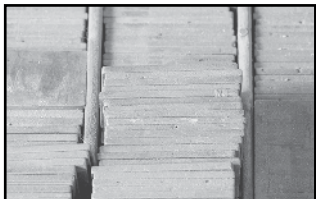


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XL

NÚMERO 161

Santiago Andrés Rodríguez

LA PERSISTENCIA DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

Francisco Miranda

INFRAESTRUCTURA ESCOLAR EN MÉXICO

Andrés Donoso

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL BRASILEÑO DE 1968 Y LAS DISCUSIONES
SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Jose María Barroso y José González-Monteagudo

PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE AUTORIDAD,
ÉTICA E IDEOLOGÍA DOCENTE EN BRASIL

Álvaro Salinas, Tamara Rozas y Pablo Cisternas

EL FOCO Y LA PROFUNDIDAD DE LA REFLEXIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN CHILE

Marcela Cabrera y Sergio Caruman

RELACIÓN ENTRE TIPO DE TEXTO Y COMPRESIÓN LECTORA EN UNA PRUEBA ESTANDARIZADA CHILENA

José Monteagudo y Ramón López

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO, ¿INCOMPATIBLES?

Brehinert Alfredo Martínez, Jhon Heider Orrego y Stephania Palencia

POLÍTICA DE COBERTURA Y DE CALIDAD

•••

Pablo López, Gonzalo Gelpi y Mathías Freitas

LA BRECHA ENTRE VARONES Y MUJERES EN LA INTERRUPCIÓN DE SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Cecilia Ma. Azorín

EL MÉTODO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU APLICACIÓN EN LAS AULAS

••

Renate Marsiske

“LA JUVENTUD DESINTERESADA Y PURA”

DIRECTOR

Alejandro Canales Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

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

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

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

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

COMITÉ EDITORIAL

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

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

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

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

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

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

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

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

© 2018, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

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

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones al correo: perfiles@unam.mx. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 200 ejemplares en junio de 2018.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
SANTIAGO ANDRÉS RODRÍGUEZ	8
La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México Un estudio a nivel nacional <i>The persistence of social equality in medium-higher education in Mexico</i> <i>A nationwide study</i>	
FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ	32
Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública <i>School infrastructure in Mexico: Overlapping gaps,</i> <i>efforts and limits of public policy</i>	
ANDRÉS DONOSO ROMO	53
El movimiento estudiantil brasileño de 1968 y las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social <i>The 1968 student movement in Brazil and discussions</i> <i>about the role of education in social transformation</i>	
JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN Y JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO	69
Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil <i>University students' perspectives on authority,</i> <i>ethics and teaching ideology in Brazil</i>	
ÁLVARO SALINAS, TAMARA ROZAS Y PABLO CISTERNAS	87
El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile <i>Approach and depth of teaching reflection among students of pedagogy in Chile</i>	
MARCELA CABRERA POMMIEZ Y SERGIO CARUMAN JORQUERA	107
Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena <i>Relationship between text and reader understanding</i> <i>in a standardized Chilean test</i>	

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ Y RAMÓN LÓPEZ FACAL 128
Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles?
Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España
Standards of learning and assessment historical thought: Incompatible?
Analysis of curricula, programming, exams and expert opinions in Spain

BREHINERT ALFREDO MARTÍNEZ MORA, JHON HEIDER ORREGO MUÑOZ
Y STEPHANIA PALENCIA ZAPATA 147
Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente
que atiende a la diversidad educativa
*Policies on coverage and quality: Challenges of teachers
addressing educational diversity*

Horizontes

PABLO LÓPEZ GÓMEZ, GONZALO GELPI Y MATHÍAS FREITAS 162
La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas
Explicaciones recientes de un fenómeno que se acentúa
Disparities between men and women in the interruption of educational trajectories
Recent explanations for a growing phenomenon

CECILIA M^a AZORÍN ABELLÁN 181
El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas
The cooperative learning method and its application in the classroom

Documentos

RENATE MARSISKE 196
“La juventud desinteresada y pura”: el movimiento estudiantil
en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918
*“Disinterested, pure youth”: The student movement
at the University of Córdoba, Argentina, 1918*

Reseñas

LUIS NÚÑEZ CUBERO Y CLARA ROMERO PÉREZ (COORDINADORES) 218
Teoría de la educación. Capacitar para la práctica
por: Carmen Álvarez Álvarez

KEVYN SIMON DELGADO Y DANIEL GUZMÁN CÁRDENAS 223
La organización estudiantil en la Universidad Autónoma
de Querétaro (1958-2016): “entre las aulas y la política”
por: Ramsés Jabín Oviedo Pérez

Editorial

El ámbito educativo es particularmente sensible a los cambios en la titularidad de sus estructuras administrativas. A pesar de que generalmente se soslaya la relevancia de las personas y se destaca la importancia y permanencia de las instituciones; lo cierto es que el funcionamiento y organización del sistema registra los cambios de autoridad, desde el director de plantel escolar que había adoptado ciertas rutinas y un determinado estilo de gestión —cuyas prácticas no necesariamente asume de forma completa un nuevo directivo— hasta las autoridades de alto nivel que elaboran planes y programas educativos diferentes a los que estaban en curso.

Los cambios de autoridad son más notables o no dependiendo de la jerarquización, tamaño y centralidad del sistema: mientras más vertical, pequeño y concentrado, se notará más. Pero también lo será por la distancia política e ideológica que se establezca con quien antecede en el cargo: si cambia el máximo responsable del sector educativo, por ejemplo, un secretario o un ministro, la orientación de la política educativa seguramente registrará modificaciones y éstas serán mayores si se debe a una alternancia o un cambio de régimen político. Las nuevas autoridades, como lo indica la norma, están obligadas a presentar su programa de gobierno, y pueden establecer una continuidad o una ruptura parcial con lo que está en marcha.

Lo paradójico es que los resultados de la política educativa, generalmente no se pueden apreciar en el corto plazo; su escala de tiempo va más allá de un periodo gubernamental. Por lo mismo, con frecuencia requieren de cierta estabilidad y acuerdos intertemporales, dado que sus efectos se producirán años después de que se tomaron las decisiones. Estos rasgos también hacen difícil hacer una valoración de la política educativa, no solamente por el plazo que ha transcurrido o porque puede ser difícil de medir lo que se quiere medir, sino también porque regularmente no se establece una relación directa o lineal entre la decisión que se tomó y el problema que se buscaba resolver.

En las últimas dos décadas, en los países de la región latinoamericana, se han producido múltiples y profundas reformas en sus respectivos sistemas educativos; sin embargo, persisten los inveterados problemas de cobertura y calidad educativa, y se han añadido nuevos desafíos. Ciertamente, en América Latina no se registran los mayores indicadores de pobreza extrema y hambre en el mundo,

pero sí la mayor desigualdad. La distribución del ingreso es la más evidente, pero también está la inocultable desigualdad educativa.

El informe 2015 de Naciones Unidas para dar seguimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio mostró que la región —salvo tres países— había tenido un avance notable en la universalización de la educación primaria para el grupo de edad, pero también advierte que no se garantizaba que los niños concluyeran de forma satisfactoria un ciclo completo del nivel y que algunas de las dificultades, como la retención escolar, el aprovechamiento y la cobertura se habían trasladado a otros niveles. Y, como casi siempre ocurre, las dificultades son mayores para la población de menores ingresos.

Las mediciones de aprovechamiento escolar, como la reportada en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) también son desalentadoras. En las aplicaciones más recientes participan ocho países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) y aunque con diferencias entre ellos, se muestra un alto porcentaje de jóvenes de la región con rendimientos por debajo de las competencias mínimas.

En este año, en México y en otros cinco países de la región, ya existe o existirá un nuevo gobierno. El sector educativo, al igual que el resto, ya cuenta con nuevos planes y programas, o están por elaborarse. Lo más importante es que se trata de una oportunidad para valorar lo que debiera continuar y lo que es preciso cambiar, porque presuntamente tendría que examinarse si las decisiones que se pusieron en marcha resuelven el problema identificado o no. Esto es, si persiste la misma política, si se le hacen ajustes o si definitivamente es necesario cambiarla.

En el caso de México está en marcha una reforma educativa que es el asunto de mayor visibilidad en la discusión pública, en las posiciones de los actores políticos y en la percepción de una parte de los ciudadanos. Pero la serie de problemas y decisiones en el terreno educativo es más amplia y compleja. Tal vez, en este conjunto, la preocupación que debiera ocupar un lugar central es la desigualdad educativa. En *Perfiles Educativos* persistimos en la tarea de contribuir a analizar ese y otros problemas.

Abrimos la sección de *Claves* de este número, con el que seguimos celebrando 40 años de publicación ininterrumpida, precisamente con un artículo de Santiago Andrés Rodríguez sobre la desigualdad social en la educación media superior en México. Un texto que analiza el efecto de la auto-identificación del color de piel, los orígenes sociales familiares y el tipo de institución educativa de la que se proviene, en las oportunidades y transición en el nivel medio superior. La conclusión es que en esa transición, a pesar de la ampliación de la cobertura educativa, siguen punzantes las desigualdades étnicas, de clase e institucionales. Además, incluimos otro artículo, a cargo de Francisco Miranda López, sobre las condiciones de la infraestructura física educativa que muestra el sesgo

negativo hacia las escuelas más vulnerables y donde también se localizan las mayores dificultades. Un dato que tiene relevancia por su asociación con el nivel de aprendizaje.

En una perspectiva histórica, está un artículo sobre el movimiento estudiantil universitario brasileño de 1968 y el papel que desempeñó en él la educación. Según el autor, Andrés Donoso Romo, se pueden apreciar dos tendencias al interior del movimiento que tenían una opinión positiva de la educación y la consideraban como un medio para construir sociedades más justas; sin embargo, diferían en cuanto al lugar que ocupaba la educación: para una de ellas, ésta podía contribuir a liberar a la sociedad, mientras que para la segunda era preciso que la sociedad se liberara para después realizar la transformación educativa. En el mismo contexto brasileño, otro artículo (José María Barroso y José González-Monteaquedo) documenta, en una universidad, las perspectivas de los estudiantes sobre autoridad, poder y ética de los profesores, y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de Chile, el lector encontrará dos artículos: el primero de ellos, de la autoría de Álvaro Salinas, Tamara Rozas y Pablo Cisternas, trata de precisar el nivel de reflexión de los estudiantes de pedagogía y el segundo, de Marcela Cabrera y Sergio Caruman busca establecer, en una prueba estandarizada, la relación entre tipo de texto y comprensión lectora. Los resultados que se presentan sobre este último destacan que hay una adecuada distribución de los distintos tipos textuales en la prueba que se aplica a los aspirantes a ingresar a la universidad (PSU-Lenguaje) y concluye que existen diferencias de comprensión de lectura entre los tipos textuales.

La sección se completa con dos contribuciones más: una de ellas, de José Monteaquedo y Ramón López Facal indaga la influencia de los estándares de aprendizaje en la asignatura de Historia de educación secundaria en España, y para ello analiza la normatividad, así como los diferentes currículos a nivel estatal y en cinco comunidades autónomas. Entre sus resultados se muestra una evaluación basada en exámenes memorísticos sobre contenidos conceptuales y factuales. El otro texto, de Brehinert Alfredo Martínez, Jhon Heider Orrego y Stephania Palencia está centrado en docentes de educación primaria de una ciudad colombiana y esencialmente documenta los retos que enfrentan los profesores cuando atienden estudiantes con necesidades educativas especiales. Los autores sostienen que “para mejorar la cobertura se requiere que las directivas docentes realicen un trabajo de gestión escolar, además de la adecuación de los espacios escolares en términos de adaptación física y vinculación con personal especializado para apoyo de los docentes”.

En la sección *Horizontes* aparecen dos artículos: el primero, de López, Gelpi y Freitas se deriva de un proyecto de investigación uruguayo sobre exclusión escolar en secundaria, bajo una perspectiva de género y masculinidad; en el texto se adelantan los resultados de la revisión de la literatura sobre la diferencia, a

favor de las mujeres, en la finalización de ese nivel educativo. El segundo artículo, de Cecilia M^a Azorín, presenta la evolución conceptual del método de aprendizaje cooperativo y, sobre todo, precisa las técnicas, grupos y modelos que se han elaborado sobre el mismo, así como las ventajas que se obtendrían con su aplicación, así como las resistencias que enfrenta su puesta en práctica.

Por último, en la sección de *Documentos*, a propósito del actual centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba y la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior, incluimos una documentada colaboración de Renate Marsiske titulada “La juventud desinteresada y pura: el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918”. Este texto nos permite recordar que la instauración de la autonomía universitaria y la democratización de la elección de rector en la Universidad de Córdoba se dieron en la confluencia del movimiento estudiantil y los vientos de cambio que trajo consigo las primeras décadas del siglo XX argentino.

Esperamos que nuestros lectores encuentren un contenido interesante y útil para la reflexión sobre los problemas educativos a nivel internacional.

Alejandro Canales Sánchez

C L A V E S



La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México

Un estudio a nivel nacional

SANTIAGO ANDRÉS RODRÍGUEZ*

En un contexto de ampliación de la cobertura en todos los niveles de escolaridad, el objetivo del artículo es analizar la incidencia de la auto-identificación del color de piel y de los orígenes sociales familiares de las personas sobre la transición/acceso al nivel medio superior de educación (EMS) en México. Asimismo, buscamos explorar en qué medida el tipo de institución educativa al que se asiste en la secundaria tiene efectos diferenciales en la transición al nivel medio superior. Para ello utilizamos datos actuales que provienen del Módulo de movilidad social intergeneracional 2016-INEGI. Nuestro enfoque metodológico se apoyó en medidas de progresión escolar (secundaria-EMS) y en modelos de regresión logística. Los resultados muestran que, a pesar de la ampliación de la cobertura educativa, persisten desigualdades de clase, étnicas y vinculadas a efectos institucionales (segmentación por tipo de escuela secundaria) en la transición a la educación media superior.

In the context of a broadening of educational coverage at all grade levels, the purpose of this article to analyze the impact of self-identification of skin color and family social origins on chances of transition/access to preparatory school education in Mexico. It also seeks to explore the extent to which the type of educational institution students attend in high school has a differentiating impact on their transition to preparatory school. The study uses current data from the inter-generational social mobility module of the National Statistics Institute (INEGI) for 2016. The methodological approach was based on metrics of school progression (high school-preparatory school) and logistical regression models. The results show that despite the expansion of educational coverage, class and ethnic inequalities persist, and can be related to institutional effects (segmentation by type of high school) in the transition to preparatory school education.

Palabras clave

Desigualdad de oportunidades educativas
Estratificación social
Transiciones educativas
Educación media superior
Regresión logística

Keywords

Inequality of educational opportunity
Social stratification
Educational transition
Medium-higher education
Logistic regression

Recepción: 21 de octubre de 2017 | Aceptación: 1 de mayo de 2018

* Investigador asociado "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctorado en Ciencia Social con especialidad en sociología por El Colegio de México. Líneas de investigación: educación y desigualdad social; movilidad educativa intergeneracional y transición a la educación media superior; metodología de investigación social. Publicaciones recientes: (2016), "Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina", *Sociológica*, año 31, núm. 88, pp. 167-200; (2016), "Estratificación social y selección de parejas en América Latina: hacia una agenda de investigación", *Estudios Sociológicos*, vol. 34, núm. 100, pp. 169-190. CE: sarodriguez513@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX la expansión educativa en México apuntó a universalizar el acceso a la educación primaria, potenciar la educación secundaria y contrarrestar la desigualdad inherente a las circunstancias sociales de origen y género. Así, produjo considerables mejoras en los niveles de escolaridad de la población. Los logros más significativos se observan en el incremento de la población que cursa el ciclo primario, pero también aumentó la que realiza estudios secundarios y superiores. Según datos de la serie histórica censal e intercensal del INEGI, el promedio de años de escolaridad aprobados de la población de 15 años y más se incrementó significativamente en el periodo 1990-2015: de 6.5 en 1990 a 9.2 en 2015.

El aumento en los niveles de escolaridad de la población propició condiciones favorables para la movilidad educativa intergeneracional estructural (Solís, 2007; De Hoyos *et al.*, 2010; Torche, 2010; CEEY, 2012). Sin embargo, junto con esta movilidad estructural persisten importantes desigualdades socioeconómicas y culturales en el acceso y en la finalización de la educación media superior y superior (Mier y Terán y Pederzini, 2010; Solís, 2013; Blanco, 2014; Villa Lever, 2014), a las que también se suman otras fuentes de desigualdad que provienen de la segmentación institucional (por ejemplo, tipo de escuela y turno escolar, entre otras) (Solís, 2013; 2014).

Las brechas de resultados educativos se asientan, en parte, en los esfuerzos y en los méritos personales, pero también se encuentran estrechamente emparentadas a las condiciones sociales y a las deficiencias institucionales, que transforman las desventajas de los orígenes sociales en una disminución de la igualdad de oportunidades. Con el propósito de ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades sociales y fortalecer la equidad, la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2011

estableció la obligatoriedad de la educación media superior y planteó alcanzar su universalización en el ciclo escolar 2021/2022 (INEE, 2011). El Estado será el encargado de garantizar que todos aquellos que hayan finalizado la secundaria accedan al nivel medio superior de educación, que es el antecedente preparatorio para iniciar los estudios superiores.

El objetivo de este artículo es analizar la incidencia de la autoidentificación del color de piel y de los orígenes sociales familiares sobre las oportunidades de transición/acceso al nivel medio superior de educación en México. Asimismo, buscamos explorar en qué medida el tipo de institución educativa al que se asiste en la secundaria tiene efectos diferenciales en la transición a la educación media superior. En relación al objetivo planteado, el artículo se organiza en cinco apartados: en la perspectiva teórica definimos los conceptos que proporcionan el andamiaje conceptual del estudio; en el estado de la cuestión sintetizamos los resultados de recientes investigaciones sobre el proceso de logro en la transición a la educación media superior; en la metodología describimos la fuente de datos, las variables y las técnicas utilizadas; en el cuarto apartado presentamos medidas de progresión escolar y modelos de regresión logística; y, a modo de cierre, repasamos brevemente los resultados principales y planteamos las consideraciones finales.

