ya tienen una red amplia con familias nacidas en Guadalajara, viven de manera más o menos dispersa y se juntan para ir a visitar su lugar de origen por asuntos festivos.
- Algunos grupos ñu savi por su parte, se encuentran establecidos en unidades sociales y territoriales de hasta tres genera-

ciones, manteniendo responsabilidades en sus comunidades de origen.

Sin embargo, existe una diversidad muy grande que no es visible a la academia o a la clase política, quizá por no cumplir con la visión comunitarista, ni folclorista, como recientemente ha llamado la atención de Domínguez (2011) al reivindicar la presencia de los zoques, originarios de Chiapas.

El movimiento entre las comunidades de origen y la ciudad, es también resultado de políticas inefectivas en la ruralidad: “El incremento de la migración del campo a las ciudades ... mostró la insuficiencia del subsistema de educación indígena para atender las demandas educativas de las poblaciones étnicamente distintas” (Durín, 2007, p. 68). Los desplazamientos internos trajeron problemas también en la cantidad y calidad de los servicios urbanos, las posibilidades de contar con datos confiables que favorezcan la planeación y las relaciones entre los habitantes (Borja y Castells, 2000). Es necesario reconocer la diversidad de pueblos originarios presentes en la ciudad, y la forma de asentarse también son distintivos de acuerdo con cada grupo y que viven y conviven de modos diferentes al tiempo que se relacionan con la ciudad de maneras desconocidas.

## EDUCACIÓN Y ESTUDIANTE

Después de la Revolución mexicana se planteó que la “formación de la nación ... exigía la aculturación de toda la sociedad” (De la Peña, 2005, p. 19). Este proyecto nacionalista se consolidó con Lázaro Cárdenas, y en cuanto a la población indígena, se impulsó con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, llamado proyecto indigenista, en el que la educación escolarizada fue uno de los medios más poderosos para incorporar a los indígenas al marco de este proyecto de nación.

La primera estrategia fue reclutar “jóvenes indígenas que destacaban por sus cualidades intelectuales y actitud de servicio, para entrenarlos como maestros y promotores bilingües” (De la Peña, 2005, p. 19). Algunos recibieron “becas estatales y apoyos privados para seguir sus estudios superiores en universidades y escuelas

normales, sin perder contactos con la comunidad de origen” (De la Peña, 2005, p. 20). La apuesta nacional recaía en las comunidades indígenas y en el papel que jugarían los jóvenes indígenas escolarizados como catalizadores del proyecto nacional.

Las poblaciones indígenas en Latinoamérica, dada su diversidad, se constituían como un “problema” para la consolidación de los Estados nacionales. La idea base era que se asimilaran a la cultura mestiza predominante. Ante estas presiones, los pueblos indígenas se erigieron como actores de un movimiento social para la pluralización de las sociedades y demandaron una educación escolar acorde con sus especificidades culturales (Durín, 2007). Este tema es fundamental en los estudios sobre el indigenismo en México; sin embargo, en este texto se toca brevemente, pues no va al centro de la vivencia de los jóvenes indígenas urbanos.

El esfuerzo de ofrecer una educación intercultural en todos los niveles llegó con el cambio de siglo, ahora a través de las universidades interculturales, que presentan retos importantes. Schmelkes (2011) identificó tres: 1) la falta de recursos que afecta el desarrollo de éstos, 2) las condiciones de los alumnos y la fragilidad de dicha demanda, así como 3) los antecedentes académicos de los alumnos que llegan a ellas.

### **El contexto. La Zona Metropolitana de Guadalajara y los Indígenas**

En la ZMG la población indígena va en aumento y, aunque no es una proporción muy alta, se comienza a notar paulatinamente. De acuerdo con el INEGI (2015), en 2015 la población indígena en Jalisco era de 11.1% y se concentraba en los municipios de Zapopan y Guadalajara, en algunos otros con historia de pueblos originarios, pero con una cantidad de habitantes muy menor, como los que integran la zona Wixárika en la colindancia de Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Durango, o la zona Nahuatl en el Sur del estado.

Como se ha señalado, el reconocimiento y efectivo conteo de la población indígena es difícil dada la movilidad de los habitantes. Por otro lado, Guadalajara, capital cultural, social, economi-

ca y política del occidente de México, con costumbres criollas y lógica comercial, suele ignorar el aporte indígena.

[Guadalajara] se destaca por ser una ciudad de fuertes rasgos europeos. Tanto en el espacio urbano como la cultura local de Guadalajara se identifican con el legado español, francés, alemán y estadounidense instruido por las diferentes olas de inmigración que experimentó esta ciudad durante los últimos cinco siglos. Sin embargo, la celebración del legado europeo oscurece la presencia e influencia de otras etnias que han ayudado a construir las tradiciones que hoy identifican y sustentan a esta ciudad; esto incluye, pero no se limita a poblaciones indígenas y de origen africano (Negrín da Silva, 2010, p. 55).

Durín (2007), menciona que este fenómeno que llama negación del derecho a la ciudad, es una situación heredada y reproducida desde la conquista. En este sentido, sabemos que Guadalajara fue, desde su fundación, una ciudad en oposición al mundo indígena.

Si bien los pueblos mesoamericanos vivieron en ciudades, con la conquista, las ciudades fueron asiento del poder y, por consiguiente, de los españoles, criollos, mestizos e indios urbanos ocupados en la servidumbre y el servicio doméstico, como artesanos, abasteciendo productos de consumo. Con ello se les redujo a colonizados e indios: se les negó el derecho a la ciudad y se les fijó en el mundo rural (Castellanos, 2003, pp. 84-86). Así, se les prohibió radicar en el interior de la ciudad y se asentaron en barrios situados fuera de la traza urbana española. De esta manera, la dicotomía rural/urbano se incorporó como atributo para identificar a los españoles y a los indios, y luego para distinguir a los mestizos de los indios, siendo las ciudades el asiento y espacio colonizador (Durin, 2007, pp. 68-69).

La visión de la ciudad se cuela a los espacios educativos, pues éstos ejercen más funciones que sólo promover conocimiento. Desde modelar “las actitudes y conductas consideradas pertinentes y valiosas, y éstas son asociadas al mundo ‘moderno’ y ‘occidental’” (De la Peña, 2010, p. 16), hasta el de “internaliza(r) un modelo de sociedad que regula las normas y valores de las personas” (Durín, 2007). La ciudad internalizada por millones

de habitantes es un factor poderoso en la constitución de las relaciones entre ciudadanos establecidos, grupos de ciudadanos y migrantes recientes.

Es en este contexto que surge el grupo Jóvenes indígenas universitarios, integrado por muchachos de pueblos originarios que se congregan para compartir vivencias, vislumbrar soluciones y generar sinergias entre ellos y con quienes les rodean. Para ello, los Jóvenes indígenas universitarios desarrollaron tres reuniones de reflexión que requirieron una estrategia para compartir y analizar que fuera flexible y conducente a sus necesidades. En el siguiente apartado se da cuenta de ello.

## METODOLOGÍA

En este apartado se describen muy brevemente, por un lado, las decisiones metodológicas desde lo conceptual y por el otro, desde lo empírico. En el plano conceptual, se decidió conducir un proceso inspirado en la Investigación-Acción Participativa (IAP) ya que se planteó desde el comienzo una manera de investigar con y para el grupo de jóvenes, en función de ir constituyéndose como una comunidad a través de discutir temas comunes como Jóvenes indígenas universitarios y de generar procesos de transformación reflexiva.

En palabras de Rahman y Fals Borda (1989, p. 213), la IAP, además de enfocarse en una búsqueda rigurosa de conocimientos, “es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes”. De acuerdo con Emiro (2005), en el trabajo realizado en investigación-acción, se pueden resaltar varios rasgos distintivos, entre ellos: 1) que busca profundizar en la comprensión del problema, evitando en lo posible las posturas y las definiciones previas; 2) explica “lo que sucede” sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto; 3) parte inductivamente de una narración y no de una teoría, por ello los elementos del contexto se integran a las visiones de los actores; 4) los resultados son una interpretación más que una explicación dura; 5) se construye en la subjetividad y cómo ésta se expresa en

el lenguaje de los participantes, y 6) implica un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación.

Ahora bien, desde la parte empírica, se debe señalar que se decidió trabajar en dos líneas: 1) visibilizar a los estudiantes indígenas en los centros universitarios y 2) realizar encuentros para reflexionar, de manera crítica y autocrítica, sobre los elementos que influyen en la formación personal y profesional. En este texto se aborda únicamente la segunda línea y se reporta la dinámica de los tres encuentros que le dieron forma.

En este punto de la descripción es fundamental señalar que dos de los autores de este texto participaron en todo el proceso, desde la organización, dinamización, la sistematización y análisis. En este sentido, en congruencia con el espíritu de la IAP y, con la finalidad de dar cuenta minuciosa del proceso, muchas de las ideas que se plasman en esta sección y la de resultados parten de lo recuperado en el “trabajo de campo” de una manera participativa. Esto no significa que sea un proceso sin rigor, al contrario, el proceso de sistematización:

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 (Acosta, 2005, p. 7).

En este sentido, se puede decir que es un proceso en el que se recupera la experiencia que se vivió en un contexto durante distintos eventos. Las personas encargadas de la recuperación, sistematización y análisis de testimonios, dos de los autores de este texto, son parte de los Jóvenes indígenas universitarios. Es, entonces, importante señalar que la obtención de información de los encuentros realizados en la ZMG en 2014, en abril (identidad), mayo (migración) y junio (educación), se planteó desde los Jóvenes indígenas universitarios para Jóvenes indígenas universitarios; la dinámica desarrollada, se fundamenta en una relación de horizontalidad, donde ninguna experiencia es más valiosa que otras.

Las actividades se dieron en tres momentos y giraron en torno a: 1) compartir vivencias, experiencias y expresar comentarios de

los jóvenes con referencia a los ejes temáticos correspondientes; 2) abordar el tema con fundamentos teóricos y una presentación (*Power Point*), y 3) finalizar con comentarios y reflexiones colectivas de lo vivido en cada encuentro. Para recuperar dichos eventos, se hicieron grabaciones de audio y fotografías. Lo más importante son las relatorías, pues en cada una se recupera toda la experiencia, el diálogo y la presentación de cada uno de los encuentros.

Para el análisis de la información se utilizaron los programas MAXQDA y atlas.ti, ambos *software* que analizan datos cualitativos, ayudaron a codificar, categorizar y hacer familias de códigos. El *software* permitió generar reportes de códigos con citas textuales para facilitar el proceso de análisis a través de los esquemas generados con los conceptos y la relación de los conceptos comentados por los Jóvenes indígenas universitarios.

## RESULTADOS

Los datos que aquí se presentan surgen del trabajo de campo y del documento interno llamado: Informe JIU 2013-2014 (JIU, 2014). Se presentan los aprendizajes colectivos que se lograron de manera transversal y que surgieron a partir de los encuentros temáticos de: abril (identidad), mayo (migración) y junio (educación). Cabe señalar que este análisis transversal aportó información rica y puntual. En el encuentro se compartieron reflexiones y experiencias de la situación indígena en la ciudad, especialmente en los temas que influyen en la vida de los Jóvenes indígenas universitarios de la ZMG. Los jóvenes expusieron ideas personales para llegar a una idea colectiva sobre los temas. No se planeó como una discusión teórica al estilo de una cátedra académica, sino que el interés fue generar un espacio de sintonía, de compartir aprendizajes y reflexiones, pues, como se dijo, el encuentro promovió relaciones horizontales y de igualdad, en que nadie sabe más que el otro.

En estos tres encuentros se siguió la misma estructura lógica, que fue: 1) ahondar en la experiencia del joven, para que él/ella comparta y reflexione sobre el tema a partir de sus vivencias, y 2) confrontar y profundizar en común esas reflexiones usando

los ejes temáticos acordados para cada encuentro, para 3) hacer un cierre con las conclusiones generales. En este sentido se iniciaba dialogando desde la experiencia individual para pasar a la colectiva, sin excluir el uso de conceptos y, finalmente, lograr una producción común de integración.

En este punto, antes de presentar los resultados, es preciso retomar dos ideas: 1) dos de los autores del texto fueron participantes activos en el proceso y 2) la esencia de la IAP consiste en no disociar la investigación de la acción y, en este sentido, será notorio que algunos párrafos descriptivos o analíticos en los resultados y conclusiones llevarán implícita la voz de los Jóvenes indígenas universitarios como sujetos participantes en la experiencia y como autores del texto. A continuación, se presentan estos resultados.

### **Lugar de encuentro de los Jóvenes indígenas universitarios (espacio)**

214

El encuentro tuvo relevancia desde el comienzo, pues cada joven tuvo la oportunidad de expresarse en libertad, en común y de manera enfocada. En el espacio de encuentro, los participantes mencionan sentirse en confianza al momento de compartir. Mencionan que el encuentro es un logro importante, ya que no se presentaba un espacio de ese tipo, es decir “de” Jóvenes indígenas universitarios “para” Jóvenes indígenas universitarios, expresaban que ya hacía falta un lugar similar donde pudieran compartir entre ellos, además que invitara a los participantes a reflexionar e incidir en temas relacionados a su cultura e identidad, tomando en cuenta la migración y la educación. Si bien el espacio del encuentro invita a motivarse sobre las posibilidades de trabajar desde diferentes ámbitos del tema indígena que ellos en algún momento ya han pensado.

No ha habido un espacio como éste, de jóvenes indígenas de diferentes culturas y este espacio va para este rumbo, ¿no? Podemos hacer una organización, podemos hablar sobre el tema de las becas, de los apoyos, hay leyes que hablan de los migrantes indígenas en Guadalajara, cómo acceder a ese derecho, cómo acceder a ese servicio, pero se necesita ir

organizándonos, formar una organización civil o una organización donde nosotros podamos intervenir en estos casos, ¿no? (Joven participante del 2do encuentro, mayo de 2014).

Creo [que] valoramos el espacio, es muy importante porque en una ciudad como Guadalajara sí se quiere un espacio, donde es difícil platicar, pero sería muy valioso, por las características de la ciudad, contrastar lugares, donde es centro político, económico y cultural, pues vale mucho la pena (Joven participante del primer encuentro, abril de 2014).

Por otra parte, el encuentro permitió reconocer la existencia de otros Jóvenes indígenas universitarios, es decir, un espacio interétnico, donde varios jóvenes indígenas de varias culturas se encuentran con su condición de migrantes, de estar en la universidad y ser mixteco, wixárika o cho'l, compartiendo los temas parecidos en un solo lugar y momento. Esto ayuda a fortalecer la identidad y amplía la visión crítica y autocrítica, abriendo una posibilidad en articular redes entre Jóvenes indígenas universitarios.

215

Ahora que nos conocemos y que no sabíamos dónde estamos, y acercándonos nos damos cuenta de a quién tienes enfrente, si coincides con él, qué piensa, porque si estamos con las personas o las vemos en la calle, las vemos pero, pues, nunca platicamos por el miedo de que “hay que querrá de mí”, pero, pues, igual te acercas y con lo poquito del tiempo en esta dinámica te das cuenta de lo que piensan, de sus ideales, qué los mueve; como ahí en el papelito decía “sus metas” y aunque no parezca, pues ahí están tratando de lograr algo, de salir adelante, de ayudar, de conocernos. (Joven participante del primer encuentro, abril de 2014).

Y qué bueno que se dan estos espacios porque superamos las diferencias que hay entre nosotros, somos capaces de aceptarnos, somos capaces de reconocer que estamos padeciendo lo mismo, entonces, unimos esfuerzos para salir adelante ¿no? (Joven participantes del segundo encuentro, mayo de 2014).

Conocen la diversidad étnica, por su experiencia vivencial, al encontrarse en lugares en común, tener referentes sobre el tema indígena o que simplemente se conocen porque se ven, el encuentro permitió compartir entre ellos las diferencias y similitudes. Se

valoró el encuentro cuando los jóvenes se dieron cuenta de que en ese lugar podrían compartir con otros Jóvenes indígenas universitarios. Aprovecharon el espacio de encuentro para expresar todo lo que quisieran sobre el tema, mencionaron que era momento de cuestionar, analizar y reflexionar, primero, desde ellos mismos como Jóvenes indígenas universitarios para luego actuar en otro espacio. Sobre esto, un joven lo expresa de la siguiente manera: “Reflexionemos aquí, para reflexionar afuera” (Joven participante del primer encuentro, abril de 2014).

Un señalamiento común fue la necesidad de aprovechar los momentos de encuentro para compartir todas aquellas reflexiones que a nivel individual les han surgido en algún momento. En el espacio de encuentro se puede compartir con otros Jóvenes indígenas universitarios que bien pudieron identificar similitudes que los hacen ser diversos y también de reconocer y superar las diferencias entre ellos, con la finalidad de que, en adelante, pudiesen empezar a reflexionar más allá de las experiencias personales, es decir, orientar las acciones o situaciones hacia afuera. Al mismo tiempo, facilitó compartir inquietudes sobre realizar acciones para reivindicar la identidad étnica junto con su profesión.

### **Lugar para compartir las inquietudes individuales**

Cada Joven indígena universitario convivió y conoció a otros iguales a ellos para saber de sus estudios, trabajos, reflexiones, críticas y autocrítica sobre los tres temas propuestos. En cuando a la identidad, reconocieron sus tradiciones y su cultura, sin embargo, se percatan que algunos elementos se van perdiendo o que se han perdido a lo largo del tiempo en sus personas y comunidades. Por otra parte, al reconocer y aceptar su origen e identidad indígena empiezan a pensar en los posibles compromisos y propuestas para atender problemáticas identificadas en sus vivencias particulares.

Entonces, yo digo, a mí sí me gustaría que sigan estos espacios para el día de mañana, sabes qué, pues hay que ir o hay que ir a hablar para que ellos vean que sí estamos los indígenas presentes y que podemos llegar a

un acuerdo y trabajar, empoderarnos, trabajar todos juntos (Joven participante del primer encuentro, abril de 2014).

Tal como ya hay comentarios de otros compañeros, reforzar mucho nuestra formación académica, formación social, también ir como captando más ideas, más formas de pensar de otras personas, donde también podemos compartir con los demás, ir formando una organización, un colectivo, un proyecto de nosotros, no de uno mismo, más bien de... estamos ya formando un grupo y esto que se fortalezca más, porque entre que nosotros sigamos haciendo estas reuniones, se va fortaleciendo más (Joven participante del tercer encuentro, junio de 2014).

El Joven indígena universitario se refiere a varias situaciones y experiencias de vivir en la ciudad, se enfrentaron a retos que no esperaban, el hecho de encontrarse con otros jóvenes en este espacio les genera una nueva forma de reflexionar, ya que enriquece su visión a través de compartir sus vivencias. Estas experiencias los motivan a reconocer su perfil personal y profesional para pensar y generar acciones.

217

Creo yo, ahora nosotros, los que estamos aquí, sí somos del pueblo nativo, si queremos conservar, no sé, un tiempo más nuestras identidades que cada quien ejercemos, creo que tenemos que tener una reflexión muy crítica para poder nosotros empezar realmente [a pensar] qué es lo que queremos ser en un futuro, para ahí aterrizar ahora sí, a dónde queremos llegar (Joven participante del 1er encuentro, abril de 2014).

Los jóvenes indígenas reflexionaron a partir de sus experiencias, cada uno sabe que tiene mucho por hacer desde sus intereses para empezar a generar cambios e incidir en sus comunidades, en específico, para así tener impacto en la sociedad en general.

Entonces, creo que aquí la propuesta es que nosotros seamos los verdaderos promotores, que nosotros usemos nuestros espacios ... (Joven participante del primer encuentro, abril de 2014).

Lo más importante para los Jóvenes indígenas universitarios es valorar, conocer y fortalecer la identidad para tomar impulso

ánimico y seguir participando, ya sea en lo individual o en colectivo y buscar tener impacto en sus comunidades y la sociedad en general.

### Lugar de reflexiones colectivas

El encuentro, aparte de generar reflexiones individuales, llevó a generar reflexiones colectivas que se reflejan a partir de la confianza y apertura que el espacio les generó. Vivieron momentos de profunda reflexión, crítica y autocrítica. Se percibieron similitudes en las experiencias y vivencias particulares de estos jóvenes y sus procesos, contribuyendo a cuestionar lo que han hecho y lo que les falta por hacer de acuerdo con sus inquietudes. Los jóvenes compartieron pensamientos y vivencias personales que se reflejan en lo colectivo, dimensionando y relacionando hacia las instituciones, con sus pares, con sus pueblos y el entorno.

Los dos temas que generaron mayor reflexión colectiva entre los Jóvenes indígenas universitarios fueron: identidad y educación. Estos temas contribuyeron a recordar las implicaciones que representa la realidad de la que forman parte. Después de realizar una recuperación de su trayectoria escolar, se alcanzó a identificar cuáles son los procesos de cuestionamiento, negación, aceptación y toma de postura identitaria. Mencionaron que la educación escolarizada es un factor que determina el proceso de aprendizaje e identidad del Joven indígena universitario. En la institución escolar adquieren conocimientos de distintas disciplinas; sin embargo, no es un lugar para discutir y analizar el conocimiento indígena, de estos diálogos surgieron propuestas de mejora.

Pensamos que la educación debería tener un sistema educativo que tome en cuenta las tradiciones y costumbres de lo que son las comunidades indígenas y que formen con métodos educativos basados en las necesidades de los alumnos y lograr así un aprendizaje significativo. [Que también cuente con] el compromiso de los profesores, y de los padres de familia, y autoridades educativas, que es la tarea de todos, y así que genere una educación que realmente se espera en la comunidad. Como conclusión, que la educación está en deuda con las comunidades en cuanto a participación, en los contenidos básicos regionales y en proyectos educativos

para comunidades indígenas, que no están tomadas en cuenta (Joven participante del tercer encuentro, junio de 2014).

Se hicieron reflexiones sobre el sistema educativo, que se identificó como homogéneo y homogeneizante a partir de su metodología y el idioma de enseñanza. Compartieron que esto complicó su incorporación a las clases y les implicó adaptarse a la forma de aprender y trabajar de los compañeros no indígenas.

Por otra parte, se señaló con insistencia que en su trayectoria escolar se enfrentaron a la discriminación por vestir de manera diferente, por hablar otro idioma o simplemente por tener otras tradiciones. Los Jóvenes indígenas universitarios atribuyen esta vivencia de discriminación al desconocimiento de la gente sobre los significados que tienen para los pueblos originarios sus tradiciones.

En cuanto a reforzar o no esa identidad, influye su trayectoria escolar, las condiciones familiares, el contexto al que pertenecen y la sociedad en general. La construcción del proceso identitario de los Jóvenes indígenas universitarios se caracteriza por dos fases: 1) la exclusión que los hace sentir menos que los demás, con su consecuente negación, debido a los fuertes prejuicios hacia su identidad étnica, y 2) la asimilación, en la que empiezan a percibirse y aceptarse, debido a que se involucran en temas indígenas y la aceptación de la identidad, donde la comprensión de la situación los lleva a ser más reflexivos y a tener mayor compromiso en su trabajo en organizaciones, participación en la comunidad y la vida en la ciudad.

### **Exclusión y negación**

Como resultado de las ideas anteriores, los Jóvenes indígenas universitarios señalaron que el hecho de que sus compañeros desconocieran sus tradiciones y cosmogonía influía en un desprecio hacia ellas.

De los compañeros, no te relacionabas bien con [ellos] por lo mismo o por la referencia que hacían hacia uno por ser indígena. O por ejemplo aquí se compartía, que un compañero dijo que cuando entró a la primaria

hicieron un volado para ver quién se quedaba con él (Joven participante del segundo encuentro, mayo de 2014).

Existen experiencias que marcan la vida del joven indígena, que le llevan a negarse como tal, los más comunes son los rasgos físicos, vestimenta, lengua y tradiciones. En la reflexión del Joven indígena universitario:

Yo veo que siempre es eso, la mayoría comentamos que te ven diferente, a veces la mayoría venimos más chaparritos y te dicen “¿eres indígena?” Y uno a veces como que se siente, ¿por qué o qué soy?, o te dicen “es que no hablas español”, y poco a poco nos vamos acoplando. O a veces vamos perdiendo nuestra identidad, nos identificamos más de ciudad que en reconocer nuestra propia cultura (Joven participante del segundo encuentro, mayo de 2014).

Un elemento común en sus relatos es que perciben claramente que lo tradicional y originario se está olvidando y se pierde el interés de rescatarlo, debido a que no se están generando espacios en los que se fortalezca la identidad. El Joven indígena universitario reflexiona sobre el tema de la pérdida de la cultura y, al tiempo que se lamenta por el estado de las cosas, empieza a valorarse y señala la intención de desarrollar proyectos que tienen relación con la lengua, la cultura y la identidad indígenas.

La cultura, se está perdiendo, nuestra lengua, idioma, el idioma indígena se está perdiendo en todas partes. La vestimenta, también las ceremonias se están perdiendo, ¿por qué? Porque la generación [en la] que estamos, que están siendo... los niños pequeños ya no hablan la lengua, los jóvenes ya no quieren hablar la lengua, ellos ya están viendo otras ideas, llevan... nosotros... muchos chavos que terminan la primaria, vienen a la ciudad, ven la nueva cultura, llegan a la comunidad y llevan la música diferente, llevan la vestimenta diferente, llevan costumbres diferentes como... llevar cigarro, fumar, tomar y todo eso y están llevando ahí a la comunidad, eso es lo que cambia (Joven participante del primer encuentro, mayo de 2014).

El Joven indígena universitario reconoce las experiencias y vivencias relacionadas con la discriminación, porque las vivieron (o las viven); sin embargo, sabe que está en su postura y decisión dejar de percibir las, e incluso, alienta a trabajar más en la identidad de cada uno.

Nos falta muchísimo [para] realmente sentir esa pertenencia, son muy pocos los que se han atrevido ante instancias gubernamentales a decir “sabes qué, respétenos, ésta es nuestra lengua, ésta es nuestra cultura, no queremos estos factores externos que vienen a dañar nuestra unidad”. Porque realmente van dañando la unidad, nuestros pueblos están perdiendo bastante... (Joven participante del tercer encuentro, junio de 2014).

### **Asimilación y aceptación**

Una vez que son conscientes de sus problemáticas, reconocen que al aceptarse o reconocerse como joven indígena puede fortalecer su identidad, despertando mayor interés por sus tradiciones y su comunidad. Dentro de este reconocimiento JIU, surgen procesos de reflexión crítica y analítica; es decir, manifiestan reconocer y practicar su cultura, identifican algunas características de su identidad, e incluso manifiestan participar en actividades y en sistemas de cargos (organización comunitaria); hacer artesanías; hablar su lengua materna; portar la vestimenta, no vista de manera folclórica, sino que ya son conscientes de que la identidad va más allá de lo evidente.

Cuando uno acepta su identidad, sí es posible ser indígena y vivir en la ciudad ... Yo pienso que sí, porque eso está en nosotros mismos, si queremos avergonzarnos, obviamente lo vamos a perder. Pero si estamos conscientes de dónde venimos y dónde estamos y hacia dónde queremos ir, siento que sí es posible vivir en la ciudad, un indígena, manteniendo su cultura presente, viva, en su interior e incluso compartir con la gente (Joven participante del primer encuentro, abril de 2014).

Finalmente, a través de sus experiencias, mencionan que hay mucho por hacer para generar cambios en la sociedad actual, pero lo más importante es valorar, conocer y fortalecer la identidad

para, de ahí en adelante, seguir participando, ya sea en lo individual o en colectivo, e incluso, generar otros encuentros, talleres, convivencia, participación, etcétera.

Yo creo que hay que cambiar esa idea, cambiar esa forma de pensar de la gente. Y nosotros, también nosotros, que nosotros pensemos así, que somos experimentos, que cambiemos esa creencia. Vuelvo a retomar eso, si nos vamos a poner algo que nos identifique, como para demostrarnos, no como para sentirnos vulnerables, eso sería una educación para las demás personas que están fuera (Joven participante del tercer encuentro, junio de 2014).

El Joven indígena universitario valora las oportunidades que ha tenido, sabe que es importante no sentirse inferior por ser indígena, sino saber, compartir y demostrar lo que son. Ellos reconocen su capacidad de romper prejuicios, de realizar proyectos u organizaciones, de entender la historicidad del tema indígena, de valorar su cultura, e incluso visibilizar el tema indígena en la ciudad. Como resultado de todas las reflexiones que compartieron de sus diferentes experiencias y vivencias en los encuentros, generaron compromisos y propuestas que son importantes porque están pensadas para las comunidades. Desde 2017 hasta la actualidad, al equipo base y promotor se suman otros integrantes, amplían su equipo a Jóvenes indígenas universitarios, ahora como urbanos han realizado tres actividades muy notorias: 1) Gestionar un espacio en la radio pública de Jalisco. El programa se llama Raíces al Aire, que ya tiene diez meses de transmisión. 2) Desarrollar talleres de difusión cultural indígena y sensibilización a la población mestiza en la ciudad. Éstos se han impartido cuatro veces en un año. 3) Desarrollar encuentros académicos en instituciones de educación superior en los que se muestran los rasgos culturales de los participantes y se expone la manera en que los Jóvenes indígenas universitarios de Guadalajara se han organizado. A la fecha se han llevado a cabo en instituciones privadas de Guadalajara y la Ciudad de México.

## A MANERA DE CONCLUSIONES

Tras hacer un recuento de las reflexiones de los Jóvenes indígenas universitarios acerca de los factores que influyen en su formación personal y profesional se puede ver que la puesta en común durante los encuentros permitió varios procesos: 1) Encontrar aceptación, un ambiente de escucha e identificación. Esto se hace evidente en la creación de un clima de confianza que permite la expresión libre de ideas. 2) Intercambiar vivencias comunes y analizarlas permitió llegar a reflexiones que difícilmente se hubieran logrado sin un diálogo enfocado y propositivo. 3) Fortalecer la identidad como Jóvenes indígenas universitarios y al mismo tiempo detonar reflexiones en torno a su valor, elemento fundamental del ser humano. 4) Abrir oportunidades de discusión favorece la capacidad de agencia de los Jóvenes indígenas universitarios quienes se asumen como posibles gestores en la creación de oportunidades propias y para otros.

Este proceso, que fue descrito contundentemente como positivo, plantea nuevos retos en la visibilización de los Jóvenes indígenas universitarios y en el acercamiento cultural con la población mestiza. Dentro de las reflexiones se señaló que el proceso migratorio es un fenómeno inevitable para muchas familias de zonas rurales e indígenas. Las dinámicas socioeconómicas que les han llevado a establecerse en la ciudad van a continuar y que traer consigo su idiosincrasia también seguirá. La dinámica relacional entre los jóvenes indígenas urbanos (sean universitarios o no) y la población en general, requiere que se dé en un marco de mayor conocimiento y respeto por parte de todos los involucrados. En este sentido, la pertenencia a un colectivo creado intencionalmente con la finalidad de reconocerse como Jóvenes indígenas universitarios y de reflexionar la trascendencia de las vivencias comunes, se presenta como elemento actuante en el reconocimiento de sus características y el fortalecimiento de la identidad (Giménez, 2009), lo que puede redundar en una contribución mayor a la relación positiva en la ciudad. Los Jóvenes indígenas universitarios relatan su experiencia de sentir discriminación activa (en la escuela o la calle) y pasiva (a través de la falta de oportunidades o programas específicos) dada su condición de joven,

indígena y estudiante universitario en una ciudad poco proclive a reconocerlo (Negrín da Silva, 2010). En este sentido, compartir atributos idiosincráticos o relacionales, así como experiencias de vida (Giménez, 2009) apoya el reconocimiento identitario.

En cuanto al recuento de la experiencia, cada uno fue capaz de reflexionar, participar y generar compromisos y propuestas para reforzar su cultura y darse cuenta de la situación que está viviendo. Se inconforma con la situación actual, pero intenta, como sujeto colectivo, trascender la incomodidad para ir hacia la propuesta. Al mismo tiempo, reconoce que vivir en la ciudad tiene aspectos negativos y positivos de los que se pueden servir en el trabajo colectivo.

El balance de estos encuentros y reflexiones es positivo. Los Jóvenes indígenas universitarios han reconocido esta experiencia como valiosa, pero se dan cuenta que se trata de un proceso largo que apenas inicia. La capacidad de poner en común las vivencias y problemas, así como propuestas de acciones concretas los motivan a seguir adelante y, de alguna manera, fortalecen la identidad múltiple de joven + indígena + universitario. Los siguientes pasos dependen de la capacidad del colectivo de asumirse como tal y deben darse con parsimonia, reconociendo que su proceso requiere ser consciente, crítico y autocrítico ante la realidad en que se vive.

Lo presentado en el cuerpo de este trabajo marca la necesidad de los Jóvenes indígenas universitarios de hablar sobre los procesos que viven y que ningún otro espacio garantiza; además, permite conocer la situación que se da en un contexto hostil a la diversidad cultural, pues es en ese espacio donde tienen que vivir, es decir, ya forman parte de ese contexto, ya que por eso surge la inquietud de conocer más allá de lo que comparte un grupo más amplio sobre los temas aquí tocados. Esta experiencia impulsó al grupo a generar espacios para visibilizar la presencia indígena en la ciudad a través de diálogos con instituciones, indígenas y no indígenas, que años más tarde, en 2017, resurgieron como Jóvenes Indígenas Urbanos, cambiando lo universitario a urbano, para marcar otro proceso del colectivo, paralelo a la discusión de la identidad indígena en un contexto urbano, más allá de haber conservado los integrantes del equipo base y promotor, se suman

más, ahora dando mayor énfasis a las acciones desde las perspectivas intercultural y la cosmovisión de los pueblos originarios en el contexto urbano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Santiago de Chile: Oficina Regional de la FAO para América Latina. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-ah474s.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2007). *Matrícula PAEIIES*. Recuperado de <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>
- Ávila, I. (2010). *El problema del indio. Indigenismo en México, 1934-1940*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Badillo, J., Casillas, M. y Ortiz, V. (2008). *Políticas de atención a los grupos indígenas en la educación superior mexicana: el caso de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <http://udlap.redalyc.org/articulo.oa?id=55261004>
- Borja, J. y Castells, M. (2000). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. México: Taurus.
- Casillas, M. L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Serie Documentos
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2 El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- De la Peña, G. (2005). Los nuevos intermediarios étnicos, el movimiento indígena y la sociedad civil: dos estudios de caso en el occidente mexicano. En *Sociedad Civil, Espacio Público y Democracia en México*, (pp. 1-43). México: Universidad Veracruzana.
- De la Peña, G. (2010). ¿Una nueva categoría analítica? Los indígenas urbanos en la antropología mexicana: La antropología y la conciencia nacional mexicana. En *El Colegio de Jalisco*, (pp. 1-25). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

- Dirección General de Educación Indígena (DGEIB).** (S/F). *Breve Historia*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>
- Domínguez, R. F.** (2011). *Zoques en la ciudad de Guadalajara: La reproducción de una identidad étnica dispersa*. (Tesis de Maestría). CIESAS Occidente, Jalisco, México.
- Domínguez, F.** (2013). *La comunidad trasgredida: los zoques en Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco: Unidad de apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara.
- Durín, S.** (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *El colegio de la Frontera Norte: Tijuana*, (19)38, 63-91.
- Emiro, E.** (2005). *Investigación Acción. Metodología Transformadora*. Santa Rita, Zulia: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Giménez, G.** (2009). *Identidades Sociales*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gómez, N. D.** (2006). *La experiencia de la diversidad cultural en una institución de educación superior; un estudio exploratorio de algunas de las representaciones sociales de actores universitarios*. (Tesis de maestría). ITESO, Jalisco, México.
- Hamelink, C.J.** (1989). The Relationship between Cultural Identity and Modes of Communication. En J. A. Anderson (Ed.) *Communication Yearbook/12* (pp. 417-426). Londres: Sage.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2012). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Datos de Jalisco. Guadalajara, Jalisco: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2010). *Migración*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=b>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2012). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. Datos de Jalisco. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?c=274>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).** (2015). *Panorama Sociodemográfico de Jalisco*. Recuperado de [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082239.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082239.pdf)
- Jara, O. H.** (1994). *¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos. Presentación, Centro de Estudios y Publicaciones (CEP)*. San José, Costa Rica: ALFORJA.
- JIU** (2014). *El Informe JIU 2013-2014*. Documento interno no publicado.
- Korsbaek, L., Sámano-Rentería, M. Á.** (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46130109.pdf>
- Martínez, R. y Rojas, A.** (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En P. Yanes, V. Molina y Ó. González (Coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México: Universidad de la ciudad de México.
- Negrín da Silva, D.** (2011). Guadalajara de las Indias: Quinientos años de construcción étnica en la Perla Tapatía. *Luce-ro Journal: A Journal of Iberian and Latinamerican Studies*. Recuperado de <http://escholarship.org/uc/item/3f79n63t>
- Rahman, M. A. y Fals-Borda, O.** (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. *Análisis Político*, 5, 14-20.
- Reguillo R.** (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 103- 118.
- Saraví, G.** (2010). Presentación: Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas. AQUÍ estamos *Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México*, 13, 5-10.
- Schmelkes, S.** (2011). *Las Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?*

Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf)

- Souto** K. S. (2007). Juventud, Teoría e Historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual Online*, 13, 171-192.
- Valadez**, I., González, J., Vargas, V., Ramírez, H., Alfaro, N., Fausto, J., Montes, R., Orozco, M., Luevanos, A., Laureano, A. y Rodríguez, J. (2013). *La educación para la salud, en procesos de intervención participativa*. México: Secretaria de Salud.
- Urteaga**, M. (2017). México: “Jóvenes indígenas”. Flujos étnicos contemporáneos y giros epistémicos. En Da Costa y Rangel (Coords.) *Juventudes Indígenas, estudos interdisciplinares, saberes interculturais conexões entre Brasil e México*. Riode Janeiro: e-papers.

# Educación artística-visual en niños indígenas vulnerables. Una investigación cualitativa sobre su desarrollo artístico y curricular

## Visual Artistic Education in Vulnerable Indigenous Children. A Qualitative Research about its Artistic and Curricular Development

*María Fernanda Álvarez Gil\**

### RESUMEN

En este trabajo se busca demostrar de qué manera la educación artística-visual puede ser un factor de desarrollo en los ámbitos artístico y curricular de infancias indígenas socioeconómicamente vulnerables. Con base en una metodología de corte etnográfico, con un doble estudio de casos correspondientes a dos grupos de 2º grado de primaria de dos contextos diferentes, se expone cómo se pueden estimular y mejorar los aprendizajes y el desempeño de los alumnos por medio de intervenciones educativas de esta índole en el aula de una escuela indígena urbana y en el de una rural. El estudio se sustenta teórica y prácticamente en dos importantes corrientes de la educación artística, la expresiva por la paz y la educación a través del arte, para implementar y evaluar diversas actividades que impactan en los dos ámbitos arriba mencionados. Se concluye, a través de una comparativa de los estudios de caso en ambos contextos, el indígena urbano y el rural, sobre las similitudes y diferencias que dan cuenta de los alcances positivos de la creación artística en los niños de estas localidades, así como de las limitaciones de la investigación.

**Palabras clave:** infancias indígenas, grupos vulnerables, etnografía educativa, educación artística, intervención educativa

### ABSTRACT

In this work, we seek to demonstrate how artistic-visual education can be a factor of development in the artistic and the curricular spheres of socio-economically vulnerable indigenous children. With an ethnographic methodology with a double study of cases corresponding to two second grade groups of elementary schools in two different contexts, it is explained how to stimulate and improve learning and student performance through educational-artistic interventions in the classroom in an urban and a rural indigenous school. The study is supported theoretically and practically by two relevant currents the artistic education, the expressive for peace and the education through art, to implement and evaluate diverse activities that impact in the two above-mentioned areas. It is concluded, through a comparison of the case studies in both contexts –the urban indigenous and the rural–, on the similarities and differences that refer the positive reaches of the artistic creation in the children of these localities, as well as of the limitations of the investigation.

**Key words:** indigenous children, vulnerable groups, educational ethnography, artistic education, educational intervention

## INTRODUCCIÓN

El propósito principal del artículo es exponer, a partir de una investigación cualitativa, de qué manera la educación de las artes visuales puede fomentar y mejorar el desarrollo artístico y académico de los niños de contextos indígenas urbanos y rurales socioeconómicamente vulnerables.

El trabajo está encaminado a generar y probar propuestas pedagógicas y didácticas en el campo de la educación artística que favorezcan la formación de las niñas y de los niños de México en contextos particulares.

Para llegar a ello, se establece en un primer momento el marco metodológico basado en la etnografía educativa y que incluye dos estudios de caso comparativos en una escuela indígena urbana de Chimalhuacán, Estado de México y en una rural de Malinaltepec, en la montaña de Guerrero, con intervenciones artísticas-educativas, cuestionarios, entrevistas, descripción densa y diarios de campo. En un segundo momento se explica el marco teórico sustentado en las dos corrientes de educación artística que fundamentaron el estudio. Se detalla la comparativa de lo arrojado en ambos contextos con ejemplos de su aplicación práctica para, finalmente, analizar las conclusiones, los aportes y las limitaciones de la investigación.

## METODOLOGÍA: LA ETNOGRAFÍA COMO UN ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

El enfoque metodológico de la investigación fue etnográfico, con doble estudio de casos comparativos y contrastados; éstos incluyen, a su vez, intervenciones artísticas-educativas que, en realidad, fueron una parte medular de la práctica y múltiples instrumentos de recolección de datos como diario de campo, entrevistas, cuestionarios y registros varios como fotografías, grabaciones y videos, todo ello para ser analizado e interpretado desde un punto de vista cualitativo, pero que puede incluir procesos de razonamiento cuantitativos.

## Etnografía educativa con doble estudio de casos

Más que un método, se considera aquí la etnografía como un enfoque y postura teórico-metodológica en el sentido de que el trabajo de campo, la recolección de información y sus herramientas, los análisis e interpretaciones parten de los sujetos involucrados e investigados a quienes se busca dar voz y presencia a lo largo de la investigación, desde las micro-historias hasta posibles alcances teóricos mayores. La etnografía es tomada tal como la concibe Elsie Rockwell (2009) en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* pues, como la autora sugiere, el estudio etnográfico recupera relatos no escritos ni documentados, es decir, historias de lo cotidiano que, en sus aproximaciones y diferencias con otros cotidianos de otras localidades y culturas, genera y produce conocimientos y líneas de investigación que no aparecerían en otras maneras de investigar. El estudio etnográfico con las comunidades educativas puede arrojar mucha luz sobre la relevancia de los contextos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus características, posibles idiosincrasias, sus fortalezas y debilidades, su estructura y manera de ver la vida, así como sus vivencias y apropiación del conocimiento.

Importa señalar que la etnografía contemporánea se deriva del poscolonialismo y se encuentra dividida en dos momentos claves que definen su cronología y práctica: la modernidad y la posmodernidad. En la época moderna, derivada de la Ilustración, prevaleció en su característica búsqueda de la igualdad y la felicidad humanas, sustentadas en el progreso y en adelantos científicos basados en el positivismo, la visión universalista, homogénea y objetivista del ser humano eurocéntrico como modelo a seguir y que se pretendió formar e implementar en todas las sociedades y culturas, fueran occidentales o no. Este modelo, por otra parte, demostró su fracaso frente a barbaries tales como las grandes guerras mundiales y el holocausto judío, entre otras, como bien lo analizara la escuela de Frankfurt, ya que esta fe en la ciencia y el cientificismo no resolvió la cuestión ética y la maldad humanas sino, por el contrario, generó mecanismos cada vez más sofisticados para la destrucción masiva de seres humanos y del medio ambiente. Esto, por supuesto, tuvo implicaciones diversas

en la antropología y este modelo homogéneo, al buscar imponerse en sociedades conformadas económica, estructural, ideológica y cosmogónicamente distintas a las hegemónicas, nunca llegó a concretarse ni a consolidarse en ellas. Ello dio lugar a lo que hoy identificamos como el paradigma posmoderno para entender y explicar, entre otras cosas, diferentes ámbitos del quehacer humano en diversas latitudes y que se erige como un sistema reivindicador de lo cualitativo, lo particular, lo minoritario, lo multicultural y lo único, frente a lo que Lyotard (2006) calificó críticamente como los grandes relatos de verdades totalizantes, absolutistas y muchas veces etnocéntricas provenientes de la tradición moderna de Occidente. La objetividad del cientificismo positivista en el paisaje de vidas y mundos occidentales económicamente más desarrollados, que en el área de investigación académica se refleja en el uso de metodologías y enfoques únicamente cuantitativos, no puede ya imponerse tan categóricamente frente a relatos subjetivos, relativistas e inscritos en contextos únicos o poco comunes de otros universos culturales y la etnografía posmoderna es testigo de ello. Además de que estos contextos, a causa de la globalización de las sociedades, la migración y el desarrollo del mundo tecnológico, cada vez son más interdependientes, híbridos y se encuentran más mezclados.

Dentro de las corrientes etnográficas actuales y posmodernas, James Clifford (2001) define, en su texto “Sobre la autoridad etnográfica”, varias vertientes de la etnografía que rompen con la verticalidad, unilateralidad y uniformidad del modelo moderno y entre las que se encuentra la que se conoce como polifonía etnográfica, que es la que se utilizó en este estudio.

Los estilos fragmentados de hacer etnografía y esta polifonía responden a una mayor atención prestada a todo tipo de documentos, pero sobre todo a la visibilidad, valorización y dignidad cada vez mayores que se otorga a los sujetos estudiados; de la misma forma, brindan un espacio abierto a la pluralidad de voces, sobre todo cuando éstas provienen del contexto que se está investigando. Es una práctica mucho más horizontal en relación con las etnografías colonialistas y modernistas aún ancladas en visiones unilaterales de verdades racionalistas occidentales unívocas:

Es intrínseco a la quiebra de la autoridad monológica que las etnografías ya no se dirijan más a un único tipo de lector: la multiplicación de lecturas posibles refleja el hecho de que la conciencia “etnográfica” ya no puede ser vista como monopolio de ciertas culturas y clases sociales de Occidente... Con el reciente cuestionamiento de los estilos coloniales de representación, con la expansión de la alfabetización y la conciencia etnográfica, están surgiendo nuevas posibilidades para la lectura –y, por lo tanto, para la escritura– de descripciones culturales (Clifford, 2001, p. 73).

Todo ello es parte de la polifonía que, formalmente, refleja estos otros mundos y realidades estudiados, que ya no pueden ser vistos como un todo homogéneo y unificado, o desde un sólo ángulo o lectura a la manera colonial y moderna más uniformizante. La verdad única moderna occidental es relativizada, así como las voces que narran sus historias y que responden a los pequeños discursos, que hacen contrapeso a los grandes relatos que denunciara Lyotard (2006) y que, en el caso de esta indagación, se materializan a través de los pequeños relatos creativos y visuales que niños indígenas urbanos y rurales en situación de vulnerabilidad realizaron a través de la educación artística.

## Los estudios de caso

### *El estudio de casos*

Dentro del enfoque etnográfico educativo como principal perspectiva teórica-metodológica en la que se encuadra la investigación, se utilizó el estudio de casos como modelo metodológico por el carácter exploratorio y particular de la misma, aunado a la profundidad buscada en determinados lapsos de tiempo. La investigación cualitativa, en general, y los estudios de caso, en particular, indagan siempre en conocimientos que los enfoques más positivistas no pueden generar y que provienen de la búsqueda de información en el terreno donde acontecen los fenómenos estudiados.

Las palabras de R. E. Stake (2010, p. 277) sobre el estudio de casos esclarecen muy bien la selección de este método, ya que, como él dice:

El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes... observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados ... Si bien otros estilos de investigación buscan elicitar relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales.

Se trata, de nuevo, en el campo educativo, del método de lo particular, de los pequeños universos cotidianos, de lo único, muy raro o incipiente (en este caso las intervenciones artístico-educativas en aulas de determinados contextos sociales) que generó información exhaustiva y análisis e interpretaciones profundas y donde el contexto es sumamente importante.

Asimismo, Jaime Martínez Bonafé (1990), en su ensayo “El estudio de casos en la investigación educativa”, establece tres dimensiones que se relacionan directamente con el tipo de investigación que aquí se presenta, lo mismo que sus enfoques, perspectivas y ángulos, y explican muy claramente la elección y aplicación de este método de investigación en este trabajo. Éstas son la dimensión micro del sistema, en este caso dos grupos de 2º de las escuelas y las interrelaciones y procesos que ahí se generan, sin descartar un posible alcance socioeducativo más amplio. La segunda dimensión destaca el carácter práctico y situacional del estudio de casos, es decir, el trabajo de campo con una visión humanístico-crítica de la diversidad, complejidad y multiplicidad de los fenómenos educativos que ahí se dan. La tercera dimensión enfatiza el aspecto subjetivo de la generación de significados que se suscitan en este tipo de estudios y que tiene que ver directamente con esta posible construcción, fortalecimiento o recuperación de identidades a través de la reivindicación del yo y de las subjetividades de los niños por medio de la creación artística.

Cuando investiga dos grupos de dos escuelas indígenas de escasos recursos socioeconómicos, una urbana y una rural, éste es un estudio de casos múltiple, que toma cada escuela como un caso individual que después comparará y contrastará.

***El estudio de casos múltiple, comparativo y contrastado***

El estudio de casos múltiple permite una mayor profundización y alcances en la investigación. La comparativa de constantes y variables de cada caso, así como de las interpretaciones individuales directas, aunadas a estudios contrastados entre los casos y sus especificidades, aumenta la densidad y diversidad de la información arrojada en cada caso, sub-caso y contexto, los puntos de vista y diferencias de los actores involucrados, la multiplicidad de productos creados, así como la posibilidad de interpretaciones mayores y trascendentes.

Para esta investigación lo que se hizo, a partir del primer estudio de casos en una escuela indígena urbana, fue una replicación condensada del modelo, diseño de actividades y recogida de datos que se aplicó en un segundo momento en una escuela indígena rural ya que, como lo explica el libro de Gregorio Rodríguez Gómez (1996, p. 96), en la replicación de estudio de casos:

... las evidencias presentadas a través de un diseño de casos múltiples son más convincentes, y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto (Yin, 1984) al basarse en la replicación, que la entendemos como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

Los dos contextos, aunque muy diferentes, son de alguna manera parecidos en cuanto a las condiciones socioeconómicas, la vulnerabilidad de sus poblaciones y su origen indígena, por lo que tendrán similitudes y contrastes abundantes que enriquecerán los análisis e interpretaciones subsecuentes de la investigación.

La replicación se realizó en la escuela rural, adaptándola al contexto a partir de lo hecho en Chimalhuacán y fue condensada e intensiva, es decir, que se aplicó en un lapso de dos semanas con dos seguimientos de otras dos semanas cada uno, es decir, seis semanas en total. Se usó el modelo de investigación ya empleado en la escuela urbana, pero seleccionado y sintetizado de acuerdo con lo ya probado en esta escuela y que resultó eficaz y pertinente

para responder las preguntas de investigación. Se entiende esto como trabajo de campo condensado en el cual:

La evaluación corre al ritmo de los acontecimientos que estudia ... Se necesita un retrato de un caso y el tiempo sólo permite unos pocos días en el campo ... esta estrategia también ofrece la posibilidad de integrar el estudio de casos en esa gama del alcance de la mayoría de los investigadores que no pueden plantearse los laboriosos estudios de largo plazo al estilo clásico (Martínez Bonafé *et al.*, 1990, p.72).

El estudio de casos en la escuela rural se condensó por motivos económicos y de tiempos que la investigadora no podía solventar. Se reprodujeron todas las actividades realizadas en la escuela indígena urbana, pero se seleccionaron los procedimientos de recolección de datos más eficientes ya utilizados en ésta y los otros se desecharon. De esta manera, la esencia misma de la investigación y su aplicación práctica no fue, en realidad, grandemente alterada en la escuela rural, sino únicamente en relación con las adaptaciones contextuales y la distribución de los tiempos, en vez de ir una vez a la semana durante un ciclo escolar, se acudió diariamente durante tres tandas de dos semanas cada una, en un lapso de tiempo que duró un mes y medio en total, es decir 30 sesiones de dos horas.

### **Intervención artística-educativa**

Dentro de los estudios de casos –y como eje fundamental de la investigación– se encuentra la intervención artístico-educativa. Ésta se considera aquí como un modelo de acción práctica que, como la palabra lo indica, interviene de determinada manera en la secuencialidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje y que, generalmente, cumple con un objetivo, que es el de transformar para mejorar en lo posible este proceso educativo. Lo realizado en esta investigación se puede inscribir en la intervención proactiva y grupal. Está definida por anticiparse a los problemas o situaciones, persigue objetivos previamente establecidos (en este caso, los desarrollos artísticos y curriculares en el aula) y está pensada para el conjunto de la población y no como necesidad exclusi-

va de sujetos con problemas de diferente índole. En el caso de este estudio, se trata de actividades artísticas que se diseñan a partir de un tema del programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se platicaba con los maestros llegando a un acuerdo-diagnóstico sobre el tema o problemática curricular a trabajar, y luego se proponía una actividad de carácter creativa-artística que, transversalmente, incorporaba otras materias y conocimientos, además de los propiamente artísticos para, por último, interpretarse y analizarse.

El esquema siguiente explica la estructura y fases de estas intervenciones y su funcionamiento:

**FIGURA 1.** Estructura y fases de las intervenciones artístico-educativas realizadas en el aula



Al ser la información generada a partir de la experimentación y las vivencias directas de los niños a través de procedimientos artísticos, la investigación trató de determinar también el aprendizaje significativo provocado por estas intervenciones a nivel artístico y curricular.

## **INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Son varios los medios e instrumentos que se utilizaron para recabar datos como observación, entrevistas, cuestionarios, evaluaciones grupales, descripciones, diario de campo, fotografías, video y grabaciones de audio. Mucho de ello se realizó a partir de la misma actividad artístico-educativa con los siguientes procedimientos:

### **Observaciones y diario de campo**

Las observaciones se anotaban en el diario de campo después de la impartición de las clases. Se describía la jornada en general en el grupo, rescatando los aspectos más destacados e importantes para la investigación, momento en el que era posible que surgieran datos no esperados sobre las relaciones entre los miembros de la comunidad, su vinculación con la investigadora, la actitud y disposición de los niños, de los maestros y todo lo que se puede descubrir, percibir y memorizar del contexto, los primeros análisis, impresiones, entre otras cosas.

### **Entrevistas, evaluaciones grupales y registros**

Se hicieron entrevistas a los alumnos, pero sobre todo a los maestros de los dos grupos, con quienes se trabajó en su calidad de informantes de los procesos, considerando lo que vieron y sintieron a partir de las intervenciones artístico-educativas, si percibieron cambios en la manera de aprender y la estimulación de los niños, las problemáticas del grupo, la escuela, el contexto, el pasado y presente de la comunidad. Asimismo, se entrevistó a varios padres de familia que tuvieron el tiempo y la disposición para, de esta manera, saber desde el ámbito del hogar, qué significan las clases de arte para los niños, además de triangular y corroborar la información ya generada y conocer mejor algunos contextos familiares por la relevancia que tienen éstos en el desempeño de los alumnos.

Para las evaluaciones grupales, se mostraban a los alumnos, al final de cada curso, referentes o imágenes sobre los conceptos, procesos y resultados obtenidos con las intervenciones artísticas, a partir de los cuales se les hacían preguntas orales en grupo para establecer los aprendizajes obtenidos.

Además de esto, se pueden agregar aquí varios elementos que sirvieron para el análisis y que son recursos didácticos como las planeaciones y las presentaciones en *PowerPoint* que se mostraban a los alumnos. Los registros, sobre todo las fotografías, las audio-grabaciones y los videos fueron de vital importancia como evidencia tanto de los procesos, como de los resultados.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

### Descripción, narración e interpretación

Para ordenar y analizar la información se utilizó la narración y la descripción, ya que son las que materializan la experiencia en el trabajo de campo y la dotan de sentido. La etnografía es muchas veces descripción, pero una profunda que busca captar y plasmar, más allá de lo evidente, ambientes, contextos, actitudes, problemáticas y acciones en el lugar de los hechos que se están investigando. Es lo que Clifford Geertz llama descripción densa en su libro *La interpretación de las culturas*, donde parte de la idea de que la cultura y los grupos humanos generan estructuras de significación que el etnógrafo ha de interpretar. De ahí la importancia de la descripción, más allá de sólo enumerar los hechos ocurridos, pues en ella se desentraña parte de lo que Geertz (1987, p. 24) llama:

Una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después.

Las descripciones y narraciones dan así lugar a la interpretación. En su libro *Investigación con estudio de casos*, R. E. Stake

(2010) explica que en el análisis e interpretación de los estudios de casos se utilizan dos estrategias que se pueden combinar, es decir, que no son excluyentes y que él identifica con técnicas cualitativas y cuantitativas, pero no como estos términos se entienden en el sentido académico más tradicional. Para él, estas técnicas responden más bien a diferentes procesos de pensamiento al interpretar los fenómenos. Por ejemplo, las técnicas cualitativas se centran en la interpretación directa de los fenómenos o datos individuales y les dan significado; se trata de lo que Stake (2010) llama interpretaciones directas, mientras que las técnicas cuantitativas, también según este autor, buscan relaciones entre los datos para determinar categorías, diversidad de ejemplos y constantes que, sumándose, también dotan de sentido a la información y por ello llevan el nombre de suma categórica. Por ejemplo, si bien la descripción de diversas actividades aparece como cualitativa por su carácter individual y profundo (interpretación directa), su interpretación, si encuentra constantes o ejemplos que se repiten en otros trabajos, actividades, sucesos o contextos y los analiza, se vuelve de tipo cuantitativo (suma categórica). Esta técnica de suma categórica, cuantitativa, acumulativa y sumatoria así explicada por Stake (2010) puede resultar bastante esclarecedora en cuanto a examinar fenómenos o acontecimientos que se repiten varias veces en los procesos y en los resultados y que, en dado caso, pueden hasta conformar porcentajes, constantes, semejanzas y categorías de análisis.

### **La triangulación como estrategia de verificación y validación de la información**

En la investigación académica se entiende la triangulación como un método o estrategia de controles cruzados de datos para profundizar, verificar y validar informaciones, muchas veces de carácter cualitativo, que involucran a seres humanos, que no son medibles ni mensurables en cifras pero que, como el nombre lo indica, hablan de las cualidades de los fenómenos, sujetos y situaciones, que de otra manera no se podrían evaluar y que son muy relevantes para la comprensión de las problemáticas y de los asuntos medulares de los estudios de esta índole.

Hay varios autores, entre ellos Norman K. Denzin (2015) y su importante libro sobre investigación cualitativa *Manual de la investigación cualitativa*, que definen varios tipos de triangulación, incluidas la triangulación metodológica, de datos, geográfica y de personas, entre otras. La triangulación, como estrategia de validación, consiste en comparar y contrastar datos arrojados por diferentes teorías, herramientas de obtención de información o informantes, por ejemplo, y que, coincidiendo con otros datos del mismo tema o problema, permiten verificar y ratificar la información, y si no se corresponden, buscan ampliar y profundizar lo hallado en las diferencias y en los contrastes detectados. Como muy acertadamente comentan al respecto Ruth y Finol (2009, p. 122):

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque al utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo ... de esta manera proporcionarán al investigador un mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad que pudiera existir en cualquier acto de intervención humana.

En el caso de este estudio se utilizaron triangulaciones de personas y geográficas (escuela urbana de Chimalhuacán y escuela rural de la montaña de Guerrero) para validar o ahondar en la información obtenida con diferentes instrumentos, tales como entrevistas a maestros y testimonios registrados de padres de familia, así como el propio análisis e interpretación de los productos artísticos, hechos con base en los criterios analíticos-interpretativos de evaluación que se establecen más adelante.

Así entonces, gracias a estos instrumentos y métodos de recopilación de datos, descripción, análisis e interpretación y desde la particular perspectiva teórico-metodológica que da la etnografía educativa, se abordó el trabajo de campo en las escuelas estudiadas y se realizaron los estudios de caso, buscando siempre integrar la teoría con la práctica, así como los diversos aspectos, ángulos, visiones y voces de los actores involucrados a lo largo de la investigación.

## TEORÍAS PARA EL DESARROLLO ARTÍSTICO Y CURRICULAR

Arthur D. Efland (2002) establece en su obra *Una historia de la educación del arte*, cuatro principales corrientes ideológicas en la educación artística, representadas, cada una de ellas, por diferentes movimientos y tendencias que reflejan el contexto histórico-social del momento en que se producen y que se van transformando a lo largo de los siglos XX y XXI. Éstas son: la expresiva y para la paz, la reconstruccionista social, la educativa, conocida como enseñanza a través del arte, y la racional científicista. Para los desarrollos aquí estudiados, se utilizaron las corrientes expresiva y por la paz para promover y evaluar el desarrollo artístico y la educación a través del arte para el desarrollo curricular, que a continuación se explican más ampliamente.

### Desarrollo artístico: corriente expresiva y por la paz

Tanto la autoexpresión creativa infantil, representada principalmente por Viktor Lowenfeld (1903-1960), como la educación artística de los niños por la libertad y la paz desarrollada por Herbert Read (1893-1968), parten del principio de cambiar al individuo, en este caso el niño, a través de la expresión y la libertad artística, para poder después transformar y mejorar la sociedad en la que viven.

En su libro *Desarrollo de la capacidad creadora* (1980) Lowenfeld enfatiza el sentido holístico que debe tener la educación y el papel fundamental que para lograrlo tiene la educación artística en la infancia y en sus procesos, a nivel de las sensaciones, los sentimientos y los pensamientos que le estimula e implementa, así como en la identificación con su medio y consigo mismos por medio de la representación y de la creación visual.

A través de la realización de la expresión artística, el niño integra diferentes aspectos de la experiencia que está viviendo y aprendiendo en una manifestación plástica personal que le permitirá apropiarse como un todo de los conceptos, sensaciones e imágenes que esta experiencia suscita en él. Al expresar en la representación artística lo que para él significa un determinado fenómeno, autoexpresa, de igual forma, quién es él mismo en

relación con lo que representa, se identifica con este mundo fenoménico, se ubica en él y le otorga un significado único, personal y subjetivo que conformará una parte esencial de su identidad y de su estar en la vida (Lowenfeld, 1980, pp. 22-27).

Por su parte, Herbert Read (1982), en *Educación por el arte*, considera que gran parte de los problemas sociales se deben a la falta de libertad y al enajenamiento del hombre moderno, provenientes, en parte, de una educación basada únicamente en el raciocinio y en el logos, lo que produce una represión de emociones, sensaciones y sentimientos que enferman al ser humano. Partiendo de las ideas de Platón, Rousseau, Dewey y otros, el autor está convencido de la importante contribución que el arte puede tener en la integración de seres libres, que concilien lo interior con lo exterior, lo subjetivo con lo objetivo, lo individual con lo comunitario para ayudar a conformar un mundo mejor, más libre y pacífico ya que para él:

Las gigantescas catástrofes que nos amenazan no son sucesos de naturaleza fundamentalmente física o biológica, sino que son eventos psíquicos. Nos enfrentamos a amenazas horribles derivadas de unas guerras y unas revoluciones que no son más que epidemias psicológicas ... El secreto de todas nuestras enfermedades colectivas debe buscarse en la supresión de la capacidad del individuo para la creación espontánea ... ¡Las tendencias destructivas son el resultado de una vida no vivida! (Efland, 2002, p. 342).

A partir de las teorías y propuestas de Viktor Lowenfeld, Herbert Read y del arte en general se estableció una serie de criterios analíticos-interpretativos para evaluar cualitativamente el desarrollo artístico de los niños:

- La expresividad: la fuerza expresiva, la línea, el trazo, los colores.
- La composición: la utilización del espacio, la integración espacial de los elementos compositivos.
- La creatividad: la originalidad en la selección de los temas y en la manera de abordarlos y solucionarlos.
- La técnica: su asimilación, aprendizaje y utilización.
- La factura: la forma de resolver el trabajo, los detalles, el acabado.
- Los procesos en sí mismos: se refiere a lo que sucede tan-

to visual, motriz como emocional e intelectualmente en los alumnos al elaborar las actividades más que al producto final. En la realización de los trabajos el alumno observa, siente, crea, inventa, se vincula, socializa, se expresa, aprende, resuelve y todo ello resulta una parte fundamental de la educación artística.

### **Desarrollo curricular: Corriente de educación a través del arte**

Desde el pragmatismo de John Dewey (2008) de los años treinta que, además de ver la experiencia artística como una forma de intensificar la experiencia vital, buscaba la aplicación del conocimiento teórico a la vida práctica, interrelacionando el arte con las experiencias cotidianas de los alumnos, así como con otras materias de aprendizaje, se fueron sucediendo y retomando continuamente estos esfuerzos por integrar la educación artística a diferentes temáticas y materias curriculares.

Ya desde los años cuarenta surge un fenómeno en la pedagogía del arte con diferentes nombres, como currículo integrado o transversalidad curricular, y que busca, a través de actividades e intervenciones artística-educativas, entrelazar e interrelacionar materias escolares de diferente índole propias del programa de estudios para producir en el alumno otro tipo de conocimientos curriculares por medio de estos proyectos artísticos, dando lugar a lo que se conoce como la corriente de educación a través del arte. Esta corriente, al trabajar diversas temáticas del programa de estudios por medio de proyectos de arte diseñados especialmente para ellas, define en esta investigación el desarrollo curricular o académico de los niños investigados, evaluando el aprendizaje de estas temáticas y materias gracias a las actividades artístico-educativas implementadas. Los procesos y operaciones de pensamiento que se evalúan para el desarrollo curricular en las intervenciones artístico-educativas realizadas con los niños indígenas a partir de la teoría de la educación a través del arte son:

- La integración entre experiencia y conocimiento por medio de la actividad de arte.
- El juego: lo lúdico como medio de aprendizaje.

- La transversalidad: el aprendizaje de diferentes temáticas por medio del arte.
- La apropiación: manejo de la información curricular gracias a la actividad artística.
- La toma de decisiones: ¿qué hacer, por qué y para qué?