PERSPECTIVA TEÓRICA: DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y TRANSICIONES EDUCATIVAS

El artículo se enmarca en el campo de los estudios de estratificación social y desigualdad de oportunidades educativas (nivel general de la teoría). Un concepto central en el campo de estos estudios es el de sistema de estratificación social, que “expresa jerarquías entre grupos o estratos sociales y la existencia de una desigualdad institucionalizada en el acceso que tienen las personas y grupos a los recursos, servicios

y posiciones que la sociedad valora” (Torche y Wormald, 2004: 9). Siguiendo a Cortés y Solís (2006) para esta perspectiva, la desigualdad se produce por dos tipos de procesos: i) a las inserciones ocupacionales y a los roles sociales se les asocian “paquetes de recompensas” que tienen valores desiguales; y, ii) los miembros de la sociedad son asignados a las posiciones y de esta manera se delimitan las recompensas que reciben. El primer proceso comprende el análisis de la desigualdad en logros educacionales, en la distribución del ingreso, en el acceso a las ocupaciones, etc. Y al segundo proceso le concierne la temática de la movilidad social (Cortés y Solís, 2006). Estas premisas dan lugar a una distinción analítica entre dos tipos de desigualdad: la desigualdad *de condiciones* y la desigualdad *de oportunidades* (Breen y Jonsson, 2005).

Los estudios sobre desigualdad de oportunidades se concentran típicamente en los logros educativos y en las posiciones sociales (ocupaciones, clase social, etcétera) y cómo estos logros están asociados (o no) a las características adscritas a las personas (por ejemplo, marcadores de adscripción social: la pertenencia étnica, el origen migratorio y la clase social de origen, entre otras). En cambio, los estudios sobre la desigualdad de condiciones se focalizan en las diferencias de ingresos o recompensas en el mercado de trabajo o en un sistema de distribución más grande, que puede incluir el Estado de bienestar (Breen y Jonsson, 2005).

En este artículo nos concentraremos en la desigualdad de oportunidades educacionales. Es decir, “la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y particularmente a los niveles más altos” (Boudon, 1973: 17). A continuación, presentamos el enfoque de transiciones educativas (desigualdad vertical y horizontal) y las principales hipótesis que se desprenden de este enfoque (nivel sustantivo de la teoría). Este enfoque

...conceptualiza la educación formal como una secuencia de transiciones entre niveles.

El logro educativo puede medirse mediante un conjunto de probabilidades de continuación (progresión de niveles) en la escuela, que indican las *chances* que tienen las personas de continuar a un determinado nivel a condición de haber logrado aprobar el nivel inmediato anterior (Mare, 1981: 74).

Específicamente, existen dos corrientes de investigación que se ocupan de analizar los efectos de los orígenes sociales sobre las transiciones educativas: la desigualdad vertical y la desigualdad horizontal. En la desigualdad vertical se analiza la influencia del origen social en las probabilidades de transición hacia cada uno de los niveles de escolaridad (continuidad o desafiliación escolar en las transiciones). En la desigualdad horizontal se evalúa la influencia del origen social sobre la asignación de las personas a distintos tipos de escuelas y modalidades educativas en un mismo nivel (Solís, 2013: 64) y la medida en que esta asignación proporciona, o no, mejores oportunidades en el proceso logro educacional (Van de Werfhorst y Luijckx, 2010: 696).

Las investigaciones sobre transiciones educativas a nivel internacional distinguen tres grandes hipótesis de trabajo: la “hipótesis de selección” (Mare, 1980), la hipótesis de “la desigualdad mantenida al máximo” (Raftery y Hout, 1993) y la hipótesis de la “inequidad efectivamente mantenida” (Lucas, 2001).

La “hipótesis de selección” (Mare, 1980) postula que el efecto del origen social es más fuerte en las transiciones educativas iniciales que en las avanzadas debido a la creciente selectividad de los jóvenes de menor nivel socioeconómico que continúan estudiando (por motivaciones y aptitudes académicas) o por la mayor autonomía personal que tienen los hijos frente a los padres a medida que avanzan en su curso de vida.

La hipótesis de “la desigualdad mantenida al máximo” (MML, por sus siglas en inglés) (Raftery y Hout, 1993) se planteó como un intento de explicar una cuestión que surgía

de los hallazgos de investigaciones en varios países industrializados: ¿por qué la expansión de la educación y las reformas igualitarias no reduce la desigualdad educativa entre los diferentes estratos sociales? El aumento en la cobertura sólo podría reducir la desigualdad de oportunidades educativas si se alcanza un “grado de saturación”, es decir, cuando todos los hijos/as que provienen de los grupos sociales más favorecidos logren el acceso a un determinado nivel educativo, si en ese momento hay una mayor expansión, la asociación entre el origen social y la progresión educativa podría disminuir (Raftery y Hout, 1993: 56).

Una importante crítica a la hipótesis de la desigualdad mantenida al máximo (MMI) es que ignora el hecho de que los sistemas educativos no son unidimensionales y que existen otras formas de diferenciación cualitativa en la educación (*educational track*). En el marco de esta crítica surge el enfoque analítico propuesto por Lucas (2001), donde se analizan los efectos del origen social tanto en las probabilidades de transición a diferentes niveles educativos como en la ubicación de las personas en esos niveles. A partir de sus hallazgos empíricos, Lucas (2001) plantea la hipótesis de la “inequidad efectivamente mantenida” (EMI, por sus siglas en inglés). Esta hipótesis señala que una vez que se haya alcanzado un grado de saturación en un determinado nivel educativo (cuando el nivel se vuelve casi universal), la desigualdad del origen social no desaparecerá, sino que se manifestará a través de las ventajas cualitativas (Lucas, 2001). Es decir, las personas de los sectores sociales más favorecidos buscarán ocupar las mejores posiciones al interior de un sistema educativo estratificado. En este sentido, buscarán los mejores colegios o las universidades más prestigiosas que les permitan avanzar en el proceso de logro educativo y continuar acaparando oportunidades —en términos weberianos— para

seguir ocupando posiciones privilegiadas en la estructura de clases.

ANTECEDENTES SOBRE EL PROCESO DE LOGRO EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

A continuación, presentamos brevemente el estado de la cuestión, que se apoya en la reconstrucción de recientes investigaciones sobre el proceso de logro en la transición a la educación media superior.¹ Este apartado nos permitirá mostrar el conocimiento acumulado de la problemática en un contexto caracterizado por los

...enormes esfuerzos para llevar los beneficios de la educación media superior (EMS) a toda la geografía nacional. Basta señalar que, en los últimos 65 años, la matrícula de este nivel educativo se multiplicó más de 142 veces, al pasar de tan sólo 37 mil estudiantes en 1950 a 5 millones 260 mil alumnos en 2015 (Tuirán y Hernández, 2016: 1).

Utilizando datos de la encuesta ESRU de movilidad social en México 2011 (Emovi, 2011) (n=11,001), Solís (2013) analiza los efectos de los orígenes socioeconómicos sobre las transiciones entre los niveles educativos en México mediante modelos de regresión logística y multinomiales. Específicamente, se concentra en la continuidad y desafiliación escolar de los jóvenes en su tránsito entre uno y otro nivel educativo (primaria, secundaria, media superior y superior) y en la selección de distintas modalidades educativas. La tendencia general es un considerable incremento en las desigualdades en la medida en que se pasa a transiciones más avanzadas (a la educación media superior y superior). Asimismo, los resultados apoyan la hipótesis de que la segmentación de la oferta educativa, y especialmente la distinción entre escuelas públicas y

¹ Vale la pena señalar que esta somera revisión se focaliza en los estudios que reportan, a nuestro entender, pautas y tendencias recientes sobre el proceso de logro en la transición a la educación media superior, y que además aplican estrategias metodológicas similares a las utilizadas en este trabajo.

privadas, se ha convertido en un factor de creciente desigualdad horizontal en las trayectorias educativas (Solís, 2013).

Mediante los datos de la Encuesta sobre trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010) (n= 2,920 jóvenes de entre 18 y 29 años), Blanco (2014) analiza los factores asociados a la probabilidad de finalizar el nivel medio superior (dado que se ingresó) con el propósito de trascender la descripción de las desigualdades de origen y profundizar, tanto en los mecanismos que podrían explicarla, como en la operación de otros factores. Las estimaciones de los modelos de regresión logística sugieren que provenir de un origen social alto aumenta significativamente la probabilidad de finalizar el nivel medio superior, aun controlando por variables sociodemográficas, características de las escuelas y eventos en el curso de vida (Blanco, 2014).

La investigación de Rodríguez Rocha (2014) aborda el rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México. La información proviene de la base de datos COMIPEMS 2010. Los resultados de los modelos logísticos indican que los dos factores determinantes en la elección educativa durante la transición a la educación media superior son el nivel socioeconómico y el nivel cultural familiar: cuanto mayor sea el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen, mayores son las probabilidades de que el estudiante elija instituciones que ofrecen el puente automático hacia la educación superior; e inversamente, cuanto menor sea el nivel socioeconómico y cultural de las familias de origen, mayores son las probabilidades de elegir el resto de las instituciones de la educación media superior (Rodríguez Rocha, 2014).

Desde una perspectiva sociodemográfica, Giorguli (2002) examina las diferencias en las probabilidades de terminar la escuela y la deserción entre los niños y niñas mexicanos de 13 a 16 años utilizando datos de la Encuesta

nacional de la dinámica demográfica 1992. El análisis se centra en las diferencias según el tipo de estructura familiar, por género y por la presencia de otros niños en el hogar. La estrategia metodológica se apoya en la utilización de modelos de regresión logística y modelos de riesgo de tiempo. Si bien el estatus socioeconómico sigue siendo la principal fuente de la desigualdad en cuanto a las oportunidades educativas, los resultados de esta investigación sugieren que el tipo de familia también influye en el desempeño educativo, y que el efecto no es el mismo para los niños y para las niñas (Giorguli, 2002).

Por su parte, Mier y Terán y Pederzini (2010) analizan las desigualdades educativas entre distintos segmentos socioeconómicos de la población, así como el efecto de las características demográficas del hogar en el desempeño educativo de niños, niñas y jóvenes en México en 1990 y 2005 mediante modelos logit. Las fuentes de datos son las muestras de 10 por ciento de los hogares del Censo general de población y vivienda 1990 y del Censo de población y vivienda 2005. Las desigualdades entre los sectores sociales son muy acentuadas y permanecen sin mayores cambios en el periodo de estudio; especialmente, se mantiene la profunda diferencia entre niños y jóvenes en hogares con clima educativo alto y bajo, específicamente entre los jóvenes de 15 a 17 años que comprende la educación media superior (Mier y Terán y Pederzini, 2010).

Con base en los datos de la Encuesta sobre trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la zona metropolitana de la Ciudad de México 2010 (ETEL 2010) aplicada a una muestra aleatoria de 2 mil 920 jóvenes de entre 18 y 29 años, Blanco y Solís (2014) analizaron, mediante modelos de regresión, el logro educativo de los jóvenes, los eventos relevantes en sus trayectorias escolares y la segmentación de las opciones educativas que han tenido a lo largo de las trayectorias. La posición social del hogar de origen de los jóvenes es el factor que en mayor medida explica las diferencias en los eventos y transiciones, específicamente en la transición a

la educación media superior y superior, y en la desigualdad de asistir a las distintas modalidades educativas en que se segmenta cada nivel de escolaridad (Blanco y Solís, 2014).

Podemos identificar tres grandes rasgos que caracterizan el proceso de logro en la transición a la educación media superior: i) en términos generales, los estudios antecedentes coinciden en señalar la importancia de la desigualdad socioeconómica de origen como un determinante clave de las brechas en los resultados educativos; ii) evidencian un desplazamiento en el *locus* de la desigualdad de oportunidades, del nivel básico a la educación media superior y superior; iii) asimismo, los estudios reseñados indican que la segmentación de la oferta educativa (por ejemplo, distinción entre escuelas públicas y privadas) constituye un factor que amplía y acentúa las brechas sociales en el proceso de logro educativo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA: FUENTE DE DATOS, VARIABLES Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Los datos provienen del Módulo de movilidad social intergeneracional (MMSI) 2016-INEGI. Este módulo utilizó el diseño muestral de la Encuesta nacional de los hogares (ENH), la cual se aplica a una muestra probabilística. La información obtenida tiene representatividad a nivel nacional y para los ámbitos urbano y rural. La unidad de análisis es la población de 25 a 64 años en viviendas particulares. El tamaño de la muestra fue de 31 mil 935 viviendas. En cada vivienda se seleccionó una persona de 25 a 64 años con igual probabilidad ($n=25,634$) (INEGI, 2017).

Una de las características más importantes del MMSI 2016-INEGI es que comprende

datos actuales y retrospectivos (14 años del entrevistado/a) que permiten comparar el origen y el destino de las personas en tres dimensiones: educativa, ocupacional y económica. Además, el MMSI 2016-INEGI incluye información sobre la trayectoria educativa del entrevistado/a, la autoidentificación de color de piel y la autopercepción del nivel de movilidad social, entre otros. En la Tabla 1 presentamos la descripción y la codificación de las principales variables utilizadas en el análisis.²

En relación con las técnicas de análisis utilizamos medidas descriptivas de progresión escolar y modelos de regresión logística binomial. Específicamente, el análisis de los determinantes sociales en la transición al nivel medio superior de educación descansa en el uso de regresiones logísticas (Long y Freese, 2006). Se ajustan modelos de regresión logística en los que se estiman los efectos de variables independientes sociodemográficas, la autoidentificación de color de piel, de orígenes sociales y de naturaleza institucional escolar (segmentación por tipo de escuela secundaria) sobre las oportunidades de transición/acceso al nivel medio superior de educación.

En este tipo de modelos la variable dependiente es dicotómica: se asigna (1) a quienes logran acceder al nivel medio superior de educación y (0) a quienes no logran hacerlo, condicionando la participación en la muestra a que se haya logrado aprobar el nivel educativo previo (secundaria).³ Lo mencionado implica iniciar con una muestra de 17 mil 232 casos que, en los modelos de regresión —debido a la supresión por línea (*listwise*) de los casos con datos faltantes— se reduce a 14 mil 854 (los datos faltantes se observaban en algunas variables de orígenes sociales).⁴

² Ver anexo para el detalle de las variables independientes utilizadas (información descriptiva).

³ El MMSI 2016-INEGI no cuenta con información respecto a si las personas debieron presentar un examen de conocimientos y habilidades necesarias para ingresar al nivel medio superior de educación (ej. en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México el acceso a las instituciones públicas de la EMS se encuentra regulado por el examen COMIPEMS).

⁴ Cuando los entrevistados/as declararon no recordar o no conocer la escolaridad y la ocupación del padre asignamos la información proveniente del principal proveedor económico. Valores perdidos=8.1 por ciento en la escolaridad y 9.4 por ciento en la ocupación ISEI. Tradicionalmente, en los estudios sobre estratificación y movilidad

Tabla 1. Descripción y codificación de las variables

Variable dependiente	0	Quienes no lograron acceder a la EMS	
	1	Quienes lograron acceder a la EMS	
Variable independiente			
Sociodemográficas/ estructura del hogar	Sexo	0	Hombres
		1	Mujeres
	Cohorte de nacimiento	0	1952-1961
		1	1962-1971
		2	1972-1981
		3	1982-1991
	Tamaño de la localidad de residencia a los 14 años	0	Un pueblo (menos de 2500 habitantes)
		1	Una ciudad chica (entre 2500 y 50 mil habitantes)
		2	Una ciudad grande (más de 50 mil habitantes)
	Integrantes en el hogar	Total de integrantes en el hogar a los 14 años de edad del entrevistado/a (mínimo=1 integrante y máximo=13 integrantes y más). En los modelos de regresión se incorpora como variable continua.	
Tipo de hogar a los 14 años	0	Hogar familiar nuclear (conformado por el jefe o la jefa y su cónyuge; jefe/a y sus hijos/as; jefe/a, su cónyuge y sus hijos/as)	
	1	Hogar familiar ampliado (conformado por un hogar nuclear y al menos otro pariente, o por un jefe o una jefa y al menos otro pariente)	
	2	Hogar familiar compuesto (conformado por un hogar nuclear o ampliado y al menos un integrante sin parentesco)	
	3	Hogar no familiar (ninguno de los integrantes del hogar tiene parentesco con el jefe o la jefa de hogar —unipersonal y corresidente—)	
Autoidentificación de color de piel y orígenes sociales	Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena	0	Sí hablantes
		1	No hablantes
	Autoidentificación de color de piel	El MMSI 2016-INEGI incorpora una sección de preguntas sobre rasgos étnicos y color de piel del entrevistado/a: 10.2 A partir de la siguiente escala de color (MOSTRAR ESCALA CROMÁTICA), ¿cuál considera que es el color de piel de su cara? Escala cromática (A-K categorías de la variable: de tonalidades más oscuras a tonalidades más claras).** Para este ejercicio recodificamos el orden de las categorías: pasa de tonalidades más claras a tonalidades más oscuras. En los modelos de regresión se incorpora como variable continua.	
Escolaridad del padre o del principal proveedor económico	Años de escolaridad del padre o del principal proveedor económico a los 14 años del entrevistado/a (mínimo=0 y máximo=24 año/grado). Estandarizada. En el análisis de los datos se incorpora como una variable continua y como una variable categórica por cuartiles.		

Tabla 1. Descripción y codificación de las variables

(continuación)

	ISEI del padre o del principal proveedor económico	Inserción ocupacional del padre o principal proveedor económico a los 14 años del entrevistado/a medida a través del índice ISEI (International Socio Economic Index of Occupational Status, Ganzeboom y Treiman, 1996) (mínimo=16 y máximo=88, en orden ascendente). Estandarizada. En el análisis de los datos se incorpora como una variable continua y como una variable categórica por cuartiles.
Efecto institucional	Tipo de escuela secundaria	0 Pública matutina
		1 Pública vespertina
		2 Pública otro tipo
		3 Privada
		Combina el sector público-privado y el turno de la escuela secundaria (Solís, 2013, 2014).

* Nota: variables estandarizadas por cohorte de nacimiento (media=0 y desviación estándar=1). Es decir, reflejan la posición relativa del entrevistado/a con respecto a la distribución de la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o del principal proveedor económico en su cohorte de nacimiento (Solís, 2013: 71).

** En el anexo pueden verse la pregunta del cuestionario del MMSI 2016-INEGI y la escala cromática. El objetivo de esta pregunta es identificar qué tono de color de piel de la cara considera el entrevistado/a que es el suyo. En este sentido, se aplicó una escala cromática de 11 tonalidades empleada en el Proyecto sobre etnicidad y raza en América Latina (<https://perla.princeton.edu/>) con el propósito de que los entrevistados/as identificaran su color de piel (INEGI, 2017). Vale la pena mencionar que esta forma de medición del color de piel recibió varias críticas en el ámbito académico. Ver, por ejemplo, los comunicados de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (<http://redintegra.org/>). Indudablemente la forma de medir la identificación del color de piel puede ser mejorada. Para ello, se requiere una discusión teórica y metodológica entre los distintos grupos de la academia.

Fuente: elaboración propia.

La versión exponencial de la ecuación del modelo de regresión logística (en términos de razones de momios) es la siguiente:

$$\frac{\pi(x)}{1-\pi(x)} = e^{\alpha + \beta x} = e^{\alpha} e^{\beta x}$$

La parte izquierda de esta ecuación da cuenta de los momios de “éxito” (oportunida-

des de transición/acceso a la educación media superior). En la parte derecha observamos la exponencial de la constante y los coeficientes. Esta expresión permite una interpretación con un significado mucho más claro del coeficiente β : su exponencial representa la razón de cambio en los momios de “éxito” para las diferentes variables independientes incluidas en el modelo.⁵

social se considera la escolaridad y la ocupación del padre. Ponderamos los datos mediante un factor de expansión a nivel de la persona incluido en la base. Este factor expande al total de la población de 25 a 64 años. Para un mayor detalle técnico sobre el ajuste del factor de expansión, véase el documento metodológico “Diseño estadístico” del Módulo de movilidad social intergeneracional 2016 (INEGI, 2017).

5 Cuando se analizan mediante regresiones logísticas los efectos de los orígenes sociales y otras variables independientes sobre la progresión escolar entre niveles educativos (ej. primaria-secundaria, secundaria-media superior, media superior-superior), resulta conveniente utilizar las probabilidades estimadas a partir de los modelos de regresión, así como los riesgos relativos que se derivan de tales probabilidades (Solís, 2014). En continuo, “Esto no significa que sea incorrecto *per se* utilizar las razones de momios al interpretar los resultados de los modelos logísticos. El problema surge cuando se contrastan las magnitudes de las razones de momios provenientes de eventos con tasas de incidencia muy diferentes y a partir de ahí se obtienen conclusiones respecto de en cuál de los eventos existe mayor asociación (o desigualdad) entre la variable independiente y la probabilidad de ocurrencia. En el caso específico de las transiciones educativas, este problema surge debido a que las distintas transiciones educativas tienen probabilidades de ocurrencia muy diferentes” (Solís, 2014: 81). En nuestro caso, únicamente nos concentramos en la transición al nivel medio superior de educación.

MEDIDAS DESCRIPTIVAS DE PROGRESIÓN ESCOLAR ENTRE LA SECUNDARIA Y EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE EDUCACIÓN

Este apartado comienza con una serie de interrogantes generales sobre la progresión escolar entre la secundaria y el nivel medio superior de educación, a saber: ¿qué proporción termina la secundaria e ingresa a la educación media superior en México?, ¿qué proporción de quienes ingresan a la educación media superior logra finalizar el nivel?, ¿qué diferencias existen entre las cohortes de nacimiento, la autoidentificación del color de piel y los diferentes orígenes sociales de las personas? Y en relación con la dimensión institucional, ¿el

tipo de escuela al que se asiste en la secundaria incide diferencialmente en el ingreso y en la finalización de la educación media superior?

Para responder a los interrogantes planteados, en la Tabla 2 presentamos tres marcadores sucesivos de progresión escolar que comprenden el tránsito entre la secundaria y la educación media superior hasta finalizar el nivel (terminar la secundaria, ingresar y terminar la educación media superior) según variables sociodemográficas, la autoidentificación de color de piel, los orígenes sociales y el tipo de escuela secundaria. Además, calculamos la tasa de progresión relativa entre quienes finalizan la secundaria y quienes acceden a la educación media superior.⁶

Tabla 2. Indicadores de progresión escolar según características seleccionadas, México, personas entre 25 y 64 años (en porcentaje)

Porcentaje que logra distintos marcadores de progresión y tasa de progresión relativa	1. Terminar la secundaria	2. Ingresar a la educación media superior	3. Terminar la educación media superior	Tasa de progresión relativa 1-2
Total*	67.2	42.6	36.2	63.4
Sexo				
Hombres	67.9	45.2	38.4	66.6
Mujeres	66.7	40.4	34.2	60.5
Cohorte de nacimiento				
1952-1961	43.1	28.4	24.9	65.9
1962-1971	60.5	37.7	31.1	62.3
1972-1981	72.6	42.7	35.8	58.8
1982-1991	80.5	54.2	46.6	67.4
Autoidentificación de color de piel (dicotómica)				
A-F (escala de color) "tonalidades oscuras"	56.2	30.1	24.1	53.6
G-K (escala de color) "tonalidades claras"	70.1	45.9	39.3	65.4
Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena				
Sí hablantes	46.2	23.9	19.6	51.6
No hablantes	70.7	46.1	39.2	65.2
Escolaridad del padre o del principal proveedor económico (cuartiles)				
Primer cuartil	48.2	19.5	15.2	40.4
Segundo cuartil	53.6	26.9	21.5	50.1

⁶ Porcentaje que logra progresar entre uno y otro marcador de progresión escolar.

Tabla 2. Indicadores de progresión escolar según características seleccionadas, México, personas entre 25 y 64 años (en porcentaje)

(continuación)

Porcentaje que logra distintos marcadores de progresión y tasa de progresión relativa	1. Terminar la secundaria	2. Ingresar a la educación media superior	3. Terminar la educación media superior	Tasa de progresión relativa 1-2
Tercer cuartil	79.1	49.5	40.4	62.5
Cuarto cuartil	89.3	75.6	68.4	84.6
ISEI del padre o del principal proveedor económico (cuartiles)				
Primer cuartil	53.8	22.7	18.5	42.2
Segundo cuartil	54.5	30.8	26	56.5
Tercer cuartil	72.3	45.1	36.7	62.4
Cuarto cuartil	87.3	70.9	62.8	81.2
Tipo de escuela secundaria				
Pública matutina	—	64.5	54.7	—
Pública vespertina	—	50.6	40.2	—
Pública otro tipo	—	20.3	15.7	—
Privada	—	88.6	83.3	—

*El total de casos de la población entre 25 y 64 años que logra terminar la secundaria es 17,232.

Fuente: estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Es importante destacar tres grandes tendencias. La primera es que, para el total de la población de 25 a 64 años, 67.2 por ciento terminó la secundaria y 42.6 por ciento ingresó a la educación media superior, lo que implica una tasa de progresión de 63.4 por ciento entre la secundaria y la media superior. Solamente 36.2 por ciento logró finalizar la educación media superior. Considerando el sexo, podemos observar que las mujeres presentan cierta desventaja con respecto a los hombres en la transición a la educación media superior y en la finalización del nivel. En este sentido, la tasa de progresión relativa nos indica que 60.5 por ciento de las mujeres que terminaron la secundaria pudieron ingresar a la media superior; mientras que, en el caso de los hombres, 66.6 por ciento de quienes terminaron la secundaria ingresaron al nivel medio superior. Una vez que las mujeres y los hombres ingresan al nivel medio superior de educación, la proporción que logra terminar el nivel representa 34.2 por ciento para las mujeres y 38.4 por ciento para los hombres (cuatro puntos

porcentuales de diferencia). Vale la pena mencionar que, al realizar este mismo ejercicio distinguiendo la cohorte de nacimiento según el sexo, pudimos observar que las brechas de género se reducen considerablemente en las cohortes más jóvenes. Es decir, las brechas se mantienen cuando consideramos en el análisis al conjunto de mujeres entrevistadas que tienen entre 25 y 64 años.

Si prestamos atención a las cohortes de nacimiento, la proporción que logra terminar la secundaria se incrementa considerablemente en el transcurso del tiempo: pasó de 43.1 por ciento en la cohorte 1952-1961, a 80.5 por ciento en la cohorte 1981-1991. Seguramente este incremento se debe a los esfuerzos de ampliación de la cobertura educativa. La ampliación de la cobertura en el nivel medio superior de educación implicó un incremento de 28.4 a 54.2 por ciento entre las cohortes 1952-1961 y 1981-1991. También se incrementó la proporción de quienes logran terminar la educación media, que pasó de 24.9 por ciento en la cohorte 1952-1961 a 46.6 por ciento en la cohorte

1981-1991. La tasa de progresión relativa nos indica que la proporción de quienes ingresaron a la educación media superior, dado que terminaron la secundaria, sufre una reducción, al pasar de 65.9 por ciento en la cohorte 1952-1961, a 58.8 por ciento en la cohorte 1972-1981. Y se incrementa levemente en la cohorte 1981-1991 (alcanza 67.4 por ciento).

La segunda tendencia que se destaca es que las variables vinculadas a los rasgos de la autoidentificación del color de piel y a los orígenes sociales presentan una asociación estadística con las oportunidades de progresión educativa (secundaria-media superior). Es decir, cuando consideramos la autoidentificación de color de piel del entrevistado/a, la condición de habla de lengua indígena, la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o del principal proveedor, observamos fuertes asimetrías que ponen de manifiesto la desigualdad de oportunidades educativas. La autoidentificación del color de piel de los entrevistados/as parece estar estrechamente relacionada con las oportunidades de progresión: i) la proporción de terminar la secundaria representa 56.2 por ciento para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más oscuro y 70.41 por ciento para quienes se autoidentificaron con un color de piel más claro; ii) solamente 30.1 por ciento de las personas que se autoidentificaron con un color de piel más oscuro ingresa a la educación media superior, mientras que, para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más claro, la proporción de ingreso a este nivel de escolaridad alcanza 45.9 por ciento; iii) la proporción de quienes logran terminar la educación media superior representa 24.1 por ciento para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más oscuro y 39.3 por ciento para las que se autoidentificaron con un color de piel más claro; y, iv) la tasa de progresión nos indica que 53.6 por ciento de las personas que se autoidentificaron con

un color de piel más oscuro terminaron la secundaria y lograron ingresar a la educación media superior. Esta proporción asciende a 65.4 por ciento para las personas que se autoidentificaron con un color de piel más claro. Asimismo, apreciamos que estas brechas en la progresión se mantienen en la condición de habla de lengua indígena del padre o principal proveedor económico.

La escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o del principal proveedor económico también denotan acentuadas diferencias en todos los marcadores de progresión escolar a favor de los estratos sociales más altos (cuarto cuartil). Por ejemplo, a medida que se asciende en la estructura social, mayor es el porcentaje de transición entre la secundaria y la educación media superior. En este sentido, 84.6 por ciento de los entrevistados/as en el cuartil superior de la escolaridad de origen termina la secundaria y accede a la media superior, frente a 40.4 por ciento en el cuartil inferior (44 puntos porcentuales de diferencia). Esta brecha en la transición entre la secundaria y la educación media superior también se mantiene al considerar la inserción ocupacional (ISEI) de origen. Así, por ejemplo, 81.2 por ciento de los entrevistados/as en el cuartil superior de la ocupación (ISEI) de origen termina la secundaria y accede a la media superior, frente a 42.2 por ciento en el cuartil inferior.

Por último, la tercera tendencia refiere específicamente a la incidencia diferencial del tipo de escuela secundaria al que asistieron las personas (segmentación institucional) sobre la transición a la educación media superior. Quienes asistieron a secundarias de “otro tipo”⁷ tienen las menores probabilidades de ingresar y de terminar el nivel medio superior de educación (20.3 y 15.7 por ciento respectivamente). Muy probablemente las personas que “ingresaron a las opciones educativas incluidas en esta modalidad ya presentaban características que los hacían particularmente

7 Refiere a escuelas secundarias públicas de turnos nocturnos y mixtos.

vulnerables a la desafiliación escolar (extradad, estudiantes que trabajaban, o estudiantes que habían sido reprobados o expulsados de las modalidades generales)” (Solís, 2014: 85). Quienes asistieron a escuelas secundarias públicas vespertinas también presentan bajas probabilidades de ingresar y de terminar el nivel medio superior de educación (50.6 y 40.6 por ciento respectivamente). En contraste, las personas que asistieron a escuelas secundarias públicas matutinas y a escuelas secundarias privadas presentan las probabilidades más altas de ingresar y de terminar el nivel medio superior de educación. En estos casos, los porcentajes respectivos son: i) 64.5 y 54.7 por ciento para quienes fueron a secundarias públicas matutinas; y, ii) 88.6 y 83.3 por ciento para quienes fueron a secundarias privadas.

En términos generales, las brechas observadas en los marcadores de progresión escolar constituyen una fuerte evidencia de la desigualdad de oportunidades educativas en el tránsito entre la secundaria y la media superior.

FACTORES ASOCIADOS A LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Los marcadores sucesivos de progresión escolar son descriptivos y nos ofrecen un panorama general de los efectos de la estratificación social y del tipo de escuela secundaria en la transición al nivel medio superior de educación. A continuación, presentamos dos modelos de regresión logística binomial que permiten analizar la transición a la educación media superior controlando simultáneamente los efectos de las variables sociodemográficas, la autoidentificación del color de piel, los orígenes sociales y el tipo de escuela secundaria.

El modelo 1 incorpora variables sociodemográficas, vinculadas con la estructura del

hogar a los 14 años del entrevistado/a (integrantes en el hogar y tipo de hogar), la autoidentificación del color de piel y los orígenes sociales (padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena, la escolaridad y la ocupación —ISEI— del padre o principal proveedor económico). Este modelo evidenciaría la importancia de los marcadores de adscripción étnica y de los orígenes sociales como factores explicativos determinantes de las probabilidades de progresión escolar entre los distintos niveles educativos (Blanco, 2017). En nuestro caso, específicamente en la transición entre la secundaria y el nivel medio superior de educación.

El modelo 2 incorpora una variable que refiere al efecto institucional (“tipo de escuela secundaria” que combina el sector público-privado y el turno escolar). Este modelo busca un mejor entendimiento de cómo la estratificación social interactúa con la segmentación institucional del sistema educativo acentuando la desigualdad social en las transiciones escolares (Solís, 2013, 2014; Blanco, 2014).

Las medidas de bondad de ajuste consideradas son la pseudo R^2 y el BIC. Los valores que asume la pseudo R^2 pueden variar entre 0 y 1. El valor 1 indica que el modelo ajusta perfectamente los datos. En términos generales, valores de la pseudo R^2 que oscilen entre 0.2 y 0.4 indicarían un ajuste aceptable (McFadden, 1977, cit. por Solís, 2013). El BIC (*bayesian information criterion*) es una medida alternativa de ajuste general y puede utilizarse para comparar modelos anidados y no anidados. Cuanto más negativo sea el valor del BIC, mejor será el ajuste (Long y Freese, 2006). Además, realizamos una prueba de hipótesis (prueba de razón de verosimilitud, *lr test*) para contrastar la bondad de ajuste entre el modelo 1 (modelo restringido) y el modelo 2 (modelo ampliado) (Long y Freese, 2006).⁸

⁸ La prueba de hipótesis propuesta por Long y Freese (2006) *lr test* se utiliza para contrastar la bondad de ajuste entre modelos (modelo restringido vs. modelo ampliado) y el estadístico de prueba se apoya en la distribución χ^2 .

Tabla 3. Factores asociados a la transición al nivel medio superior de educación
Modelos de regresión logística. Razones de momios

Variables independientes	Modelo 1	Modelo 2
Sexo (referencia=hombres)	0.81***	0.81***
Cohorte de nacimiento (referencia=1952-1961)		
1962-1971	0.94	0.78***
1972-1981	0.79***	0.64***
1982-1991	1.08	0.83**
Tamaño de la localidad de residencia (referencia=un pueblo [menos de 2,500 habitantes])		
Una ciudad chica (entre 2,500 y 50 mil habitantes)	1.61***	1.69***
Una ciudad grande (más de 50 mil habitantes)	1.59***	1.66***
Integrantes en el hogar	0.94***	0.94***
Tipo de hogar de origen (referencia=hogar familiar nuclear)		
Hogar familiar ampliado	0.97	0.99
Hogar familiar compuesto	0.83**	0.88
Hogar no familiar	0.47***	0.62**
Autoidentificación de color de piel	0.89***	0.90***
Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena (referencia=no hablantes)	0.89*	0.90*
Escolaridad del padre o principal proveedor económico (STD)	1.90***	1.80***
ISEI del padre o principal proveedor económico (STD)	1.40***	1.36***
Prueba de hipótesis (LR test modelo 1 vs. modelo 2) LR $\chi^2(3)=699.39$; $\text{prob}>\chi^2=0.0000$		
Tipo de escuela secundaria (referencia=pública matutina)		
Pública vespertina		0.58***
Pública otro tipo		0.16***
Privada		2.21***
n	14,854	14,854
Log likelihood	-8372.0539	-8022.3591
pseudo R²	0.1500	0.1855
BIC	-125799.689	-126470.261

* p <0.05; ** p <0.01; *** p <0.001.

Fuente: estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Una lectura general de los resultados nos permite señalar que las variables independientes incluidas en el modelo 1 tienen efectos estadísticamente significativos sobre las oportunidades de transición al nivel medio superior de educación, aunque con distintas magnitudes.