## COMPARATIVA Y RESULTADOS EJEMPLIFICADOS

Como consecuencia de la aplicación de las teorías arriba revisadas en el trabajo de campo y de la utilización de las intervenciones artísticas y de la metodología etnográfica con doble estudio de casos y su comparativa, surgieron ricos y variados resultados que se comentan aquí, no sin antes presentar brevemente los contextos donde se realizó la investigación.

El estudio de caso número 1 se llevó a cabo en un grupo de 2º de una escuela indígena urbana del municipio de Chimalhuacán, en el Estado de México, con el acompañamiento de su maestra. Chimalhuacán es una ciudad dormitorio de nivel socioeconómico bajo, donde la mayoría de la población adulta trabaja en la Ciudad de México y es migrante proveniente de diferentes estados del interior de la República en busca de mejores condiciones de vida. El estudio de caso número 2 se hizo, asimismo, con un grupo de 2º, también con la compañía de su maestra, en la comunidad de Colombia de Guadalupe, Malinaltepec, Guerrero, donde la población es indígena rural con un nivel económico muy bajo. Los habitantes pertenecen a la etnia *me'phaa* o tlapaneca, gentilicio que también se aplica a su lengua. Las similitudes y divergencias entre ambos contextos produjeron constantes y categorías de análisis coincidentes con la suma categórica de Stake (2010) ya revisada, como se muestra a continuación y que resultan muy interesantes.

### Aprendizajes y entorno: calendarios con mi mes de nacimiento

Fue muy patente, en ambos contextos, la integración entre experiencia y conocimiento por medio de actividades plásticas produciendo aprendizajes significativos, y esto se pudo constatar, por poner un ejemplo muy elocuente, en un ejercicio que consistió

en realizar un calendario que reflejara el paso del tiempo y la vida cotidiana del alumno en su localidad. Los alumnos pintaron con plumones de colores un calendario actual, con su día y mes de nacimiento y reflejando su actividad favorita.

En la escuela urbana, varios alumnos pintaron las grandes pendientes que hay en Chimalhuacán, pues son muy características de la zona, y los niños parecen percibir las, recordarlas y representarlas kinestésicamente, como ya lo advirtiera también Lowenfeld (1980), es decir, por la sensación corporal, por cómo se siente el cuerpo al experimentar caminando las bajadas o las subidas tan pronunciadas de las calles, y también por la ubicación de las casas y edificios que ellos muestran no verticalmente, sino en dirección de estas subidas y bajadas (Figura 2).

**FIGURA 2.** Calendarios con su mes de nacimiento realizados en Chimalhuacán, Estado de México



Esto, de nuevo, nos hace reflexionar sobre el lugar del cuerpo y de las sensaciones corporales en la generación de procesos de

conocimiento empírico en el niño a partir de su realidad. A través de los dibujos y pinturas con plumones, los niños nos hablan de su contexto físico, cómo lo viven ellos a partir de su experiencia y cómo lo significan:

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve (Lowenfeld, 1980, p. 15).

Por su lado, lo que más llama la atención de las representaciones del calendario contemporáneo de los niños de la montaña de Guerrero es la presencia constante de la naturaleza vinculada a su vida diaria, a su cotidianidad contextual y, en este caso, a su identidad indígena, que los hace concebirse como hijos de la madre tierra, a la que aún están sujetos umbilical y ontológicamente. Viendo jugar libremente, en un receso, a varios niños de este grupo de 2° de la montaña, se trepaban a un árbol y cada uno de ellos era una fruta que ella o él escogían; alguno de ellos nombraba la fruta, y la niña o el niño que la encarnaba se dejaba caer al suelo como si ya estuviera madura, en eso consistía el juego y lo gozaban enormemente. Lo lúdico se tradujo en una hermosa metáfora de la simbiosis que existe entre esta población campesina y la naturaleza. A la pregunta expresa sobre su actividad favorita para representarla en el calendario, de las 16 pinturas realizadas por los alumnos de Guerrero de este grupo, 14 de ellas (es decir 88%) estaban relacionadas con elementos naturales u ocupaciones relativas al campo y a la tierra, como sembrar, cosechar, vender frutas y verduras, jugar en los árboles y regar las flores. También aparecen constantemente imágenes como la montaña, diferentes animales, árboles, flores, la milpa, sembradíos y frutas como se puede apreciar en las fotografías (Figura 3).

En el caso de Guerrero, lo más llamativo en cuanto a los aprendizajes adquiridos en la escuela rural gracias a las actividades de educación artística, fue esta continua y constante relación que hacían los alumnos entre ciertos aspectos que revisaban en varios

ejercicios y su propio contexto, vivencias y experiencias. Si bien, como es bien sabido y así lo atestiguaron maestros de la escuela de Malinaltepec, la educación rural e indígena en México está muy disociada de las realidades y lo que contienen los libros de texto, enfocados más en la hegemonía educativa para contextos urbanos y mestizos, los ejercicios artísticos como los realizados con los calendarios pueden paliar y compensar estas carencias y lagunas educativas, al hacer la información y el conocimiento más empírico y familiar para los alumnos indígenas y del campo en este caso en particular.

**FIGURA 3.** Calendarios con su mes de nacimiento realizados en Malinaltepec, Guerrero



### Transversalidad a través del arte: mosaicos sobre la naturaleza en México

Otro aspecto muy importante que comprobó la investigación fue la pertinencia y validez de la transversalidad en la educación indígena, por medio de proyectos de índole artística, para producir aprendizajes significativos de diferentes contenidos curriculares,

como se puede ver en el ejemplo de los mosaicos con papel lustre sobre la naturaleza de México.

Para este ejercicio, se habló con los niños sobre los diferentes paisajes naturales en México como montañas, bosques, desiertos, selvas y mares pertenecientes a la materia de Conocimiento del medio de 2º, y la información se apoyó en imágenes fotográficas de esta diversidad natural en una presentación de *PowerPoint*. Cada alumno escogía un paisaje para interpretar, cortando y rasgando pedacitos de papel lustre para representarlo.

En el grupo de Chimalhuacán, los trabajos terminados muestran una gran comprensión de la técnica del mosaico recién aprendida, así como las diferencias con el dibujo y la pintura en cuanto a procedimiento plástico, posibilidades compositivas y operaciones mentales que implica trabajar con puros trozos de papel (Figura 4). En el audio de la actividad de cierre con el grupo de 2º, con quien se hizo la evaluación grupal, se puede escuchar que, en general, los niños reconocen perfectamente cada uno de los paisajes naturales vistos y realizados en el ejercicio, ya que muchos de ellos, al ver las imágenes de nuevo, contestaron correctamente. Por otro lado, el testimonio de la maestra de este grupo, surgido en una de las entrevistas sobre la integración de lo ya conocido con lo recién aprendido a partir de la experiencia de los niños, puede explicar muy bien de qué manera adquirieron el conocimiento. Asimismo, confirma la relevancia de estas actividades artístico-educativas para generar un aprendizaje significativo y sobre el impacto positivo que estos procesos y formas de trabajo tuvieron tanto en los alumnos como en los mismos maestros:

El mosaico fue algo diferente; tradicionalmente, hacemos maquetas con arbolitos, cochecitos, animalitos comprados, sus recortes pegados, el niño recorta un río y lo pega, recorta un árbol y lo pega, o sea, todo ya hecho ... y a veces nosotros nos frustramos como maestros, porque queremos que el niño lo haga tal y como le decimos, si ya le salió chueco aquí, “no, no, no, ya estás mal”. Pero cuando les vamos dando esa libertad y esa seguridad, los niños van entendiendo más y cuando vemos los temas, los contenidos y los trabajamos al revés, a través de hacer, de crear, de observar y ya después llegar de esa manera al contenido, ya trabajar el contenido, pues el

niño lo recuerda, el niño lo vivió, lo creo, lo manipuló, entonces así ya se le va quedando más.

Esta acertada observación de la maestra sobre el mosaico se vincula con lo expresado por Elliot Eisner (2004) en la video-conferencia *¿Qué puede aprender la educación del arte?*, en relación con el hecho de que, en los procesos de creación artística y sus resultados, no existen, como en otros procesos y productos escolares, acierto o error; tampoco está bien o mal, permitiendo la resolución de problemas desde diferentes ángulos y de distintas maneras, como a menudo ocurre en las problemáticas de la vida real, que no tienen una solución unívoca. Esto da lugar a la estimulación de importantísimas herramientas mentales, así como a la motivación e implementación en los niños de un pensamiento individual, original y múltiple, tan valorizado hoy en día, y que se conoce como pensamiento lateral o divergente.

**FIGURA 4.** Mosaicos con papel lustre realizados por los niños urbanos de Chimalhuacán, Estado de México



El bosque: foto que se les mostró e interpretación de un niño.



La selva: foto que se les mostró e interpretación de un niño.



El océano: foto que se les mostró e interpretación de una niña.

En el grupo de Guerrero, aunque el desempeño fue algo desigual, sobre todo por los ritmos de trabajo, y algunas composiciones que quedaron inconclusas, en general trabajaron bastante bien demostrando un adecuado entendimiento global de la actividad.

De nuevo, en varios de los trabajos destaca la gran capacidad de síntesis desplegada por los niños y que la técnica del mosaico favorece, ya que permite recrear con gran sencillez lo percibido. Las interpretaciones revelan esquematizaciones claras, sólidas y creativas, y sugieren una audaz e imaginativa comprensión visual de las formas. Todo este ejercicio se basa en gran parte en la interpretación visual del mundo y de las imágenes que rodean a los alumnos y fue una amplia demostración de ello. Los niños vincularon continua y creativamente lo que ya sabían de la naturaleza de México y de su medio con lo que vieron en las imágenes del PowerPoint y lo que la actividad les proponía. Respecto a esto, destaca la interpretación de la montaña que hizo una niña de la escuela rural de Malinaltepec ya que, por los colores utilizados, parece interpretar su propia montaña de Guerrero tal como se ve desde allí, que ella conoce y es donde vive, y no la montaña mostrada en el *Power Point*, como lo hicieran todos los niños de la ciudad que escogieron este paisaje para representar (Figura 5).

Escuchando el audio de la evaluación final realizada unos meses después de que hicieran el mosaico, los niños indígenas rurales contestaban al unísono cuáles eran los diferentes paisajes de la naturaleza del país revisados en el ejercicio, confirmando así el aprendizaje significativo que generaron a partir de la actividad. De igual manera, varios de ellos identificaron las acciones de recortar los papeles y pegarlos para hacer el mosaico.

Tanto en el medio urbano como en el rural, en este ejercicio se perciben claramente algunos procesos de pensamiento que suceden en los niños de esta edad (es decir, entre los siete y los nueve años) al ver una imagen fotográfica tomada de la realidad, vista sólo por un momento y la interpretación que ellos hacen al trasladarla al papel y con determinado material, es decir, con cuadritos de papel tipo mosaico. En los procesos mentales desarrollados hay síntesis, abstracción, invención, asimilación y organización de la información visual, para recrearla en algo nuevo y personal relacionado con los conceptos y contenidos aprendidos

y con las propias vivencias y nos hablan de habilidades, capacidades y potencialidades de los niños más allá del lenguaje escrito y discursivo.

**FIGURA 5.** Montaña



**Nota.** A la izquierda aparece la foto que se les mostró a los niños, a la derecha una foto de la montaña de Guerrero que no vieron en el PowerPoint y abajo la interpretación de una niña que se parece más a la segunda foto que no vio.

### **Desarrollo artístico: mural sobre mi escuela**

Por medio del ejemplo del mural sobre su escuela realizado por los alumnos, se puede apreciar muy bien cómo este tipo de proyectos estimula e implementa el sentido artístico, creativo y estético de los niños. El mural consistió en representar visualmente su escuela, en un espacio grande de papel kraft y se realizó en tres fases: la primera fue de reconocimiento, por equipos, de su espacio escolar desde diferentes puntos y bocetarlos con lápices de grafito; en la segunda, también por equipos, coloreaban los bo-

cetos con plumones, lápices y crayones de colores, y en la tercera y última, todo el grupo, acordando, consensuando y tomando decisiones, se ponía de acuerdo para integrar el producto final con pinturas y dibujos cortados y pegados tipo collage.

En Chimalhuacán, el desarrollo artístico de este ejercicio fue muy amplio y abarcó diferentes aspectos y dimensiones (Figura 6). Dominan los grises como los de la mayoría de los muros de la escuela y de la zona, pues es un tipo de tabique de cemento y concreto muy utilizado por allí y esto, una vez más, refleja la vivencia y representación del contexto por parte de los niños. Abundan también los azules, verdes y amarillos. En una parte del mural aparecen figuras humanas como invertidas, pues están al revés de todo lo demás del mural; sin embargo, responden al sistema de “doblado hacia arriba”. Muchas veces, en esta edad, cuando el niño trabaja sobre el suelo, puede tener una perspectiva global de la composición, y desde todas las direcciones representa subjetivamente la simultaneidad de lo que ve y conoce, y lo sitúa alrededor de la hoja; esto se acentúa cuando es pintado entre varios niños (Lowenfeld, 1980).

Las diferentes técnicas utilizadas ya habían sido trabajadas a lo largo de todo el curso y se combinaron para manifestar también una variedad de texturas, tipo de trazos, vigor y expresividad, tonalidades y factura que favorecieron mucho plástica y visualmente la composición. El ejercicio fue una manera de evaluar su aprendizaje y asimilación: supieron manejar muy bien estas técnicas y materiales y los mezclaron, intuitivamente, de la mejor manera, para sacarles el mayor provecho artístico. Si apreciamos el nivel de complejidad, podemos notar en el mural una composición muy rica que combina abstracción y figuración con esquemas completos y bien elaborados detalles, así como una utilización del espacio coherente y completa que muestra el tema y sus elementos en su totalidad, como un todo bien acabado. La sintaxis o estructura del mural, que decidieron entre todos los alumnos, sin intervención de los adultos, es equilibrada, sólida y armoniosa, es decir, visualmente se sostiene y es agradable a la vista.

**FIGURA 6.** Mural colectivo representando la escuela urbana de Chimalhuacán, Estado de México



En Malinaltepec, Guerrero, en este ejercicio, los niños revisaron también las técnicas aprendidas hasta ese momento como crayones de cera, plumones de colores, dibujo a lápiz, pinturas acrílicas y *collage*.

Experimentaron con la combinación de todas ellas y demostraron que las habían aprendido y asimilado muy bien para saberlas utilizar de nuevo en diferentes situaciones.

En la primera fase del dibujo a lápiz sobre cartulina, de la misma manera en que se hizo en la escuela de Chimalhuacán, algunos equipos dibujaron afuera copiando directamente lo que estaban viendo y otros dibujaron dentro, representando las imágenes a partir de su memoria e imaginación. A la hora de las entrevistas-evaluaciones que se les hicieron, se puede constatar que varios niños, aunque no todos, eran conscientes de su proceso de elaboración de las imágenes ya fuera a partir de lo visto, de lo recordado o de lo imaginado. Los resultados, en realidad, no varían mucho, y a esta edad de la infancia, las imágenes se construyen en general a partir de las tres acciones de observar, hacer memoria e inventar o imaginar.

Otro aspecto en el ámbito de lo artístico que les permitió explorar la actividad del mural fue pintar en gran formato. En el papel *kraft* de 3 x 1 m., los niños, aunque algo apretados, sí podían

visualizar, expandirse y experimentar una dimensión espacial mucho más grande de la que normalmente están acostumbrados.

**FIGURA 7.** Mural colectivo representando la escuela rural de Malinaltepec, Guerrero



Los colores predominantes en el trabajo de los niños de Guerrero fueron el verde, el café, el azul y el naranja, correspondientes a colores de la escuela pero, de nuevo, también son colores de su entorno y de los paisajes naturales que los rodean. La composición y el esquema del mural de la escuela son complejos, con varios elementos y técnicas para integrar en un espacio amplio y fueron resueltos por ellos mismos de manera armónica y expresiva a la vez, con un orden establecido donde aparecen el comedor, la cancha de basquetbol, el patio, los salones. Los alumnos demostraron una gran comprensión del espacio y su distribución es ordenada y estable. Como en la escuela de Chimalhuacán, utilizaron el sistema del “doblado hacia arriba”, que permite ver la pintura desde arriba y desde abajo y que es mencionado por Lowenfeld, quien lo define como “el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea base, aun cuando parezca que estos objetos están dibujados de forma invertida” (Lowenfeld, 1980, p. 181). Este sistema refleja perfectamente la experiencia subjetiva de los niños en el acto de pintar y que los hace ubicarse, a todos y a cada uno de los que están trabajando, en el centro de la escena.

## **Fortalecimiento socioemocional y afectivo: trabajo con gises mojados con mis familiares**

La importancia de este ejercicio reside, sobre todo, en el aspecto procesual, en la interacción, convivencia, intercambio de experiencias y vinculación entre padres e hijos, así como entre los alumnos, los padres de familia, las maestras y el grupo.

Los niños se pusieron a trabajar con sus familiares, hablaron con ellos y pintaron en una cartulina con gises mojados. La actividad fortaleció la comunicación entre padres e hijos en una temática esencial para entender su origen e identidad, como es la del fenómeno de la migración. Varios representaron solamente algún recuerdo del pueblo de origen en el campo, muchos de ellos, los animales, la flora, los paisajes y, por supuesto, la familia. Otros pintaron ambos lugares, el de origen y donde viven actualmente, es decir Chimalhuacán, y se ve en algunas de estas representaciones la diferencia de paisaje cuando es rural o es urbano (Figura 8). Resulta llamativo observar en las pinturas que representan ambos lugares, el rural y el urbano, cómo varios signos o símbolos que caracterizan alguno de los dos contextos se repiten. Así, por ejemplo, animales de granja, árboles y color verde, montes, ríos y cabañas significan el campo y aparecen en varios de ellos; los coches, el tren ligero, aviones, edificios y calles ilustran el medio urbano, invitándonos a reconocer visualmente ambos contextos.

Al entrevistar a algunas madres sobre cómo habían sentido el ejercicio, si las había acercado a sus hijos y qué pensaban de todo ello, todas coincidieron en que los había acercado y expusieron lo que la narración, los recuerdos y la pintura realizada conjuntamente generaron en ellos. He aquí dos testimonios seleccionados por su relevancia en relación con lo dicho:

Sí, sí nos acercó. Sentí emoción pues es una bonita actividad el trabajar con sus hijos en la escuela, a veces por el trabajo no da mucho tiempo, pero en esos ratitos que está uno con ellos, es bonito.

Soy de Oaxaca. Aquí conocí a su papá y aquí nacieron ellos. Mi pueblo se llama San Juanito. Vamos a visitar cuando se puede. Le dije a mi hijo

así vivía antes, eso es lo que jugué antes, ésta es mi casa, donde vivíamos antes, aquí era donde yo iba a lavar, y bueno eso... le estuve explicando y lo voy haciendo (la pintura). Uno siente bonito al recordarlo, al platicar a tus hijos qué es lo que jugaste, cómo viviste, cómo anduviste y todo eso.

**FIGURA 8.** Trabajos con los padres en Chimalhuacán sobre lugar de origen y migración



Como se puede apreciar aquí, la actividad tuvo en las personas involucradas un fuerte impacto positivo y un fortalecimiento del vínculo familiar, al recordar, junto con sus hijos o nietos su propio origen, historia, pasado y presente, algunas veces conociendo el niño el referente del pueblo o comunidad y otras no. Los niños aprendieron sobre el contexto originario de los padres y de la familia a través de la experiencia de la narración oral de las vivencias personales, así como de la educación artística en el trabajo plástico que realizaron al alimón. Asimismo, compartieron con los familiares un tiempo de calidad, de comunicación y

de reconocimiento mutuo. Por otro lado, la misma temática y el ambiente alegre y de acompañamiento que se dieron durante la actividad contribuyeron a que se compartieran experiencias e identificaciones entre los participantes, como el venir de otro lugar de la República, lo que fortaleció el vínculo comunitario del grupo. De esta manera, respondiendo a la triangulación metodológica de personas ya explicada anteriormente para validar los datos, toda esta información se corroboró comparándola con las entrevistas a las dos maestras del grupo de 2° de ambos contextos, el de Chimalhuacán y el de Guerrero, quienes confirmaron que ellas también observaron este fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios que se dio gracias a las actividades artísticas realizadas en conjunto con los padres y con el grupo.

En la localidad de la montaña de Guerrero el fenómeno de la migración no es tan común, por lo que se decidió mejor trabajar con los familiares el tema de su propia localidad. Únicamente pudieron llegar cuatro padres de familia, por lo que se formaron equipos con cinco niños cada uno más un adulto. Se les pidió que escogieran un tema que tuviera que ver con su tierra, su pueblo, alguna tradición, fiesta, paisaje o lugar que les gustara mucho. Pintaron la montaña con árboles, animales varios como jabalíes, culebras, pájaros, alacranes y otros de la zona. Hicieron también el tema de la navidad y el de la escuela. Otro equipo representó la fiesta grande de enero, con el rodeo o jaripeo y el castillo de juegos pirotécnicos (Figura 9). Al final se hizo pasar a los alumnos al frente y explicar, por equipo, lo que habían pintado, reforzando la expresión oral y la autoestima al ser escuchados por los adultos y parientes.

Los niños que trabajaron con los padres lo disfrutaron enormemente y estuvieron muy motivados; los progenitores se enteraron mejor de lo que hacen sus hijos en la escuela y convivieron con ellos de una manera diferente de la habitual. Los niños cuyos padres no fueron, casi la mayoría, también participaron gustosos con los otros niños y con los adultos. Era la primera vez que los alumnos trabajaban de esta manera, interactuando con padres y adultos y se les notó muy estimulados, creativos y bien integrados. En lo grupal, la actividad favoreció mucho la socialización y el trabajo en equipo armonioso, colaborativo y productivo y

entre todos los miembros de cada equipo se pusieron de acuerdo, decidieron y organizaron el trabajo.

Los temas y su representación impulsaron el conocimiento y valoración de su propio contexto comunitario y de la cohesión identitaria. Al pintar su localidad, algunas costumbres, tradiciones y el entorno que todos reconocen, los alumnos visualizaron su mismo lugar de origen y de pertenencia, así como el orgullo de ser parte de ahí. Una vez más es claro cómo los convivios del pueblo, como la fiesta grande de enero o los festejos navideños, tan arraigados entre los pueblos indígenas, consolidan los nexos comunitarios. De nuevo también se puede observar el fuerte lazo con la naturaleza en las imágenes realizadas, en las cuales aparece la omnipresente montaña, la fauna local, los árboles, el río, las flores.

**FIGURA 9.** Trabajos con los padres en Guerrero sobre su comunidad



## RELEVANCIA Y CONCLUSIONES

Por medio de la etnografía educativa, las intervenciones artísticas y los estudios de caso con sus respectivos ejemplos, el estudio mostró la aplicación práctica de dos corrientes de la educación artística, la expresiva y por la paz y la educación a través del arte, en dos contextos indígenas con características de vulnerabilidad. Estas puestas en uso de la teoría demostraron ser estrategias y herramientas de enseñanza muy pertinentes en estos entornos que favorecieron, interrelacionándose, los desarrollos académicos y artísticos de los alumnos involucrados y que incluso, como se vio, repercutieron en el ámbito socioemocional.

Llamó mucho la atención una constante que apareció en varios ejercicios de educación artística y que fue la forma en que los niños representaban visualmente aspectos de su entorno que ellos consideraban importantes porque tenían que ver con sus propias vivencias. Ejemplos de ello son las calles de Chimalhuacán, con sus pronunciadas pendientes, y que los niños experimentaron y representaron kinestésicamente (Figura 2); el vínculo permanente con la naturaleza y las actividades en relación con ella en la montaña de Guerrero (Figuras 3, 5 y 9); el conocimiento de la vida urbana y rural de los niños de origen migrante de Chimalhuacán (Figura 8); las tradiciones, fiestas, paisajes y animales del pueblo en los niños de Guerrero (Figuras 9); los colores y la distribución del espacio en los murales sobre su escuela (Figuras 6 y 7). Desde el punto de vista del desarrollo artístico y retomando a Viktor Lowenfeld y a Herbert Read, la actividad visual en estos casos vendría a completar o a ampliar un conocimiento que los alumnos fueron construyendo desde conceptos, sensaciones, emociones e imágenes (Read, 1982) adquiridos de diferentes fuentes como libros, medios de comunicación, maestros y entre los que uno fundamental es su propio contexto, del cual provienen vivencias y experiencias y que a menudo no es considerado. Esto es muy importante y no deja de relacionarse con la fuerte problemática planteada por Freire (2002) y su noción de la educación bancaria y descontextualizada de los contenidos y entornos de los sectores más oprimidos, cuando programas de estudio, contenidos de libros de texto, materiales didácticos y for-

mación docente, surgidos de la tradición moderna hegemónica y de la búsqueda de una identidad nacional uniformizada, están desconectados de los contextos lingüísticos, culturales y sociales particulares donde se enseñan, en este caso los indígenas.

Frente a todo ello, al aplicar la educación artística-visual de manera práctica y ligada a los contenidos y realidades de los alumnos, ésta se convirtió en una herramienta valiosísima, en un método muy eficaz e idóneo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de relacionar teoría y práctica, temas del programa de estudios y experiencias, conocimientos locales, empíricos y globales de los alumnos de Chimalhuacán y Guerrero, compensando, de alguna manera, estas lagunas y vacíos curriculares que existen al respecto en el sistema educativo. Otro aspecto que fomentó la educación artística y que mostró la indagación fue la motivación en los contextos de los pueblos originarios, de este pensamiento divergente que genera en los alumnos diferentes posibilidades para la visualización y resolución de problemas escolares y cotidianos que, en última instancia, ampliarán y enriquecerán sus perspectivas, espacios de acción y opciones en la vida.

En cuanto al aspecto relacionado con los vínculos familiares y comunitarios, las actividades que involucraron a los padres o familiares en los dos grupos de ambas escuelas, además de producir hermosos trabajos, fueron muy apreciadas tanto por alumnos como por parientes y maestros, pues generaron un espacio de interacción entre ellos muy sano y constructivo.

Los temas de estos ejercicios, como se vio, se vinculaban generalmente con su propia historia familiar, origen y circunstancias, con su historia de migración o con su comunidad (Figuras 8 y 9), donde las experiencias de los mayores eran transmitidas directamente a los alumnos de su propia voz, de manera oral, en una participación común que propició otras maneras de vincularse entre ellos y comunitariamente. A esto hay que agregar que no es poco común que los padres de familia de estos medios sociales muchas veces no sepan leer ni escribir o que su escolaridad sea muy baja, por lo que no pueden apoyar a sus hijos en este sentido y las actividades conjuntas, como éstas, pueden ayudar a mitigar, de cierta manera, la aflicción que estas carencias y situaciones

pueden despertar en el orgullo y la autoestima familiar y en las relaciones intrafamiliares.

Por su parte, la etnografía educativa, como teoría metodológica, probó ser la más adecuada para los objetivos y preguntas de investigación, pues además de permitir aplicar prácticamente muchos de los postulados teóricos de las dos corrientes de educación artística revisadas, así como observar procesos y resultados, cumplió con su cometido de dar voz a los principales actores y sujetos de investigación, los niños de las primarias donde se hizo el trabajo de campo, así como a las comunidades educativas de dichas escuelas, a saber maestros y padres de familia.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, se podría mencionar una constante preocupación que surgió durante todo el estudio, de cara a una posible y deseable utilización y apropiación por parte de los maestros de las estrategias y herramientas artísticas en sus contextos, fue la provisión de materiales de artes plásticas en localidades y lugares más alejados o desprovistos de recursos económicos para adquirirlos, pues todo el material utilizado se facilitó gratuitamente para el desarrollo de la investigación.

Otro punto de inquietud fue y son las inercias y el desinterés institucionales a nivel nacional, particularmente en la educación pública, por las actividades y las materias de índole artístico-creativas en general. Si bien estas materias sí aparecen consideradas y con propuestas ambiciosas en los programas de estudio de la SEP, el tiempo oficial asignado es de una hora a la semana para todas las disciplinas de arte (teatro, danza, música y artes visuales). Por otro lado, y dada la enorme cantidad de contenidos que los maestros tienen que cubrir en el curso escolar, la realidad es que, en la puesta en práctica, las actividades artísticas no suelen tener mucho espacio de realización ni son valoradas, como no sea para realizar ejercicios de relleno o conmemorativos, convirtiéndolas en un lujo o en un privilegio de sectores socioeconómicamente más favorecidos. En este sentido, la transversalidad y el currículo integrado por medio del arte podría aparecer como una excelente opción tanto para generar un aprendizaje significativo y más motivante en el alumno, cuanto para solventar, compensar y remediar estas inercias y descuidos institucionales,

además de implementar el pensamiento y las prácticas artísticas en diferentes entornos socioculturales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, España: Paidós Arte y educación.
- Eisner, E. (2004). ¿Qué puede aprender la educación del arte? Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yegvXHe4Dno>
- Clifford, J. (2001). *El dilema de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona, España: Gedisa.
- Denzin, N. K. (2017). *Manual de la investigación cualitativa*. Vol. IV, Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós Estética.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*. Madrid, España: Cátedra.
- Martínez, B. J. et al. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y currículum*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Voces de la Educación.

- Rodríguez Gómez, G. *et al.* (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vallejo, R. y Finol, M. (2009). La triangulación como instrumento de análisis para las investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 7(4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

# La investigación educativa y su capacidad para “iluminar” la toma de decisiones: reflexiones a “cuatro voces”\*

## Educational Research and its Ability to “Illuminate” Decision-making: “Four-part” Reflections

*Arcelia Martínez Bordón\*\**

### RESUMEN

Desde hace muchos años distintos académicos se han cuestionado por qué es tan difícil que los resultados de la investigación educativa influyan en las decisiones de política. En este artículo busco abonar algunas reflexiones a una discusión que, aunque añeja, sigue vigente. A manera de provocación, el artículo comienza con una pregunta: ¿a todos los investigadores educativos nos interesa influir en las políticas? Enseguida retomo lo que ya han señalado algunos autores sobre la difícil relación que existe entre la investigación y la toma de decisiones, para concluir que la información no se constituye necesariamente en el tipo de evidencia que requieren quienes se encargan de la elaboración de las políticas. A propósito de esto último, señalo que es vital pensar en la dimensión política de la investigación, en tanto su uso se potencia cuando sirve para argumentar decisiones. En el artículo también reflexiono sobre el potencial del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para fungir como un intermediario entre los investigadores educativos y los tomadores de decisiones, a partir del trabajo que realiza en materia de evaluación de políticas y directrices. El artículo concluye con una breve reflexión sobre lo que podemos hacer o estamos dispuestos a “ceder” quienes realizamos investigación educativa, en aras de contribuir, con nuestro trabajo, a “iluminar” la toma de decisiones.

**Palabras clave:** investigación educativa, toma de decisiones, evaluación de políticas, directrices, usos de evaluación, INEE

### ABSTRACT

For many years now, different academics have questioned why it is so difficult for the results of educational research to influence policy decisions. In this article, I seek to set forth some reflections to a discussion that, although old, is still valid. As a provocation, the article begins with a question: are all educational researchers interested in influencing policies? Then I return to what some authors have already pointed out about the difficult relationship that exists between research and decision making, to conclude that information does not necessarily constitute in the kind of evidence required by those who are responsible for the preparation of policies. Regarding the latter, I point out that it is vital to think about the political dimension of research, as it enhances its function when it serves to argue decisions. In the article, I also reflect on the potential of the National Institute for the Evaluation of Education (INEE) to act as an intermediary between educational researchers and decision makers, based on the work it does in terms of evaluating policies and guidelines. The article concludes with a brief reflection on what we, who carry out educational research, can do or are willing to “give up” in order to contribute, with our work, to “illuminate” the decision making process.

**Key words:** educational research, decision making, policy evaluation, guidelines, evaluation uses, INEE

\* Versión corregida por la autora de la ponencia que presentó en el ITESO el 31 de agosto de 2018, en el marco de la Cátedra Pablo Latapí Sarre.

\*\*Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México; arcelia.martinez@ibero.mx

*Múltiples experiencias muestran que las finalidades explícitas o intencionales de los investigadores no coinciden con los “efectos” que de hecho tiene su investigación.*

Pablo Latapí (1994)

## INTRODUCCIÓN

En un artículo publicado en 1977, compilado años después, en 1994, en un libro titulado *La investigación educativa*, Pablo Latapí discutía algunas de las dificultades que, aún hoy, 41 años después, enfrenta la investigación educativa para influir en la toma de decisiones de política. Entonces, Latapí señalaba que

la investigación debe concebirse como un proceso sistemático de generación de conocimientos, que tiene muchos y complejos efectos [por lo que los] cambios que produzca dependen no sólo de la elección de temas y enfoques y de los objetivos específicos de los proyectos... sino además de quién sea la persona que investigue, quién llegue a conocer los resultados y quién los aproveche... (Latapí, 1994, pp. 196-197).

A Latapí le preocupaba que la investigación se viera como un “producto” hecho para “consumidores”, lo cual denotaba una concepción muy estrecha. La realidad, decía, era muy distinta, y bastaba con ver que mientras

muchos estudios de calidad inobjetable no produjeron el efecto que pretendían... otras investigaciones produjeron efectos no pretendidos o que sirvieron simplemente para legitimar una decisión tomada por mera racionalidad política (Latapí, 1994, p. 197).