Las variables sociodemográficas y las relacionadas con la estructura del hogar que tienen efectos estadísticamente significativos son: el sexo, la cohorte de nacimiento (para los nacidos entre 1972 y 1981), el tamaño de la localidad de residencia, los integrantes en el hogar y el tipo de hogar. Con respecto al sexo, las

mujeres parecen enfrentar mayores barreras que restringen su acceso/tránsito al nivel medio superior de educación en comparación con los hombres. En este sentido, los momios de las mujeres en la transición al nivel medio superior disminuyen 19 por ciento frente a los hombres.⁹

Dado que nos interesa medir el efecto que tiene el cambio socio-histórico sobre la transición a la educación media superior, incluimos en el análisis la variable cohorte de nacimiento, que tiene cuatro categorías: i) nacidos entre 1952-1961; ii) nacidos entre 1962-1971; iii) nacidos entre 1972-1981; y, iv) nacidos entre 1982-1991. En términos generales, los miembros de una cohorte comparten las condiciones socioculturales y económicas que les tocó vivir en un momento determinado en el tiempo. Las diferencias observadas entre las cohortes de nacimiento son, al menos en parte, un resultado aproximado de la exposición diferencial a las circunstancias históricas (Elder, 1993; Hareven, 1994).¹⁰ La razón de momios de la cohorte 1972-1981 (*odds ratio*=0.79) resulta negativa y estadísticamente significativa ($p < 0.001$). Esto nos indica que, descontados los efectos de la expansión educativa, los momios de transición al nivel medio superior de educación disminuyen 21 por ciento para la cohorte 1972-1981, tomando como categoría de referencia a la cohorte 1952-1961, que es la de mayor edad en la encuesta.

Si consideramos los 15 años como una edad normativa de entrada al nivel medio superior de educación, las personas de la cohorte 1972-1981 ingresarían en el periodo 1987-1996, es decir, experimentaron la transición al nivel medio superior durante el periodo posterior

al estallido de la crisis socioeconómica de los ochenta y la restructuración económica de corte neoliberal. Si a este periodo le corresponde una estructura económica específica, “las notas predominantes del cambio estructural han sido, por lo menos hasta los albores del siglo XXI, el aumento de la pobreza y la acentuación de la polarización social” (Cortés *et al.*, 2007: 35). En este contexto, las personas de la cohorte 1972-1981 podrían haber visto más afectadas sus posibilidades de continuidad escolar (en este caso, transitar a la educación media superior). Al respecto, Torche señala que “si la crisis y el ajuste estructural tuvieron alguna influencia en el logro educacional de los mexicanos, esto se observará en la cohorte más joven” (Torche, 2010: 88).

Si prestamos atención a las razones de momios asociadas a la variable tamaño de la localidad de residencia, podemos apreciar que las personas que a sus 14 años vivían en una ciudad “grande” (más de 50 mil habitantes) y en una ciudad “chica” (entre 2,500 y 50 mil habitantes) tienen mayores oportunidades de acceder al nivel medio superior de educación frente a aquéllas que vivían en un pueblo de menos de 2 mil 500 habitantes (generalmente definidos como localidades rurales). En este caso, los momios de transición a la educación media superior se incrementan 59 y 61 por ciento para quienes residían en una ciudad “grande” y en una ciudad “chica”, respectivamente, frente a quienes residían en un pueblo de menos de 2 mil 500 habitantes.

El tamaño de la localidad, medido a través del número de habitantes, permite hacer observable la desigualdad de oportunidades

⁹ Vale la pena señalar que probamos modelos que incluyen interacciones (ej. sexo*cohorte de nacimiento, variables indicativas de los orígenes sociales*cohorte de nacimiento). Los resultados del modelo que incluye la interacción entre el sexo y la cohorte de nacimiento sugieren que las magnitudes de las brechas de género se reducen en las cohortes más jóvenes, pero se mantienen cuando consideramos en el análisis al conjunto de mujeres. Dado que se trata de un primer ejercicio con los datos del MMSI 2016-INEGI, optamos por presentar modelos que incluyen los efectos de las variables independientes por separado. En futuros ejercicios incluiremos efectos de interacción considerando la pertinencia teórica.

¹⁰ La crítica metodológica al análisis de cohorte es que no distingue entre los efectos asociados con edad, cohorte y periodo en el cambio observado. En nuestro caso, el efecto edad es controlado al seleccionar personas de 25 años y más, que casi universalmente han completado su educación en México (Torche, 2010). Dado que no podemos distinguir entre los efectos cohorte y periodo, trataremos de brindar ambas interpretaciones con respecto al cambio observado.

educativas entre diferentes regiones del país. Las localidades de menor tamaño tradicionalmente se destacan en las investigaciones sobre desigualdades educativas, “tanto por los históricos rezagos que representan, como por las posibles dificultades que implica la ampliación sistemática de la oferta educativa y el acceso de sus infantes al sistema” (Bracho, 1999: 707). En esta tónica, la distribución de las escuelas en el territorio nacional según el tamaño de las localidades podría imponer sólidas barreras en la progresión escolar. Al respecto, el *Panorama educativo de México 2015*, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) presenta un conjunto de indicadores educativos que reflejan la magnitud de esta problemática:

Llama la atención el grupo de 15 a 17 años, porque asiste 63.2 por ciento de los que se ubican en localidades rurales contra 78 por ciento de quienes viven en localidades urbanas, lo cual es explicable, en parte, porque las localidades pequeñas casi no cuentan con planteles de educación media superior, además, las distancias para asistir a un plantel suelen ser considerables y los medios de transporte limitados (INEE, 2016: 108).

Las variables relacionadas con el tamaño y la estructura del hogar a los 14 años del entrevistado/a también influyen significativamente en la transición a la educación media superior. Por ejemplo, los momios de transición al nivel medio superior de educación disminuyen 6 por ciento a medida que aumenta el número de integrantes del hogar.¹¹ En este caso, una explicación que comúnmente se ofrece vincula el tamaño del hogar y la disponibilidad y distribución de los recursos socialmente valiosos destinados a la educación de sus integrantes, especialmente para los hijos/as. Es decir, el tamaño del hogar se

mantiene como una fuente de desigualdad respecto al logro educativo de sus integrantes: “en hogares grandes disminuye la cantidad de recursos propicios a la educación (materiales e inmateriales) que recibe cada hijo de parte de sus padres” (Blanco, 2014: 45). Asimismo, quienes provienen de un hogar familiar compuesto y, más específicamente, de un hogar no familiar tienen, en comparación con quienes provienen de un hogar familiar nuclear, probabilidades más bajas en la transición al nivel medio superior de educación. Por ejemplo, los momios de transitar al nivel medio superior para quienes provienen de hogares no familiares disminuyen 53 por ciento frente a quienes provienen de un hogar familiar nuclear. En el marco de la dinámica familiar, los aprendizajes y el clima emocional al interior del hogar constituyen factores determinantes del logro educativo. Bajo esta perspectiva, “la pertenencia a una familia nuclear tradicional suele relacionarse con mejores condiciones para el desarrollo de los niños” (Giorguli, 2002: 527) que, en el transcurso del tiempo, juegan un papel sumamente importante en el desempeño académico de los estudiantes (ej. progresión escolar) (Fernández, 2007).

Como mencionamos en el apartado metodológico, el Módulo de movilidad social intergeneracional MMSI 2016-INEGI incorpora una sección de preguntas sobre rasgos étnicos y color de piel del entrevistado/a: “10.2 A partir de la siguiente escala de color (MOSTRAR ESCALA CROMÁTICA), ¿cuál considera que es el color de piel de su *cara*?”. Como un primer ejercicio en una encuesta de carácter oficial, “la autoidentificación de color de piel es un avance sustantivo para poner a discusión el grave problema de la discriminación en México y realizar estimaciones de sus efectos” (Solís, 2017a: 12). En nuestro caso, nos interesa saber cuál es la magnitud de los efectos de la variable autoidentificación del color de piel

¹¹ El tamaño del hogar también puede medirse por el número de hijos, lo que demandará futuras indagaciones. En este caso, optamos por la variable “total de integrantes en el hogar” porque se encuentra construida en la base de datos del MMSI 2016-INEGI.

sobre la transición al nivel medio superior de educación. Controladas las (des)ventajas sociodemográficas y socioeconómicas de origen, la variable autoidentificación de color de piel presenta efectos estadísticamente significativos ($p < 0.001$) y negativos: los momios de transición al nivel medio superior de educación disminuyen 11 por ciento a medida que, en la escala cromática de autoidentificación del color de piel, se “pasa” de las tonalidades más claras a las tonalidades más oscuras. Es decir, las personas que se autoidentificaron con las tonalidades del color de piel más oscuras tienen menores oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación. Estos resultados diferenciales respecto a la transición al nivel medio superior de educación según la autoidentificación del color de piel, podrían derivarse de la discriminación estructural que refiere “al conjunto de prácticas que contribuyen a la reproducción sistemática de las desventajas sociales de los miembros de determinados grupos” (Pager y Shepherd, 2008: 197). Específicamente, en el ámbito educativo la exposición a prácticas cotidianas de discriminación en la escuela podría acumularse en el tiempo hasta generar efectos negativos en los aprendizajes y en la progresión escolar de los estudiantes.¹²

Cuando el padre o el principal proveedor económico del hogar habla alguna lengua indígena, las personas tienen menores probabilidades de ingresar al nivel medio superior de educación: los momios disminuyen un 11 por ciento ($odds\ ratio = 0.89$ y $p < 0.05$). Este resultado puede ser producto de una acumulación de desventajas al inicio de la trayectoria educativa y terminar por reflejarse en la transición a la educación media superior. Con base en datos de la Encuesta intercensal 2015 del INEGI, el INEE (2017) señala, en *Breve panorama educativo de la población indígena*:

A nivel nacional, 78.2 por ciento de los que concluyeron la secundaria y tienen entre 15 y 17 años asisten a la EMS. Para las poblaciones indígenas y HLI los porcentajes son menores. Los HLI tienen una asistencia de 66.7 por ciento, la cual está influida por la poca cantidad de jóvenes HLI en edades de 15 a 17 años que han concluido la secundaria. Sólo 29.8 por ciento de los HLI a los 15 años ha concluido este nivel educativo (INEE, 2017: 35).

Las variables de orígenes sociales observadas a través de la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o principal proveedor económico aumentan significativamente las oportunidades de transición al nivel medio superior de educación. En este sentido, los momios estimados de transición al nivel medio superior se incrementan 90 y 40 por ciento por cada unidad de desvío estándar en la escolaridad y en la ocupación (ISEI) del padre o principal proveedor económico, respectivamente.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, México experimentó un proceso sostenido de expansión educativa (especialmente en la primaria y la secundaria). Aunque en menor medida, la educación media superior también

...experimentó un crecimiento extraordinario al pasar de 369 mil alumnos en 1970 a 5 millones 21 mil alumnos en 2015-2016. Por su parte, la educación superior mexicana también experimentó un crecimiento vertiginoso al pasar de un estudiantado con 271 mil estudiantes a los 3 millones 687 mil estudiantes en el ciclo 2015-2016. En ambos casos la matrícula se multiplicó 13.6 veces... (Zorrilla, 2017: 1).

Si bien este crecimiento aumentó la participación y las oportunidades educativas de la población en la educación media superior

¹² Solís (2017b) analiza detalladamente los resultados diferenciales en el trabajo y la educación para tres casos ilustrativos: jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad, que se derivan de la discriminación estructural. Específicamente, muestra cómo esta forma de exclusión priva sistemáticamente a estos grupos sociales del acceso a sus derechos y contribuye a reproducir las desigualdades en la sociedad.

y superior, nuestros resultados indican que persisten diferenciales de clase que manifiestan una fuerte resistencia al cambio. Inmediatamente, surge el siguiente interrogante: ¿por qué esos diferenciales habrían de exhibir tal grado de resistencia al cambio? (Goldthorpe, 2010). Al respecto, los hallazgos de recientes investigaciones sobre desigualdad de oportunidades en la progresión escolar en México señalan que

...la desigualdad sólo se reduciría en la medida en que aumente la cobertura de cada nivel educativo lo suficiente como para rebasar la demanda de los sectores privilegiados, propiciando así, “por goteo”, una ampliación de las oportunidades para los sectores sociales bajos (Solís, 2014: 73).¹³

Este tipo de explicaciones se apoya en la hipótesis de la “desigualdad mantenida al máximo” planteada por Raftery y Hout (1993) que, como mencionamos en el apartado teórico, postula la reducción de la desigualdad de oportunidades de acceso a un determinado nivel educativo sólo cuando las clases altas hayan alcanzado un “grado de saturación” en la cobertura de ese nivel.

Dado los dos modelos en competencia, los valores de la pseudo R^2 y el BIC nos indican que el modelo 2 (que incorpora la variable de efectos institucionales), ajusta mejor los datos que el modelo 1 (pseudo R^2 modelo 1=0.1500 vs. pseudo R^2 modelo 2=0.1855 y BIC modelo 1= -125799.689 vs. BIC modelo 2= -126470.261). En sintonía, el resultado de la prueba de hipótesis (LR $X^2(3)=699.39$; $\text{prob}>X^2=0.0000$) también nos sugiere que deberíamos “preferir” el modelo 2 (modelo ampliado) frente al modelo 1

(modelo restringido).¹⁴ En términos sustantivos, el modelo 2 nos indica que, independientemente de las variables sociodemográficas, de la autoidentificación de color de piel y de los orígenes sociales, existen efectos institucionales asociados con el tipo de secundaria que condicionan las oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación.

Vale la pena destacar que las variables sociodemográficas, la autoidentificación de color de piel y los orígenes sociales, sólo cambian ligeramente con la introducción de la variable tipo de escuela secundaria en el modelo 2 (“mantienen” el sentido y la magnitud de los coeficientes estimados —razones de momios—). Por ejemplo, en la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico de origen (escolaridad y ocupación —ISEI— del padre o del principal proveedor), aumentan las oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación (80 por ciento en la escolaridad y 36 por ciento en la ocupación, ISEI). Y con respecto al color de piel, las personas que se autoidentificaron con las tonalidades más oscuras tienen menores oportunidades de transitar al nivel medio superior (los momios de transición disminuyen 10 por ciento cuando en la escala de autoidentificación se “pasa” de tonalidades más claras a tonalidades más oscuras). Además, las razones de momios asociadas a todas las categorías de la variable cohorte de nacimiento pasan a ser estadísticamente significativas y negativas. Esto nos indica que las probabilidades de transición al nivel superior de educación disminuyen a lo largo de tiempo: 22 por ciento para la cohorte 1962-1971 y 36 por ciento para la cohorte 1972-1981.

Al mismo tiempo, podemos observar la presencia de los efectos institucionales asocia-

¹³ Los resultados de la investigación realizada por Solís (2014) sobre la desigualdad de oportunidades de progresión escolar en la Ciudad de México (primaria-secundaria, secundaria-media superior y media superior-superior) respaldan la hipótesis de la desigualdad social vinculada a la cobertura. La primaria, que tiene una cobertura prácticamente universal, no muestra un gradiente socioeconómico sustantivo. Las mayores dificultades para las personas de estratos sociales bajos comienzan en la secundaria y se acentúan en la educación media superior y superior (Solís, 2014).

¹⁴ Debido a que se trata de un primer ejercicio con la base de datos del MMSI 2016-INEGI, realizamos una lectura analítica de los resultados de los dos modelos de regresión logística (modelo 1 y modelo 2) tratando de rastrear diferencias y similitudes en los coeficientes estimados: sentido y magnitud.

dos al tipo de escuela secundaria (estadísticamente significativos $p < 0.001$) sobre la transición al nivel medio superior de educación. En un sentido amplio, parece que haber cursado la secundaria en una escuela pública y en un turno distinto al matutino, se asociaría a una menor probabilidad en la transición al nivel medio superior. En este caso, los momios estimados de transición al nivel medio superior disminuyen 42 por ciento para quienes asistieron a una escuela secundaria pública vespertina y 84 por ciento para quienes asistieron a una escuela secundaria pública “de otro tipo” (turnos nocturno y mixto) frente a quienes asistieron a una escuela secundaria pública matutina. Por último, quienes asistieron a secundarias privadas tienen las mayores probabilidades de continuar sus estudios: los momios de transición al nivel medio superior se incrementan multiplicativamente por 2.21 para quienes asistieron a secundarias privadas frente a quienes asistieron a secundarias públicas matutinas.

Los resultados del modelo sugieren que, aun controlando por variables sociodemográficas, por la autoidentificación del color de piel y por los orígenes sociales familiares, los efectos institucionales observados a través de la segmentación de las escuelas secundarias (público-privado y turno matutino y vespertino) mantienen la desigualdad de oportunidades en la transición al nivel medio superior de educación.¹⁵ En este sentido, Shavit *et al.* (2007: 4) argumentan que la ubicación de los estudiantes al interior de un sistema educativo estratificado “afecta los logros educativos subsiguientes y magnifica la desigualdad entre los estratos sociales en los logros posteriores”.

ACUMULACIÓN DE (DES)VENTAJAS SOCIALES EN LA TRANSICIÓN AL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE EDUCACIÓN

A continuación, siguiendo la propuesta analítica planteada por Blanco (2014), calculamos un conjunto de probabilidades selectivas con el propósito de mostrar cómo la acumulación de (des)ventajas sociales influye significativamente en la transición al nivel medio superior de educación. En la literatura sobre acumulación de (des)ventajas sociales, una de las premisas centrales es que

...el proceso de acumulación de desventajas sociales es visto como un fenómeno que puede exacerbar las desigualdades sociales, en la medida que somete a las personas, en las primeras fases del curso de vida, a una situación desfavorable. A su vez, esto puede favorecer el surgimiento de nuevas desventajas en etapas posteriores (Mora y De Oliveira, 2014: 249).

Para realizar este ejercicio estimamos las probabilidades a partir del modelo 2 con la introducción de la escolaridad y la ocupación (ISEI) del padre o principal proveedor económico como variables categóricas por cuartiles en lugar de variables continuas.¹⁶ En la Tabla 4 presentamos las probabilidades estimadas de transición al nivel medio superior de educación para dos perfiles sociales diferentes (de máxima variabilidad) distinguiendo el sexo, a saber: i) las *condiciones sociales favorables* refieren a las personas que a sus 14 años residían en una ciudad grande (más de 50 mil habitantes), provienen de un hogar familiar de tipo nuclear, de orígenes sociales altos (sus padres son universitarios y se insertaron en estratos

15 Estos resultados se encuentran en sintonía con los hallazgos reportados por Solís (2013) en la investigación sobre desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. Al respecto, el autor señala que “no es sólo que los niños y jóvenes de estratos sociales altos tengan cada vez mayores probabilidades de ir a escuelas privadas, sino también que la asistencia a estas escuelas parece tener efectos independientes que favorecen la continuidad escolar, ampliando así aún más las brechas sociales en el logro educativo” (Solís, 2013: 93).

16 Este cambio no modificó la bondad de ajuste: pseudo R^2 del modelo 2=0.1855 y pseudo R^2 del modelo 2 con la introducción de las dos variables categóricas por cuartiles=0.1796. Tampoco se modificaron los valores de los coeficientes y sus niveles de significación.

ocupacionales de mayor prestigio y jerarquía) y asistieron en la secundaria a escuelas privadas; y, ii) las *condiciones sociales desfavorables* refieren a las personas que a sus 14 años residían en un pueblo (menos de 2,500 habitantes), provienen de un hogar familiar ampliado

o de un hogar no familiar, de orígenes sociales bajos (sus padres a lo sumo terminaron la primaria y se insertaron en ocupaciones manuales de baja calificación) y asistieron en la secundaria a escuelas públicas vespertinas o nocturnas.¹⁷

Tabla 4. Probabilidades estimadas de transición al nivel medio superior de educación para dos perfiles sociales diferenciales distinguiendo el sexo (cohorte de nacimiento 1982-1991)

Condiciones sociales favorables	Hombres	0.97
	Mujeres	0.96
Condiciones sociales desfavorables	Hombres	0.17
	Mujeres	0.14

Fuente: con base en Blanco (2014). Estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Las probabilidades estimadas reflejan de manera contundente la incidencia de la acumulación de (des)ventajas sociales en la transición al nivel medio superior de educación. En cuanto a las condiciones sociales favorables, los hombres y las mujeres que a sus 14 años residían en una ciudad grande, que provienen de un hogar familiar nuclear, de orígenes sociales altos, y que en la secundaria asistieron a escuelas privadas, casi con seguridad acceden al nivel medio superior de educación: la probabilidad es de 0.97 para los hombres y de 0.96 para las mujeres. En contraste, las probabilidades de transición al nivel medio superior para quienes acumulan desventajas sociales (personas que a sus 14 años residían en un pueblo, que provienen de un hogar ampliado o de un hogar no familiar, de orígenes sociales bajos y que asistieron en la secundaria a una escuela pública vespertina o nocturna), disminuyen considerablemente a 0.17 para los hombres y a 0.14 para las mujeres.

REPASO Y CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo analizamos los efectos de la autoidentificación del color de piel, del origen social familiar y de la institución educativa (segmentación del tipo de escuela secundaria) sobre las oportunidades de transición/acceso al nivel medio superior de educación en México. Para ello utilizamos información actual que proviene del Módulo de movilidad social intergeneracional (MMSI) 2016-INEGI. Nuestro enfoque metodológico se apoyó en medidas de progresión escolar (secundaria-EMS) y en la estimación de modelos de regresión logística binomial.

El punto de partida del análisis fue una aproximación descriptiva en la que calculamos porcentajes de progresión escolar entre la secundaria y el nivel medio superior de educación según variables sociodemográficas, la autoidentificación del color de piel, los orígenes sociales y el tipo de escuela secundaria. Si

¹⁷ Al calcular estas probabilidades, las variables independientes integrantes en el hogar, padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena y color de piel se mantienen fijas en su nivel promedio.

bien el análisis por cohortes de nacimiento nos indicó que la proporción de quienes terminan la secundaria y acceden al nivel medio superior se incrementa en el transcurso del tiempo (producto de la expansión educativa), apreciamos fuertes asimetrías asociadas a la autoidentificación del color piel, a los orígenes sociales y al tipo de escuela secundaria, que cimientan sólidas barreras en la transición al nivel medio superior de educación.

Luego del análisis descriptivo, los resultados de los modelos de regresión logística mostraron que la asociación entre la autoidentificación del color de piel, los orígenes sociales familiares y la transición al nivel medio superior, mantiene el sentido y la magnitud incluso con la introducción de la variable tipo de escuela secundaria. Con base en los resultados de los modelos estimados podemos señalar:

1. Las personas que se autoidentificaron en las tonalidades más oscuras del color de piel tienen menores oportunidades de transitar al nivel medio superior de educación. Puede que este resultado sea un producto de la exposición a prácticas cotidianas de discriminación en la escuela que, a lo largo del tiempo, podrían acumularse hasta generar efectos sumamente negativos en el proceso de aprendizaje y en la progresión escolar (esto demanda futuras indagaciones, probablemente desde un abordaje cualitativo que permita hacer observables las prácticas discriminatorias en las instituciones educativas).
2. En la medida en que se incrementa el estrato socioeconómico de origen, aumentan significativamente las oportunidades de transitar al nivel medio superior. A pesar de la ampliación de la cobertura educativa, los orígenes sociales familiares parecen mantener su poder estructurador de la desigualdad de oportunidades educativas, seguramente a través del acaparamiento de

recursos valiosos por parte de los estratos sociales que ocupan posiciones de privilegio en la estructura de clases.

3. Los efectos institucionales asociados al tipo de escuela secundaria constituyen otro factor que acentúa la desigualdad social en la transición a la educación media superior, ampliando las brechas sociales en el proceso de logro educacional.

Por último, y para cerrar el análisis empírico, describimos cómo la acumulación de ventajas o desventajas sociales da lugar a cuantiosas diferencias en las probabilidades de transición al nivel medio superior de educación: 0.97 para los hombres y 0.96 para las mujeres del perfil “condiciones sociales favorables” frente a 0.17 para los hombres y 0.14 para las mujeres del perfil “condiciones sociales desfavorables”. En un sentido amplio, la acumulación de desventajas sociales puede conducir a situaciones de vulnerabilidad y riesgo no sólo en el dominio educativo, sino también en el acceso a puestos de trabajo de calidad, en el ingreso, en la atención a la salud y, en última instancia, en las capacidades que tienen las personas para satisfacer las necesidades básicas.

En resumen, los resultados de este trabajo, tomados en conjunto, muestran que, a pesar de la ampliación de la cobertura educativa, México es un país con amplias desigualdades educacionales. En nuestro caso, evidenciamos la persistencia de las desigualdades de clase, de la autoidentificación del color de piel y las vinculadas a los efectos institucionales (segmentación por tipo de escuela secundaria) en la transición a la educación media superior, siendo ésta una etapa crucial en el proceso de estratificación social porque las personas pueden ingresar al mercado de trabajo o continuar sus estudios en el nivel superior. Ahora bien, los resultados de este ejercicio constituyen un punto de inicio para evaluar a futuro la “estratificación horizontal” en el nivel medio

superior de educación utilizando los datos del MMSI 2016-INEGI. Es decir, analizar los procesos de selección que generan desigualdad en la ubicación de las personas en distintas modalidades (ej. bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico) y en el tipo de escuela (ej. pública y privada) dentro del nivel medio superior de educación.

Antes de concluir el artículo, vale la pena hacer un breve repaso de una serie de desafíos que enfrenta la educación media superior hoy en día: i) la ampliación de las oportunidades educativas; ii) la equidad y la inclusión; iii) el abandono escolar y la continuidad de las trayectorias educativas; iv) la profesionalización docente; v) los aprendizajes; vi) el déficit en materia de infraestructura y equipamiento de los planteles; vii) la prevalencia elevada de conductas de riesgo entre los jóvenes de la EMS; y, viii) el desafío de articular los perfiles de la oferta educativa y la demanda laboral (Tuirán y Hernández, 2016). Tuirán y Hernández (2016) señalan que, para superar los problemas e insuficiencias en este nivel de escolaridad, en la última década convergieron tres reformas: la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en 2008, la reforma de 2012 anclada en el mandato constitucional de obligatoriedad y universalización de la educación media superior, y la reforma de 2013 que fue impulsada para garantizar que la educación obligatoria que se imparte a los mexicanos sea de calidad. Según los autores, la convergencia de estas tres reformas contribuirá a impulsar importantes transformaciones para avanzar

hacia la conformación de un sistema educativo más incluyente, pertinente y de calidad.

Sería necesario situar los desafíos que enfrenta la educación media superior y las medidas institucionales adoptadas en un terreno de discusión teórico y político más amplio: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011). Si bien estas dos concepciones buscan reducir las inequidades sociales, tienen representaciones de la justicia social completamente diferentes. En la *igualdad de posiciones* la representación de la justicia busca reducir las brechas que existen entre las distintas posiciones que ocupan los individuos y sus familias en la estructura social. En contraposición, en la *igualdad de oportunidades* el ideario de justicia consiste en ofrecer a todos los individuos la posibilidad de ocupar mejores posiciones sociales en función de su propio mérito (Dubet, 2011). Particularmente, en México no se puede permitir que las trayectorias educativas de los estudiantes dependan exclusivamente de un principio meritocrático, ya que existe una estrecha asociación entre los marcadores de adscripción étnica, los orígenes sociales familiares y el proceso de logro educativo (observada en este artículo y en las investigaciones reseñadas). Mientras que no haya una política decididamente orientada a “nivelar el terreno” para las personas de los sectores sociales más desfavorecidos, la equidad en la transición al nivel medio superior de educación parece un sueño que aún está muy lejos de concretarse.

REFERENCIAS

- BLANCO, Emilio (2014), “La desigualdad social en el nivel medio superior de educación en la Ciudad de México”, *Papeles de Población*, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- BLANCO, Emilio (2017), “La desigualdad de oportunidades educativas en México: clase, género, etnia”, presentación del Módulo de movilidad social intergeneracional de la encuesta nacional de hogares, Red de Estudios sobre Desigualdades de El Colegio de México, 18 de agosto de 2017 (mimeo).
- BLANCO, Emilio y Patricio Solís (2014), “Conclusiones”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México/INEE, pp. 163-172.
- BOUDON, Raymond (1973), *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.

- BRACHO, Teresa (1999), "Perfil educativo regional en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 17, núm. 51, pp. 703-742.
- BREEN, Richard y Jan O. Jonsson (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent research on educational attainment and social mobility", *Annual Review of Sociology*, vol. 31, pp. 223-244.
- CEEY (2012), *Informe movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro*, México, Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- CORTÉS, Fernando y Patricio Solís (2006), "Notas sobre la generación de información para estudios de movilidad social", *Estudios Sociológicos*, vol. 24, núm. 71, pp. 491-499.
- CORTÉS, Fernando, Agustín Escobar y Patricio Solís (2007), *Cambio estructural y movilidad social en México*, México, El Colegio de México.
- DE HOYOS, Rafael, Juan M. Martínez de la Calle y Miguel Székely (2010), "Educación y movilidad social en México", en Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, México, CEEY, pp. 135-164.
- DUBET, François (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ELDER, Glen Holl (1993), "The Life Course Paradigm and Social Change: Historical and developmental perspectives", en Phyllis Moen, Glen Holl Elder y Kurt Luscher (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development*, Washington, DC, American Psychological Association, pp. 101-135.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*, México, El Colegio de México.
- GANZEBOOM, Harry B. G. y Donald J. Treiman (1996), "Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations", *Social Science Research*, vol. 25, núm. 3, pp. 201-239.
- GIORGULI, Silvia (2002), "Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas de México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 17, núm. 51, pp. 523-546.
- GOLDTHORPE, John (2010), *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HAREVEN, Tamara K. (1994), "Aging and Generational Relations: A historical and life course perspective", *Annual Review of Sociology*, vol. 20, pp. 437-461.
- INEE (2011), *La educación media superior en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2016), *Panorama educativo en México. Indicadores del sistema educativo nacional*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017), *Breve panorama educativo de la población indígena*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2017), *Diseño estadístico. Módulo de movilidad social intergeneracional MMSI 2016*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- LONG, Scott y Jeremy Freese (2006), *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*, College Station, Stata Press.
- LUCAS, Samuel (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility and social background effects", *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- MARE, Robert (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, núm. 370, pp. 295-305.
- MARE, Robert (1981), "Change and Stability in Educational Stratification", *American Sociological Review*, vol. 56, núm. 1, pp. 72-87.
- MIER y Terán, Marta y Carla Pederzini (2010), "Cambio sociodemográfico y desigualdades educativas", en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. Educación*, México, El Colegio de México, pp. 623-657.
- MORA Salas, Minor y Orlandina de Oliveira (2014), "¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza", en Minor Mora Salas y Orlandina de Oliveira (coord.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, México, El Colegio de México, pp. 245-312.
- PAGER, Devah y Hana Shepherd (2008), "The Sociology of Discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 181-209.
- RAFTERY, Adrian y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2014), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 8, núm. 15, pp. 119-144.
- SHAVIT Yossi, Yaish Meir y Eyal Bar-Haim (2007), "The Persistence of Persistent Inequality", en Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte y Markus Gangl (eds.), *From Origin to Destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Frankfurt/Nueva York, Campus Verlag, pp. 37-57.

- SOLÍS, Patricio (2007), *Inequidad y movilidad social en Monterrey*, México, El Colegio de México.
- SOLÍS, Patricio (2013), “Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-95.
- SOLÍS, Patricio (2014), “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México/INEE, pp. 71-106.
- SOLÍS, Patricio (2017a), “Movilidad social intergeneracional. Primeros resultados del MMSI 2016”, Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, Problemas económicos y sociales de México - Seminario permanente, 3 de julio de 2017 (mimeo).
- SOLÍS, Patricio (2017b), *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, México, CONAPRED/CEPAL.
- TORCHE, Florencia (2010), “Cambio y persistencia de la movilidad intergeneracional en México”, en Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*, México, CEEY, pp. 71-134.
- TORCHE, Florencia y Guillermo Wormald (2004), *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*, Santiago de Chile, CEPAL.
- TUIRÁN, Rodolfo y Daniel Hernández (2016), “Desafíos de la educación media superior en México”, *Este País. Tendencias y Opiniones*, núm. 299, pp. 1-10.
- VAN DE WERFHORST, Herman G. y Ruud Luijkx (2010), “Educational Field of Study and Social Mobility: Disaggregating social origin and education”, *Sociology*, vol. 44, núm. 4, pp. 695-715.
- VILLA Lever, Lorenza (2014), “Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades”, *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-45.
- ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2017), “Equidad e inclusión en la educación media superior: análisis de culturas escolares y prácticas docentes”, Seminario de Análisis de la Práctica de Tutoría en la UNAM, 6 de junio de 2017 (mimeo).

ANEXO 1.

ESCALA CROMÁTICA PARA IDENTIFICAR EL COLOR DE PIEL

10.2 A partir de la siguiente escala de color (MOSTRAR ESCALA CROMÁTICA). ¿Cuál considera es el color de piel de su cara?

Muestre la tarjeta con la escala cromática, espere una respuesta y circule un código



ANEXO 2.

DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS CON RESPECTO AL TOTAL DE LA POBLACIÓN

Variables	Categorías	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desv. est.	Mínimo	Máximo
Sexo	Hombres (47.3%) Mujeres (52.7%)	25,634	—	—	—	—	—
Cohorte de nacimiento	1952-1961 (16.3%) 1962-1971 (24.0%) 1972-1981 (29.5%) 1982-1991 (30.2%)	25,634	—	—	—	—	—
Tamaño de la localidad de residencia a los 14 años	Un pueblo (48.2%) Una ciudad chica (24.5%) Una ciudad grande (26.5%)	25,410	224 (0.8%)	—	—	—	—
Tipo de hogar a los 14 años	Hogar familiar nuclear (73.2%) Hogar familiar ampliado (20.9%) Hogar familiar compuesto (4.4%) Hogar no familiar (1.4%)	25,624	10 (0.03%)	—	—	—	—
Padre o principal proveedor económico hablante de lengua indígena	Sí hablantes (11.8%) No hablantes (81.0%)	23,865	1,769 (7.2%)	—	—	—	—
Tipo de escuela secundaria	Pública matutina (65.8%) Pública vespertina (21.5%) Pública otro tipo (6.0%) Privada (6.7%)	17,936*	—	—	—	—	—
Integrantes en el hogar	Total de integrantes en el hogar (mínimo=1 integrante y máximo=13 integrantes y más)	25,624	10 (0.03%)	6.8	2.7	1	13
Autoidentificación de color de piel	Escala cromática (A-K categorías: de tonalidades más oscuras a tonalidades más claras)	25,634	—	7.4	1.7	1	11
Escolaridad del padre o principal proveedor económico (sin estandarizar)	Años de escolaridad (mínimo=0 y máximo=24 año/grado)	23,565	2,069 (8.1%)	4.8	4.9	0	24
ISEI del padre o principal proveedor económico (sin estandarizar)	Índice ISEI (mínimo=16 y máximo=88)	23,207	2,427 (9.4%)	32.2	13.2	16	88

* Se restringe a quienes hayan logrado ingresar a la secundaria.

Fuente: estimaciones propias con base en datos del MMSI 2016.

Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ*

En este artículo se realiza un breve diagnóstico sobre la infraestructura física educativa (IFE) en México para mostrar el traslape de vacíos de infraestructura básica, e infraestructura curricular o de innovación, en detrimento de las escuelas más vulnerables. Para ello, se llevó a cabo una revisión del marco normativo internacional y de la literatura especializada para ubicar la importancia de la IFE en el aprendizaje; así como un mapeo de la política actual del tema en el país. Para analizar las brechas de disponibilidad de infraestructura se utilizaron las bases de datos de la Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Se señalan las características de los programas y acciones más relevantes, así como sus principales avances y limitaciones bajo un enfoque de derechos. Por último, se presenta un conjunto de recomendaciones de política.