Sobre este mismo tema, en entrevista realizada por Aurora Loyo y Cristian Solórzano (2013), hace alrededor de cinco años, Carlos Muñoz Izquierdo refería que “la relación de la investigación educativa y la política no era un proceso directo”, por lo que la probabilidad de que los resultados de las investigaciones influyeran en la generación, difusión y revisión de las políticas públicas dependía de la conjunción de, al menos, tres procesos: uno epistemológico, uno político y uno administrativo. El primer proceso, al que denominó “epistemológico”, es consecuencia

de la validación de los resultados de las investigaciones, mediante la circulación de dichos resultados en diversos medios especializados. El proceso “político”, por su parte, está encaminado a lograr que los valores o creencias subyacentes en una propuesta sean compartidos por los tomadores de decisiones (y los investigadores, claro está). Finalmente, el tercer proceso, “administrativo”, refiere a la generación de dinámicas pedagógicas, administrativas y tecnológicas que son necesarias para que la propuesta pueda ser llevada a la práctica.

Tomando como punto de partida las dificultades señaladas por Latapí y los procesos referidos por Muñoz Izquierdo, en este artículo reflexiono sobre la relación que existe entre la investigación educativa y la generación de políticas. En esta reflexión también “dialogo” con tres académicos, a quienes entrevisté para conocer su experiencia y opiniones varias sobre la investigación que realizan: qué tanto ésta ha servido para orientar decisiones de política, y, entre otras cosas, cuáles son los retos que enfrentan los investigadores educativos en su búsqueda por incidir en la toma de decisiones. Dos de ellos, Carlos Rafael Rodríguez Solera y Diego Juárez Bolaños, son académicos del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany es investigadora de la Universidad Veracruzana.

El artículo se estructura en seis apartados. En el primero pongo sobre la mesa una pregunta inicial, que pareciera obvia, pero no lo es: ¿a todos los investigadores educativos nos interesa influir en las políticas? Enseguida, en un segundo apartado, discuto por qué, como lo señalan Latapí y Muñoz Izquierdo, la información que se produce desde la investigación educativa no se constituye, de manera automática, en información para la toma de decisiones, o no, al menos de manera directa. Para profundizar en la difícil relación entre investigación y toma de decisiones, recojo varias de las reflexiones de Jaime Moreles Vázquez, quien en su momento analizó dicha relación a partir de la revisión de varios estudios y evaluaciones en el nivel de educación superior y de una serie de entrevistas con expertos. A continuación, en el apartado tres, y a partir de la tipología de usos de la investigación que presentara Carol Weiss en 1979, y el trabajo que en mate-

ria de argumentación de políticas ha desarrollado Giandomenico Majone (1997), señalo que es vital pensar en la dimensión política de la investigación (las evaluaciones incluidas), en tanto su uso se potencia cuando ésta, convertida en evidencia, sirve para argumentar decisiones.

Posteriormente, en el apartado cuatro, discuto, brevemente, hasta dónde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con los trabajos que ha realizado en materia de evaluación de políticas y directrices, puede fungir como un intermediario para los usos de la evaluación en tanto se encarga de “acercar” la investigación a la toma de decisiones. Esto último, a partir de mi experiencia como responsable del área de Directrices, de marzo de 2014 a enero de 2017, y de la de mis tres colegas entrevistados, quienes han trabajado para esta institución como evaluadores de distintas intervenciones y políticas, como un insumo previo a la elaboración de las directrices del INEE. Finalmente, en un último apartado, reflexiono sobre lo que podemos hacer o estamos dispuestos a “ceder” quienes realizamos investigación educativa, en aras de contribuir, con nuestro trabajo, a “iluminar” la toma de decisiones.

## **¿A TODOS LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS NOS INTERESA INFLUIR EN LAS POLÍTICAS?**

Como ya referí, Pablo Latapí decía que hacer investigación en el campo educativo era una actividad compleja, no sólo debido a que “no son claros sus fines ni resulta evidente su utilidad social”, sino porque “no hay consenso en sus prioridades” (1994, p. 195). Con relación a este último tema, Don Pablo señalaba que existen al menos dos concepciones cuando se piensa en el “éxito” de la investigación, las cuales, decía, son difíciles de conciliar:

Si se nos preguntara a los investigadores de la educación qué pretendemos con nuestro trabajo, es probable que la mayoría de las respuestas pusieran de relieve dos objetivos de la investigación: por una parte, el deseo de contribuir al crecimiento de los conocimientos sobre los fenómenos de la educación... por otra, influir en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la educación (Latapí Sarre, 1994, p. 196).

Si bien es cierto que muchos de los investigadores aspiramos a generar conocimiento útil que, a su vez, se torne en un insumo valioso para la toma de decisiones, también lo es, como argumento más adelante, que ambas pretensiones, justo como lo refiriera Latapí, no son siempre conciliables. No sólo porque en este deseo, no vamos, necesariamente, todos juntos, sino porque tampoco tenemos un acuerdo en cuanto al grado y escala en el que queremos o podemos influir.

En relación con la pregunta de si a la gran mayoría, a algunos o a pocos de los investigadores les preocupa el tema de la incidencia, uno de mis entrevistados, Carlos Rodríguez Solera, opina que hay básicamente tres posiciones. En una primera posición se podría ubicar a “los investigadores preocupados por temas abstractos y ajenos a los problemas terrenales que afectan a todos. A estos estudiosos obviamente no les interesa tener ninguna incidencia”. En una segunda posición estarían “los investigadores que buscan incidir en la toma de decisiones mediante la participación en los debates públicos”. En opinión de Carlos Rodríguez, estos últimos:

... asumen y defienden una posición política y “se suben al *ring*” de la confrontación de ideas. Por lo general, se convierten en lo que Gramsci llamaba “intelectuales orgánicos”, pues son adoptados como voceros no oficiales, por grupos que tienen una posición similar y que ven a estos académicos como personas cultas e ilustradas que los comprenden y los defienden. Los que tienen más éxito se convierten en personajes famosos, en *rock stars* intelectuales, la mayoría, sin embargo, no alcanza dicho estatus, porque sus posiciones no conectan del todo con sus auditorios [Entrevista, 24 de agosto de 2018].

Aunque Rodríguez señaló que no tiene elementos para cuantificar cuántos investigadores tienen una posición u otra, también habló de un tercer grupo, muy pequeño, de quienes buscan incidir a partir de los resultados de sus investigaciones. Estos últimos

se abstienen de opinar de temas que no han investigado y buscan incidir en la toma de decisiones a partir de la autoridad intelectual que les da la

rigurosidad de sus trabajos y el reconocimiento de la comunidad académica.

Por su parte, otro de mis entrevistados, Diego Juárez Bolaños, también coincidió en que no es cierto que a todos les importe que su trabajo se traduzca en decisiones de política. A partir de su experiencia como coordinador de la *Red de Investigación en Educación Rural*, que agrupa a alrededor de 80 investigadores de todo el país, señaló que para algunos de los miembros de la Red, aunque ciertamente los menos, la chamba del investigador termina en la generación de conocimientos, por lo que no están de acuerdo en que se les evalúe por su capacidad de incidencia, como se estipula, por ejemplo, en la normatividad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Respecto al nivel o niveles en los que podemos incidir, Juárez comentó que hay distintas formas de hacerlo: se puede incidir en el nivel “micro”, es decir, en algunas escuelas muy focalizadas, o en el nivel macro; aunque, claro, esto último, refirió, es mucho más complejo. Sobre este último, Diego Juárez apuntó que cuando se trabaja con instituciones grandes, que cuentan con recursos, se puede aspirar a incidir a un nivel más macro. Sin embargo, dijo, la incidencia no sólo dependerá de que la institución cobije el proyecto de investigación, sino también de otros factores. Importan, entre otras cosas, los recursos con que cuenta la propia institución para dar seguimiento al proyecto –instrumentarlo o monitorearlo–, y la capacidad de ésta para lograr acuerdos o vincularse con otras agencias de gobierno.

Finalmente, al pensar en los niveles en que podemos y queremos incidir, mi tercera entrevistada, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany señaló que

[la incidencia] no es una preocupación tan generalizada si se trata de incidencia a gran escala... al menos entre quienes yo conozco... sin embargo, puedo decir que la incidencia a nivel micro sí es algo más presente entre los objetivos de los investigadores [Entrevista, 23 de agosto de 2018].

Ahora bien, en el supuesto de que al investigador educativo sí le interese influir en política, su investigación tendrá que “ven-

cer” una serie de obstáculos o cubrir una serie de requisitos. Y es que no basta que la investigación educativa genere información valiosa para que ésta se considere en la toma de decisiones. En el siguiente apartado retomo algunos debates sobre lo que se ha dicho respecto a la difícil, nunca lineal, relación entre investigación y toma de decisiones.

## QUÉ SABEMOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

Jaime Moreles Vázquez (2009)<sup>1</sup> opina que la compleja relación entre investigación y su utilización se ha estudiado poco, y en su lugar ha surgido más bien “un *discurso de tipo normativo* (el énfasis es mío) que a veces simplifica el fenómeno, promoviendo la utilización de la investigación en la toma de decisiones” (Moreles, 2009, p. 686), además de que se han generado expectativas “un tanto infundadas respecto de la investigación, al grado de asumir su uso como el principal criterio para su promoción y evaluación” (Moreles, 2009, p. 686). Con todo, “antes que promover el uso”, es preciso investigar los elementos que lo favorecen u obstruyen (Moreles, 2009, p. 688).

En sintonía con lo señalado por Latapí y por Muñoz Izquierdo (Loyo y Solórzano, 2013), particularmente en los que denominan procesos “epistemológico” y “político”, Jaime Moreles señala que en el déficit del uso de las investigaciones intervienen cuestiones relacionadas con los grupos de usuarios potenciales, el tipo de conocimiento, el tema en cuestión, las modalidades de difusión y la naturaleza del contexto. Luego de realizar su análisis, para el caso de las investigaciones sobre evaluación educativa en el nivel superior, Moreles refiere que, en general, se habla de cuatro factores que ayudan a explicar la utilización de la investigación y que estos se relacionan con las características: a) de la investigación y de los investigadores que la llevan a cabo; b) de las formas

<sup>1</sup> El autor analizó los usos de la investigación educativa a partir de diversos estudios de evaluación sobre educación superior reseñados en cinco revistas nacionales a lo largo de tres décadas, así como de entrevistas con expertos, especialistas en temas de investigación educativa, muchos de los cuales han fungido como asesores de dependencias gubernamentales, funcionarios o miembros de grupos donde se han evaluado y formulado iniciativas.

de difusión del conocimiento; c) de los usuarios potenciales, y d) del contexto en que la investigación pretende incidir.

En relación con el primer factor, señala que aunque representa uno de los indicadores más relevantes, la calidad de la investigación –medida por los alcances del estudio, la fiabilidad de las fuentes y la solidez teórica y metodológica– no es garantía de que el conocimiento sea tomado en cuenta en algunos sectores de usuarios, pues existen otros elementos, que a veces son de mayor peso, como por ejemplo, las negociaciones políticas, los nexos informales e indirectos –de los investigadores con los tomadores de decisiones–. Además de que, algunos temas, por su naturaleza, generan más presión social y atraen incluso la atención internacional.

Respecto al segundo factor, y que se vincula también con el proceso epistemológico que señala Muñoz Izquierdo, Jaime Moreles indica que importa mucho cómo –o por medio de qué vías– se difunden los resultados de las investigaciones. Así, las posibilidades de influencia de la investigación se ven afectadas en función de si los resultados se difunden por medios académicos habituales –como libros, ponencias y artículos en revistas especializadas– o si lo hacen por otros medios como foros, mesas de trabajo con los actores implicados, o bien si se entregan a un usuario específico. Moreles refiere que en la difusión (exitosa) también pueden intervenir las redes temáticas de activistas.

En el punto de la difusión, se debe señalar también que la no utilización de las investigaciones se puede relacionar con la imposibilidad de comunicar claramente los resultados, ya que en ocasiones se utiliza un lenguaje muy técnico, que ha resultado árido o incomprensible para un público no experto. Para resolver esto, Teresa Bracho (2016), sugiere que, por ejemplo, las evaluaciones de logro de aprendizajes que desarrolla el INEE se acompañen de informes detallados, para que éstos puedan ser utilizados no sólo por las autoridades educativas, sino por los maestros y directivos, al ser ellos quienes pueden llevar a cabo acciones para mejorar la calidad de la educación que se imparte en el aula.

Sobre el tercer factor, relacionado con las características de los usuarios potenciales, Moreles refiere que la actitud y receptividad de los usuarios, así como la experiencia y conocimiento

que tengan de los temas, también influyen en el uso posible de las investigaciones. Para el autor, es claro que no existe una transferencia directa entre la investigación y sus usuarios potenciales, sino que más bien se trata de una “relación con intermediaciones diversas”. Al respecto, y en sintonía también con lo que señala Muñoz Izquierdo sobre la importancia de considerar el proceso epistemológico, es preciso anotar que muchas veces los funcionarios y tomadores de decisión desestiman conclusiones que contravienen sus propias creencias sobre el problema en cuestión. Por ello, como lo señala Weiss, quien ha escrito numerosos artículos y libros sobre las dificultades para utilizar la evaluación, la investigación tiene más posibilidades de afectar decisiones cuando el investigador acepta o comparte los valores, suposiciones y objetivos del decisor. En este mismo sentido, al pensar en los usos de las evaluaciones educativas, Bracho (2016) considera que más que idear una estrategia de difusión de las evaluaciones, una vez que éstas se han concluido, la evaluación misma debe considerar, desde su diseño, no sólo sus posibles usos, sino también sus usuarios potenciales.

Finalmente, con relación al cuarto factor, o de las características del contexto, Moreles indica que el uso de las investigaciones también dependerá del momento político y de la existencia de recursos, dependencias y los canales adecuados para fomentar su utilización. Sobre este punto, en la entrevista que hicieron Loyo y Solórzano a Carlos Muñoz Izquierdo, este último señalaba que para que la investigación educativa se tornara más fructífera se necesitaban, entre otras cosas,<sup>2</sup> crear e integrar canales formales e informales para que la información esté al alcance de actores clave, como universidades, sindicatos, legisladores, empresarios, organizaciones gubernamentales, así como fomentar la creación de redes de investigación.

En toda esta reflexión, Moreles también concluye que, en la investigación social, y en la investigación educativa en particu-

<sup>2</sup> Además, decía Muñoz, se requería generar estudios longitudinales y metodológicamente robustos, dedicar (más) presupuestos a la investigación educativa, dar un mayor impulso al periodismo especializado y sistematizar las bases de datos existentes (hoy en día muchísimas y poco explotadas) así como generar espacios para el intercambio de saberes entre áreas de planeación y gestión escolar.

lar, muchos de los hallazgos de naturaleza conceptual se han ido filtrando en el debate público, induciendo a algunos sectores a considerarlos en sus prácticas y orientaciones generales de políticas y agendas. En su opinión, la “utilización conceptual” de la investigación implica una reorientación del debate público, la inclusión de alternativas y argumentos en la agenda política, y la evaluación y modificación de iniciativas y programas.

A manera de síntesis, podríamos decir que no es suficiente que la investigación produzca información valiosa o de calidad, para que ésta se utilice en la toma de decisiones. Tendrá que encontrar también, entre muchas otras cosas, los canales adecuados para influir, al menos “conceptualmente”, en la toma de decisiones. En el siguiente apartado se resumen los principales componentes de seis “modelos de utilización” de la investigación para las decisiones de política pública, referidos ya hace casi cuatro décadas por Carol Weiss (1979). Enseguida, y a propósito de dos de estos modelos, discuto la idea de Giandomenico Majone (1997), de que la información no necesariamente se constituye en evidencia y ésta no se concreta siempre en políticas.

## **LA INFORMACIÓN NO SE CONSTITUYE, NECESARIAMENTE, EN EVIDENCIA**

En un artículo publicado en 1979, Carol Weiss (1979) intentaba abonar al entendimiento del concepto de “utilización de la investigación” para las decisiones de política pública, a partir de seis modelos distintos. Así, un primer modelo, al que llamó “Modelo impulsado por el conocimiento”, y que se deriva de las ciencias naturales, esperaría que una investigación pueda ser relevante para la política pública, por el simple hecho de generar conocimiento. Por lo tanto, la investigación se realizaría con el fin de definir y probar los hallazgos de ésta en la práctica, y, luego, si todo sale bien, se buscaría utilizar los resultados.

En un segundo modelo, o “Modelo de solución de problemas”, habría, en principio, una utilización más directa de los resultados de un estudio específico, en tanto que la investigación se realiza a partir de que se identifica un problema y se encuentra que existen vacíos en la información o en el entendimiento del

problema. Con todo, Weiss señala que podría darse el caso de que la investigación precediera al problema, por lo que, para que los hacedores de política recurran a la información existente, se requeriría mejorar los canales de comunicación –para que ésta, efectivamente, llegue a la persona indicada.

Weiss también habló de un tercer modelo, al que llamó “Modelo interactivo”, en el cual la investigación podría entrar a la arena de las decisiones de política como parte de una búsqueda “interactiva” de conocimiento; la investigación, sin embargo, sería una de otras tantas fuentes a revisar por los encargados del diseño de políticas. La idea más importante de este modelo es que las decisiones no pueden esperar hasta que se finalice la investigación.

En un cuarto modelo, denominado “Político”, lo que ocurre es que la investigación se utiliza más como una forma de respaldar ideas, dar soporte o neutralizar a los oponentes políticos, tomando como referencia la “evidencia” desarrollada por los investigadores. Por otro lado, en el quinto modelo de uso, llamado “Táctico”, los tomadores de decisiones no hacen alusión a los hallazgos de los estudios, pero sí refieren que éstos se están desarrollando. En realidad, lo que ocurre, dice Weiss, es que las agencias de gobierno utilizan la investigación para protegerse de la crítica, arguyendo que sus decisiones-acciones se basaron en las recomendaciones de la investigación.

Finalmente, Weiss habla de un sexto modelo, o “Modelo ilustrativo”, a partir del cual, retomando lo que ya señalaba Moreles, habría un uso conceptual, más que instrumental de las evaluaciones. Es decir, en este modelo, son las perspectivas y conceptos teóricos los que permean el proceso de formulación de políticas, mas no así algún estudio en específico.

A partir de la exposición de estos posibles usos o modelos de uso de la investigación, Carol Weiss invitaba a los científicos sociales a prestar más atención a las demandas de los sistemas de formulación de políticas (a ser mucho más realistas) y a lo que podrían hacer para incrementar tanto el uso de sus investigaciones en las decisiones de política, como para mejorar la contribución de dichas investigaciones al conocimiento de la política.

Ahora bien, ¿cuáles son las implicaciones de estos modelos, particularmente el “político” y el “táctico”? Si miramos bien sus premisas, lo que podemos concluir es que ninguno de éstos utiliza, en realidad, como tal, la información que se deriva de las evaluaciones y más bien, se vale de éstas para argumentar o incluso “legitimar” sus decisiones. En este sentido, me importa discutir una última idea, señalada por Giandomenico Majone (1997), para quien la información no se constituye, de manera automática, en evidencia: ésta, en realidad, se “teje” a partir de argumentos.

Por ello, al pensar en la tarea del investigador o el evaluador que quiere influir en las políticas, Majone nos diría que éste requiere algo más que el mero examen de datos o un ejercicio de modelación. Para Majone, el buen analista también proveerá de normas para la argumentación y de una estructura intelectual para el discurso público. En este sentido, parecería que los análisis que busquen influir en la toma de decisiones tendrían que ver menos con las técnicas formales de solución de problemas que con el proceso de argumentación. En su opinión, los argumentos de los analistas (investigadores y evaluadores) pueden ser más o menos técnicos, más o menos refinados, pero el punto más importante es que deben persuadir para que sean tomados en serio en los foros de deliberación pública.

En el siguiente apartado discuto brevemente hasta dónde el “nuevo” INEE podría servir como un intermediario entre la investigación educativa y la generación de políticas, al contar con la autoridad jurídica para emitir directrices de política que, la propia Ley del INEE señala, deben estar basadas en la investigación y evaluación educativa.

## **EXPLORANDO EL CASO DEL INEE: ¿UN INTERMEDIARIO ENTRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA GENERACIÓN DE POLÍTICAS?**

Con los cambios introducidos a partir de la Reforma educativa de 2013, que dieron autonomía constitucional al INEE, se potenció también la capacidad de este organismo para vincular de manera más efectiva la investigación educativa con la generación

de políticas, en tanto se le encomendó, como una de sus tareas fundamentales, la emisión de directrices o recomendaciones de política. Estas últimas, como se señala en “Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa” (INEE, 2015), toman como insumo para su elaboración tanto las conclusiones y resultados de diversas evaluaciones educativas –las que realiza el propio INEE y las que realizan otras instituciones académicas, varias por encargos del Instituto–, así como otros estudios e investigaciones educativas que aporten información valiosa para caracterizar el problema educativo que se busca estudiar. De acuerdo con lo señalado en dicho Modelo:

El proceso de formulación de las directrices implica analizar investigaciones y evaluaciones existentes en la materia para fundamentar la definición del problema y sus rutas de mejora. Estos productos de investigación son múltiples, existen para cada uno de los problemas educativos identificados a lo largo del tiempo y, en algunos casos, incluso exponen recomendaciones. [Pero] el tránsito de una recomendación a una directriz no es inmediato, requiere analizar detalladamente los argumentos expuestos por un conjunto de investigaciones y/o evaluaciones (INEE, 2015, p. 25).

Si bien no es propósito de este artículo exponer todo el trabajo que, en materia de directrices, ha realizado el INEE, hay que decir que al momento de la elaboración de este artículo el Instituto ya ha emitido un total de cinco conjuntos de directrices temáticas, relacionadas con la mejora de la formación inicial de docentes de educación básica; la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes; así como la de indígenas; la búsqueda de la retención escolar en la educación media superior, y mejora del desarrollo profesional de los docentes.

Para la elaboración de las directrices no sólo se ha considerado como un insumo importante el trabajo e investigación que se ha desarrollado desde la academia –incluyendo los estados del arte sobre el tema de que se trate–, sino la contratación de especialistas, la mayoría de ellos investigadores educativos con experiencia amplia en el análisis de las distintas temáticas y problemáticas sobre las cuales el Instituto ha decidido emitir directrices. A estos

últimos, se les ha pedido encabezar el trabajo académico de las evaluaciones de políticas y programas educativos que se han realizado, con una metodología desarrollada por el INEE.

Como responsable del área de directrices, en su periodo de arranque, y del área de Evaluación de políticas y programas educativos, tuve la oportunidad de trabajar con muchos investigadores y, en su momento, constatar el entusiasmo que les causó el que el INEE se acercara a ellos para tomar sus opiniones sobre los aspectos y dimensiones que debían evaluarse. Al inicio del nuevo periodo del INEE como organismo autónomo, lo que ocurrió fue una suerte de evaluación mixta, en donde el Instituto colocaba el eje o columna vertebral de las evaluaciones, con una ruta de trabajo definida en cuanto a la metodología para realizar la evaluación, y los académicos aportaban su *expertise* en el tema.

Sin embargo, en este acercamiento con los investigadores, muy enriquecedor y necesario, se hizo evidente la tensión que existe entre el mundo académico y el mundo “real”. Algunos de los investigadores a quienes se consultó esperaban que tanto las evaluaciones como las propuestas directrices fueran más cercanas a sus inquietudes, lo cual, por obvias razones, no era posible. Éstas tenían que mediar entre lo deseable y lo posible, buscar ser factibles, pero sin renunciar a la búsqueda de la mejora.

Para explorar el caso específico del INEE, si éste puede verse como un intermediario que potencia el uso de las investigaciones que contrata, regreso al diálogo con mis tres colegas entrevistados, por ser ellos los responsables académicos de tres de las evaluaciones de políticas realizadas por el INEE, dos de las cuales antecedieron la emisión de las “Directrices para mejorar la atención educativa de las niñas, niños y adolescentes hijos de familia de jornaleros agrícolas migrantes”, y de las “Directrices para mejorar la atención educativa de las niñas, niños y adolescentes indígenas”. Mientras que Carlos Rodríguez y Rosa Guadalupe Mendoza coordinaron las evaluaciones de las políticas educativas para la atención de niños, hijos de familias de jornaleros agrícolas migrantes y de niños indígenas, respectivamente, Diego Juárez Bolaños recién concluyó la evaluación de la política para la atención educativa en escuelas multigrado, temática sobre la que el INEE también ha señalado que emitirá directrices.

A la pregunta expresa de si trabajar con y para el INEE les había permitido influir más directamente en la toma de decisiones, mis colegas entrevistados respondieron que, en general, sí.

Definitivamente sí. De no haber trabajado para el INEE no hubiera tenido la oportunidad de hacer recomendaciones concretas y basadas en una evaluación seria y comprometida. Si bien es cierto que no he podido influir directamente en la toma de decisiones, pude dar un paso al transformar un ejercicio de evaluación (que para mí es investigativo) en recomendaciones puntuales que representan la traducción de mis hallazgos [Entrevista con Rosa Guadalupe Mendoza Zuany, 23 de agosto de 2018].

Los académicos entrevistados señalaron que esto es así, porque el INEE no sólo tiene recursos, en opinión de Diego Juárez para “contratar estudios y evaluaciones y para dar seguimiento a las acciones que emprende”, sino porque cuenta con la “autoridad legal” para que sus acciones y recomendaciones se atiendan. En un sentido similar, Carlos Rodríguez señaló que:

La experiencia de trabajar para el INEE es una gran oportunidad para influir en la toma de decisiones. Los investigadores sólo aspiramos a tener autoridad moral o intelectual, para opinar sobre las acciones a tomar para que mejore la educación. Los funcionarios del INEE y de la SEP son los que cuentan con la autoridad legal para impulsar dichas acciones y son, por tanto, los únicos que, en la práctica, las pueden implementar [Entrevista del 24 de agosto de 2018].

Aunque el Instituto ha avanzado en la configuración de una evaluación de carácter más comprehensivo, donde se incluye, entre otras cosas, la valoración de varias intervenciones y programas estratégicos –en las llamadas evaluaciones de políticas y programas– y la revisión un conjunto amplio de investigaciones educativas, lo cierto es que sus directrices tampoco son infalibles. Al respecto, los mismos investigadores reconocieron que el INEE enfrenta limitaciones para influir en la toma de decisiones. De acuerdo con Carlos Rodríguez Solera, “las directrices son un buen ejercicio, pero su capacidad para orientar la toma de decisiones es limitada en tanto que éstas no son vinculantes y sus

orientaciones son muy generales”. Rodríguez señaló que hay dos tipos de planificación:

La imperativa, que consiste en la definición de políticas de acatamiento obligatorio; y, la indicativa, en la cual se hacen recomendaciones cuyo acatamiento queda a criterio de las respectivas autoridades. Las directrices del INEE son de tipo indicativo, por lo que no hay ninguna garantía ni incentivo para que las autoridades las cumplan [Entrevista del 24 de agosto de 2018].

Respecto al asunto de que las directrices son orientaciones muy generales, Carlos Rodríguez comentó que “hay un amplio margen de interpretación para las autoridades locales sobre las medidas concretas que deben tomarse para su cumplimiento”.

Cuando las orientaciones son tan generales, puede darse un fenómeno semejante al de la *anomia*. De acuerdo con Durkheim, en las sociedades modernas se presenta una ausencia de normas o anomia, cuando los actores no tienen orientaciones claras, precisas y específicas sobre cómo deben orientar su conducta. De modo similar, directrices muy generales pueden hacer que los actores compartan los objetivos (por ejemplo, mejorar la calidad de la educación) pero que no tengan claro cómo hacerlo. Las directrices son buenas para establecer *qué* hacer, pero no *cómo* hacerlo [Entrevista del 24 de agosto de 2018; los énfasis son del entrevistado].

Como se aprecia, el INEE, tanto como los propios investigadores educativos en lo individual, también enfrenta el reto —con todo y el respaldo legal que le confiere el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación— de informar más y mejor la toma de decisiones de las autoridades educativas. El INEE, de hecho, no puede obligar a las autoridades a atender sus recomendaciones. Su apuesta, por tanto, es “iluminar” u orientar mejor la toma de decisiones. Esto último se relaciona, sin lugar a dudas, con los retos que enfrenta la propia disciplina de la evaluación, como lo señalo a continuación.

Aunque en los primeros años de la disciplina de la evaluación se instaló una concepción instrumental sobre su uso, para que ésta sirviera para informar y orientar la toma de decisiones,

el tiempo ha demostrado que no hay una relación lineal entre la evaluación y la mejora. Como ya lo ha señalado la literatura especializada (Weiss, 1979, 1998), no es suficiente contar con evaluaciones técnicamente rigurosas para que éstas se utilicen. A este respecto, Tiana (1997) opina que tener altas expectativas sobre la capacidad de la evaluación para transformar las agendas de políticas es, de hecho, “una suposición ingenua”.

Cualquier persona que se haya enfrentado con la experiencia directa de tener que tomar decisiones en un campo cualquiera de actuación sabe que los elementos sobre los que se apoya ese proceso son muy variados y de diverso orden. Por una parte, se suele contar con información directa o indirecta, procedente de diversas fuentes y con mayor o menor pertinencia y fiabilidad en cada caso. Por otra parte, se han de tener en cuenta ciertos condicionamientos, de carácter normativo, institucional o personal, que determinan el margen existente de maniobra. Se ha de tomar, asimismo, en consideración el contexto de relaciones interpersonales, anticipando las reacciones que puedan producirse. Por último, se han de establecer negociaciones multilaterales con el fin de lograr que todos los actores implicados se sientan copartícipes de la decisión adoptada. En suma, se trata de una tarea delicada en la que el conocimiento y la información juegan un papel relevante, pero también la capacidad de negociación y de movilización de voluntades, el sentido de la oportunidad e incluso la intuición (Tiana, 1997, p. 6).

Luego de mirar las dificultades que ha encontrado la evaluación para informar de manera directa la toma de decisiones, se comenzó a hablar de su función sobre todo conceptual e “iluminativa”. Es decir, la evaluación no sólo tiene o puede tener un uso directo o instrumental, de carácter inmediato, para apoyar la toma de decisiones, sino un uso indirecto, de más largo plazo, que, entre otras cosas, y siguiendo a Tiana (1997), puede ayudar a sensibilizar a la comunidad sobre la existencia de determinados problemas y asuntos de interés general; poner de manifiesto la ineficacia de ciertas prácticas o enfoques y, por ejemplo, arrojar luz sobre el impacto real de las políticas, aportando elementos para una discusión abierta e informada (véase Tiana, 1997).

Ahora bien, si la propia evaluación, enfocada, en principio, a encontrar soluciones a problemas específicos, enfrenta estos límites, ¿qué podemos esperar entonces de la investigación? ¿Podríamos decir que ésta enfrenta aún mayores dificultades para tener un uso “instrumental”? Sobre las directrices, ¿será que éstas recogen las preocupaciones de la comunidad de investigadores? ¿De algunos, de pocos, de cuántos? Éstas son preguntas sobre las que vale la pena reflexionar.

A propósito de ello, a continuación, ejemplifico lo difícil que es compartir visiones, no sólo entre la comunidad académica y los tomadores de decisiones, sino incluso entre la misma comunidad académica. En un evento académico realizado en marzo de 2017 en el INIDE, en el que participamos varios investigadores, el titular de la Unidad de Normatividad y Política Educativa presentó el documento de “Directrices para mejorar la atención educativa de las Niñas, Niños y Adolescentes Indígenas”. Luego de resumir el propósito y fundamentación de las directrices, así como las principales propuestas que éstas incluyen, se abrió un espacio de diálogo que tenía como objetivo primordial debatir las propuestas emitidas dos meses antes. Sin embargo, más que discutir los alcances y retos de las directrices, lo que hubo fue un cuestionamiento profundo a la propuesta general presentada por el INEE: varios de los académicos invitados señalaron que dichas directrices no recogían su voz ni la opinión de la comunidad de investigadores educativos –ello, pese a que su elaboración, y soy testigo, incluyó un amplio proceso de consulta entre varios miembros de la comunidad académica.

Si bien no pretendo ahondar en el debate que se abrió ese día, me parece importante hacer una reflexión sobre el trabajo de intermediación que, en principio, parecería estar realizando el INEE para vincular, de manera más efectiva, los resultados y propuestas de la investigación educativa con sus propuestas de directrices –dirigidas a las autoridades educativas–, lo cual, a la luz de lo señalado, claramente no es sencillo realizar, y, nos muestra lo difícil que puede resultar el proceso de incidencia para los investigadores, tanto en lo colectivo –porque no es fácil ponerse de acuerdo y llegar a consensos sobre el piso mínimo para comenzar el debate– como, sin duda, en lo individual.

## **ENTONCES, ¿QUÉ PODEMOS HACER O QUÉ ESTAMOS DISPUESTOS A CEDER LOS INVESTIGADORES EN ARAS DE CONTRIBUIR A LA TOMA DE DECISIONES?**

Ya sabemos que no existe un “consumidor” directo de nuestros “productos”. La evidencia también apunta a que no existe una transferencia directa entre la investigación y sus usuarios potenciales, y que más bien se trata de una relación con intermediaciones diversas, en las que poco a poco, y a veces, de manera muy lenta o casi imperceptible, se van filtrando los resultados de ésta.

En este último apartado reflexiono sobre los retos que enfrentamos en la comunidad de investigadores educativos para que nuestro trabajo tenga más probabilidades de incidir y sobre algunas propuestas, en concreto, para enfrentar dichos retos. Se trata de una reflexión a “cuatro voces”, a partir de mi trabajo como evaluadora e investigadora, y a partir de las conversaciones varias que he tenido con muchos colegas evaluadores e investigadores, particularmente, los tres académicos que entrevisté para la elaboración de este artículo.

En relación con los retos, Diego Juárez, académico de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana y especialista en el tema “Educación rural”, señaló que, particularmente, en lo que toca a su tema de investigación, hay muy pocos académicos trabajándolo, y que, en general, hay un fuerte problema de centralismo, ya que es más probable que te llamen a participar en una investigación o evaluación si radicas en la Ciudad de México, lo cual también está asociado, por lo general, con el desconocimiento de las realidades de los estados.

Mi experiencia como exconsejera del Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (Evalúa DF), entre 2012 y 2014, y más recientemente, como responsable del área de Directrices, también me permite concluir que, en efecto, ni la evaluación, ni la investigación, tanto en materia educativa como en otros temas, tienen una relación directa o lineal con su uso para la toma de decisiones (véase Martínez Bordón, 2017 y 2018). Considero que esto se relaciona tanto con nuestra incapacidad para entablar una comunicación más fluida con los tomadores de decisiones, sin por ello renunciar a nuestra opinión crítica,

como con el poco trabajo que realizamos en redes o alianzas para empujar que los temas que nos preocupa tengan una mayor probabilidad de incluirse en la agenda de discusión. Así, a propósito de la pregunta de qué podemos o estaríamos dispuestos a “ceder” para contribuir a la toma de decisiones, destaco, en primer lugar, lo señalado por Carlos Rodríguez Solera, para quien la posibilidad de que los resultados de la investigación educativa influyan en la toma de decisiones informadas por parte de las autoridades, depende de varios factores, incluida la propia disposición de los investigadores:

En sus trabajos los investigadores deben abordar temas relacionados con la “agenda de los problemas públicamente importantes”, o sea con problemas sociales o educativos que preocupan a la sociedad. Cuando los investigadores se ocupan de temas totalmente desvinculados con dichas preocupaciones, los resultados de sus trabajos tienen muy pocas posibilidades de incidir en la toma de decisiones [Entrevista con Carlos Rodríguez Solera, 24 de agosto de 2019].

Ahora bien, estas posibilidades, de acuerdo con Rodríguez, también dependen de otras cosas, como, por ejemplo, la disposición de las autoridades, la disposición de recursos y, claro, la comunicación entre investigadores y autoridades. Sobre el primer punto, Carlos Rodríguez refirió que “los tomadores de decisiones deben estar genuinamente interesados en los resultados de las investigaciones, deben apreciar el valor del conocimiento generado y estar dispuestos a escuchar y, si es el caso, acatar sus recomendaciones”. En cuanto al tema de recursos, comentó que “las investigaciones no se hacen sólo con la buena voluntad de los académicos. Cuestan dinero y para que se hagan de manera efectiva se les deben canalizar recursos”.

En sintonía con lo señalado por Diego Juárez, respecto a que la capacidad de influir se incrementa cuando un investigador o una red de investigadores trabaja con instituciones de gobierno, Rodríguez dijo que “muchos de los fondos o recursos para la investigación provienen de instituciones públicas o privadas interesadas en generar cierto tipo de conocimiento y en aportar los recursos adecuados para ello”, por lo que, “al igual que ocurría

con los artistas en el Renacimiento, los investigadores contemporáneos requieren de ‘mecenas ilustrados’ que aprecien su trabajo y estén dispuestos a pagar por él”. Por su parte, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany señaló que los investigadores deben:

... saber traducir sus hallazgos; entender y profundizar en la lógica de toma de decisiones orientada por límites políticos, presupuestales e ideológicos; poder dialogar con tomadores de decisiones con apertura y capacidad de escucha; investigar lo que es relevante socialmente, y definir proyectos de investigación a partir de necesidades detectadas en el proceso de política [Entrevista del 23 de agosto de 2018].

Esta lógica de trabajo, con tintes más pragmáticos, que se advierte en el discurso de mis tres entrevistados, seguramente se explica o se ve influida por su experiencia laboral, ya que no sólo han trabajado para instituciones como el INEE, sino para otras instituciones de gobierno. Los tres han buscado influir, sino “instrumentalmente”, al menos “conceptualmente” en la agenda pública de discusión, para que las problemáticas que estudian y las propuestas de mejora que ellos avizoran tengan mayores posibilidades de influir. Con todo, es claro que ni con el INEE, ni con ninguna otra institución de gobierno, el proceso de incidencia, como ellos mismos lo reconocen, es ágil ni directo, de ahí que sea también muy importante mejorar el proceso de comunicación entre investigadores y autoridades. Así, una de las recomendaciones de Carlos Rodríguez es que exista una comunicación fluida y constante entre investigadores y autoridades:

... los investigadores con disposición a generar conocimiento pertinente deben tener una comunicación constante con las autoridades interesadas en escucharlos; debe existir una retroalimentación constante entre ambos actores. No se trata sólo de que los tomadores de decisiones conozcan los resultados de las investigaciones, también es necesario que los investigadores sepan cuáles son las necesidades de generación de conocimiento que surgen de los procesos de formulación e implementación de políticas [Entrevista del 24 de agosto de 2018].

Hay que resaltar que las propuestas que hacemos desde la comunidad de investigadores educativos no son fáciles de conciliar, en buena medida, porque el conocimiento y nuestras visiones de lo que está bien, y de lo que se debe y lo que se puede hacer, están influidos por la gran diversidad que hay en nuestra formación, nuestros lentes conceptuales y marcos teóricos e interpretaciones, que resultan, sin lugar a dudas, muy disímiles. A este respecto, vale mucho la pena reflexionar sobre la “credibilidad” de nuestros hallazgos y, por tanto, su aceptabilidad, entre la propia comunidad de investigadores, ya no se diga fuera:

El principal reto de los investigadores educativos es que los resultados de sus investigaciones tengan *credibilidad*. A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos de la ciencia, en los temas sociales y educativos las conclusiones y propuestas de los investigadores entran como una opinión más, entre multitud de posiciones de actores que pugnan por imponer sus posiciones, a partir de intereses ideológicos, laborales o económicos. En las ciencias biológicas nadie consideraría los resultados de una prueba de ADN como la opinión de un investigador, son vistos como producto de un procedimiento científico, preciso y confiable, cuyos resultados son incuestionables y tienen incluso validez legal. En el ámbito educativo las investigaciones no tienen el mismo carácter y, cuando carecen de rigurosidad, tienden a reforzar la idea de que no son producto de la ciencia, sino de posiciones generalmente políticas o ideológicas de sus autores, con lo que tienen muy poca posibilidad de incidir en la toma de decisiones. La separación entre el político y el científico, a la que llamaba Weber, sigue teniendo una gran vigencia [Entrevista del 24 de agosto de 2018; el énfasis es del entrevistado].

También será importante, siguiendo a Carlos Rodríguez, tener “autoridad” y “honestidad intelectual”:

Los intelectuales que llegan a tener alguna influencia en la toma de decisiones, son los que se ganan, con el tiempo, una posición de autoridad intelectual. Tener autoridad es diferente a ostentar un cargo. Hay estudiosos que pueden tener una gran autoridad, sin desempeñar una posición de mando. Los investigadores que pueden incidir son aquellos cuya voz se escucha y se toman en serio sus posiciones. El poder de experto se

alcanza gracias a la solidez de los argumentos y a la rigurosidad de las investigaciones, así como a la honestidad intelectual de los investigadores. Por supuesto, de nada sirve hacer buenos trabajos si no se dan a conocer, por ello, la difusión también es fundamental. Ésos son los únicos factores que controlamos, los otros (el interés de los tomadores de decisiones, y la disponibilidad de financiamiento) no dependen de nosotros [Entrevista del 24 de agosto de 2018].

Con todo, sabemos que la comunidad de académicos no es, obviamente, homogénea y no compartimos, tampoco, o no del todo, el mismo fin. A unos nos importa “incidir” en políticas, a un nivel macro, aunque tengamos que sacrificar algunas cosas, como, por ejemplo, la definición exacta de las rutas o soluciones posibles. Para otros, en cambio, aunque el tema de la incidencia en políticas les llama, lo consideran algo difícil de lograr, por lo que, es posible, como lo señala Diego Juárez, que se busquen otras formas de incidencia en espacios más reducidos y acotados, como por ejemplo, algunas escuelas. A estas variadas agendas y visiones, debemos sumar la de los posibles interlocutores, con los que queremos hablar, cuyas visiones, ideas, marcos conceptuales e intereses, los llevan por otro lugar.

Por ello, las oportunidades de influir, al menos “conceptualmente” en la agenda pública de discusión serán mayores en la medida en que nuestro trabajo también encuentre eco entre otros expertos e investigadores, que no necesariamente compartan todos nuestros valores y marcos conceptuales, pero con quienes al menos tengamos la oportunidad de discutir y encontrar algunos puntos de acuerdo, para, a partir de ahí, colocar propuestas y soluciones en el debate. De ahí la importancia, como señala Diego Juárez, de formar redes, de no trabajar de manera aislada.

## CONSIDERACIONES FINALES

Sólo me resta señalar que lo que apuntó hace casi cuatro décadas Don Pablo sigue siendo vigente: no existe una fórmula que garantice que la investigación educativa se traduzca en políticas. Y no existe por muchas razones de distinta índole, incluidas las señaladas por él respecto a los fines que perseguimos con nuestras

investigaciones. A los investigadores se nos escapa, a veces, que la toma de decisiones opera con otras reglas y que las decisiones, en materia de política, no se basan tanto en la información, sino en la calidad del argumento y en su capacidad para convencer de que se ha tomado una decisión correcta. Ante esto, los investigadores podemos hacer “oídos sordos” o aceptar el reto de trabajar con el otro, cediendo en nuestro deseo de imponer nuestra visión.

Con todo, no se trata de “ceder” en nuestra autonomía y valores, o de estar dispuestos a “ser utilizados” para “maquilar” evaluaciones y estudios que no representan nuestras preocupaciones, propuestas y perspectivas. Se trata, quizá, de dialogar más “con el otro”, incluido el investigador que no comparte nuestro marco conceptual y metodológico. Se trata también de escuchar un poco al otro, de tratar de entender la lógica política y, a veces cortoplacista, con la que operan los tomadores de decisiones. Si después de todo, decidimos no trabajar con funcionarios, entonces será más urgente asociarnos en redes, para, a partir de ello, incrementar nuestra capacidad para “hacer ruido” y “obligar” a la autoridad a escucharnos y a considerar los resultados y propuestas que deriven de nuestras investigaciones.

Si queremos cambiar un poco el déficit que existe entre la investigación y la generación de políticas no es buena idea poner nuestra fe en que las soluciones vendrán de arriba y que nuestra investigación será escuchada en algún momento. Habrá que trabajar mucho, muy intensamente, y de ser posible juntos, varios, para reflexionar conjuntamente sobre lo que podemos hacer, tanto para trabajar estratégicamente e influir en la toma de decisiones, como para propiciar, y, si se necesita, exigir más espacios de discusión, donde las voces de académicos y de muchos otros grupos con menor capacidad de presión puedan colocar sus inquietudes y sus propuestas de solución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Flores-Crespo, P. (2013). El Enfoque de la Política Basado en Evidencia. Análisis de su utilidad para la Educación en

- México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 265-290.
- Flores-Crespo**, P. (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 687-698.
- Bracho**, T. (2016). Usos efectivos para la mejora: ¿cómo hacemos para que esto ocurra? *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 2(4), 38-41.
- INEE (2015). Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/ruta.pdf>
- Latapí**, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí**, P. (2008). *Andante con brío: Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2000)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí**, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loyo**, A. y **Solórzano**, C. (2013). Entrevista con Carlos Muñoz Izquierdo. La influencia de los resultados de investigación en la toma de decisiones de política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 969-987.
- Majone**, G. (1997). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Bordón**, A. (2018). Propuestas locales en respuesta a las directrices que emitió el INEE para mejorar la atención educativa de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. En C. R. Rodríguez Solera y T. Rojas. (Coords.), *Migración interna y derechos de la infancia en México* (pp. 123-151). México: Universidad Iberoamericana.
- Martínez Bordón**, A. (2017). Las directrices del INEE: ¿Una oportunidad para la mejora educativa? Blog Educativo. *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=459>
- Martínez Bordón**, A. (2016). Las directrices del INEE: construyendo puentes entre la evaluación, su uso y la mejora

- educativa. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 56-61.
- Mendieta, G. M.** (2015). La evaluación de políticas educativas. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 48-51.
- Moreles, J.** (2009). Uso de la investigación social y educativa. Recomendaciones para la agenda de investigación. *Perfiles Educativos*, XXXI(124), 93-106.
- Reimers, F. y McGinn, N.** (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Slavin, R.** (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128.
- Weiss, C. H.** (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 1, 21-33.
- Weiss, C. H.** (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 426-431.

# ¿Cuál es el legado de la Universidad Jesuita? Percepciones de los egresados sobre la formación humanista

## What is the Legacy of Jesuit University? Alumni's Perceptions about Humanistic Education

*Hilda Ana María Patiño Domínguez\**

### RESUMEN

Se presentan los resultados de la primera fase de una investigación que se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas a 53 egresados de las universidades del Sistema Universitario Jesuita de los planteles de Ciudad de México, Puebla, León, Torreón y Tijuana, para recabar su opinión sobre la formación que recibieron desde el punto de vista humanista y social, específicamente en las materias de formación humanista, con el objetivo de explorar si, a pesar de las diferencias de planteles, carreras y generaciones, era posible detectar percepciones constantes que permitieran, más adelante, elaborar un cuestionario de opciones cerradas para ser aplicado a una muestra mucho mayor de sujetos. A partir del análisis, categorización e interpretación de las respuestas, destaca la clara conciencia de los egresados de haber recibido una formación de calidad en términos de visión interdisciplinaria, desarrollo personal, pensamiento crítico, sentido de emprendimiento y el compromiso social, todos estos elementos constituyentes del sentido de la formación humanista, con lo cual es posible afirmar que el mensaje del humanismo de inspiración cristiana ha sido capaz de permear diferentes planteles, carreras y generaciones. Se destaca también la centralidad e importancia de la figura del docente como factor clave de la formación de calidad y se recomienda poner especial importancia en la formación docente para lograr los objetivos formativos que los egresados identifican como la esencia Ibero.

**Palabras clave:** egresados, educación humanista, compromiso social, educación superior, docencia, educación en valores.

### ABSTRACT

This paper presents the results of the first phase of one research carried out through semi-structured interviews which were carried out with 53 alumni of Jesuit colleges of Mexico City, Puebla, León, Torreón and Tijuana, in order to get their opinion about their college education from the humanistic and social point of view, specifically in the humanistic core courses, with the aim of exploring whether, despite the differences in schools, careers, and generations, it was possible to detect constant perceptions so one can design later a closed options questionnaire to be applied to a much larger sample of subjects. The results, which were obtained from the analysis, categorization, and interpretation of the answers, highlight the clear awareness of the graduates of having received a quality education regarding interdisciplinary vision, personal development, critical thinking, entrepreneurship, and social commitment. All these elements constitute the sense of the humanistic formation, so it is possible to affirm that the message of the Christian-inspired humanism has been able to permeate despite the differences of schools, careers, and generations. The centrality and importance of the figure of the teacher as a critical factor in quality education is also highlighted, and it is recommended to put particular emphasis on teacher training to achieve the aims of education that alumni identify as the essence of Ibero.

**Key words:** college alumni, humanistic education, higher education, teaching, social responsibility

## INTRODUCCIÓN

*La Ibero me hizo una persona que no se conforma, que siempre busca ir más allá de lo que se presente, solucionar los problemas que se suscitan, comprometerme con mi realidad y querer transformarla.*

Testimonio de un exalumno

La calidad educativa de las instituciones de educación superior se asocia, con frecuencia, al desempeño de los egresados en el mercado laboral. Cuando se alude a estudios de egresados, se piensa en obtener información para identificar la pertinencia y relevancia de los conocimientos y habilidades que desarrollaron en sus estudios de licenciatura a la luz de sus actividades laborales y cómo esos datos pueden aprovecharse para hacer mejoras curriculares.

El estudio que se describe ofrece una mirada distinta de los egresados, más allá de sus competencias laborales, pues examina la formación humanista que recibieron en la universidad, definida según los criterios de la propia institución, y si ésta favoreció en ellos un interés por las necesidades sociales, si incentivó su pensamiento crítico y si los impulsó a tener una orientación hacia el compromiso social, que son los parámetros con los que se define la formación humanista en las universidades del sistema jesuita. Es decir, el estudio se centró en evaluar, específicamente, el impacto de los cursos de formación humanista que el modelo de la Universidad Iberoamericana (Ibero) incluye en sus planes de estudio para las carreras que ofrece en sus diversos planteles.

Se trata de una investigación exploratoria de tipo cualitativo que incluyó entrevistas semiestructuradas a 53 egresados de los planteles de Ciudad de México, Puebla, León, Torreón y Tijuana. Se presentan los resultados a través de la categorización, análisis e interpretación de las respuestas de los egresados en las entrevistas; el sentido de la exploración fue encontrar aquellas concepciones constantes sobre la formación humanista integral y el compromiso social que permitieran elaborar, en la segunda fase del estudio, un cuestionario de respuestas cerradas. Este objetivo se cumplió con éxito y el instrumento se aplicó a alrededor de 1 200 egresados, lo que constituyó la segunda fase de la investigación.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación está relacionado con las tensiones que se viven entre los sistemas y los individuos; entre las fuerzas sociales que perpetúan situaciones de injusticia e inequidad social en nuestro país y las intencionalidades educativas de una universidad que quiere formar profesionistas competentes en el mercado profesional y laboral, pero al mismo tiempo sensibles y comprometidos con las causas de la justicia, los derechos humanos, la dignidad de la persona y el bien común. En este sentido, la Iberoamericana entiende el humanismo como la formación integral que busca el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la sensibilidad a los problemas sociales, la conciencia de la interdependencia, y la orientación al servicio a los demás.

No es la primera ocasión que se realiza un acercamiento a los exalumnos en la Universidad; hace 25 años, estudios comparativos con egresados de otras instituciones concluyeron la inexistencia de diferencias significativas respecto al sentido del compromiso social entre los individuos encuestados (Muñoz Izquierdo, 1991, 1993). Sin embargo, la investigación que se presenta no tuvo la intención de comparar a los egresados de diferentes universidades, sino de hacer un análisis más profundo sobre la huella que la formación universitaria de la Ibero pudo dejar en ellos.

El interés fue indagar desde una dimensión cualitativa qué elementos del currículo (asignaturas, mediaciones docentes, experiencias académicas en general), intervinieron en la formación de los egresados y cómo esto les ha representado orientarse hacia la atención de las necesidades sociales y el compromiso con causas que mejoren la vida de sus comunidades, en algún sentido.

La pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿cómo valoran los egresados la formación humanista integral y el sentido del compromiso social que construyeron en la universidad, y cómo se traduce esta formación y este compromiso en sus vidas, tanto a nivel personal como profesional? A la luz de esta pregunta, se planteó como objetivo general caracterizar la valoración de los egresados acerca de la formación humanista y social, en función de la influencia que, en su percepción, ha tenido en su vida personal, su sensibilidad y compromiso con las causas sociales.

## REFERENTES TEÓRICOS

### Formación humanista como formación en valores: una relación polémica

Rastrear los orígenes de la educación humanista nos remonta hasta los griegos, concretamente, cuando los sofistas pusieron al hombre en el centro de la reflexión filosófica y de su tarea educativa. Protágoras de Abdera decía que “el hombre es la medida de todas las cosas”, y su enfoque fue continuado por los grandes filósofos que les sucedieron, Sócrates, Platón y Aristóteles, todos ellos interesados en la formación de los seres humanos desde una perspectiva ética y valoral para hacer de ellos ciudadanos virtuosos. El humanismo es el paradigma bajo el cual la educación se concibe como la formación integral de una persona centrada en la adquisición de virtudes, la cuales son, a su vez, la encarnación de los valores. Este enfoque prevalecerá en Occidente con ligeras variaciones que dependerán de la época y el autor que la sostenga, pero en esencia coincidirán en la necesidad de una formación integral que atienda los aspectos no sólo intelectuales, sino afectivos, valorales y éticos.

Concebir la formación humanista como formación en valores es un tema polémico, especialmente a nivel universitario, porque se cuestiona si es posible formar en valores a los adultos jóvenes, ya que su adquisición comienza desde los inicios de la vida en el seno de la familia. Todo depende aquí de la manera en que se entienda la educación en valores. No se trata, al menos desde la perspectiva de la educación humanista jesuita, de un adoctrinamiento, sino de la posibilidad de ejercitar un pensamiento crítico y reflexivo que permita al estudiante la consciente apropiación de los valores que han sido adquiridos en etapas más tempranas de su desarrollo como persona. En este sentido, la educación en valores en la universidad se concibe como la estrategia de ofrecer a los estudiantes espacios de reflexión y autocrítica desde los cuales puedan confrontar sus propias concepciones con las de los demás y adquirir una mayor conciencia de los valores que persiguen para formarse una visión integral de su propia profesión en el mundo (cfr. Sánchez Zariñana *et al.*, 2013).

Actualmente, éste es un enfoque de especial interés en el ámbito educativo, justamente porque, en general, hay una conciencia del peligro que implica la deshumanización, entendida como la pérdida de los valores que nos permiten establecer relaciones armónicas y constructivas con nosotros mismos y con los demás y con la capacidad de encontrar un sentido a la vida más allá de la acumulación materialista. Deshumanizarnos significa aquí perder la capacidad de ser empáticos con el otro, perder la sensibilidad ante el dolor del prójimo, la compasión, la solidaridad y el sentido del nosotros, para quedarnos con un individualismo egoísta; es decir, significa perder aquellos valores que nos hacen mejores seres humanos.

Sin embargo, la formación humanista, entendida como la potenciación del pensamiento crítico y reflexivo que permita analizar con mayor hondura los problemas que nos aquejan como sociedad y el papel que como individuo se tiene frente a éstos, no puede garantizar que nos convirtamos en mejores seres humanos, sino que, lo que modestamente se busca es trabajar para que los estudiantes tomen conciencia de por qué algunas conductas, actitudes y valores corresponden a una mejor versión del ser humano que otras, pero ya dependerá de la libertad de cada quién elegir por un camino de humanización o de deshumanización (Sánchez Zariñana *et al.*, 2013).

Al respecto, Martín López Calva (2009, p. 24) sostiene que

Al parecer nos encontramos claramente frente al desafío de lograr a través del diálogo y el debate de las inteligencias, la cooperación que sume voluntades y genere compromisos hacia la tarea colectiva ... donde se revertan las dinámicas de deshumanización creciente que hoy padecemos y donde se puedan conjurar también los peligros de una destrucción de la especie humana debida a la naturaleza, por el deterioro ecológico causado por el hombre, o debida a la civilización, por la amenaza de la guerra y los conflictos sociales que pueden salirse de control.

Revertir las dinámicas deshumanizantes implica, necesariamente, una educación que, centrada en la afirmación de la dignidad humana, promueva la realización de aquellos valores que nos hacen *mejores seres humanos* y que se encuentran identificados

desde la tradición de la filosofía clásica (Sócrates, Platón y Aristóteles, San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino, entre los más importantes) y los ideales de la educación en la Ilustración (Kant, especialmente), como la capacidad de reflexión crítica, la búsqueda de la verdad, el ejercicio responsable y lúcido de la propia libertad, la conciencia de la interdependencia y la solidaridad con los demás, así como la búsqueda de la justicia, por nombrar algunos de los más relevantes valores defendidos por las diversas tradiciones humanistas.

### **Educación humanista y universidad**

La institución universitaria fue originalmente el espacio donde se enraizó y difundió la corriente humanista a través de los siglos hasta llegar al presente. Al avanzar el conocimiento de los distintos campos disciplinares ha crecido la necesidad de una cada vez mayor especialización, y ha cobrado primacía el saber técnico y científico, pues es el que nos posibilita resolver muchos problemas complejos, y que además plantea nuevos problemas haciendo avanzar el conocimiento no por una pura aspiración de saber, sino por la necesidad de hacer, resolver y fabricar. La universidad es el principal lugar, aunque no el único, en el que el saber tecnocientífico se desarrolla y, desde luego, representa una gran contribución a la humanidad. El problema es que, ante la necesidad de desarrollar este tipo de conocimiento, se ha tendido a olvidar o, al menos, a desplazar a un segundo plano, la vocación humanista universitaria de formar personas no sólo capaces, sino éticas e integralmente desarrolladas. Este desplazamiento es preocupante porque nos aquejan serios problemas, como la corrupción y deshonestidad, la violencia, la inseguridad, la destrucción ecológica, y las grandes desigualdades e injusticias sociales, entre otros muchos que se podrían mencionar, y existe una necesidad urgente de recuperar el sentido humanista que combata el individualismo egocéntrico, el consumismo, y el materialismo que a la larga provocan vacío existencial y falta de sentido de vida, problemas que han señalado muy claramente pensadores contemporáneos como Lipovetsky (2003) y Bauman (2016), entre otros muchos.

De este modo, a la vez que existe una tendencia a privilegiar el saber tecnocientífico, se ha incrementado la conciencia colectiva acerca de la importancia de que la educación universitaria refuerce su sentido humanista para promover en los estudiantes que pasan por sus aulas, y que algún día se convertirán en los profesionistas del futuro, los valores éticos y el compromiso social que se fincan en la afirmación de la dignidad humana.

A nivel pedagógico, la educación humanista implica centrarse en la persona del alumno (Rogers, 1989, 1996), en sus sentimientos, necesidades (Raths, 1971), experiencias previas o estilos de aprendizaje (Alonso y Honey, 2007), por ejemplo, en asignar un alto valor al desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y las implicaciones que para los seres humanos, tanto a nivel individual como social, tiene el conocimiento, buscando las relaciones entre disciplinas y la visión de conjunto y totalidad por encima del saber especializado y fragmentado (López Calva, 2009).

La educación humanista parte de una concepción de la persona humana como sujeto-agente, dotado de conciencia, libre y racional, por lo que sus acciones son intencionales, y considera que la misma educación es un proceso de intencionalidad y de concienticidad que implica la comprensión, afirmación y transformación del mundo y del propio sujeto. Así, López Calva (1996, p. II) señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, fundamentalmente, un proceso de “encuentro humano” en el que tiene lugar el diálogo atento, inteligente y razonable, así como la libre valoración sobre los diversos aspectos de la realidad que se estudia con el propósito de ampliar el “horizonte de comprensiones, significados y valores que intervienen en él” y, concomitantemente, lograr una mayor autoapropiación del sujeto.

## Educación humanista desde la perspectiva jesuita

La Universidad Iberoamericana, confiada a la Compañía de Jesús, se declara como una institución que promueve el humanismo integral de inspiración cristiana. Este discurso, plasmado en sus documentos básicos, ha sido fruto de la interacción e integración de diversas posturas doctrinales que a lo largo del tiempo se

han amalgamado y cobrado cuerpo en el crisol de los particulares contextos sociohistóricos. Hay que recordar que la Compañía de Jesús, fundada el 15 de agosto de 1534, nace en un ambiente marcadamente humanista por el fenómeno del Renacimiento, cuyas ideas y tendencias se enfrentan al mundo medieval. En medio de estos dos mundos, Ignacio de Loyola, que se había formado en la Universidad de París, acoge el espíritu humanista y el amor por los clásicos, y los conecta con la defensa de la fe católica. Una unión que podría parecer imposible, se hace realidad en la educación promovida por la Compañía de Jesús:

La pedagogía ignaciana incorporó muchos elementos de la formación humanista del Renacimiento de su tiempo ... Pero a todos estos elementos renacentistas y renovadores supo agregarles la incondicional ortodoxia cristiano-tradicional, de fidelidad a la autoridad doctrinal de la Iglesia. De esta manera, Ignacio de Loyola eligió el camino de la síntesis conciliadora de extremos antonómicos. Y por ello representa para la historia del pensamiento pedagógico la armonización del teísmo medieval con el humanismo renacentista, dentro de una fórmula nueva de pedagogía humanista cristiana (Labrador Herraiz C., 1999, p.27).

Los primeros documentos que sientan las bases de esta peculiar combinación de lo humanista con lo católico doctrinal son, principalmente, las parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús (1554); la *Ratio Studiorum*, publicada por primera vez en 1599, y los mismos Ejercicios Espirituales (1548), escritos por San Ignacio de Loyola, en los que se ofrece una interesante metodología del discernimiento a través de una experiencia de profunda introspección para tomar decisiones de manera libre y consciente.

En la época contemporánea sobresalen dos textos: *Las características de la Educación de la Compañía de Jesús* (1986), que plantea el desarrollo integral de la persona, la educación para la libertad y el compromiso con las causas sociales, al mismo tiempo que la búsqueda de la excelencia, llamada *magis*, entre otras ideas importantes. El segundo texto se refiere a los cómo específicos dentro del aula: se trata de la llamada *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico* (1996), en el que se propone un método de aprendizaje cuyos componentes son el contexto, la experien-

cia, la reflexión, la acción y la evaluación, y que establece el papel del profesor como un acompañante, un mediador y un facilitador de los procesos de aprendizaje. Estas dos obras son documentos generales que tienen la intención de inspirar y guiar todas las obras educativas de la Compañía de Jesús.

En cuanto al nivel universitario, en México, la Universidad Iberoamericana, fundada en la Ciudad de México en 1943, plantea su concepción educativa en sus documentos básicos, el Ideario de 1968 y la Filosofía Educativa de 1985. Entre estas dos fechas, la Reforma Académica de 1974 inaugura la autonomía de la Ibero frente a la UNAM con un modelo educativo basado en la departamentalización, la interdisciplinariedad y el currículo flexible. En ella se define el humanismo como una “actitud” caracterizada por:

El pensamiento ordenado y crítico, la clara expresión oral y escrita y de toda índole; el planteamiento y la solución del cuestionamiento básico del hombre en el mundo (su origen, destino y naturaleza); la conciencia histórica, la experiencia estética; la cooperación social responsable y la congruencia entre pensamiento y conducta” (Reforma Académica, citado por Sánchez, Alfaro, Chávez, Navarro y Patiño, 2013, p.15).

En el Ideario se sostiene que uno de los fines esenciales de la Universidad Iberoamericana es “la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas”,<sup>1</sup> y la Filosofía Educativa define la educación humanista como “el desarrollo integral de los dinamismos fundamentales del hombre: creatividad, criticidad, libertad, solidaridad, integración afectiva y conciencia de la naturaleza de su actuar” (Bazdresch, J., 1993, p.7).

Para hacer operativa esta formación humanista integral en las universidades del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), se establecen varias medidas. La más notable es que se destina un cierto número de materias –que varían de cuatro a seis, según el plantel y el respectivo plan de estudios–, con el objetivo de fortalecer la for-

<sup>1</sup> “La Universidad Iberoamericana... tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas”. Ideario I.

mación humanista de los estudiantes a través de una variedad de temas que incluyen las disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales, y que se distinguen por una metodología pedagógica activa que busca la participación, el diálogo y el cuestionamiento crítico para que los estudiantes tengan la oportunidad de revisar sus propias opciones valorales y fundamentarlas adecuadamente (Sánchez Zariñana *et al.*, 2013).

Si la perspectiva de cambio pasa por una educación humanista, es relevante conocer si los egresados participan de esta formación y si mediante su práctica en la vida cotidiana, personal y laboral, ponen en juego los valores señalados y contribuyen a la solución de las problemáticas sociales, sin menospreciar su desempeño técnico deseable.

En este sentido, la investigación se centró en detectar si, en opinión de los egresados, las materias humanistas les aportaron elementos para una mayor sensibilidad hacia las necesidades sociales, para tener una actitud de compromiso con ellas, un interés por desarrollarse integralmente ampliando sus capacidades, más allá de la competitividad.

## METODOLOGÍA

Se trata de una investigación exploratoria cuyo objetivo fue indagar si, a pesar de las diferencias de planteles, carreras y generaciones, era posible detectar percepciones constantes que permitieran, más adelante, elaborar un cuestionario de opciones cerradas para ser aplicado a una muestra mucho mayor de sujetos, en una fase posterior de la investigación, de carácter cuantitativo. La fase exploratoria que nos ocupa se realizó mediante una metodología cualitativa, aplicando entrevistas semiestructuradas a una muestra cuyo criterio de conformación fue cubrir el mayor espectro posible de diversidad en cuanto a áreas disciplinares y profesionales, planteles de procedencia y generaciones, con el objetivo de encontrar constantes comunes en opiniones sobre la formación recibida en la universidad, como ya se comentó.