This article provides a brief diagnosis of physical educational infrastructure (PEI) in Mexico, to demonstrate a series of overlapping gaps in basic infrastructure, and curricular or innovation infrastructure, to the detriment of the most vulnerable schools. To do so, it reviews the international regulatory framework and specialized literature in order to establish the importance of PEI in learning; and prepares a map of current policies on this matter in Mexico. To analyze infrastructure availability gaps, it uses the database from the Evaluation of Basic Conditions for Teaching and Learning conducted by the national Institute for Educational Evaluation (INEE). It points out the characteristics of the most relevant programs and actions and their main advances and limitations under a focus on rights. Finally, it presents a set of policy recommendations.

Palabras clave

Desigualdad educativa
Equidad educativa
Infraestructura educativa
Políticas públicas
Servicios educativos

Keywords

Educational inequality
Educational equity
Educational infrastructure
Public policy
Educational services

Recepción: 4 de octubre de 2017 | Aceptación: 23 de abril de 2018

* Titular de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (México). Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México (México). Líneas de investigación: política educativa; educación comparada; formación docente; gestión escolar; análisis sociopolíticos sobre educación. Publicaciones recientes: (en prensa, 2018), *Directrices de política para mejorar la atención educativa de la niñez migrante: perspectiva, procesos de gestión y alcances*, México, Universidad Iberoamericana; (2018, en coautoría con T. Bracho), "El servicio profesional docente en el marco del sistema nacional de evaluación educativa", *El Cotidiano*, vol. 33, núm. 2018, pp. 79-92. CE: fmiranda@inee.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Parece existir un amplio consenso en que la infraestructura física educativa (IFE) influye de manera muy importante en los procesos educativos. Una buena cantidad de estudios subraya la influencia particular que ésta tiene en el logro académico de los estudiantes (Duarte *et al.*, 2011; INEE, 2007, 2010, 2014a, 2014b, 2016b; Del Valle, 2001; Earthman, 2002; Murillo, 2003; Fernández *et al.*, 2004; Blanco, 2009 Estrada-Rodríguez y Méndez, 2010; Muñoz y Guzmán, 2010; Blackmore *et al.*, 2011; Duarte *et al.*, 2011; Mancilla, 2011; Murillo y Román, 2011; Martínez *et al.*, 2013; Campana *et al.*, 2014; Young, 2003, cit. en Campana *et al.*, 2014; Cheryan *et al.*, 2014; Ponce de León y Alarcón, 2014; SEP, 2015; Hong y Zimmer, 2016; Coronel, 2017; Duarte *et al.*, 2017). Asimismo, con base en las normativas y las políticas educativas actuales se puede afirmar que la IFE forma parte de los compromisos de equidad de los Estados nacionales de América Latina, y que es un componente que influye en la garantía del derecho a la educación.

En México existe una normativa explícita, un marco institucional concreto y acciones de política pública que posicionan a la IFE en la agenda de mejora educativa. Más aún, en las recientes estrategias sectoriales anunciadas por el gobierno mexicano actual (2012-2018) se considera a la IFE como un aspecto relevante para mejorar la equidad y la capacidad de inclusión del sistema educativo (SEP, 2017a).

Se puede afirmar, por lo tanto, que garantizar una infraestructura adecuada para todas las escuelas es un aspecto indispensable de la garantía del derecho a la educación; por otro lado, la desigual distribución de la misma, en detrimento de aquéllas que atienden a estudiantes con menor capital económico, social y cultural, acrecienta las diferencias educativas al limitar la capacidad de la educación para reducir las brechas educativas.

A la desigualdad en disponibilidad se suma un factor modulador que se refiere a la

naturaleza de la IFE: las necesidades que busca subsanar. Para dar cuenta de lo anterior, en este artículo se utiliza la tipología definida en estudios previos (Miranda, 2010), que plantea dos tipos de infraestructura: el primero busca satisfacer las necesidades básicas de instalaciones y materiales, la llamada infraestructura no curricular; el segundo incorpora una dimensión que hace referencia a las necesidades de IFE que trajo consigo el siglo XXI: conectividad, habilidades para el manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y disponibilidad de espacios y materiales necesarios para el desarrollo de métodos de enseñanza innovadores, es decir, infraestructura orientada a la innovación curricular.

La política de IFE se enfrenta a un problema que tiene que ver con los déficits de infraestructura y con una doble brecha: la primera alude a las deudas de infraestructura básica (techos, paredes, baños, pizarrón, mesas y sillas) que persisten, especialmente, en las escuelas que atienden a las niñas y niños más pobres; y la segunda corresponde a la infraestructura vinculada a la innovación curricular, que afecta no solamente a las escuelas pobres, sino a una gran cantidad de escuelas dentro del sistema educativo.

Dada la importancia de la IFE para mejorar la equidad y la calidad del sistema educativo, resulta indispensable hacer un breve balance empírico y analítico que, sin ánimo de exhaustividad, permita identificar el estado actual del problema y subrayar sus principales características, en el marco de los escenarios de cambio educativo que se debaten actualmente; asimismo, se requiere establecer los desafíos de las políticas de infraestructura que permitan definir una ruta viable y factible para México en la materia.

El objetivo de este trabajo es aportar elementos en torno a este debate. En primer lugar, se observa la situación de infraestructura básica o no curricular, y de la curricular o de innovación educativa en las escuelas de educación primaria del país, de acuerdo con sus

tipos de servicio; y posteriormente se contrasta este diagnóstico con los programas educativos del gobierno que incluyen componentes de infraestructura educativa, a fin de observar si las tendencias y enfoques ahí plasmados atienden las necesidades actuales de IFE, y la manera en que lo hacen.

Para cumplir con ese objetivo, en el primer apartado se realiza un balance analítico sobre la IFE considerando referentes normativos, conceptuales y prospectivos, con la finalidad de articular el tema con las discusiones de política pública y los escenarios de cambio educativo. En el segundo segmento se presentan los datos que muestran los vacíos o brechas tanto en la infraestructura esencial o no curricular —que atiende los aspectos básicos de operación escolar— como en la infraestructura curricular —vinculada más con la innovación educativa—. En el tercero, se caracterizan brevemente los principales programas y acciones que conforman la política de IFE en México para educación básica. Y en el último segmento, de conclusiones, se sintetizan los principales desafíos y se formulan algunas recomendaciones para el fortalecimiento de la política de infraestructura escolar en México.

MARCO ANALÍTICO

Principales planteamientos en la literatura especializada

Existen estudios en los que se ha puesto a prueba la influencia de la IFE en los diferentes componentes educativos. La literatura que ha abordado la contribución de la infraestructura educativa a la explicación de los diferenciales de aprendizaje demuestra que existe una relación positiva entre la calidad de la infraestructura escolar y el logro educativo de los estudiantes (Campana *et al.*, 2014; Cheryan *et al.*, 2014; Duarte *et al.*, 2011; Earthman, 2002; Murillo y Román, 2011). Aunque otros estudios señalan que, en América Latina, la influencia de la infraestructura sobre los resultados de aprendizaje es moderada (Duarte

et al., 2011; Murillo, 2003; Blanco, 2009), la afirmación es clara respecto a su asociación con mejores resultados educativos:

...estudiar en una escuela con suficientes espacios físicos de aprendizaje, es decir, una escuela con agua potable, baños, electricidad, teléfono, biblioteca, algún espacio para el deporte o reuniones colectivas de los alumnos y con aulas dotadas de los materiales básicos está generalmente asociado con mejores aprendizajes escolares (BID, 2017: 40).

Sin embargo, debe señalarse el hecho de que, si bien se ha resaltado el impacto de la IFE en el aprovechamiento y en la organización de la escuela, esta relación no siempre es directa o simple, especialmente en un país como México, cuyos niveles de desigualdad son altos. Hay que tener presente que estas investigaciones están relacionadas teóricamente con un enfoque de factores asociados al logro y de escuelas eficaces, en donde la infraestructura no constituye el aspecto central. Fernández *et al.* (2004) afirman que, para México y América Latina (AL), la infraestructura y el equipamiento educativo han reportado poca influencia en el logro de aprendizaje; no obstante, consideran importante tomar en cuenta estos factores. Así, aunque en general se ha aceptado que la IFE influye en el logro, este efecto no siempre resulta claro; por lo menos, no en primera instancia (Duarte *et al.*, 2017).

En cuanto a los trabajos más específicos acerca del tema, algunos han teorizado sobre los mecanismos causales del efecto de la infraestructura en el aprendizaje, y plantean dos tipos de influencia: en la primera se asigna a la infraestructura un rol motivacional, es decir, se sostiene que un ambiente más agradable tiende a generar sensaciones de bienestar que pre-condicionan a los estudiantes y a los docentes para que tengan una mejor actitud frente al aprendizaje y la enseñanza, respectivamente. Por su parte, la segunda es de tipo funcional, y opera directamente facilitando el

proceso enseñanza-aprendizaje (Young, 2003, cit. en Campana *et al.*, 2014).

De acuerdo con las diferentes investigaciones realizadas, los efectos de la IFE sobre el aprovechamiento se producen dentro de un marco de relaciones complejas no lineales, por ello, en muchas ocasiones, el impacto es relativamente débil y heterogéneo (Duarte *et al.* 2017). Ponce de León y Alarcón (2014) y Méndez (2010) observaron que una arquitectura que favorece el ruido afecta el desarrollo psicológico de los estudiantes, lo que influye negativamente en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Coronel (2017) muestra que la infraestructura tiene un papel fundamental en la motivación de los estudiantes. En el nivel funcional, estudios como los de Martínez *et al.* (2013); Muñoz y Guzmán (2010); Campana *et al.* (2014); Duarte *et al.* (2011; 2017); y Del Valle (2001), plantean que la infraestructura impacta en los resultados de exámenes estandarizados de los estudiantes a través de un mecanismo funcional, al favorecer condiciones adecuadas para el aprendizaje.

En cuanto a la influencia indirecta a nivel motivacional, los trabajos de Blackmore *et al.* (2011) y Del Valle (2001) muestran que la infraestructura influye en el aprendizaje al incentivar el involucramiento y el trabajo colaborativo docente; asimismo, respecto a la labor docente, diferentes estudios encontraron una influencia funcional, de manera que la IFE constituye un elemento indispensable para una adecuada enseñanza.

De lo anterior se deduce que, a la diversidad de mecanismos a través de los cuales influye la IFE en el aprendizaje se suman otros factores, como la desigualdad, que ponderan el efecto de la infraestructura sobre el aprendizaje; es decir que su impacto es mayor en las escuelas que atienden a la población infantil económicamente más desfavorecida en América Latina (Duarte *et al.*, 2017). Por otro lado, como observaron Hong y Zimmer (2016), por lo menos para el caso de Estados

Unidos, el impacto de la IFE sobre el aprendizaje tiende a aumentar a través del tiempo.

En suma, los diferentes estudios sobre la IFE han mostrado que es un elemento fundamental, y al mismo tiempo complejo, para el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes en general; por ello, es indispensable diseñar políticas públicas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación de calidad con equidad.

El derecho y la norma sobre las garantías en materia de IFE

Además de lo que muestran los diversos estudios, la atención a la infraestructura escolar se configura en una obligación constitucional en México. Esto es, se cuenta con leyes que establecen que este factor forma parte del derecho a la educación. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece lo que podría denominarse como una teoría del cambio educativo, al afirmar que el Estado debe garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante "...los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la *infraestructura educativa* [curvas añadidas] y la idoneidad de los docentes y los directivos..." (CPEUM, Art. 3°).

Esto significa que la noción de calidad en la educación obligatoria incluye, como uno de sus componentes centrales, la mejora de la infraestructura educativa; el derecho a una educación de calidad, por lo tanto, pasa también por el derecho a una infraestructura digna, pertinente y suficiente para cubrir las necesidades de los educandos.

La importancia de la infraestructura se cristaliza también en otros cuerpos normativos nacionales e internacionales. La Ley General de Educación (LGE, 2014) asigna al Estado la obligación de "...prestar servicios educativos de calidad..." (Art. 3°), y mandata a las autoridades educativas a realizar acciones orientadas a "...establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo,

una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos” (Art. 32).

Además, en el artículo 10 de ese mismo instrumento normativo se establece que la infraestructura forma parte del sistema educativo nacional (SEN). Por su parte, el artículo 4° de la Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE, 2014), indica que:

Por infraestructura física educativa se entienden los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el Estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, en el marco del sistema educativo nacional, en términos de la Ley General de Educación, así como a los servicios e instalaciones necesarios para su correcta operación (LGIFE, 2014: 2).

Por otra parte, en el artículo 57 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2017: 21), se destaca que:

...las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, garantizarán la consecución de una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual deberán, *entre otros* [cursivas añadidas]:

IV. Establecer las condiciones necesarias para fortalecer la calidad educativa, tales como la relevancia y pertinencia del currículo, *la disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados* [cursivas añadidas] para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza, la evaluación docente, entre otras;

V. Destinar *recursos humanos, materiales y presupuestarios* [cursivas añadidas] adecuados y suficientes para garantizar la educación de calidad de niñas, niños y adolescentes;

VIII. Prestar servicios educativos en condiciones de normalidad mínima, entendida ésta como el conjunto de *condiciones indispensables* [cursivas añadidas] que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro del aprendizaje de los educandos.

Con este marco normativo, la infraestructura forma parte, desde el año 2012, de lo que en el país se denominó el “marco básico” de operación de las escuelas.¹ Esto es, para poder considerar que el derecho a la educación de calidad y equidad se ejerce de manera aceptable es necesario asegurar, entre otras dimensiones, que las escuelas ofrezcan condiciones materiales de seguridad e higiene que contribuyan al bienestar de los estudiantes con el fin de promover su aprendizaje y se haga valer el resto de sus derechos humanos (INEE, 2016a).

Retos de la IFE en los contextos de necesidad y escenarios de desarrollo educativo

Enfoque de derechos y necesidades

Si se toma como referente el modelo de las 4 A de Tomasevski (2004), se pueden considerar cuatro tipos de indicadores de infraestructura:

1. *Asequibilidad (disponibilidad)*, alude a garantizar, para toda la población, y con independencia de la ubicación geográfica, la existencia de planteles con los insumos necesarios para su atención.

¹ En educación primaria, el marco básico de operación de las escuelas incorpora 7 ámbitos: 1) infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes; 2) mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; 3) materiales de apoyo educativo; 4) personal que labora en las escuelas; 5) gestión del aprendizaje; 6) organización escolar; y 7) convivencia escolar para el desarrollo personal y social (INEE, 2016a).

2. *Accesibilidad*, significa que “las instalaciones, las condiciones de los muros, techos y pisos, permitan que los estudiantes ingresen y habiten los planteles escolares” (INEE, 2016a: 16).
3. *Aceptabilidad*, implica tomar en cuenta las necesidades y características de niñas, niños y adolescentes, tales como la edad, la cantidad de estudiantes, entre otros, con el fin de que los estudiantes se sientan cómodos en el aula (INEE, 2016a).
4. *Adaptabilidad*, esto es, que la escuela esté adaptada a las necesidades de los estudiantes, tanto físicas como educativas, es decir, la enseñanza y los materiales deberán ser adecuados a las características de los estudiantes.

Bajo este enfoque de derechos, la infraestructura se convierte en una herramienta fundamental para garantizar el derecho a la educación de calidad con equidad. No obstante, los principales resultados de diversas evaluaciones y estudios sobre la IFE en México develan un problema severo de deterioro e insuficiencia de este aspecto en las escuelas públicas (INEE, 2007, 2010, 2014a, 2014b, 2016a; Miranda, 2010; Duarte *et al.*, 2011; Mancilla, 2011; SEP, 2015). La situación de abandono histórico de las escuelas trae como corolario los problemas de calidad en la oferta educativa que reproducen y agudizan la estratificación social, puesto que en los entornos de mayor pobreza están las escuelas peor dotadas de infraestructura básica.

Para muestra un solo botón: los principales resultados de la Evaluación sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje (ECEA) en educación primaria, señalan que sólo 17.6 por ciento de las escuelas de tipo indígena multigrado cuenta con agua, luz y drenaje; mientras que 92.7 por ciento de las escuelas

primarias privadas cuenta con estos servicios (INEE, 2016b). Al flagrante deterioro de las escuelas públicas se añade que, pese a los casos de escuelas que tienen instalaciones físicas formalmente adecuadas, éstas padecen el “síndrome del edificio enfermo”, es decir, adolecen de fallas de diversos tipos en su construcción o de mala calidad de sus materiales, lo que provoca problemas de temperatura, iluminación, calidad del aire y otros factores ambientales que la infraestructura, por sí misma, no puede resolver (Bishop *et al.*, 1985).

En este contexto, tiene sentido interrogarse sobre la cristalización del derecho a la educación de calidad con equidad, sobre todo para las poblaciones más empobrecidas, dado que es relevante que existan planteles cuya infraestructura cubra ciertas características —disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad— si se quiere que los estudiantes aprendan en condiciones dignas, pertinentes y seguras.

Al rezago de la IFE se añade el agotamiento de la estructura tradicional en la que fue edificada la escuela pública mexicana, heredera del proyecto arquitectónico tipo “panóptico”, como el señalado por Foucault (2003). Este modelo “estuvo marcado por la necesidad de construir ‘disciplinas cerradas’ en un escenario de crecimiento demográfico que necesitaba sólidos dispositivos de control social y político” (Miranda, 2010). Lo anterior ha dejado de ser adecuado; los modelos que mejor se adaptan a la sociedad actual son aquéllos que empatan mejor con nociones como aldea global² (McLuhan y Powers, 1995), multitudes inteligentes³ (Rheingold, 2002) y sociedad red (Castells, 2000).

De igual forma, la infraestructura escolar tradicional choca con la demanda de un nuevo modelo educativo que se propone responder a los cambios sociales, culturales,

² La aldea global alude a la expansión de fronteras tradicionales, hasta conformar una sociedad integrada gracias a la innovación de la tecnología.