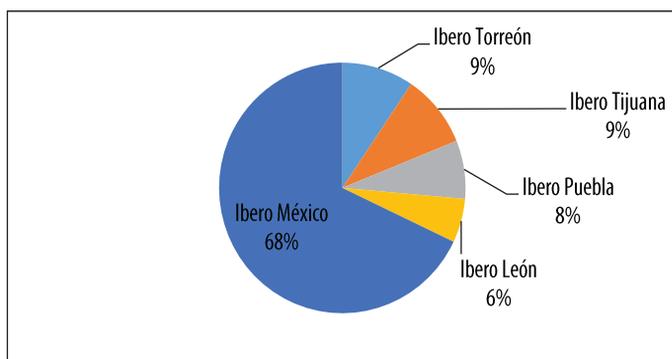
A partir de este objetivo y, a través de una discusión en el equipo de investigación, se construyó un cuestionario de 21 preguntas abiertas para el guion de entrevista (ver Anexo), el cual

está compuesto de dos partes: en la primera se establece el perfil demográfico de los entrevistados y en la segunda se aborda la opinión de los egresados sobre la formación humanista integral que recibieron durante sus años de estudio universitario, especialmente en las materias dedicadas a dicha formación, llamadas “Materias de Reflexión Universitaria”. Las entrevistas se llevaron a cabo durante 2015 y 2016.

### Perfil demográfico de la muestra

Se convocó a los egresados a participar en el estudio mediante las redes sociales (principalmente *LinkedIn* y *Facebook*) y mensajes de correo electrónico. Se aplicó la técnica de muestreo de “bola de nieve”, pues se tenía el interés de tener representadas a la mayor parte de las licenciaturas que se ofrecen en el SUJ.<sup>2</sup> La meta era lograr 50 entrevistas, pero se realizaron y transcribieron 53. Se incluyeron egresados de distintas generaciones y carreras provenientes de los planteles de Ciudad de México (36), Puebla (4), León (3), Torreón (5) y Tijuana (5) del SUJ, de acuerdo con la siguiente distribución (figura 1):

**FIGURA 1.** Procedencia de los egresados por sede

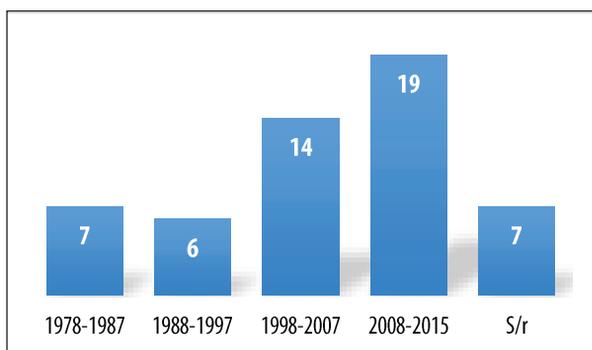


<sup>2</sup>Por las condiciones del equipo de investigación, técnicamente resultaba imposible elegir a un representante de cada licenciatura por plantel, porque hubieran sumado más de 120 entrevistas, de modo que se eligieron, la mayor parte, tratando de cubrir todas las áreas de conocimiento.

La razón de estas proporciones se debió a la capacidad de respuesta de los egresados en las redes sociales a través de las cuales fueron contactados. La mayor parte, lógicamente, corresponden a México, que es el plantel más antiguo, con cerca de 12 000 alumnos, mientras que los demás planteles tienen una población inferior a 3 000 y una antigüedad mucho menor.

Como puede verse en la figura 2, la muestra estuvo compuesta por personas que egresaron entre 1978 y 2015. Las generaciones más antiguas, que abarcan las décadas de 1978 a 1997, estuvieron representadas por 14 informantes que constituyen 26% de la muestra, mientras que las generaciones más jóvenes, que abarcan las décadas de 1998 a 2015, constituyeron 62.21%, encontrándose la moda en la generación más reciente, que abarca de 2008 a 2015. Siete personas (13.46%) no respondieron esta pregunta.

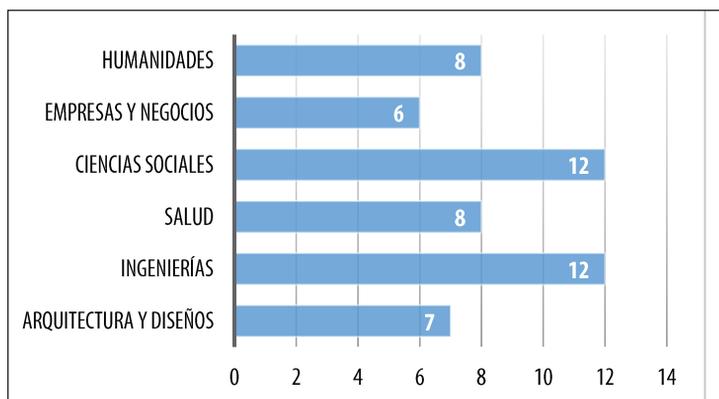
**FIGURA 2.** Año de egreso de los egresados entrevistados



En cuanto a las carreras que abarca la muestra, prácticamente se cubre todo el espectro de las áreas disciplinares y profesionales de las que provienen las distintas licenciaturas, si bien la mayor diversidad de éstas se captó en la Ibero México, pues no fue posible lograr esto completamente, debido a las diferencias de oferta entre los planteles de la Universidad Iberoamericana en el país. La figura 3 muestra las licenciaturas de procedencia de los informantes, agrupadas por área disciplinar-profesional:<sup>3</sup>

<sup>3</sup> El área de *Humanidades* abarca las licenciaturas de Filosofía, Historia, Historia del Arte, Literatura y Educación. *Salud* incluye las licenciaturas de Nutrición y Psicología; *Empresas*

**FIGURA 3.** Licenciaturas de procedencia de los egresados por área disciplinar



### Sobre la construcción de categorías y subcategorías

Las entrevistas fueron grabadas y, en algunos casos, recopiladas a través del correo electrónico. Una vez transcritas, se elaboró un documento en el que se organizó la información tomando como eje las 21 preguntas, de modo que las respuestas de los entrevistados se agruparon por pregunta en lo que se denominó “Documento maestro”. Luego, se numeraron los renglones del documento para poder extraer las citas y referirlas correctamente. Todos los informantes fueron identificados con una clave para proteger su identidad y asegurar la confidencialidad.

Una vez que se concentraron las respuestas de los informantes se procedió a revisar e interpretar cada pregunta, a fin de obtener las categorías emergentes y conformar las redes semánticas más importantes a partir del discurso de los egresados. Inicialmente, las categorías fueron extraídas de las propias preguntas de la guía, pero se atendió a su caracterización mediante subcategorías obtenidas de las propias respuestas. Así, por ejemplo, la categoría “Formación recibida en la universidad” corresponde a la pregunta:

y *Negocios* abarca las licenciaturas en Administración de Empresas, Contaduría, Mercadotecnia, Relaciones Industriales. *Ciencias Sociales* incluye Derecho, Comunicación, Administración Pública, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales.

De manera general y a la distancia, ¿qué consideras haber recibido en la formación de la Ibero?

A partir de las respuestas, emergieron varias subcategorías identificadas mediante el método de codificación en vivo. Es decir, se fue revisando línea por línea para detectar lo que se consideró el núcleo básico de cada respuesta y las categorías se fueron asignando según la repetición de los temas mencionados por los entrevistados. El análisis se realizó con la ayuda de una matriz. Ésta se elaboró extrayendo las expresiones de los entrevistados, y se fueron anotando al margen los códigos. Después, se agruparon estos códigos por sus elementos comunes y así surgieron las subcategorías. El mismo proceso se realizó con las subcategorías hasta encontrar una expresión que las abarcara, según sus elementos comunes, y así se conformaron las categorías. Todo este proceso se validó colectivamente. Para realizar este trabajo, el equipo de investigación decidió dividirse por parejas y asignar la interpretación de dos o más preguntas a cada una, aunque en algunos casos, y por razones de tiempo, la interpretación fue realizada por un solo investigador.

El grupo de investigadores revisó y validó los códigos que las parejas fueron estableciendo, y se elaboraron mapas conceptuales a fin de representar gráficamente estas redes semánticas. Como toda investigación de carácter cualitativo, que utiliza el método de la codificación emergente, la interpretación es un producto subjetivo que buscó validarse de la manera más objetiva posible a través del método de discusión tanto en las binas, como en la plenaria. El aporte más valioso de la fase cualitativa exploratoria fue haber cumplido el objetivo de encontrar nociones constantes, a partir de las cuales pudo construirse un instrumento de preguntas cerradas de opción múltiple que fue utilizado para continuar hacia la fase cuantitativa de la investigación.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Por razones del límite de espacio, en este artículo se discute la información de seis preguntas de la guía de entrevista que resultan de especial interés, porque muestran rasgos constantes muy

importantes de la opinión de los egresados sobre sus experiencias formativas en la Universidad, lo que contribuye al objetivo de la investigación. De cualquier manera, el reporte completo de la misma se publicará próximamente.

### **Sobre lo que los egresados consideran haber recibido en su formación universitaria**

Del análisis de las respuestas a la pregunta ¿qué consideras haber recibido en la formación de la Ibero?, se obtuvieron dos categorías generales: Formación de calidad y Visión de la sociedad. Se analizaron 51 testimonios, de los que 22 versaron sobre la primera categoría y 29 sobre la segunda; hay que señalar que los testimonios pueden dar cuenta de diferentes aspectos, por lo que algunas respuestas abarcan más de una categoría.

**CUADRO 1. Categorías y subcategorías obtenidas del análisis de la pregunta ¿qué consideras haber recibido en la formación de la Ibero?**

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
1. Formación de calidad	Adquisición de conocimientos
	Calidad de la planta docente
	Visión emprendedora
2. Visión de la sociedad	Ser empático y relación con el otro
	Valores impartidos en las clases
	Formación del pensamiento crítico
	Compromiso con la sociedad
	Apertura a los cambios y a los contextos
	Sentido de comunidad universitaria

Como se observa en el cuadro 1, la primera categoría, “Formación de calidad”, está tomada de la expresión de los egresados quienes ponderan, fundamentalmente, aspectos relacionados con lo que tradicionalmente se asocia a una buena educación: la adquisición de conocimientos relevantes y pertinentes y haber contado con docentes de excelencia; así, se tiene el siguiente ejemplo:

De manera general y en términos profesionales, creo que la formación fue muy buena, sobre todo porque era una formación en gran medida teórica, que luego, dentro del campo de las ciencias sociales, pues, me permitió, al estudiar en otras instituciones, cosas que les costaban mucho trabajo a mis compañeros, como ser operativo en un concepto en investigación, pues yo las pudiera hacer. O había leído cosas que mis compañeros no tenían mucha idea de textos más recientes dentro de la historiografía y también creo que me volví más consciente de lo que pasaba en mi país, porque estuve antes en una sola escuela y mi mundito era ése (DM, 2114-2120).

Los egresados reflejan, en estas declaraciones, un reconocimiento por haber logrado aprendizajes tanto en sus respectivas áreas de conocimiento, como en otras de tipo humanista, condición que, como se señaló antes, se orienta a una formación deseable para afrontar los problemas sociales de hoy.

Sobre la planta de profesores, los relatos reconocen la buena calidad docente de la universidad y ponen de relieve la formación integral y el aprendizaje mediante el ejemplo:

Excelente ya que cuenta con muy buenos docentes (DM, 1911).

Sí había una calidad académica, sí había un profesorado calificado, pero al igual que en todos los colegios Jesuitas, hay algo que no se puede medir, muy pocos lo pueden apreciar o sentir, la formación Ignaciana es por “ósmosis”, no por dogma y se aprende conviviendo y en el Patria,<sup>4</sup> cuando dejamos de ser Patria nosotros, fue cuando lo entendimos, era esa convivencia cotidiana con el Jesuita, con el profesor... (DM, 1875-1879).

Me gustó en lo académico, en lo particular, una cuestión ética muy valiosa que lo ves desde los mismos profesores que tratan de enseñarte, por un lado, con el ejemplo y por otro, también con sus propias experiencias tanto en el campo laboral como en su forma de pensar, cómo son en su campo laboral, en hacer sus cosas (DM, 2086- 2089).

Los egresados consideran que una de las principales herencias que han obtenido de la universidad es la influencia perdurable de

<sup>4</sup>El Patria fue un colegio jesuita en la Ciudad de México que cerró sus puertas en la década de los setenta.

las enseñanzas de los buenos docentes, tema que se abordará más adelante. En cuanto a la visión emprendedora, se tienen respuestas como las siguientes:

La Ibero me hizo una persona que no se conforma, que siempre busca ir más allá de lo que se presente, solucionar los problemas que se suscitan, comprometerme con mi realidad y querer transformarla (DM, 1869 -1871).

Sin duda la visión de emprendimiento, o sea, antes de salir de la universidad tuve un trabajo en una empresa cosmética, de hecho, se pudiera decir que yo fui como el inaugurador del área de investigación y desarrollo de nuevos productos de esa empresa de cosméticos (DM, 2091- 2093).

Sobre todo, como que nos concientizaron sobre cómo es que, o sea, lo que tú estás aprendiendo ahí, pues sí va a ser para quizá tener tu propia empresa o trabajar en una empresa importante, pero todo lo que hagas tienes que considerar que va a tener un impacto en tu entorno y que todo el conocimiento que estás aprendiendo, pues, lo tienes que aplicar en algo bueno, o sea en algo que sirva a la comunidad en la que estás. La mente te cambia (DM, 1914-1918).

El emprendimiento es una actitud que puede contribuir a mejorar las condiciones sociales, ya que las empresas son una fuente de empleos. En nuestro país, en 2015, las micro, pequeñas y medianas empresas (MiPyMEs) generaban 73% del empleo y 52% del Producto Interno Bruto (PIB) del país. En el mismo año, había más de 4.1 millones de microempresas que ofrecían 41.8% del empleo total; las pequeñas eran 174 800 y significaban 15.3% de empleos, y las medianas sumaban 34 960 lo que representaba 15.9% de ellos (Sánchez, J., 2015, p. 26), de ahí que impulsar la actitud de emprendimiento en los estudiantes es una de las formas en las que la universidad puede contribuir a mejorar las condiciones económicas y sociales de nuestro país. Fomentar la actitud de emprendimiento requiere, a su vez, del fortalecimiento de ciertas habilidades clave como el pensamiento estratégico y creativo, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones. En este sentido, los egresados consideran que la universidad les brindó herramientas para innovar, crear y tener iniciativa.

También habría que señalar que la actitud emprendedora no sólo está relacionada con los negocios como actividades lucrativas, sino también con la capacidad de organizar actividades no lucrativas de beneficio social. En las entrevistas realizadas es posible constatar que 85% de los egresados dicen estar involucrados, directa o indirectamente, en actividades relacionadas con el compromiso social, las cuales realizan en espacios distintos de los de su ámbito laboral. La gama de campos de participación es muy amplia, e incluye la educación, la ciencia, la salud, la cultura, el arte, los grupos religiosos, representados en organizaciones que trabajan en favor de comunidades necesitadas. En relación con el espíritu emprendedor, se detectaron egresados que han fundado y que dirigen asociaciones de beneficio social, como puede leerse en el siguiente testimonio:

En la asociación civil que dirijo ... tenemos a 70 personas escolarizadas en habilidades sociales y laborales para mujeres adolescentes embarazadas o para mujeres adolescentes adictas recuperadas o para mujeres adolescentes rescatadas de maltrato y abuso, en un proceso de reinserción social (DM,1226; 797-802).

La segunda categoría que emergió en el análisis fue la denominada “Visión de la sociedad”, que tiene que ver con la capacidad de relacionar la profesión de los egresados entrevistados con el contexto más amplio en el cual ésta se inserta, lo cual permite captar justamente su función social y la importancia de ponerla al servicio de causas más amplias.

La categoría “Visión de la sociedad” se compone de seis subcategorías. Las tres primeras fueron las más mencionadas: Ser empático y relación con el otro, valores impartidos en las clases y formación del pensamiento crítico, que comparten el aspecto central de abrir la mirada de los entonces estudiantes hacia los problemas sociales y económicos de país, y las necesidades de diversos sectores de la población, y sobre cómo es posible contribuir a cambiar ese contexto.

En cuanto a la subcategoría “Ser empático y relación con el otro”, ésta se refiere al desarrollo de la capacidad de entender los pensamientos y sentimientos de los demás, y sensibilizarse ante el

dolor y las problemáticas de los otros, tal como puede detectarse en los siguientes testimonios:

Tuve una excelente formación como psicóloga, además de que tuve un acercamiento valiosísimo a comunidades y personas con bajos recursos, así como con comunidades indígenas. Igualmente aprendí y experimenté valores humanos como la humildad, la verdad y la compasión. Tuve una experiencia muy valiosa en mi formación profesional (1859-1862).

La empatía con el otro que brinda las condiciones para que la sensibilidad hacia las necesidades sociales sea posible, y por ello es un componente fundamental de la formación humanista.

Sobre los valores impartidos en las clases, los egresados ponderan la importancia de promover en las clases valores no instrumentales que atienden al desarrollo personal desde una perspectiva ética e inclusive espiritual. Como se explicó en el apartado 2.1, no se trata de un enfoque adoctrinador que imponga una serie de valores, sino de un enfoque de discusión crítica y reflexiva que permite replantearse los propios valores y buscar aquellos que son compatibles con el desarrollo humano integral:

Una de las cosas que me llamó la atención de la filosofía de la Universidad, pues es como que están más preocupados en formar personas comprometidas con la sociedad, personas que sean capaces de insertar al mundo a un profesionista que, si bien está calificado en los aspectos de su profesión, que recuerde que hay una especie o una serie de valores que son muy importantes dentro del desarrollo del ser humano, entonces, que no podemos desasociar esos valores de una profesión (2141-2145).

Lo que yo siento que me quedó como de enseñanza a mis casi ya 40 años, es analizar las cosas un poco más profundas y no nada más en el aspecto económico o histórico, sino también en lo que a mí como espíritu me da, pero eso fue algo muy importante para mí ... siento que mi vida no está basada tanto ni en el conocimiento científico ni en la acumulación económica, sino también en mi satisfacción personal, eso es lo que me ayudó mucho haber estado en la Ibero (2105-2112).

Otra subcategoría correspondiente a la Visión de la Sociedad agrupó los testimonios relacionados con la promoción del pensamiento crítico, que permite al sujeto replantearse los propios valores y asumirlos o reconfigurarlos de manera reflexiva, así como analizar la sociedad y hacer propuestas constructivas. Testimonios como los siguientes son ejemplo de esta aproximación:

Lo más importante (que me dejó la formación universitaria): ser participativa y hacer crítica constructiva. También ética profesional, vocación por el trabajo comunitario, la acción-reflexión y el método científico, entre otras cosas (1851-1852).

Una estructura de pensamiento crítico y una visión global de los problemas por los que pasa México y el mundo (1853-1854).

Para mí fue fundamental la formación de la Ibero para las acciones que realizo ahora, porque creo que el programa en ese tiempo, y espero que así siga siendo, se preocupaba por abrir materias que nos llevaran a pensar nuestra realidad y nuestro contexto de manera crítica, es decir, que no aceptáramos el mundo tal y como está, que pensáramos si esa realidad se ajustaba a los principios en los que creíamos e impulsaban una idea muy clara de análisis crítico de la sociedad en algunas materias, hay que decirlo, no en todas pero me pareció eso fundamental para mi formación, incluso para el resto de los compañeros de generación (2178-2184).

Esta formación valoral que se expresa en los párrafos previos, se sintetiza en la siguiente subcategoría llamada “Compromiso con la sociedad”, la cual se define como la actitud y conducta de una persona que busca poner sus conocimientos y capacidades al servicio de problemáticas sociales más amplias. Este tipo de orientación se manifiesta claramente en el siguiente testimonio:

Digo un estilo de vida porque, finalmente, vas comprendiendo la fuerza interior; que sí importan mucho los conocimientos, son fundamentales, pero también esa actitud, ese carácter con el que vas a aplicar esos conocimientos y sobre todo el ver con otros ojos la sociedad, casi verlos con la mirada de Jesús. Tal vez suene muy romántico, pero recuerdo que veías a

la sociedad con los ojos de Jesús; había situaciones de injusticia, en aquel entonces estaba de “moda” la otra campaña del EZLN; yo fui muy sensible a ese asunto y detectabas y sentías el dolor, la inconformidad de esa parte del México que a veces se nos esconde, de los indígenas (2306-2313).

Otra subcategoría se refiere a la “Apertura a cambios y contextos” y agrupa aquellas expresiones de los egresados que consideran que lo que la universidad les dejó fue la capacidad de convivir con personas de diferentes condiciones o contextos, lo que les permite incluir y no discriminar, tal como refiere el siguiente testimonio:

Lo que soy, pienso que soy capaz de relacionarme en cualquier contexto social, no discrimino, soy absolutamente allegada, me prepararon para servir a los demás, siempre tengo esta disposición de atención. Definitivamente el interés de estudiar me lo dieron en la Ibero. Mi formación en el respeto, en el escuchar, en el ser diverso, en el ser plural; todo eso lo aprendí en la Ibero (2326-2330).

Eso me dio a conocer un montón de gente, un montón de enfoques diferentes, puntos de vista diferentes. Ésa es la parte que más agradezco de haber estudiado en la Ibero (2356-2358).

Finalmente, en relación con la pregunta señalada, los egresados también mencionaron como otro aspecto valioso de su formación, el “Sentido de comunidad” que les brindó la Universidad, categoría que fue elegida para agrupar a los testimonios que privilegiaron como lo más importante que la Ibero les brindó, la capacidad de formar lazos de amistad con sus compañeros y construir relaciones comunitarias, en las que prevalece el espíritu de servicio, al estilo de los siguientes testimonios:

Sí, un sentido de comunidad, porque había un sentido de comunidad bastante importante, aunque en arquitectura se salta un poco de la dinámica tradicional de los alumnos en la universidad, yo conviví con amigos de comunicación, amigos de historia del arte, entonces ese sentido de comunidad sí me lo dio (2033-2037).

Eso fue una experiencia que tuve, que los que conocí, que eran egresados de Ibero, de hecho, por eso los solicitábamos mucho, porque tienen una calidad de servicio y una calidez para atender a las personas, que eso creo que distingue mucho al egresado Ibero. Son personas muy serviciales y eso se valora bastante ya al momento de estar en el ámbito profesional (2265- 2269).

### Las consideraciones de los egresados en relación con la importancia de las materias humanistas en los planes de estudio

Al analizar las respuestas que se dieron a la pregunta ¿consideras importante que existan este tipo de materias [humanistas] en un plan de estudios de licenciatura?, se desprendieron cuatro categorías: “Formación interdisciplinar”, “Formación humanista”, “Formación laboral” y “Esencia Ibero”.

312

**CUADRO 2.** Categorías y subcategorías obtenidas del análisis de la pregunta ¿consideras importante que existan este tipo de materias [humanistas] en un plan de estudios de licenciatura?

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
1. Formación interdisciplinar	Superación de la visión disciplinar Interacción con compañeros de otras carreras
2. Formación Humanista	Formación de personas Sentido social Pensamiento crítico y ampliación de horizonte
3. Formación para el ámbito laboral	
4. Esencia Ibero	

Respecto a la formación interdisciplinar, es una categoría usada para registrar las opiniones de los egresados que enfocan la importancia de los cursos humanistas en otorgar la capacidad de tener una visión más amplia que supera el enfoque disciplinar y permite conectar distintas áreas de conocimiento para llegar a una apreciación más rica de la realidad:

Sí, porque te da mayor apertura conocer otros pensamientos, el que tú salgas a una realidad y ya reconozcas que hay gente que piensa diferente, que no estés enfocado sólo a lo que tú viste o a lo que a tus compañeros les tocó, sino que recabas información de otras personas y te hace crecer, te hace aprender, reconocerte, cultivarte, conociendo acerca de las demás personas. En licenciatura ya estás más encaminado y eso te enriquece (5666 -5670).

Me parece esencial para la Ibero conservar las materias de Integración (ARU), le dan riqueza al contenido del currículo, permiten un pensamiento crítico, abren una ventana a las problemáticas sociales (5514-5516).

Esta formación interdisciplinar también tiene relación con reconocer que la interacción con compañeros de otras carreras resulta enriquecedora y con que los temas de las materias de reflexión humanista fueron útiles para ir más allá de los conocimientos y experiencias de la disciplina central que aborda la propia licenciatura. Un ejemplo de ello lo da un egresado:

Sí, por dos aspectos, porque así conoces a más gente que sea de diversas carreras y tratas con diferentes caracteres y eso te ayuda para la vida laboral, porque tratas con cualquier tipo de gente. También porque desarrollas la parte humana, la parte cultural, del espíritu, del alma; me parece importante que una persona las cultive. También el aprendizaje, le dan un poco de flexibilidad a tu mente, a tu cerebro, de no estarte enfocando nada más –en mi caso, sólo en contabilidad, sólo a números– te dan otra perspectiva (5792-5797).

En cuanto a la categoría “Formación humanista”, la más relevante por la cantidad de menciones que se perfilaron en este sentido, agrupa aquellos testimonios relacionados con las siguientes subcategorías: la importancia de permitir el desarrollo de las personas, de fomentar su sentido social y de promover el pensamiento crítico que posibilita la ampliación de sus horizontes.

En cuanto al “desarrollo de las personas”, esta subcategoría abarca aquellos testimonios que lo que más valoran de las materias humanistas es que les permitió desarrollar su personalidad,

y aluden, específicamente, a los valores y la construcción de la personalidad, como se constata en los siguientes ejemplos:

Recabas información de otras personas y te hace crecer, te hace aprender, reconocerte, cultivarte, conociendo acerca de las demás personas. En licenciatura ya estás más encaminado y eso te enriquece (5666 -5670).

También porque desarrollas la parte humana, la parte cultural, del espíritu, del alma; me parece importante que una persona las cultive. También el aprendizaje, le dan un poco de flexibilidad a tu mente, a tu cerebro, de no estarte enfocando nada más –en mi caso, sólo en contabilidad, sólo a números– te dan otra perspectiva (5792-5797).

En cuanto a la importancia de la formación humanista como formación social, éste es un aspecto clave del enfoque jesuita. Lograr despertar en los alumnos la sensibilidad ante los problemas sociales y la disposición a comprometerse a tratar de solucionarlos mediante el posterior ejercicio de su profesión es lo que da sentido final a la formación humanista. Los siguientes comentarios apuntan en este sentido:

Creo que el tener una formación integral humanista, hace que tu trabajo cobre un sentido social, es decir que siempre en tu trabajo buscarás un beneficio común y no sólo el tuyo (5506-5508).

Fundamental, hacen la diferencia. Eso nos hace distintos, nos hace distintos el servicio social, el pensar que podemos ayudar y que estamos para transformar a la sociedad o al menos buscar una transformación positiva en la sociedad (5799- 5801).

La tercera subcategoría, “Pensamiento crítico”, se utilizó para agrupar los testimonios que señalaron que la importancia de las materias humanistas fue haber fomentado en los antiguos estudiantes la capacidad de reflexión crítica, por ejemplo:

Me parece esencial para la Ibero conservar las materias de Integración (ARU), le dan riqueza al contenido de los currícula, permiten un pensamiento crítico, abren una ventana a las problemáticas sociales (5514-5516).

Estas características atribuidas a la formación humanista son sorprendentemente coincidentes con otro estudio relacionado con la opinión de los estudiantes *Aprendizajes valiosos para la formación humanista en la Universidad: la voz de los estudiantes*, cuyo objetivo general fue construir el concepto de “aprendizaje valioso” a partir de los diversos significados que los alumnos otorgan al Área de Reflexión Universitaria. Se recopilaron 4625 respuestas válidas, y desde el punto de vista de la frecuencia de menciones, las tres cosas que más aprecian los estudiantes son: a) la posibilidad de ampliar sus conocimientos en áreas distintas de su campo disciplinar o profesional; b) la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos, la vida, su sentido y la humanidad, y c) el aprecio, respeto y aprendizaje de la diversidad (Patiño, *et al.*, 2015). Además de estas tres categorías, en esa investigación se registraron otras cinco entre las que se encuentra la formación del pensamiento crítico, así que, como puede observarse, de alguna manera se perciben como constantes en ambas investigaciones estas características para valorar la formación humanista: la visión interdisciplinar, el sentido social, la formación de las personas, y el pensamiento crítico.

En otro orden de testimonios, los egresados señalaron que la importancia de estas materias fue que les dio herramientas para desenvolverse mejor en el ámbito laboral:

El haber descubierto que podemos tener un proyecto de vida basados en ver por el otro. Un universitario marcado por el modelo educativo, lo más sencillo es salir adelante él, pero hay un pedazo de conciencia que te invita a ver por el otro, desde que estás en la carrera, pero más cuando sales (5787- 5790).

Sí, estoy convencida, porque pocas veces tenemos oportunidad de tener ese tipo de formación y sí considero que es una responsabilidad de cualquier profesionista; la licenciatura, al final de cuentas, te va a dar una formación que va a impactar a ese profesional y para ser un agente de cambio en cualquier ámbito en que te desenvuelvas, necesitas tener esa formación (5846-5850).

Una última subcategoría se denominó “Esencia Ibero”, para agrupar expresiones de los egresados relacionadas con los elementos fundamentales que distinguen a la Universidad Iberoamericana de otras instituciones del país. Esta categoría fue muy abundante en la información: los egresados señalaron en repetidas ocasiones que la formación humanista es un sello propio de la institución; les permite ser diferentes a otros profesionales de sus propias áreas, en relación con la manera en que han sido formados en valores, ética, profesionalismo, entre otros aspectos. Señalan que el factor diferenciador de la formación, en comparación con otras universidades, es el tema social que se busca inculcar en los estudiantes, el conocimiento de la realidad y el pensamiento crítico, así como la visión de la mejora de la sociedad, esto es lo que los hace tener esa “esencia Ibero”. Ejemplos de testimonios agrupados en esta subcategoría, son los siguientes:

316

No diría importante, diría esencial; preferiría este tipo de formación a cualquier otra y si, finalmente, un abogado, un economista, un médico, lo que sea, le falta algún tipo de formación, ya la podrá obtener en sus maestrías o en sus prácticas, pero si lo que vamos a dedicar es a una transmisión de un conocimiento técnico por el conocimiento, mejor cerrar la universidad (5695- 5698).

Sin duda, definitivamente, si quitamos las materias de reflexión, pues entonces, ¿qué nos va a distinguir de cualquier otra universidad? Ya no le pongan Universidad Iberoamericana, pónganle Tecnológico iberoamericano... Si quitamos las materias, yo creo que se pierde una buena parte de la identidad de la Ibero; entonces, yo considero que es parte de su identidad y quitarlas sería desastroso (5755- 5760).

Finalmente, las recomendaciones que los egresados hicieron para mejorar el área curricular de reflexión universitaria consistieron, básicamente, en la posibilidad de crear nuevas materias, que puedan contribuir aún más a sensibilizar sobre la necesidad de transformar la sociedad y que el menú de temáticas sea atractivo para los estudiantes.

## La importancia del contenido de la materia y la actuación del profesor, a juicio de los egresados

Otra pregunta de la entrevista exploraba la opinión de los egresados en relación con la importancia que le asignan al contenido de las materias de reflexión y a la intervención docente, como factores relevantes para su formación. Al respecto, la mayoría de los entrevistados señalaron que el manejo didáctico era fundamental, mientras que otro grupo de testimonios resaltaron que ambos elementos son complementarios, tal como se observa en el cuadro 3.

**CUADRO 3. Categorías y subcategorías obtenidas del análisis de la pregunta ¿entre el temario/contenido y el profesor de las materias ARU, cuál consideras que es más importante?**

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
1. Profesor	Didáctica de la enseñanza
2. Materia	Relevancia del contenido
3. Ambas	Complemento entre materia y didáctica del docente

Parte de los entrevistados mencionaron que algunos profesores específicos marcaron sus procesos de aprendizaje mediante su forma de ser, por su capacidad para atraerlos al conocimiento y al contenido que deseaban enseñar. El dinamismo, el entusiasmo de su enseñanza, la capacidad de tocar sus corazones con los contenidos que abordaban se convirtió, para varios, en el eje de la relevancia de la materia cursada, no sólo por el conocimiento nuevo, sino por quien lo enseña y cómo lo enseña. Un par de expresiones de este tipo señalan:

El profesor porque, finalmente, puede haber un programa del aprendizaje esperado del alumno, pero si el profesor no despierta este interés en los alumnos, si no logra hacer que todos se integren, que haya una dinámica sana en el grupo, pues, puede el profesor dar lecturas, clases y lo que sea pero, pues, no hay realmente un enriquecimiento, un aprovechamiento en la materia, no hay diálogo, no hay construcción; entonces, si el profe-

sor domina todo esto y engancha a los alumnos, pues, puede cambiar el temario y a nosotros nos es irrelevante (6104-6109).

Yo creo que el *quid* del éxito de una materia que tiene que ver con formación humana, que tiene que ver con reflexión universitaria, que está en el papel del profesor; será su entusiasmo, su convicción y su congruencia lo que pueda llevar realmente al éxito; si alguien da esta clase porque no tiene otras opciones laborales o porque fue lo que le quedó o porque es lo poco que sabe, va a ser imposible que despierte el entusiasmo, la duda, la reflexión, la participación de los alumnos (6051-6054).

El segundo grupo, considera que el contenido que se ofrece es lo más relevante; en esta categoría los sujetos hicieron hincapié en el complemento que existe entre la materia enseñada y la metodología de enseñanza del docente. Para ellos, la temática es relevante, los contenidos fueron atractivos, pero el complemento de un contenido y un docente que supo abordar el conocimiento significativamente, de manera atractiva y amena, tiene mayor realce. Es fundamental para los sujetos que esto sea un complemento para las enseñanzas de reflexión universitaria; un testimonio en este sentido es particularmente ilustrativo:

Ambos son importantes. Un temario que esté enfocado a un verdadero crecimiento y formación humana; pero un buen temario sin un buen profesor es como un Ferrari en manos de un inexperto (5882- 5883).

Ésta es una definición precisa para comprender la relevancia y significado que tienen tanto la materia como el docente que la imparte. El contenido puede ser el mejor, la guía de aprendizaje perfectamente estructurada, con una lógica precisa y perfecta, pero en las manos de un docente que no demuestre interés y compromiso con lo que enseña, no se verán los resultados esperados.

Estas respuestas se complementan con las que se dieron a otra interrogante que exploraba si recordaban alguna materia o profesor especialmente relevante, de manera positiva o negativa; al respecto aportaron recuerdos de experiencias desafortunadas, en las que se mencionó el deficiente manejo didáctico por parte del docente.

**CUADRO 4. Categorías y subcategorías obtenidas del análisis de la pregunta ¿recuerdas alguna materia o maestro del ARU especialmente relevante, de manera positiva o negativa?**

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
Recuerdo de una mala experiencia	Mala didáctica/mal profesor
	Falta de exigencia académica
	Falta de madurez del propio alumno (actitud o disposición del alumno)

En relación con esto, se tienen el siguiente testimonio:

La otra fue una clase de Historia de México, me pareció una visión muy estereotipada de la conquista. Tal vez para un público más general la materia resultaba más interesante, porque se enteraban de cosas que nunca habían escuchado (4498-4503).

Otra posibilidad de una experiencia negativa consiste en la poca exigencia académica o un manejo teórico que no parece relacionarse con la realidad y que, por tanto, resulta aburrido o contribuye a la imagen de que las materias humanistas son “para rellenar” el plan de estudios. En los siguientes testimonios se muestran este tipo de comentarios:

Entonces, eso es lo malo que yo siento de casi todas las materias de reflexión que tuve, casi todas eran de relleno; insisto, pero no creo que sea cosa de los estudiantes, siento que no porque seas historiador puedes dar clases de éstas (4475-4477).

Sobre las respuestas de los egresados que evidencian haber vivido una mala experiencia al cursar las materias de reflexión, la mayor parte señalan que se trató de un mal profesor; otras refieren condiciones de diversa índole como: incompatible disponibilidad de horarios, desinformación sobre el contenido de las materias y poca disposición del propio estudiante. Ejemplos de inconformidad sobre los profesores se muestran en los siguientes testimonios:

De manera negativa, hubo dos clases en específico que no me encantaron, de una no me acuerdo ni del nombre y de la otra era una de las obligatorias, que el profesor no me encantó, pero, pues, una mala experiencia no fue. El profesor de “Introducción al problema social” me parecía muy aburrido, como que no lograba conectarse con nosotros ni que reflexionáramos mucho sobre el mundo, aunque finalmente lo hacíamos, pero como que ya llevaba su esquemita y no había mucho diálogo (4489-4493).

Deficiencias, que lo quieren manejar de una forma muy teórica, con muchos ejemplos, pero no lo ves en la realidad. Necesitan llevar un poco más hacia la práctica; llevar a la calle lo que nos están tratando de dar para que tenga un impacto real en los jóvenes, porque no todos tienen la misma percepción (4513-4516).

En el aspecto negativo, si es que le puedo encontrar alguno, recuerdo que el profesor de “Introducción al problema del hombre”, la primera vez que lo llevé, se la pasaba hable y hable, muchas cosas de filosofía que a mi nivel no entendía pero, poco a poco le fui agarrando la onda. Lo único negativo fue que reprobé “Introducción al problema social” (4389-4393).

Al analizar estas memorias, se destacan los factores involucrados para calificar como negativa la interacción con un docente: la deficiente habilidad didáctica, la tendencia a imponer puntos de vista o limitar la expresión de ideas opuestas a los estudiantes, la dificultad para hacer contacto con los alumnos de generaciones distantes. En contraparte, la vinculación empática con estudiantes, la habilidad para entusiasmarlos por los temas abordados, la creación de un clima de libertad de expresión en el aula y el uso de métodos activos de enseñanza son circunstancias que hacen percibir el desempeño docente como positivo.

Los testimonios que califican de negativa la experiencia de cursar materias de reflexión y señalar que son “de relleno” parecen estar sustentados en la falta de disposición o involucramiento de los estudiantes, por un lado, pero de manera más importante, por la falta de habilidades didácticas o el estilo autoritario docente, por el otro; así se tienen relatos como:

Por ejemplo, la de psicosocial, el profesor era buena gente, pero nadie le hacía caso. De las 32 clases yo creo que hubo cinco. Si permiten eso, le quitan seriedad y se va contagiando a otras materias; las clases pierden mucho respeto (4819-4821).

Después, ya parece como campamento de verano en la clase y era un desastre porque íbamos a platicar todos, entonces vamos a platicar todos en la clase de integración, eso también, como que le faltó un poco de formalidad a algunos profesores (4414-4416).

Es interesante notar que cuatro testimonios señalaron que la falta de madurez, compromiso y esfuerzo de los propios estudiantes también fueron motivo para desperdiciar la oportunidad formativa, como se muestra en estos comentarios:

Te lo puedo decir así, pero no le puedo echar la culpa al maestro, yo creo que también es responsabilidad mía, yo creo que también no hubo química con ese profesor ... aparte, hace 20 años yo estaba en un proceso de encontrarme a mí mismo; entonces, yo te podría decir que tenía pensamientos que haya tenido en ese momento no hayan sido los más correctos (4395-4402).

Pero como todo mundo iba a las integraciones con la esperanza de subir su promedio, porque para eso son para muchos, era de que “claro de que aquí me voy a sacar un diez, porque voy a subir mi promedio”, haces lo que se te da la gana, te duermes, la gente echa flojera, no te integras, no participas... (4470-4472).

Estas declaraciones son interesantes, ya que muestran cómo la percepción y la opinión sobre las vivencias cambian con el tiempo: quienes cuando estudiantes se enfocaron en cursar materias con el propósito de obtener buenas notas sin mucho esfuerzo o sin tomar en serio los contenidos, ahora, como egresados, expresan que hubieran preferido tener mayor presión de los profesores para aprender y aprovechar la oportunidad formativa. Este análisis es especialmente útil para el diseño y operación de las materias de reflexión universitaria, que en ocasiones, para los estudiantes, pueden parecer secundarias, y tal vez para algunos

docentes también ya que disminuyen la exigencia académica, y con ello la oportunidad de un fortalecimiento en aspectos de formación ética y de pensamiento crítico de los estudiantes. Aun con estas experiencias desafortunadas, el reto de incluir materias que no tienen una aportación técnica asociada al área de conocimiento y la condición de contar con grupos heterogéneos en los que se combinan alumnos de distintos perfiles, parece tener buenos resultados, ya que son más los testimonios positivos que los de fracaso.

### La apreciación que hacen los egresados sobre el valor de promover la formación humanista a nivel universitario

La última pregunta analizada hacía referencia al valor que los egresados dan a la promoción de la formación humanista en la educación superior. De las respuestas se desprende la apreciación clara de que la elección de la Universidad Iberoamericana se funda en su prestigio académico, así como en su sello de identidad, que es la formación humanista.

322

#### CUADRO 5. ¿Consideras que vale la pena promover la formación humanista a nivel universitario?

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
1. Valor de la formación humanista	Impulso para realizar actividades basadas en el compromiso social
2. Promoción de la formación humanista	Difundir información sobre materias humanistas
3. Papel central del profesorado	

Los egresados conceden un papel inicial y preponderante a las materias en las que se brinda la formación humanista, que se consideran espacios de reflexión, de promoción del diálogo y del sentido crítico, como se deja ver en el siguiente relato:

Considero que sí vale la pena, me parece que la propuesta de formación humanista hace la diferencia de la Ibero con otras instituciones educativas privadas, incluso creo que podría ampliarse para formar y fomentar

el pensamiento crítico. La conciencia social y política podría ser un eje transversal en todas las materias (6240-6243).

Una característica importante en cuanto a la impartición de las materias de reflexión es que se aprovechen estrategias que permitan su vinculación con situaciones reales, como pueden ser prácticas o talleres.

Otro elemento señalado por los entrevistados consiste en realizar una difusión eficaz sobre los temas que tratan las materias de reflexión y su importancia en relación con el modelo educativo universitario, ya sea mediante actividades internas o externas al campus, exposiciones e incluso a través del uso de la comunicación digital:

Con una campaña de comunicación estratégica que construya mensajes muy sublimes, atractivos y convincentes. Utilicen herramientas de comunicación como mensajes de texto, *apps*, *Whatsapp*, *Facebook*, *Twitter* (DM, 6808-6810).

Además de lo dicho, las respuestas brindadas a esta pregunta reiteran algunos aspectos que ya se han mencionado en las anteriores, que muestran la valía de la formación humanista de acuerdo con la experiencia de los entrevistados, ya que permite la generación del pensamiento crítico, la apertura de horizontes, el diálogo multidisciplinario, la empatía y el compromiso social. Asimismo, se reiteró la relevancia del desempeño del docente como pieza clave en este tipo de formación. Un elemento novedoso consistió en la recomendación del uso de los medios digitales para difundir información sobre las materias de reflexión.

## CONCLUSIONES

Las respuestas de los egresados durante las entrevistas presentan amplias coincidencias con las que se recabaron en una investigación previa sobre el mismo aspecto de formación humanista, pero con estudiantes de la institución (Patiño *et al.*, 2015), quienes aseguraron que las materias formativas les proporcionaron: mayor cultura general, les permitieron ampliar sus horizontes,

fomentaron su pensamiento crítico y su sensibilidad sobre los problemas sociales. Básicamente, la opinión de egresados y estudiantes no difiere; probablemente, los primeros asignan una importancia un poco mayor a su formación humanista, junto con su logro del perfil de egreso, vistos al paso del tiempo, señalando incluso que estos aspectos marcan la diferencia con exalumnos de otras universidades.

Otra coincidencia que llama la atención consiste en el reconocimiento que se da al docente para obtener la formación esperada. Los egresados mencionaron que, en conjunto, un buen docente, que maneje un buen programa de estudios, potencializa los efectos positivos de aprendizaje del grupo. Puede considerarse hasta cierto punto normal que los alumnos reconozcan a sus buenos profesores, y que ellos se conviertan, incluso, en modelos de vida, pero este hecho todavía es más notable cuando los egresados pueden recordar el nombre de sus maestros, la materia que impartían, e incluso experiencias de clase de manera bastante vívida a pesar de los años que han transcurrido desde su egreso, lo que indica que les dejaron una huella profunda. Como ellos mismos comentaron, los maestros que recuerdan del área de reflexión fueron capaces de conmover sus emociones, y el nuevo conocimiento se aprendió por quien lo enseñó y por cómo lo hizo.

En un estudio previo (Patiño, 2015), se indagó sobre los rasgos que distinguen las prácticas docentes efectivas de los docentes universitarios; entre los hallazgos se identificaron características de un auténtico docente, como: el dominio de la materia, la actualización constante de sus conocimientos, el interés manifiesto porque sus estudiantes aprendan, su empatía y sensibilidad al trabajar con sus grupos y detectar intereses, motivaciones e inquietudes, sus habilidades de comunicación efectiva, su trato sencillo y su imparcialidad. De las descripciones que los estudiantes dieron en ese estudio, se desprende que la docencia efectiva puede definirse como:

Una actividad de solidaridad e intercambio con el otro, que implica una relación en la cual el maestro se da a la tarea de cultivar la inteligencia propia y la del alumno, para que él pueda decidir por sí mismo y “encontrar su camino” (Patiño, 2015, p. 228).

En este sentido, los comentarios de los egresados coinciden con los hallazgos de la investigación señalada sobre lo que hacen los docentes de excelencia, pues mencionaron, en síntesis, que específicamente en las materias de reflexión universitaria, el entusiasmo, la convicción y la congruencia del profesor son los elementos que favorecen el éxito de estas materias. Además de estas características de los docentes efectivos, los egresados reconocieron que éstas se complementan con un contenido interesante y un abordaje atractivo por parte de los profesores, por lo que las lecturas pertinentes, el análisis crítico de las mismas, la discusión grupal, los cuestionamientos controversiales, la aplicación de lo aprendido a situaciones cotidianas y profundizar sobre las motivaciones y valores que subyacen las propias acciones, son estrategias relevantes que identificaron en los docentes de ARU como aquéllas que les dejaron huella.

Los participantes de otro estudio sobre estudiantes (Patiño, *et al.*, 2015), señalaron que la educación en valores es algo prioritario para la universidad y que tiene que hacerse retomando los valores que ya tienen los estudiantes, de modo que logren un mejor discernimiento que los impulse hacia la autonomía; los factores que destacaron son: la conciencia que debe tener el docente de que siempre educa en valores, su capacidad para promover el cuestionamiento y la reflexión, ayudar a descubrir valores constructivos y relacionar los valores con la vida cotidiana. Asimismo, los estudiantes reconocieron que parte de la formación humanista integral consiste en promover un sentido de compromiso social y de actuar en favor de los valores de solidaridad y corresponsabilidad para contribuir a mejorar situaciones concretas (Patiño, *et al.*, 2015).

El modelo de una formación integral orientada a la valoración y decisión ética se ve hoy en día amenazada por una tendencia creciente a la especialización, que es proclive, como lo ha visto Edgar Morin (2001) a perder la visión del conjunto y la religación de las partes con el todo. Ante la magnitud de los problemas causados por los avances tecnológicos, Morin señala que existe la necesidad urgente de que la educación promueva un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir los conocimientos parciales y locales en un contexto más amplio

que incluya consideraciones y valores de carácter ético. En este mismo orden de ideas, Martín López Calva, en un extenso trabajo en tres tomos que titula *Educación humanista* (2009), sostiene que la actual globalización económica, que supone un cambio acelerado, nos ha llevado a una crisis mundial que se refleja en la dinámica existencial del vivir de prisa y abandonar los hábitos de la reflexión, que exige tiempo y distancia. Estamos compulsivamente impelidos a responder de manera casi inmediata a los estímulos del medio y a esperar respuestas rápidas, sin importar lo superficiales que puedan ser.

De acuerdo con este planteamiento, una educación humanista o humanizante es aquella que promueve la realización de aquellos valores que nos hacen mejores seres humanos, como la capacidad de reflexión crítica, la búsqueda de la verdad, la afirmación de la dignidad inalienable de la persona humana, el ejercicio responsable y lúcido de la propia libertad, por nombrar algunos de los más relevantes valores defendidos en las diversas tradiciones humanistas. La institución universitaria fue, originariamente, el espacio en el que esta tradición humanista se enraizó y difundió a través de los siglos hasta llegar al presente pero, al mismo tiempo, con los avances en todos los campos disciplinares, se ha convertido más bien en el “templo” del conocimiento especializado y del saber tecnocientífico. Hoy día, sin embargo, probablemente debido a los problemas sociales que nos aquejan, el vacío existencial y las grandes desigualdades e injusticias sociales, se ha incrementado la conciencia sobre la importancia de que la educación universitaria refuerce su sentido humanista para promover en los estudiantes que pasan por sus aulas, y que algún día se convertirán en los profesionistas del futuro, aquellos valores que salvaguarden la dignidad humana y las causas de la justicia.

En este orden de ideas, los egresados consideraron que las materias de formación humanista son relevantes y hay que mantenerlas en los planes de estudios, e incluso reforzarlas.

Es importante señalar que el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana incluye un currículo flexible en el que las materias se organizan por áreas, y se gestionan mediante servicio departamental, entre las que se encuentra el área de reflexión universitaria (ARU), que responde a la intención de la educación je-

suita de incluir contenidos de humanidades y reflexiones de tipo ético, como señala Gil Coria (1999, p. 361):

La educación de la Compañía debe insistir en la formación integral de sus alumnos mediante la exigencia de un currículum básico que incluya humanidades, filosofía, perspectivas teológicas, cuestiones sociales y otros aspectos semejantes, como parte de los programas educativos especializados. Y además ... el sistema de complementación curricular, en orden a subrayar las implicaciones humanas, éticas, sociales más profundas del programa académico.

Las materias que se imparten en el ARU tienen la intención de ampliar el horizonte intelectual y afectivo de los estudiantes, función que, si bien también tienen el resto de las asignaturas, las de esta área se diseñan específicamente para este fin, pues pretenden

ayudar a los alumnos a buscar su propia identidad y el sentido de su vida en un contexto social que parece privilegiar lo meramente sensitivo, lo no reflexivo, lo fragmentario, lo insolidario, por sobre el estudio cotidiano y esforzado, la reflexión, el conocimiento y la corresponsabilidad social (Sánchez Zariñana *et al.*, 2013, p. 24).

Según los egresados entrevistados, vale la pena vincular estas asignaturas con proyectos de servicio a comunidades, con organizaciones de la sociedad civil, y dar a conocer los contenidos que abordan las materias del ARU mediante exposiciones, e incluso aprovechando las redes sociales para describir el contenido de las materias y sensibilizar al estudiantado.

En algunos de los testimonios destaca la emotividad que manifiestan los exalumnos cuando hablan de abrir sus horizontes, de ampliar su perspectiva más allá del campo de conocimiento de su respectiva carrera, y de sensibilizarse a la diversidad de opiniones y formas de pensar, más aún cuando estas materias constituyen alrededor de 10% del total de asignaturas en los planes de estudio de licenciatura. Asimismo, el sentido de pertenencia que se refuerza en la convivencia con compañeros de otras disciplinas es notable.

Finalmente, tomando en consideración que los entrevistados pertenecen a generaciones muy distantes entre sí, parece ser que los propósitos de desarrollo que buscan las materias de formación humanista se alcanzan en buena medida, por lo que se puede afirmar que la Ibero ha logrado instrumentar y mantener su propuesta formativa humanista a través de los años.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazdresch, J. (1993). *¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la Universidad? CRU 14*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gil Coria, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Labrador Herraiz C. (1999) “Estudio histórico pedagógico” en Gil Coria, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Lipovetsky, G. (2003). La era del vacío. *Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Madrid, España: Anagrama.
- López Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Tomo I. México: Gernika.
- Muñoz Izquierdo, C. (1991). El papel de la educación en la formación de las actitudes y los valores de los egresados. *Revista UMBRAL XXI*, 6. México: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz Izquierdo, C. (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social: resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana.
- Patiño, H. et al. (2015). *Aprendizajes valiosos para la formación humanista en la universidad. La voz de los estudiantes*. México: Universidad Iberoamericana.

- Raths, E.L. (1971). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós
- Rogers, C. (1989). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema "no directivo"*. Barcelona-México: Paidós.
- Sánchez Zariñana, H., Alfaro, G., Chávez, M., Navarro, A. y Patiño, H. (2013). *Programa de Reflexión Universitaria Fundamentación y Prospectiva*. Colección Cuadernos de Reflexión Universitaria, 29. México: Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, J. (2015). Cuentos de Cuentas. Pymes. *Revista Proteja su dinero*, 180. Recuperado de <https://www.condusef.gob.mx/Revista/index.php/historico-revista/category/17-numeros-2015>

## ANEXO. GUÍA DE ENTREVISTA

### I. Delimitación del perfil del entrevistado:

5. Nombre (establecer que permanecerá confidencial).
6. Sexo.
7. Licenciatura que estudió en la Ibero.
8. Generación a la que pertenece (ingreso antes de 2004 o después de 2004). Año de ingreso y año de egreso.
9. ¿Pertenece a alguna organización profesional, política, cultural, deportiva o religiosa? ¿Cuáles?
10. Participación en organizaciones, movimientos o grupos con fines de beneficio social.
11. Realización de actividades de beneficio social de manera personal/independiente y frecuencia.

### II. Opinión sobre la formación recibida

12. ¿Por qué elegiste la Ibero para estudiar?
13. De manera general y a la distancia, ¿qué consideras haber recibido en la formación de la Ibero?
14. ¿Alguna, vez durante la licenciatura, escuchaste hablar de la formación humanista integral?

15. ¿En qué materias fuera del área de Reflexión Universitaria consideras haber recibido una formación humanista integral? ¿De qué manera?
16. ¿Cómo ha influido en tu vida y/o en tu desempeño profesional la formación humanista? ¿Puedes darnos algún ejemplo concreto?
17. Número de materias que de ARU/Integración que recuerdas haber cursado.
18. ¿Cómo elegiste las materias? ¿Recuerdas con qué actitud o disposición ingresaste/cursaste las materias del ARU?
19. ¿Recuerdas alguna materia y/o maestro del ARU/Integración especialmente relevante, de manera positiva o negativa? ¿Qué aciertos y/o deficiencias viste?
20. Específicamente, ¿consideras que las materias del ARU/Integración tuvieron algún impacto en ti? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cuál ha sido?
21. ¿Consideras importante que existan este tipo de materias en un plan de estudios de licenciatura? ¿Podrías ampliar tu respuesta?
22. Entre el temario/contenido y el profesor de las materias ARU, ¿qué consideras que es más importante?, ¿podrías ampliar tu respuesta?
23. ¿Consideras que vale la pena promover la formación humanista a nivel universitario? ¿Cómo lo harías?
24. Relátame alguna experiencia significativa de tu vida como estudiante en la Ibero.
25. Comentarios adicionales.

## Pablo Latapí (1926-2009). Educador de Iberoamérica\*

### Pablo Latapí (1926-2009). Ibero-American Educator

*Sylvia Schmelkes\*\**

#### PALABRA DE ADVERTENCIA

Tuve el privilegio de ser formada por Pablo Latapí, de haberlo conocido durante 40 años, de haber tenido con él una profunda amistad. Conozco su vida y su obra. No puedo resumirlo en 30 minutos de exposición. He tenido que ser selectiva en lo que aquí presento. He procurado hacer un esfuerzo de abstracción y síntesis, pero dudando de mi objetividad, he descansado en los escritos del propio Pablo Latapí, sobre todo los últimos, donde él mismo realiza un recuento de su vida.

26. *Andante con Brío* (2008) trata de la relación entre la investigación y la política educativa durante más de cuatro décadas, a través de sus interacciones con los secretarios de educación. Es una selección que permite que emerja toda la fuerza de la persona de su autor, sus consistentes búsquedas, su ejemplar rectitud, sus valores inquebrantables y su propia evolución. Presenta una historia de 40 años de educación en México desde el sitio en que le tocó estar: como crítico externo, colaborador formal de quienes tomaban las decisiones, colaborador informal y más esporádico y, siempre, como pensador independiente.
27. Poco antes de saber que estaba enfermo, regaló a sus amigos un libro impreso en edición limitada de 200 ejemplares, en el que seleccionó sus trabajos pequeños que más le gustaban. Tituló su libro *Porque ya Atardece*. Su legado máspreciado,

\* Participación en el Panel “La Construcción de una Pedagogía en Iberoamérica: los Grandes Pedagogos del Siglo XX”, en el marco del Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 2018, celebrado en Buenos Aires, Argentina, del 14 al 17 de agosto de 2018.

\*\* Consejera de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México; schmelkes@gmail.mx

dedicado a mí y a mi esposo: “Para Sylvia y Pepe, que reconocerán su propio proyecto en el mío, que relatan estas páginas”.

Después de saber de su cáncer terminal, que enfrentó con una fe envidiable, traducida, para nosotros, en una paz incomprensible que logró transmitirnos, se dio a la tarea de preparar dos libros más: *Finale Prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*, editado por el Fondo de Cultura Económica (FCE), y una antología de sus escritos sobre educación de adultos, que publicó el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Estas últimas dos entregas a la comunidad de educadores, la actual y la futura, lo mantuvieron con vida y entusiasmo durante sus últimos siete meses. Dos semanas después de terminar sus libros, murió.

Me queda la sensación de dejar mucho, demasiado, fuera. Por eso tomen lo que diré a continuación como una invitación a leer y a conocer su obra, a hacerla objeto de estudio, y a convertirla en referencia obligada de los futuros pedagogos, educadores e investigadores educativos de Iberoamérica. Lo considero indispensable.

332

## PADRE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

Es reconocido así en México. Pero lo es también al menos en América Latina, pues promovió también la creación de los primeros centros de investigación educativa en varios países de la región.

Convencido desde joven de que la educación tenía un potencial transformador profundo de personas y de sociedades, trazó su plan de vida, siendo entonces un joven jesuita —más tarde dejaría la orden—, para especializarse en este tema. Terminados sus estudios de filosofía y teología, consigue permiso para ir a estudiar un doctorado en filosofía de la educación en Hamburgo. Su estancia en Europa le permite vincularse con la investigación educativa que allá se realizaba. Visitaba con frecuencia los diferentes organismos de la UNESCO y ahí asistía a conferencias, trabajaba en las bibliotecas, conversaba con personajes de diversas

partes del mundo. Cuando volvió a México, formado como Doctor en Educación y con esa visión internacional actualizada tanto de la problemática educativa como de las maneras de abordarla, emprende la tarea de crear lo que sería el primer centro de investigación educativa en el país: el Centro de Estudios Educativos (CEE), en 1963. Volvió convencido de que la educación es un campo del conocimiento en el que confluyen muchas disciplinas: la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología, la economía. Con la capacidad de visión que lo caracterizó siempre, y comenzando con un muy pequeño grupo de investigadores jóvenes, crea un centro de investigación que es justamente eso: interdisciplinario, décadas antes de que la interdisciplinariedad se convirtiera en búsqueda explícita en nuestras instituciones de educación superior.

Su capacidad de pensar a futuro lo lleva a enviar a estos investigadores, en forma escalonada, a estudiar posgrados fuera del país. De esta manera, constituye un núcleo de personas de primer nivel que van a hacer del CEE una referencia obligada para la educación en el país y más allá de él. Con los años, se crean varios centros en América Latina a su imagen y semejanza.

Pero, además, como padre de la investigación educativa, creó escuela, tiene discípulos, marca la impronta de arranque, deja la huella genética de su origen. También sigue formando a las nuevas generaciones, porque sus trabajos son objeto de estudio obligado en todas las escuelas de educación en México, y probablemente lo sean también en toda Iberoamérica.

## LO FUNDAMENTAL DE SU PERSONA Y SU OBRA

### Es ante todo un investigador de la educación

Cuando Pablo crea el CEE, solamente existía el Centro de Investigaciones Pedagógicas, de la SEP, que elaboraba, fundamentalmente, pruebas psicométricas. Su perspectiva fue interdisciplinaria. Diecisiete años después, cuando dirige el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), realiza un inventario de 200 instituciones o centros dentro de instituciones de educación su-

perior en el país que dicen hacer investigación educativa. Entre éstos selecciona 20 que, sin duda, la realizan. En poco tiempo la investigación educativa estaba instalada en el panorama nacional.

No solamente sembró la idea de la importancia de la investigación educativa, sino que nos enseñó cómo hacerla. Destaco tres aspectos fuertes:

- El quehacer de la investigación educativa implica generar conocimiento científico, y hacerlo requiere rigor.
- El quehacer de la investigación educativa no implica neutralidad valoral sino, por el contrario, supone una ética de compromiso con la justicia educativa y social. Nos enseñó que el rigor científico implica objetividad, pero no neutralidad.
- Que investigamos para transformar la realidad, y que para hacerlo es indispensable divulgar ampliamente el conocimiento generado y las propuestas de política que de ahí se derivan. Por eso Pablo mantuvo con enorme disciplina su rica actividad periodística, en la que lo coyuntural servía para realizar reflexiones filosóficas y políticas profundas. “La IE no es una mera técnica, sino un ejercicio que se integra en una visión holística de lo que somos como seres humanos”, dice en *Finale Prestissimo*.

Pablo Latapí fue un científico. Valoró el rigor académico, el andamiaje teórico y metodológico indispensable para que la búsqueda de la verdad en el campo de la educación sea certera y tenga credibilidad. Fue un maestro del rigor. Inició la investigación educativa en México poniendo estándares elevados de precisión y honestidad intelectual. Son estándares que hasta la fecha se utilizan para juzgar la calidad de las investigaciones educativas y han dado a nuestro país una gran fortaleza en este campo del conocimiento. Una buena parte de la investigación educativa que se realiza en México es, en gran parte, debido a él, investigación de calidad.

Su trabajo trascendió el país. Latapí tiene un reconocimiento internacional innegable. La fortaleza de este reconocimiento procede de su creciente dominio de la problemática social y educativa de nuestro subcontinente, y de sus certeras propuestas para su transformación.

## Su compromiso

Pablo Latapí nunca investiga por investigar; no persigue generar conocimiento por el conocimiento mismo. Siempre hay una motivación transformadora detrás de lo que investiga, de lo que escribe. Sus trabajos tienen claramente una orientación política: se trata de recomendar para transformar. La transformación siempre está referida al logro de una mayor justicia social, que muchas veces depende de la calidad con la que se ofrece, pero también de la equidad con la que se distribuye. Sus trabajos de investigación siempre están motivados por la existencia de una problemática, y abonan, siempre, a su solución.

Informes de investigaciones. Artículos periodísticos. Producción ensayística vasta. Lo importante para él fue asegurar que, lo que valía la pena decir, llegara a quienes toman decisiones y a la sociedad en general. Siempre sostuvo que una sociedad bien informada tendría mucha mayor capacidad de influir certeramente en la toma de decisiones; su convicción era que esto constituía un ejercicio profundamente democrático.

Esta característica del compromiso que Pablo Latapí asignó a su vida y a su obra nos muestra, con claridad, que un científico tiene que ser riguroso, sí, y objetivo también, pero que eso no implica que deba ser neutral. Él es testimonio de que un científico de la educación, por la temática que trabaja, debe tener un compromiso con la sociedad en la que vive, y debe procurar siempre que la educación, al estudiarla, pueda ofrecer algo mejor a las personas y, con ello, aportar a la transformación de la sociedad. Es éste otro estándar que puso a la investigación educativa (Schmelkes, 2000).

## Su humanismo

Siempre presente en sus escritos, pero de forma más patente en los últimos. Como el maestro que fue, nos enseña que no se puede ser educador ni investigador educativo, que no se puede trabajar en educación sin tener a la persona humana como referente central de lo que hacemos. La persona, siempre en contexto, es lo que da sentido a lo que hacemos todos y cada uno de los que

trabajamos en educación. Pablo Latapí parte de la premisa de que los seres humanos son diversos y de que ello es una fortuna. Pero también está convencido de su dignidad inherente: el derecho a crecer, a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida de calidad, como cada quien la defina, desde su contexto, es el propósito del hecho educativo.

Pablo Latapí no soportaba que las personas sufrieran ni que se obstaculizara su desarrollo. Desde que inició su trabajo, tuvo claro que el hecho de que esto ocurriera era producto de una historia de dominación y opresión, así como de estructuras sociales injustas. Visualizó desde muy temprano que una buena educación, bien distribuida, podría, junto con otros procesos, ir transformando estas estructuras. A la vez, y paradójicamente, tenía claro que era necesario que estas estructuras se transformaran para poder dar lugar al desarrollo de todas las personas. Las propuestas de una sociedad distinta, como la manifiesta en la filosofía del movimiento zapatista de 1994, lo capturaron profundamente. Su preocupación central por la justicia, que él mismo define y muchos reconocen como lo que marca su vida y su obra, deriva de esta manera de entender el problemático binomio ser humano-sociedad.

Como buen educador, valora de manera especial el trabajo de los docentes y de los agentes educativos. Reconoce su trabajo comprometido, constante, silencioso. Sabe que de su esfuerzo cotidiano depende el hecho educativo y por eso los aprecia. La persona del educando, y la del docente, como binomio educativo esencial, son el centro de su pensamiento educativo humanista.

Otras características de su persona explican también la potencia de su obra. Dominó el idioma y su escritura. Su formación retórica hace de cada pieza una obra maestra en composición. Es persuasivo por la contundencia de sus argumentos. Es sencillo y claro, de manera que logra que muchos lo entiendan sin problema y que, después de leerlo, no puedan sino decir: “tiene razón”. Es crítico siempre, e incisivo en su crítica. La crítica se transforma en propuesta en la gran mayoría de sus escritos, pero lo más asombroso de su estilo es su capacidad de provocar la reflexión. Siempre es posible dialogar con él como escritor. Y cada uno de sus escritos tiene la capacidad de remover certezas y de dejar pensando.

## CREADOR DE INSTITUCIONES Y FORMADOR DE INVESTIGADORES

Como toda persona grande, que trasciende, Pablo fue innovador y creador de instituciones, que a su vez formaron personas en las capacidades y en las causas que cada institución perseguía. Ya mencionamos al Centro de Estudios Educativos, que este año cumple 55 años de existencia. En su seno nace, a instancias de Pablo como su entonces director, la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, órgano de alto nivel con vocación regional, que dio a la luz los primeros estudios serios con enfoque social y económico sobre la educación en América Latina. La revista cumplió, en 2018, 48 años de existencia.