³ El término “*smart mobs*”, o multitudes inteligentes, refiere a un grupo de personas que se comportan de modo eficiente debido al uso de las TIC, es decir, que se conectan con la información y con otras personas. Para el autor estas multitudes conllevarán una nueva revolución social.

tecnológicos y axiológicos, así como a los efectos que estos cambios han tenido en la escuela. Para concretar el trabajo docente innovador que se requiere para hacer operable ese nuevo modelo educativo, se necesita redefinir los espacios físicos, cambiar los papeles sociales en la escuela e innovar los recursos educativos y tecnológicos (Miranda, 2010).

Así, la escuela del siglo XXI requiere “deconstruir” el “panóptico” escolar y transitar hacia la construcción de “disciplinas abiertas”. Con ello se ampliarán las posibilidades de avanzar hacia nuevos espacios educativos que articulen y potencien a la escuela con la horizontalidad de las sociedades red, caracterizadas por la información, el trabajo colaborativo y la modernización tecnológica de equipos y recursos; y, además, se contribuirá a lograr una educación de calidad para todos (Miranda, 2010).

Lo anterior exige avanzar de forma paralela en, al menos, dos rutas: 1) garantizar la infraestructura esencial a cada escuela, que es una exigencia mucho mayor actualmente, dadas las necesidades de inclusión y atención a la diversidad; y 2) avanzar en las reconfiguraciones que exige la sociedad red. El giro de lo básico o esencial hacia la inclusión, aunado al de la era digital y al trabajo colaborativo, serán los grandes retos a los que la IFE tendrá que responder en el futuro inmediato.

Escenarios futuros

Se puede señalar que el porvenir de la IFE está estrechamente relacionado con el futuro del modelo de escuela, incluso de su tendencia a

la extinción, por lo menos de sus expresiones más tradicionales; los escenarios futuros, por lo tanto, no pueden pensarse solamente en términos incrementales, sino que resultará necesario establecer tácticas de cambio y recomposición asociadas a la reconfiguración de los sistemas educativos y del rol que se espera que juegue la educación en las sociedades futuras.

Para ilustrar el sentido de estos recambios de la IFE frente a los escenarios posibles de los sistemas educativos y la función escolar, conviene tener como referente los análisis prospectivos. Al respecto, se consideró el estudio desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) sobre el futuro de las escuelas, denominado *What Schools for the Future?* En él se establecen seis escenarios educativos posibles hacia 2020,⁴ en cada uno de los cuales se describen arquetipos de cómo podría desarrollarse la escuela en cada coyuntura social que se describe, aunque en la realidad se espera una mezcla compleja entre estos modelos. Dichos escenarios se dividen en tres tendencias:⁵ la primera tendencia, *the “statu quo extrapolated”* (*statu quo* extrapolado), se inscribe en la búsqueda por mantener las características básicas de los sistemas existentes, sea por elección del público o por la imposibilidad de implementar cambios fundamentales. Ahí se ubican dos escenarios: el primero es *robust bureaucratic school systems* (sistemas escolares con burocracia robusta), que se caracteriza por la existencia de instituciones con fuertes burocracias, así como de tejidos sociales con complejos arreglos administrativos; y *extending the market model* (extensión del mo-

4 Debe aclararse que, aun cuando el documento *What Schools for the Future?* (OCDE, 2001) aparece como descontinuado en el sitio OECDiLibrary, de donde se recuperó, se considera que su contenido proporciona herramientas adecuadas para el análisis prospectivo sobre los modelos de escuela; es por ello que se retoma lo relativo a la clasificación de las tendencias, lo cual contribuye a identificar de forma clara la manera en que los diferentes escenarios pueden influir en el desarrollo de la escuela. Por otro lado, la OECD publicó recientemente un documento titulado *Trends Shaping Education* (2016), el cual aborda las tendencias que se pueden presentar en la educación con relación a algunos temas específicos, a saber: la globalización, el futuro de la nación-Estado, las ciudades en cuando a su diversidad y crecimiento, así como los desafíos a los que hay que hacer frente en la actualidad (OCDE, 2016). Este documento realiza planteamientos más generales y no se enfoca en la escuela, como sí lo hacen el texto de la OECD de 2001, y el presente trabajo.

5 Para ahondar en las características, tanto de las tendencias como de los escenarios, se sugiere revisar el texto original (OCDE, 2001).

delo de mercado), caracterizado por el rápido crecimiento de la oferta y la demanda, ambas cada vez más diversas, que generan una clara segmentación de la oferta educativa, así como una tendencia a la ampliación de las brechas e inequidades educativas.

La segunda tendencia, *the “re-schooling” scenarios* (escenarios de re-escolarización), describe los escenarios en los cuales existen grandes inversiones y un amplio reconocimiento de los logros de las escuelas, y de los docentes, y donde se otorga una alta prioridad tanto a la calidad como a la equidad. Los escenarios que se inscriben en esta tendencia son: *schools as core social centres* (las escuelas como núcleos sociales centrales), que hace hincapié en los objetivos de socialización, en la promoción del trabajo en comunidad en las escuelas y en la alta profesionalización de los docentes; y *schools as focused learning organisations* (escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje) en donde, además de los elevados niveles de confianza que se dan a la administración de los recursos, se generan redes de escuelas y de docentes orientadas al aprendizaje de la organización como una apuesta fundamental para la calidad y la equidad educativa.

Por último, la tercera tendencia es *the “de-schooling” scenarios* (escenarios de desescolarización) que plantea el desmantelamiento de los sistemas escolares en mayor o menor grado. Se incluyen aquí dos subescenarios; en el primero, *learner networks and the network society* (redes de aprendizaje y sociedad red) se trabaja para que el uso de las TIC sea la base del aprendizaje, así como la creación de redes de interés orientadas al análisis de los problemas de equidad más graves. Esta tercera tendencia se deriva de las críticas a que la escuela reproduce el orden social y las desigualdades económicas, y al casi nulo reconocimiento de la diversidad. Y, finalmente, se ubica al escenario *“teacher exodus – The ‘meltdown scenario”* (éxodo de docentes: el escenario de la

desintegración), que plantea la desaparición de los docentes y el total colapso de la escuela como la conocemos.

El valor de los escenarios propuestos está en ser herramientas para pensar qué se quiere y qué no, y cómo es que las decisiones políticas conducirían a cierta(s) tendencia(s) (OCDE, 2001).

Es claro que el futuro de la IFE cambiará dependiendo del escenario dominante; sin embargo, la naturaleza de sus cambios tendrá variaciones importantes dependiendo de si se trata de una tendencia a la escolarización tradicional, o de una hacia la re-escolarización o de desescolarización. Por supuesto que la alternativa híbrida, que será la más realista, también plantea retos importantes para las políticas de infraestructura escolar.

DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología desarrollada tiene un enfoque mixto, en dos etapas: una cuantitativa y otra cualitativa. En primer lugar, se revisó el estado de la IFE en México en el nivel educativo de primaria.⁶ A partir del enfoque de derechos como marco analítico, se utilizaron las bases de datos de la Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA) (INEE, 2016b) para realizar un análisis de brechas sobre la disponibilidad de la IFE en las dos dimensiones planteadas: básica o no curricular, y curricular o de innovación. Para la dimensión no curricular se eligió un conjunto de variables referidas a los espacios básicos para el desarrollo de las actividades diarias. Para la dimensión de infraestructura curricular o de innovación se seleccionaron variables que refieren a recursos que atienden necesidades propiamente curriculares, así como a elementos que permiten solventar requerimientos de orden tecnológico e innovación educativa.

La segunda etapa fue de carácter cualitativo. Se basó en una revisión bibliográfica, a par-

⁶ El criterio para la selección de este nivel educativo fue la disponibilidad de la información al momento de elaborar este trabajo.

Cuadro 1. Dimensiones de análisis e infraestructura por tipo

Dimensión	Infraestructura no curricular	Infraestructura curricular
Asequibilidad (disponibilidad)	Déficit de aulas	
Accesibilidad	Disponibilidad de tazas sanitarias Disponibilidad de agua Disponibilidad de energía eléctrica Disponibilidad de ventilación adecuada Disponibilidad de iluminación adecuada Disponibilidad de clima artificial cuando es necesario Disponibilidad de muebles para sentarse	
Aceptabilidad	Disponibilidad de cancha deportiva Disponibilidad de dirección Disponibilidad de pizarrón/pintarrón Disponibilidad de biblioteca	Disponibilidad de sala de maestros Disponibilidad de espacio para el trabajo de USAER
Adaptabilidad		Disponibilidad para los estudiantes de por lo menos una computadora en funcionamiento Disponibilidad de acceso a Internet a estudiantes y docentes Disponibilidad de aula de medios Disponibilidad de salón de usos múltiples

USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Fuente: elaboración propia a partir de Tomasevsky, 2004; INEE, 2016b.

tir de la cual se elaboró un mapeo de las principales políticas y programas que incluyeran algún componente de la IFE en México, con el fin de contrastar su objeto y enfoque, e identificar si atienden las necesidades de los dos tipos de infraestructura mencionados. Los programas analizados fueron: Infraestructura Educativa Básica (FAM); Escuelas al CIEN; Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE); Programa de la Reforma Educativa (PRE); Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC); y Fondo de Aportaciones a la Infraestructura Social (FAIS).

ANÁLISIS DE LAS BRECHAS REALMENTE EXISTENTES

Con el propósito de establecer el grado o nivel de desigualdad con el que se distribuye la IFE en México, a continuación se presenta un análisis descriptivo y comparado de la ECEA 2014 (INEE, 2016b), en el cual se reconocen las dos dimensiones o tipos básicos de

infraestructura que orientan el análisis: básica o no curricular, y curricular o de innovación educativa. En el Cuadro 1 se indican las dimensiones de las 4 A de Tomasevsky (2004) y los indicadores de infraestructura no curricular y curricular utilizados para analizar las brechas de desigualdad.

Primera brecha: infraestructura básica

La primera dimensión observada en materia de infraestructura esencial en las escuelas aún refleja, en pleno siglo XXI, la desigualdad central del siglo pasado entre lo público y lo privado, y entre lo rural y lo urbano.

Las brechas más preocupantes y urgentes en infraestructura básica se ubican en materia de sanitarios, ya que 56.1 por ciento de las escuelas comunitarias, 44.2 por ciento de las escuelas indígenas multigrado y 31 por ciento de las escuelas indígenas no multigrado carecen de tazas sanitarias exclusivas para los estudiantes (INEE, 2016b). Lo anterior representa un problema de salud e higiene grave

Gráfica 1. Brechas en la disposición de espacios no curriculares en educación primaria por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

que afecta la integridad física y el desarrollo intelectual de los estudiantes y profesores.

Por lo que hace a la existencia de una oficina para la dirección, se advierte una brecha importante de 93 puntos porcentuales entre las escuelas privadas y las escuelas indígenas multigrado, a favor de las primeras.⁷ Conviene subrayar que las diferencias en demérito de las escuelas comunitarias indígenas no se reflejan sólo cuando se las compara con los servicios privados, puesto que se separan más de 10 puntos porcentuales de los otros servicios educativos de sostenimiento público.⁸

En cuanto a la disposición de canchas deportivas destaca la brecha de las escuelas comunitarias respecto de las generales no multigrado y las privadas, que es de aproximadamente 50 puntos porcentuales (Gráfica 1). Además de los problemas de disponibilidad de las instalaciones, sobresalen aquéllos relacionados con los servicios básicos. Así, mientras que ninguna de las escuelas primarias privadas carece de agua durante la jornada escolar, un porcentaje importante de las escuelas comunitarias y de las escuelas indígenas

multigrado carecen de este servicio (24.7 y 14.8 por ciento, respectivamente) (INEE, 2016b).

Las brechas en el acceso a servicios se incrementan cuando se alude a la disponibilidad de energía eléctrica, ya que sólo 58.2 por ciento de las escuelas comunitarias cuentan con este servicio. Frente a las escuelas privadas, la brecha es de 40.9 puntos porcentuales, en contra, por supuesto, de las escuelas primarias comunitarias (Gráfica 2).

La relación entre la cantidad de aulas y la cantidad de grupos refleja diferencias importantes entre los distintos tipos de escuela; al respecto, los mayores problemas de déficit de salones se ubican en las escuelas indígenas no multigrado e indígenas multigrado (25.1 y 23.1 por ciento, respectivamente, presentan un mayor número de grupos que de aulas). En contraste, 9 por ciento de las escuelas generales no multigrado presentan esta situación (Gráfica 3).

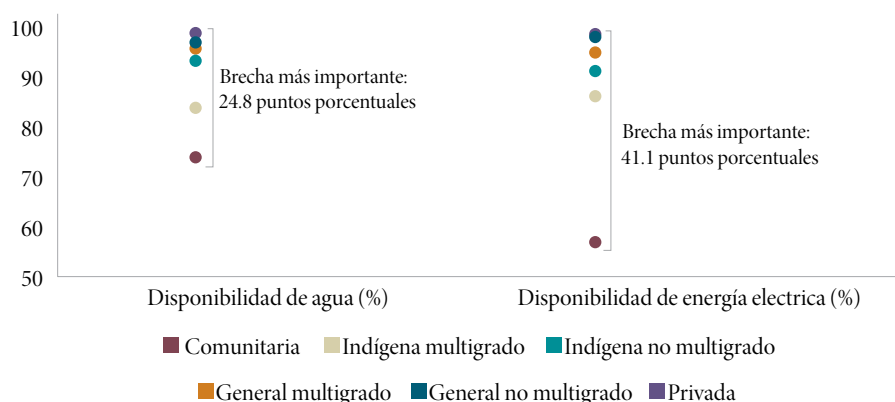
Con respecto a las características de las aulas, el INIFED (2013) establece que éstas deben garantizar iluminación, audición, ventilación y temperatura adecuadas.⁹ En

⁷ De las escuelas privadas, 99.6 por ciento disponen de una oficina de la dirección, en tanto que apenas 6.6 por ciento de las escuelas indígenas multigrado reportan la misma situación (ECEA, 2014).

⁸ Porcentaje de escuelas que disponen de oficina de la Dirección, por tipo de escuela: a) indígena no multigrado, 38.2 por ciento; b) general multigrado, 19.2 por ciento; c) general no multigrado, 78.8 por ciento (ECEA, 2014).

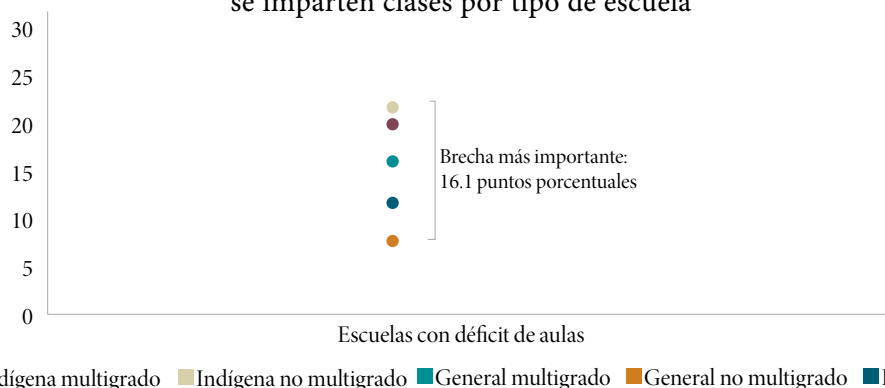
⁹ Se considera que la temperatura adecuada se ubica entre los 18° y 25° C; deben tener iluminación natural que se

Gráfica 2. Brechas en la disposición de agua durante la jornada escolar y de energía eléctrica por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

Gráfica 3. Brechas por déficit de salones en donde se imparten clases por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

términos generales, las escuelas cuyas aulas se encuentran en peores condiciones ambientales son las indígenas no multigrado e indígenas multigrado, ya que menos de la mitad cuenta con ventilación adecuada (sólo 46 y 48.6 por ciento, respectivamente); y menos de dos terceras partes tiene condiciones de iluminación adecuadas (59.3 y 61.3 por ciento, respectivamente). Estas cifras muestran una distancia importante con las escuelas privadas. Al comparar, por ejemplo, la existencia

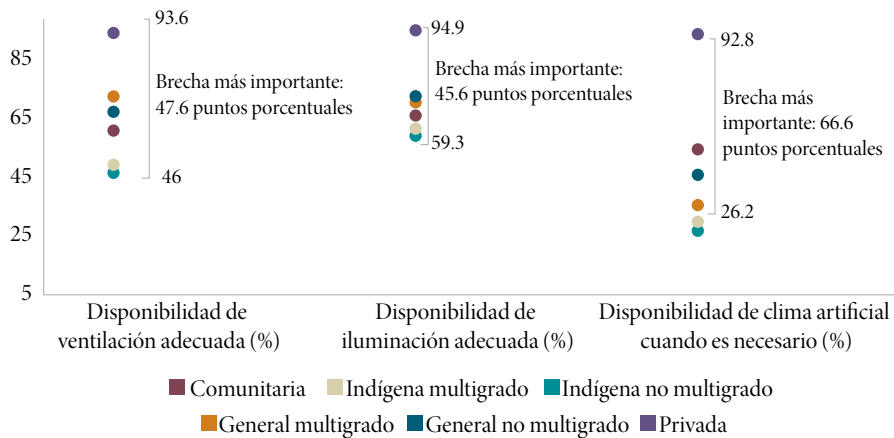
de ventilación adecuada, se muestra una brecha de 47.6 por ciento en contra de las escuelas indígenas no multigrado y de 45 por ciento en detrimento de las indígenas multigrado. Lo anterior no implica que la situación de las escuelas generales sea buena, ya que al menos una cuarta parte de ellas tienen aulas con un ambiente desfavorable (Gráfica 4).

En cuanto a la disponibilidad y condiciones de los materiales tradicionales mínimos y necesarios para los estudiantes,¹⁰ también

controla para minimizar el deslumbramiento y el cambio térmico, así como una ventilación natural, y que la acústica sea silenciosa o moderada (INEE, 2016b).