Su interés por los asuntos de la educación superior lo llevó a crear la asociación civil no lucrativa denominada Prospectiva Universitaria, dedicada a estudiar el futuro de las universidades en el mundo y en América Latina. Más o menos por estas fechas creó las Reuniones de Información Educativa, eventos periódicos que reunían a investigadores y tomadores de decisiones en torno a temas que eran objeto de hallazgos relevantes para la política educativa.

En 1985 fundó la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. Esta asociación existe en varios países para defender, desde los pueblos, las causas de la ONU.

Hacia el año 2000 convence a un grupo de académicos para crear el Observatorio Ciudadano de la Educación, organización pequeña, integrada en su mayoría por voluntarios que se propusieron como objetivo dar a conocer a la opinión pública, mediante comunicados de prensa, lo que la investigación educativa informaba a los tomadores de decisiones en educación, para orientar la política educativa y también la práctica escolar y docente. En sus poco más de 10 años de existencia emitió alrededor de 200 comunicados y organizó cerca de 20 foros sobre temáticas muy diversas. Su portal llegó a recibir cerca de 20 000 visitas al año. Todavía pueden consultarse y son documentos históricos de gran valor.

## LA INVESTIGACIÓN Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Pablo Latapí siempre consideró la investigación educativa como el instrumento para hacer su contribución a la tarea utópica de construir una sociedad más justa. La confianza en su potencia lo mantuvo siempre firme en su vocación. Esto nos explica en buena parte de sus memorias, dedicadas a la reflexión profunda y minuciosa sobre la relación entre la investigación y la toma de decisiones en materia educativa. Destaca su comprobación de la tesis de Carlos Muñoz Izquierdo respecto a esta relación, en el sentido de que es el proceso político el que determina que se adopte una innovación cuya necesidad y fundamento (y a veces incluso prueba previa) procede de la investigación educativa. Las condiciones políticas tienen que estar dadas para que esto ocurra.

Relata cómo esto fue posible en torno a tres de los temas fundamentales de su consistente preocupación: el primero es el de la equidad educativa, que pudo favorecer con Fernando Solana como secretario de Educación a través de un programa que se denominó Primaria para Todos los Niños, que Pablo ayudó a diseñar, así como con Ernesto Zedillo, con el capítulo de Equidad en la Ley General de Educación de 1993. El segundo tema es la formación en valores. El tercero es la participación social en la educación, también incluida en la Ley General de Educación de 1993.

Pablo Latapí añade a la tesis de Carlos Muñoz el tema de las mediaciones necesarias para que, dada la coyuntura favorable, la influencia se logre. Una de ellas es el papel de un asesor, como él lo fue: investigador de la educación y conocedor de la misma, de sus contextos y de su historia; crítico y a la vez propositivo; generalista, no especialista; conocedor de las restricciones de los políticos y capaz de construir propuestas realizables —lo que él llama “la sensatez necesaria” de quien propone transformaciones—. Requisito de esta mediación es el mutuo respeto y aprecio, la empatía, y sobre todo, la convergencia de valores esenciales entre asesor y asesorado.

Otra mediación que Pablo desarrolla es la externa, mucho más lenta y compleja: la de la formación de opinión pública, que conduce a la participación social en educación y permite que una

decisión de política resulte políticamente necesaria. Una labor que Pablo realizó a través de su trabajo periodístico y de la creación de instituciones, que con el tiempo va forjando democracia educativa.

Pero una conclusión que el lector saca de la lectura de este libro es que nada de lo que ahí se relata hubiera sido posible si no se tratara de una persona de la estatura de Pablo Latapí. Su integridad valoral lo mantuvo siempre independiente. Sin interrupción, mostró su pensar y sentir en la prensa. Rechazó la invitación de un secretario cuestionado por haber intervenido en los resultados de las elecciones “porque este gobierno carece de legitimidad”, y renunció a su asesoría con otro más a raíz de la masacre de Acteal, por no soportar la incongruencia de trabajar por un régimen que la había permitido.

En sus reflexiones analiza las causas de fondo de la falta de calidad educativa. El hecho de que la educación no ha sido, para ningún gobierno federal, verdadera prioridad, que tampoco lo ha sido para los legisladores; que los empresarios auténticamente preocupados se cuentan con los dedos de una mano; que el magisterio es prisionero del Sindicato, y que la ciudadanía es en exceso complaciente respecto del servicio educativo recibido. Plantea la necesidad de avanzar en democracia y en participación social en materia de educación. Sostiene que mientras la sociedad no crezca en su capacidad de exigir cuentas al gobierno, a los legisladores, a los sindicatos, la mala calidad y la desigual distribución de nuestra educación no podrán revertirse.

Haber fungido como asesor de secretarios dio a Pablo Latapí un mayor realismo, pero a la vez lo convenció del valor de lo micro, de lo que ocurre en la escuela, del valor del docente y de su trabajo profesional. El cambio verdadero no lo hace el Estado —el Estado no educa, dice él—. La mejor decisión que puede tomar un secretario de educación es lo que pueda hacer para mejorar la calidad de la formación y la práctica docente.

## LA INVESTIGACIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA

La impronta inicial de la investigación que se realizó en el CEE, fundamentalmente por su orientación interdisciplinaria, privi-

legió la economía y la sociología de la educación. Pablo, como filósofo, logró articular en torno al tema educativo las diversas disciplinas. Su primer artículo periodístico resume su pensamiento inicial al respecto:

La desigualdad económica de la sociedad influye en la desigualdad educativa y se vuelve intergeneracional. A una sociedad de fuertes desigualdades económicas corresponde un sistema escolar de grandes desigualdades educativas. Y mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber justicia social (Latapí, 2012, p. 200).

En su último libro, *Finale Prestissimo*, expresa esta misma orientación de otra manera:

No es posible lograr una sociedad justa actuando solamente desde la educación. Las decisiones que se toman sobre la educación están fuertemente determinadas por intereses sociales y políticos, de modo que el Estado no es neutral al tomarlas, sino que cede a las presiones de los grupos dominantes. Los grupos o clases sociales de menor poder no pueden hacer valer sus demandas en estas decisiones (Latapí y Quintanilla, 2009, p. 61).

A pesar de ello, se fue haciendo con el tiempo, más y más educador. Se acercó a la pedagogía y escribió con mucha sencillez y claridad para docentes. Ejemplos claros de ello son su incursión en la educación de adultos, la formación valoral y en derechos humanos.

## LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

En 1980 se va con María Matilde, su esposa, a una población pequeña en el estado de Querétaro a trabajar en un proyecto de organización campesina y educación popular. Realiza trabajo de alfabetización, lo que lo cimbra profundamente (“El Alfabeto Inútil”). Acepta desde ahí ser investigador de CREFAL. Prolífico como lo era, produce investigaciones y ensayos reunidos en la Antología de este Centro.

## EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Desde los inicios de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, que él fundó, una de las líneas fundamentales del trabajo de la asociación fueron los derechos humanos, y específicamente, la educación en derechos humanos, orientada a docentes en ejercicio en el nivel básico del sistema educativo. Organizó varios diplomados de Educación para la Paz y los Derechos Humanos desde finales de los ochenta, hasta finales de los noventa del siglo pasado. Pablo Latapí tuvo un papel fundamental en la concepción de estos diplomados y en la formación de quienes asumimos la tarea de impartirlos. El fungió también como docente en prácticamente todos ellos.

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Si bien el derecho de toda persona a recibir una educación de calidad, y la obligación del Estado de proporcionarla motivó el trabajo de Pablo Latapí a lo largo de su vida, no fue sino hasta su segundo paso por la UNESCO, como embajador, que reconoció la importancia del concepto del Derecho a la Educación. En 2009, en un clásico ensayo publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, confiesa este reconocimiento tardío. Entonces no encuentra en México muchos trabajos al respecto, mientras que son patentes grandes violaciones al derecho a la educación en el país y una ausencia casi total de demandas o denuncias al respecto, una situación de “no exigibilidad práctica” de este derecho. Este ensayo se convierte en un llamado a los investigadores educativos a abordar su trabajo desde la perspectiva del Derecho a la Educación, y a los legisladores a tomar medidas para hacer exigible este derecho. Es importante señalar que el INEE asume el reto, y en 2009 presenta su informe anual con el título “El Derecho a la Educación en México”.

Habla de que el derecho a la educación es a una educación de calidad. No se cumple o satisface asegurando una escuela o un maestro: tiene que producir los aprendizajes útiles, necesarios, deseados. Y no está de más señalar que la reforma constitucional

del artículo 3° dedicado a la educación en 2013 estipula que el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria.

## LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN

La creciente orientación pedagógica de Pablo Latapí se fue inclinando, como filósofo que era, y orientado por el valor de la justicia, hacia la formación en valores.

En 1996, el entonces secretario de Educación, Miguel Limón Rojas, le pidió que coordinara un grupo de trabajo para proponer la mejor manera de lograr que la escuela básica asumiera su responsabilidad de formación en valores. El fruto del trabajo de este grupo fue la introducción, por primera vez en décadas, de la formación ética en la educación básica. Este trabajo inspiró el bien conocido libro de Pablo Latapí (1999), *La moral regresa a la escuela*, en el que formula claras reflexiones que le dan carpetazo a la confusión entre el laicismo y la neutralidad valoral de la escuela, y discurre sobre los contenidos de la educación ciudadana, la formación moral y la educación en derechos humanos en el currículo escolar. Este libro, incisivo y crítico como todos sus escritos, pero visionario y propositivo, como el gran educador que era, fue decisivo en otorgar carta de ciudadanía a la educación en derechos humanos en el sistema educativo nacional. Una cita de esta obra clásica:

El Sentido ético es inherente a toda persona. Es una ética de fines. La formación ética no es sometimiento a las normas. La formación moral prepara para elegir, con libertad responsable. La formación moral prepara para afrontar conflictos. La formación en valores conforma la conciencia individual (Latapí, 1999, pp. 20-21).

La preocupación por la ética en la educación lo condujo a formular profundos ensayos reflexivos sobre temas como la tolerancia y el racismo. Sobre la intolerancia, teoriza y propone una pedagogía:

... Interviene la dinámica del conocimiento que, al aceptar algo como verdadero, excluye lo contrario como falso. Hay, dice, una evidente tensión

entre la legítima y constructiva necesidad de afirmarnos y la ilegítima y destructiva convicción de que somos superiores a los demás (Latapí, 2003, p. 442).

Y luego adopta una clara postura filosófica:

Me adhiero a una visión ontológica de la persona que fundamenta su especial dignidad y la constituye fin en sí misma, por lo que no puede ser convertida en medio o instrumento de nada (Latapí, 2003, p. 442).

Y la complementa con la visión cristiana de que todos los hombres somos hijos de Dios y, por tanto, hermanos. Sostiene que hay tres zonas de verdades:

La “opinativa”. En esta zona me corresponde relativizar mis opiniones ante las diferentes, dialogar, tratar de enriquecerme. La segunda es la zona cultural, que es valoral. Forman parte de mi visión del mundo y me son irrenunciables. Puedo y debo discutirlos, pero me resulta mucho más difícil relativizarlos. En la tercera zona estarían mis valores absolutos, que son en su mayoría religiosos. No pretendo imponerlos a nadie, pero tampoco les disminuyo el peso y la importancia que para mí tienen, en aras de un pluralismo que todo lo relativizaría. Los que sostienen valores diferentes de la zona dos y tres, ellos tienen derecho a sostenerlas y expresarlas, no porque todas las verdades sean iguales, sino porque ellos tienen la misma dignidad de personas, y la misma libertad de conciencia que yo (Latapí, 2003, p. 442).

De ahí habla de cómo se puede educar para la tolerancia, y sugiere cuatro pasos:

... el primero es trabajar en dismantelar nuestros prejuicios... El segundo es enfrentar al diferente mediante la comunicación y el diálogo. Ante el diferente hay dos maneras incorrectas de proceder: anularlo para afirmarme, o integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo. Lo correcto sería intentar comprenderlo como es y reconocer su propia razón. Un tercer paso es intentar construir juntos algo nuevo a partir de lo mío y de lo que considero valioso en el diferente. Y el cuarto paso es abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que

implica hacer más sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas. Una convivencia armoniosa supone educarnos en estos estadios progresivos (Latapí, 2003, p. 443).

## LOS POBRES, LOS INDÍGENAS

La justicia social fue su utopía, marcó todas sus búsquedas. Su opción por los pobres está presente en toda su obra.

Leer a México desde los pobres implica acercarse al dolor ajeno como si fuera propio. La opción ética fundamental es la opción por la vida o la opción por la muerte de muchos (Latapí, 2009, p. 144).

Debido a esta opción, la rebelión zapatista lo remueve profundamente. A ella, y a su desenlace, dedica muchos de sus artículos periodísticos en los noventa. Relata cómo descubre a los indígenas de México:

344

El gran cambio sobrevino en 1994, con el alzamiento zapatista. Vivimos en esa insurrección la posibilidad de que el país virara hacia una perspectiva diferente respecto de su población indígena; que dejáramos de verlos como los más marginados entre los marginados y empezáramos a reconocerles social, jurídica y políticamente su identidad cultural, sus derechos humanos y culturales y un justo espacio de autonomía política... (Latapí, 2009, p. 31).

Nos explica nuestro racismo, y convierte al antirracismo en un propósito educativo necesario:

Se ha considerado a los indígenas como obstáculo para la modernización del país... Está presente la convicción inconfesada de que a causa principal de nuestros defectos se encuentra en nuestro componente indígena. En el fondo nuestro racismo es el rechazo de las culturas indias vivas, pese a la glorificación oficial del indio muerto; la idea que tenemos de país y de su desarrollo excluye a los indios del “nosotros” nacional. No hemos sido capaces de ver nuestra diversidad cultural como una riqueza y de resolver el antagonismo de nuestras culturas constitutivas en un pluralismo aceptado y generoso. La política educativa postrevolucionaria ha ignorado el

problema de nuestro racismo. Educar para el respeto a la diversidad y la tolerancia debería tener entre nosotros como primer cometido el fomentar en los alumnos una especial sensibilidad hacia los prejuicios raciales (Latapí, 1998, s/p).

Lo llenan la esperanza los Acuerdos de San Andrés, que después serían traicionados:

Si los acuerdos preliminares de San Andrés llegan a plasmarse en reformas legales y se traducen en políticas de Estado, también la educación nacional registrará cambios profundos (Latapí, 1996, s/p.).

## PABLO LATAPÍ. LA PERSONA

Pablo fue una persona muy completa, sumamente versátil, pero siempre un educador. Investigador de la educación. Creador de instituciones, formador de personas. Periodista. Asesor de ministros. Maestro de maestros. Ensayista inspirador.

En su último libro, *Finale Prestissimo*, Pablo Latapí escribe piezas magistrales de dos o tres páginas cada una, verdaderos ensayos. En ellas nos habla de la política educativa, sí, de los docentes y de la pedagogía también –temas a los que dedicó toda su vida–, pero también de sus valores, personales y religiosos. Nos habla de sus amigos; de su distancia del dinero; de sus representaciones de Dios; del valor educativo de la familia; de la relación que, como un hombre bendecido por una fe profunda e inquebrantable, logró establecer entre esta forma de conocimiento y la razón; de la gratuidad como valor esencial para él; de cómo se acercó a los indígenas, a apreciarlos; de cómo se siente mexicano, su entrega a México, y desde un profundo universalismo multicultural entiende su nacionalismo; de su reflexión epistemológica sobre el misterio; de la importancia que tuvo para él la música; de la prioridad que representan los pobres en su vida, y de la importancia de los valores en la educación. Esta visión integral es la que nos permite conocer al verdadero Pablo Latapí.

Pablo Latapí fue un hombre visionario, un profeta. Generalista en lo educativo –nada de lo educativo le era ajeno–, tuvo en

el abordaje de múltiples temas una preocupación: la justicia educativa, que en el fondo no es otra cosa que su profundo convencimiento de que la educación es un derecho humano fundamental, clave; que su garante es el Estado, y que para que se cumpla este derecho la educación ha de ser de calidad y debe distribuirse con equidad –a cada quien lo que necesita, y no lo mismo para todos.

Pablo Latapí es un maestro en el pleno sentido de la palabra. Por la calidad de sus trabajos nos conduce a buscar calidad en los nuestros. Por la orientación valoral y comprometida de sus escritos nos entrega un código de ética del investigador educativo que se convierte en un referente central acerca de cómo proceder en nuestra comunidad de investigadores y más allá de ella. Por la congruencia de su vida y sus obras y por la consistencia de su preocupación por la justicia, tanto en sus diversas actividades como a lo largo de su vida, nos presenta una exigencia de congruencia en nuestro propio quehacer. Ésta es la educación que verdaderamente importa.

Pablo Latapí, como todo gran hombre, está vivo. Como toda gran persona, como todo gran clásico, está con nosotros en múltiples momentos de cada día. Difícil escribir en educación sin hacer referencia a alguna obra suya. Imposible dar clases sin mencionarlo. Cuando abate la aflicción y la desesperanza de nuestro país que se desmorona ante la corrupción y la violencia, el que a Pablo le dolía –“me duele México”, dijo, en su último discurso– recordamos su llamado a la fuerza de la utopía y de la agencia de los seres humanos para lograrla. Le debemos la tarea de redoblar esfuerzos para seguir aplicando sus enseñanzas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Latapí, P. (1985). “El Alfabeto Inútil”, en *Proceso*, 22 de junio.
- Latapí, P. (1996). México: la casa de todos sus pueblos. En *Proceso*, 3 de febrero 1966. [Fecha de consulta: 11 de diciembre de 2018]. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/171351/mexico-la-casa-de-todos-sus-pueblos>
- Latapí, P. (1998). “El racismo, problema educativo nacional”. En *Proceso*, 27 de junio. [Fecha de consulta: 11 de diciem-

- bre de 2018. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/178425/el-racismo-problema-educativo-nacional>
- Latapí, P.** (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: IISUE-UNAM, Plaza y Valdés.
- Latapí, P.** (2003) “Raíces de la intolerancia”. En *Educere* [en línea], 7 (octubre-diciembre): [Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602318>> ISSN 1316-4910
- Latapí, P.** (2008a). *Andante con Brío*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P.** (2008b). *Porque ya atardece: algunos textos significativos*. México: Edición privada.
- Latapí, P.** (2009a). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas*. Serie Paideia. Pátzcuaro: CREFAL
- Latapí, P.** (2009b). “El Derecho a la Educación”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (14)40, pp. 255-287.
- Latapí, P.** (2012). Educación y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 1(1), 199-202.
- Latapí, P.** y Quintanilla, S. (2009). *Finale Prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S.** (2000). “Una Comunidad de Investigadores”. Conferencia de Clausura del V Congreso Nacional de Investigación Educativa. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa. V Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. México: COMIE.



## 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 en soporte impreso y 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 está dispuesta en forma gratuita en los portales de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y del Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ), así como 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 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.

De acuerdo con el capítulo III, segundo párrafo del Reglamento de publicaciones de la Universidad Iberoamericana (UIA), las propuestas de inserción aprobadas que no sean originales o que hayan sido enviadas a dos publicaciones a la vez serán rechazadas y sus autores quedarán inhabilitados para presentar propuestas editoriales a la UIA.

**Las secciones de la Revista son:**

1. Editorial.
2. Mirada latinoamericana
3. Diálogo informado
4. Política educativa
5. Desigualdad, justicia y derecho a la educación
6. Sistematización y reconstrucción de experiencias
7. Horizonte educativo

**Manuscritos**

Los trabajos deberán enviarse a la dirección electrónica de contacto con la Revista ([rlee@ibero.mx](mailto:rlee@ibero.mx)), 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>

Cuando los trabajos superen la etapa de evaluación por pares, serán sometidos a una prueba de originalidad y antiplagio mediante un *software* especializado. Superada esta prueba, se les hará llegar una liga para su registro como autor de la UIA, y para la cesión de derechos de su trabajo, mediante la que el o los autores transfieren a la UIA los derechos de propiedad intelectual de su colaboración, 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 la Revista o en cualquier otro soporte material, electrónico o virtual, con fines de difusión o de comercialización de este saber en cualquier medio. En este tipo de casos, el o los autores serán remunerados con tres

---

<sup>1</sup> Puede consultarse en [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)

(si se trata de uno), 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.

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 solicitárseles. 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 Tesouro 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 y una mínima de 20 (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:

- e) Pertinencia del tema al campo de la investigación educativa, desde cualquier enfoque disciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar.
- f) Resultados de investigación académica original, y de relevancia y validez de sus referentes empíricos, teóricos y conceptuales.
- g) Sistematización y reconstrucción de experiencias educativas originales, que aporten al campo de la educación popular y de amplios movimientos sociales.
- h) 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.
- i) 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 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. El o los autores serán informados acerca de los resultados de esta etapa.

- Si el trabajo supera esta etapa, 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.



**REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS**  
[*Latin American Journal of Educational Studies*]

**Guidelines for Contributors**

***Publication Ethics***

The *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (RLEE) is an academic, peer-reviewed journal, published biannually in print and on line. It adheres to international standards on academic procedures and management, and it is included in diverse top Mexican and worldwide indexes.

RLEE addresses researchers, professionals and scholars in the educational field, so as students and those interested in the problems of education: teachers, technical employees on education, social activists, and decision-makers in the realm of public policy.

This journal is edited by and available free of charge in the web sites of the Universidad Iberoamericana (UIA) Mexico City and of the Jesuit University System (SUJ). Likewise, it can be found in the indexes and electronic archives to which it belongs and may become part of, given it is in the global movement for open access lying on the BBB declarations: Budapest (BOAL, 2002), Berlin (2003), and Bethesda (2003).

The RLEE, in continuity of its longstanding tradition, joins the set of actions of the SUJ, which seeks “to contribute to the achievement of a freer, more solidary, just, inclusive, productive and peaceful society, through the development and dissemination of knowledge and the training of professionals and researchers of great human and intellectual quality, competent at an international level, committed to the highest service to others, and inspired by authentically human, social and transcendent values.”

The journal will be, accordingly, an act of social accountability, which acknowledges that scientific research in the educational field culminates with the dissemination of the results of the processes or circumstances subjected to examination, and will publish them in the chosen academic genres. Thus, the RLEE seeks to

contribute to the Mexican and international debate and have an input into knowledge in order to build a more just society.

The criteria leading the work of this journal are academic excellence, ethics in its evaluation and dissemination, as well as efficacy and opportunity in its editorial processes.

### **Publishing policies**

- RLEE will publish Works in Spanish, Portuguese, French, and English as the languages rightfully established in America and basic languages of contact with the rest of the world.
- RLEE will accept original and unpublished articles, which have not been proposed to another journal in parallel, containing results of educational research supported by a rigorous methodology –whether they have an empirical, theoretical or conceptual basis–, which contribute in a significant manner from any valid disciplinary approach, to achieve a better system of social justice, link knowledge to educational policy, the right to education, educational inequality and injustice in Latin America and the rest of the world.
- Works referring to systematization and reconstruction of experiences emerging from popular education and Latin American social movements, as well as research results that give priority educational problems of socially and educationally excluded groups.
- Works that promote an informed and constructive dialogue about the statistics of the educational problems in the region.

According to chapter III, second paragraph of the UIA Publications Guidelines, those approved proposals which prove to be redundant publications (submitted and/or published), will be rejected and their author(s) will be disqualified to present further proposals to the UIA.

The sections of the Journal are:

1. Editorial.
2. Latin America at a Glance
3. Informed Dialogue
4. Educational Policy

5. Inequality, Justice, and the Right to Education
6. Systematization and Reconstruction of Experiences
7. Educational Horizon

### Editorial policies

All the manuscripts should be delivered to the contact e-mail (rlee@ibero.mx), along with a statement of originality of the research, by which their authors admit and certify that they are responsible for their intellectual production in the whole and in its parts (photos, tables, images, drawings or graphics that join an article to illustrate its content), that are holders of copyright and that the inclusion of the names that sign them does not conflict with the cited authors, or with the institution that sponsors the research that is reported, or with any other physical or moral entity. In case of inconsistency of the submission in this regard, the editors of the journal adhere to the Code of Conduct of the Committee on Publications Ethics (COPE).<sup>1</sup>

Once the manuscripts pass the peer review stage, they will be subjected to a test of originality and anti-plagiarism by means of specialized software. Once the document has passed this test, the authors will receive a link for their registration as an UIA's author, and for the transfer of rights on their work. By these means, the author(s) transfer to the UIA the intellectual property rights of their collaboration, in case of being accepted for insertion, during a period of 12 months from its publication in it. Likewise, they transfer the copyrights to the Journal in any material, electronic or virtual media, with the purpose of disseminating or marketing this knowledge in any form. In this case, the author(s) will be remunerated with three (if it is one), or two (if it is a collective authorship) printed copies in which their work appears. After the aforementioned deadline, the author may publish his work on any other medium, citing the source of its original publication in the RLEE.

In case of containing testimonies or photographs of people, the author(s) must have the informed consent of the research subjects, may the published material injure their physical or moral integrity, their personal data or raise a conflict of interest and

---

<sup>1</sup> It may be consulted at [www.publicationethics.org](http://www.publicationethics.org)

there should be a need of requesting it. They must have the rights of use and reproduction of photographs or graphics that were not their property or authorship.

### **Formatting**

The works must observe international regulations and good uses in terms of the basic structure:

- a) Original articles of empirical, academic and socially relevant research: concise title, which anticipates the real content of the work, authors, institutional affiliation and e-mail; summary in two or three languages, with a maximum length of 200 words and a minimum structure of: objective, methodology, results or academic or social relevance of the research; keywords in two or three languages, preferably based on the UNESCO Education Thesaurus, or in the IRESIE controlled vocabulary; introduction (parts which conform the work), objectives, methodology, results, conclusions, bibliographic references, and, where appropriate, recommendations or prospects of future inquiries.
- b) Original articles of conceptual research and contributions to academic reflection in the area, that critically and exhaustively organize the material already published on the subject and give an account of the state of the art of the subject in question, identify gaps, inconsistencies or theoretical and social relevance of the contributions or anticipate possible ways of new solutions to problems.
- c) Methodological contributions that present new approaches, changes in existing methods or discussions about quantitative approaches and data analysis.
- d) The systematizations, recoveries of experiences or case studies shall describe the material collected during the described experience with people or organizations, and shall reveal the usefulness and social relevance of the recovery.

The maximum extension is 25 pages (2 500 characters counting spaces per page), and must be sent in a Microsoft Office document (Word, Excel); as well as in the case of tables and graphs or figures, which must be sent in an editable support and not as images. In the case of drawings or photographs, these must have a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi).

## References

The works will refer to the literature that specifically serves to disseminate the results of the research in this journal, and will refrain from including the broad sources that gave rise to the research.

Author, date and page (author, year, page) will indicate citations within the text. In the final part of the work the document must include, in alphabetical order, the complete reference of the sources used in the research proposed to this journal, in APA format, including all types of publications or documents, books, journals, thesis, conferences, newspapers or web sites. No manuscript breaking this rule will pass the first phase of the evaluation.

To guarantee the literary quality of the work, do observe the editorial style rules of the UIA Publications Department.

## Peer review policy

The main criteria for acceptance of proposals in the Journal are:

- a) Relevance of the topic to the field of educational research, from any disciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary approach.
- b) Results of original academic research, and relevance and validity of its empirical, theoretical and conceptual referents.
- c) Systematization and reconstruction of original educational experiences that contribute to the field of popular education and broad social movements.
- d) Those works whose contribution reinforces the interaction of knowledge with broad social phenomena and those that have a potential influence of research towards

the necessary social transformations will receive priority to be included.

- e) In all cases, the topicality and currency of the sources of the research, as well as the high literary quality of the texts, will be positively valued.

### Peer review process

- a) The works will go through an evaluation in four stages. The first will consist in verifying there are no repetitions, paraphrasing or plagiarism of other works through a specialized software. In case of not passing this stage, the works will be rejected automatically.
- b) Technical review, which guarantees the academic quality of the manuscripts, and issuance of initial acceptance. In case of overcoming this revision, a Committee composed of two academic editors will verify the originality of the contributions, as well as the structural organization of the documents, the consistency of, where appropriate, the empirical basis, and that of the theoretical and conceptual apparatus; likewise the validity of the sources on which the collaboration is based. The author(s) will receive information on the results of this stage.
- c) If the work exceeds this stage, the Editorial Committee will send the manuscript, in an anonymous form, to two or three arbitrators specialized in the subject or to a multidisciplinary council, who may approve the publication of the document, request minor changes or condition the publication to major changes. The editors will indicate a deadline for the reception of the works with the integrated observations.

Reception and acceptance dates, or in such a case, the request for changes, resubmission and final acceptance will be recorded in a note on the front page of the published works. The author(s) will receive the final decision within four months from the date of initial acceptance of the document, or through the publication of their work. In case of non-acceptance, the author(s) will receive a report with the rejection arguments.

**CONSEJO EDITORIAL****Alejandro Acosta Ayerbe**

Director de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, Colombia.

eantolines@cinde.org.co

**Lía Barbosa**

Universidad Estatal de Ceará (UECE). Programa de Posgrado en Sociología (PPGS) Facultad de Educación de Crateús (FAEC), Brasil.

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, México.

rbuenfil@cinvestav.mx

**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), México.

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, Perú.

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

**Héctor Eugenio Gómez Vargas**

Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad. Departamento de Investigación y Post-gradados. Universidad Iberoamericana León, Guanajuato (UIA), México.

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), México.

zardelj@gmail.com

**Javier Loredo Enríquez**

Miembro de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED), Organización de Estados Americanos (OEA). Estados Unidos.

javier.loredo@gmail.com

**Jesús María Jornet Meliá**

Universidad de Valencia. Departamento de investigación y diagnóstico educativo, España.

jesus.m.jornet@gmail.com

**Carina 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, Argentina.

kaplancarina@gmail.com

**Juan Martín López Calva**

Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP), México.

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, México.

luengo@iteso.mx

**Hilda Patiño Domínguez**

Directora del Departamento de Educación y Profesora de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA), México.

hilda.patino@ibero.mx

**Adriana Puiggros**

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA), Argentina.

puiggros.adriana@gmail.com

365

**Juan Pablo Queupil**

Investigador del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), 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, Argentina.

lidiamero@filo.uba.ar

**Annette Santos del Real**

Directora General del Centro de Estudios Educativos, A. C. (CEE), México.  
asantos@cee.edu.mx

**Sylvia Schmelkes**

Consejera del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.  
schmel@data.net.mx

**Daniel Schugurensky**

Investigador y Docente de la Escuela de Transformación Social de Arizona, Universidad de Artes Liberales y Ciencias, Estados Unidos.  
dschugur@asu.edu

**Carlos Alberto Torres**

Director Fundador de la Escuela de Graduados de Educación e Información de y director del Centro Latinoamericano de la Universidad de California, en Los Ángeles, Estados Unidos.  
catnovoa@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, México.  
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), México.  
eweiss@cinvestav.mx

**COMITÉ CIENTÍFICO DE ESTE EJEMPLAR****Jorge Galindo**

UAM Cuajimalpa, México  
jorgegalindo45@hotmail.com

**Elba Noemí Gómez**

ITESO, México  
ngomez@iteso.mx

**Luis Felipe Gómez**

ITESO, México  
lgomez@iteso.mx

**Adriana González Arias**

ITESO, México  
adri@iteso.mx

**Adriana Guzmán Vázquez**

ENAH, México  
ariatnamun@hotmail.com

**Diego Juárez**

INIDE, México  
diego.juarez@ibero.mx

**América Nigte López**

UA de Madrid, España  
ame.lopez24@gmail.com

**Eduardo Miranda Montoya**

ITESO, México  
emiranda@iteso.mx

**René Montero**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia  
monterorene@gmail.com

**Alejandra Montes de Oca**

UA Del Estado De Morelos, México  
alejandra.montesdeoca.oreilly@gmail.com

**Luz del Carmen Montes Pacheco**

Ibero Puebla, México  
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

**Guadalupe Elizabeth Morales Martínez**

IISUE, México  
gemoramar@hotmail.com

**Luz María Moreno**

Ibero CDMX, México  
luzmaria.moreno@ibero.mx

**Enrique Pieck**

INIDE, México  
enrique.pieck@ibero.mx

**Ignacio Pineda Pineda**

UNAM, México  
pinedai@unam.mx

**Martha Areli Ramírez**

Ibero CDMX, México  
martha.ramirez@ibero.mx

**Eugenia Roldán**

CINVESTAV, México  
eroldan@cinvestav.mx

**Raúl Romero Lara**

Ibero CDMX, México  
raul.romero@ibero.mx

**Maura Rubio Almonacid**

Flacso, México  
maura.rubio@flacso.edu.mx

**Mariana Sánchez**  
Ibero CDMX, México  
mariana.sanchez@ibero.mx

**Salvador Sánchez**  
Ibero Torreón, México  
salvador.sanchez.sj@gmail.com

**Etelvina Sandoval**  
UPN, México  
etsandov@hotmail.com

**Oliva Solís Hernández**  
UAQ, México  
osolish2@hotmail.com

**Lorenza Villa Lever**  
UNAM, México  
lorenza@sociales.unam.mx