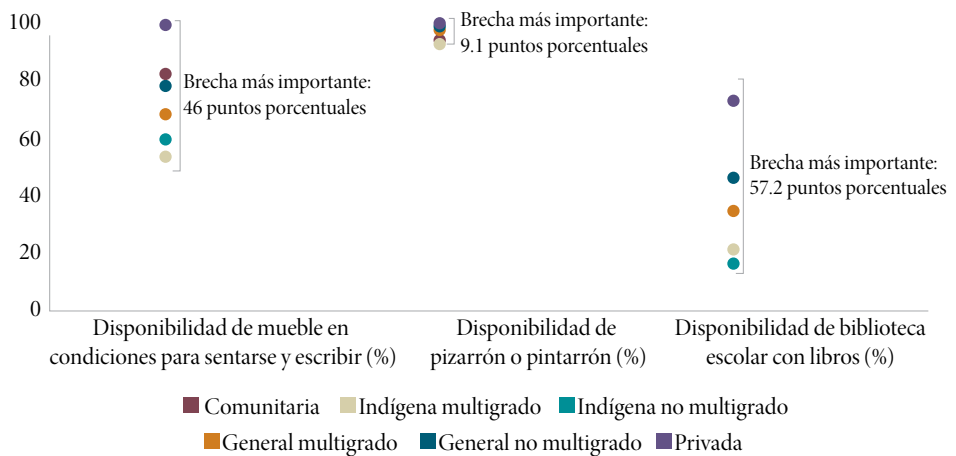
¹⁰ Mueble en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir, pizarrón o pintarrón en buenas condiciones y existencia de biblioteca o libros.

Gráfica 4. Brechas en las condiciones de ventilación, iluminación y disponibilidad de clima artificial por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

Gráfica 5. Brechas de disponibilidad de los materiales escolares mínimos por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

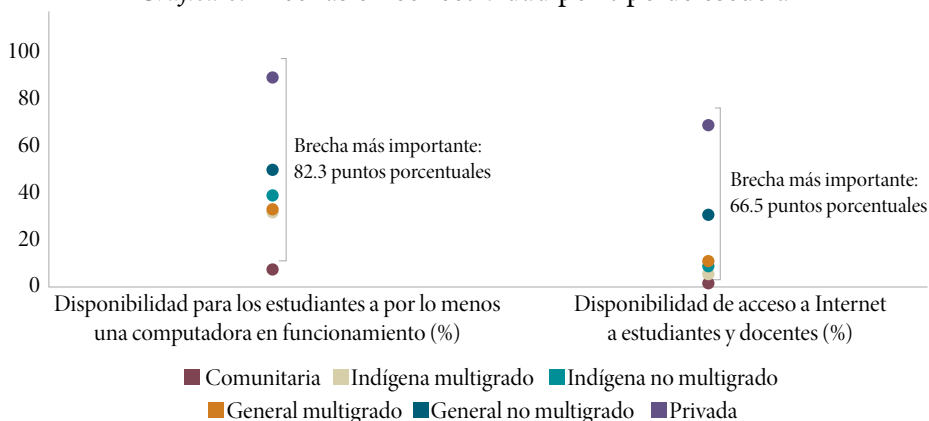
se identifican brechas importantes. Hay una brecha de 46 puntos porcentuales entre las escuelas indígenas multigrado y las escuelas privadas en lo que respecta a la disponibilidad de muebles en buenas o regulares condiciones para sentarse y escribir. Esta diferencia es casi tan grande para las escuelas indígenas no multigrado (40.3 por ciento).

Resulta importante destacar que, dentro de las escuelas de sostenimiento público, las que menos carencias tienen respecto a los

muebles para sentarse y escribir son las escuelas comunitarias, aunque todavía se está lejos de garantizar el derecho a todos, debido a que 18 por ciento de estas escuelas carecen de muebles adecuados para sus estudiantes.

Si bien el pizarrón o pintarrón es el insumo del que menos se carece en los distintos tipos educativos, aun así, las escuelas indígenas multigrado son las que más déficit presentan (8.1 por ciento).

Gráfica 6. Brechas en conectividad por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

En lo que se refiere a la existencia de biblioteca escolar con libros, aunque ésta es considerada como un espacio básico para las escuelas, sólo 43.3 por ciento de ellas cuenta con este espacio a nivel nacional. La situación se agrava en las escuelas indígenas, donde solamente 22 por ciento de las de tipo multigrado, y 17 por ciento de no multigrado cuentan con biblioteca escolar. Resulta sorprendente que casi una tercera parte de las escuelas primarias privadas carece de biblioteca (Gráfica 5).

Segunda brecha: tecnología e innovación

Como se señaló anteriormente, existe una brecha directamente relacionada con el desarrollo curricular que ha surgido con el avance de las tecnologías de la información y la innovación educativa, y que se refleja en los recursos de habilidades digitales a disposición de los estudiantes, así como en su capacidad de conectividad.

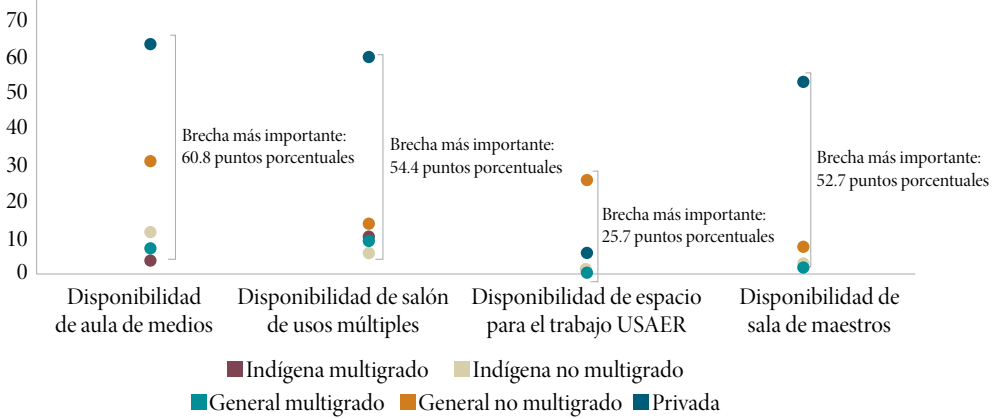
Como lo muestra la Gráfica 6, las brechas resultan considerables si se analizan por tipo de sostenimiento, ya que la diferencia entre las escuelas generales no multigrado y las privadas que cuentan por lo menos con una computadora para el uso de los estudiantes, es de casi 40 puntos porcentuales. Esta brecha es sumamente alta si se considera que las escuelas generales no multigrado son las escuelas con mayor conectividad entre las escuelas

públicas. Las brechas se incrementan en las escuelas comunitarias, pues sólo 7 por ciento de ellas tienen, al menos, una computadora para el uso de los estudiantes; y sólo 1.7 por ciento tiene acceso a Internet.

La conectividad se convierte en un insumo fundamental del aprendizaje durante la niñez, sobre todo en una sociedad como la actual, donde las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la vida cotidiana. De acuerdo con el estudio del BID (2017) para América Latina, hay un efecto positivo importante en el hecho de que las escuelas tengan acceso a una computadora y a Internet, pero el beneficio es aún mayor para las escuelas rurales respecto de las urbanas.

Contar con este tipo de infraestructura significa no sólo un mejor equipamiento tecnológico, sino también que los espacios físicos de la escuela sean pertinentes a una formación por competencias, posibiliten el dominio de realidades abstractas y virtuales, e incentiven una gestión institucional colegiada, horizontal y participativa. Lo anterior implica disponer de espacios adicionales, tales como sala para maestros para facilitar el trabajo colaborativo, o la existencia de un espacio para el trabajo del personal de apoyo, como lo es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). También es importante garantizar que las escuelas tengan un aula de

Gráfica 7. Brechas de disponibilidad de espacios adicionales por tipo de escuela



Fuente: elaboración propia con base en ECEA 2014 (INEE, 2016b).

medios o salón de usos múltiples, que permita a sus docentes planear actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de abstracción y experimentación.

Como se puede observar en la Gráfica 7, la distribución de los espacios relacionados con el trabajo colegiado y la conectividad describen pautas de una altísima desigualdad: las escuelas del sector privado están muy por arriba de las del sector público, y al interior de este último, las áreas rurales e indígenas siguen siendo las más desfavorecidas.

De lo anterior es posible concluir que el tamaño del esfuerzo institucional que habría que realizar para poner al día a la IFE respecto de las necesidades esenciales y de innovación del sistema educativo es extraordinario. Si se aspira a un escenario donde la escuela sea el centro del aprendizaje, será ineludible construir espacios para el trabajo en equipo, tanto para los estudiantes como para los docentes, al mismo tiempo que dotar de recursos tecnológicos y herramientas de comunicación a las escuelas para que los estudiantes puedan conseguir un aprendizaje efectivo, se facilite el análisis de las distintas situaciones que se presenten en los centros escolares, y se propicie un trabajo colaborativo robusto (OCDE, 2001).

LA POLÍTICA DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR EN MÉXICO

De acuerdo con diversos estudios recientemente sistematizados por el INEE (2018), a la fecha se tienen registrados seis programas federales que atienden las necesidades de las escuelas primarias públicas de los distintos servicios educativos que se brindan. De éstos, dos programas tocan el tema de infraestructura escolar de forma indirecta: Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y el Fondo de Aportaciones a la Infraestructura Social (FAIS), que opera tanto a nivel estatal como municipal. Los cuatro restantes tienen objetivos dirigidos directamente a atender las carencias de infraestructura escolar: FAM Infraestructura Educativa Básica; Escuelas al CIEN; Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE); y Programa de la Reforma Educativa (PRE).

El PETC busca el fortalecimiento del modelo de tiempo completo, por lo que uno de sus elementos es robustecer a la escuela a través de la mejora de los espacios educativos y equipamiento; en particular, se refiere a dotarlas de mobiliario para bibliotecas o ludotecas y al acondicionamiento de espacios educativos

(SEP, 2016a). Por su parte, el FAIS es un fondo destinado a la infraestructura social en “poblaciones en pobreza extrema, localidades con alto o muy alto nivel de rezago social conforme a lo previsto en la Ley General de Desarrollo Social y en las zonas de atención prioritaria (ZAP)” (SEDESOL, 2015: s/p). Una de las posibilidades de inversión de ese programa, evidentemente, es en infraestructura básica de las escuelas que se encuentran en estas comunidades; sin embargo, el uso de estos recursos depende de la decisión de las autoridades estatales o municipales correspondientes (SEP, 2017b).

Respecto a los programas dirigidos directamente a la infraestructura, comúnmente éstos se centran en escuelas en situaciones de

desventaja; es el caso del PIEE, que se dirige exclusivamente a población escolar de educación básica en contextos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión, además de tener componentes de educación indígena, migrante, especial y telesecundaria.

Otro tipo de programas considera la vulnerabilidad como un criterio de priorización, pero no se enfoca sólo a escuelas vulnerables. Es el caso del PETC y el FAM Infraestructura Educativa Básica; en este último, las autoridades educativas locales (AEL) seleccionan a las escuelas con base en los diagnósticos registrados en el sistema de información.

Por su parte, el PRE maneja un conjunto de reglas más complejas y distintos niveles de

Cuadro 2. Componentes del PRE

Componente	Características	Beneficio
Componente 1	“Las comunidades escolares de las escuelas públicas de educación básica y de los Servicios de Educación Comunitaria del CONAFE, dando prioridad a aquellas que se encuentran con mayor rezago en sus condiciones físicas o de marginación que participaron en el Programa en el ciclo escolar 2015-2016” (SEP, 2016b, 2.3 Beneficiarios, párr. 1).	Participar en el programa para realizar acciones mayores que contemplen remodelación y construcción de instalaciones, además de infraestructura hidrosanitaria y acciones para procurar acceso a agua potable; así como mobiliario básico del aula y de otros espacios educativos (SEP, 2016b, 2.6.2 Apoyos con subsidios federales, párr. 3).
Componente 2	Igual que el componente 1; además, “las escuelas públicas de educación básica que participan en la evaluación de impacto del fortalecimiento a la autonomía de gestión escolar de los estados de Durango, Guanajuato, México, Morelos, Puebla, Tabasco y Tlaxcala” (SEP, 2016b, 2.3 Beneficiarios, párr. 2).	Recursos para la adecuación de los espacios escolares, así como la adquisición de equipo y mobiliario (SEP, 2016b).
Componente 3	“Las supervisiones escolares de zona de las escuelas públicas de educación básica, preferentemente las que atienden a las comunidades escolares participantes en el Programa” (SEP, 2016b, 2.3 Beneficiarios, párr. 3).	Recursos para “mantenimiento y equipamiento a los espacios de trabajo de los supervisores escolares” (SEP, 2016b, 2.6.2 Apoyos con subsidios federales, párr. 43), así como diplomados para los supervisores.
Componente 4	“Las comunidades escolares cuyas escuelas públicas de educación básica cuentan con las condiciones adecuadas para la instalación de sistemas de bebederos escolares” (SEP, 2016b, 2.3 Beneficiarios, párr. 4).	Subsidio para “el equipamiento, la instalación y el mantenimiento de los bebederos escolares por dos ciclos escolares adicionales” (SEP, 2016b, 2.6.2 Apoyos con subsidios federales, párr. 56).
Componente 5	“Las escuelas públicas de educación básica que el INIFED considere como de alta prioridad de atención” (SEP, 2016b, 2.3 Beneficiarios, párr. 5).	Recursos para la mejora de las condiciones de infraestructura física de escuelas públicas (SEP, 2016b).
Componente 6	“Las comunidades escolares de las escuelas públicas de educación básica” (SEP, 2016b, 2.3 Beneficiarios, párr. 6).	Equipamiento del aula @prende 2.0. Además de Mesa de ayuda y Recursos educativos digitales para los docentes de los alumnos beneficiados (SEP, 2016b).

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, 2016b.

apoyo clasificados en seis componentes, de los cuales cuatro tienen un criterio de priorización por nivel de vulnerabilidad, además de enfocarse en comunidades y supervisiones escolares (Cuadro 2).

En general, en todos los programas destinados a la IFE está presente el componente de equipamiento. Por su parte, la remodelación y construcción son contempladas tanto por el FAM Infraestructura Educativa Básica, como por el Programa de la Reforma Educativa, además del Fondo de Aportaciones a la Infraestructura Social, tanto en el ámbito estatal como en el municipal, que se centra en infraestructura básica educativa (INIFED, 2013; SEDESOL, 2015; SEP, 2016a, 2016b, 2016c).

Respecto a la designación y administración de los recursos, las AEL participan en tres de los cinco programas de infraestructura que se relacionan directamente con el sector educativo, aunque —con excepción del FAM Infraestructura Educativa Básica—, lo hacen siempre en coordinación con el INIFED.

En tanto, Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de Inclusión y Equidad Educativa son administrados directamente por la SEP a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE) para el primer programa, o por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el caso del PIEE (INIFED, 2013; SEP, 2016a, 2016b, 2016c).

Cabe señalar que la mayoría de las políticas mencionadas se orienta, principalmente, al cierre de la primera brecha (de infraestructura básica), y si bien se toca el equipamiento de las escuelas con TIC, en particular con el PRE, éste no se relaciona con cambios estructurales (INIFED, 2013; SEDESOL, 2015; SEP, 2016a, 2016b, 2016c). Por lo anterior, es posible afirmar que la política de IFE en México sigue estando dentro de la trayectoria de la escolarización tradicional, y por lo tanto continúa buscando atenuar las enormes brechas de desigualdad que subsisten sobre todo en aquellos

servicios educativos esenciales dirigidos a la población en mayor riesgo de vulnerabilidad.

Los datos reflejan que es muy poco lo que se hace en una eventual línea de re-escolarización alternativa y, en general, es muy endeble la tendencia marcada hacia un proceso de desescolarización debido a los profundos déficits sociales todavía persistentes para sostener una posible ruta de esta naturaleza.

LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LAS POLÍTICAS

Para observar el desempeño de las políticas con componentes de IFE se consideró el trabajo de sistematización de 190 evaluaciones y auditorías realizado por el INEE (2017) de los principales programas de infraestructura educativa entre 2012 y 2015. A partir de este ejercicio se puede observar un conjunto de áreas de oportunidad que se presentan en las diversas etapas de la política (diseño, implementación y resultados), así como en los distintos niveles de acción de la política (macro, meso y micro).

De acuerdo con la sistematización realizada por el INEE, de 190 evaluaciones y auditorías (estatales y federales) de los principales programas de infraestructura educativa entre 2012-2015, se pueden observar dificultades en diferentes niveles: nivel macro, meso y micro, así como en distintas partes de las políticas (INEE, 2017).

En cuanto al diseño, se identifican problemas en la definición de la población potencial y en el objetivo, o ausencia de sistemas de información actualizados. El programa en el que, de acuerdo al análisis del INEE, se encontraron más áreas de oportunidad fue el FAM, el cual presentó problemas en las tres etapas tanto a nivel macro como meso. Por su parte, las entidades federativas presentaron varios problemas en las etapas de diseño e implementación, que se pueden atribuir a problemas de capacidad institucional; particularmente, en lo referente a la información

necesaria para una adecuada implementación y control de las políticas. Por otro lado, durante la implementación se muestran retrasos en las transferencias y en la entrega de las obras a las escuelas, las cuales, en ocasiones, son de mala calidad. Por último, se observa que el Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE) carece de indicadores para medir cuánto mejora la infraestructura a partir de los déficits identificados (INEE, 2017).

A pesar de los problemas, también se identificaron aspectos positivos en los distintos programas para la atención a la IFE; por ejemplo, los gobiernos estatales tienden a recolectar cada vez más información sobre la percepción de los beneficiarios, por lo que la comunidad escolar tiene espacios para manifestar su sentir sobre las mejoras en los aprendizajes, la permanencia, el progreso, la asistencia y el desarrollo de competencias de los alumnos (INEE, 2017).

Cuadro 3. Sistematización de las áreas de oportunidad detectadas en las evaluaciones de los diferentes programas con componentes de infraestructura

	Macro	Meso	Micro
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de un sistema de información actualizado • Poca claridad de la población potencial y objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de programas estratégicos estatales • Carencia de sistemas de control interno • Falta de criterio para la selección de los montos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades de infraestructura no considerada en los programas • Carencia de reglas de operación y lineamientos para el uso de los recursos
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de evaluaciones de desempeño • Carencia de sistema de monitoreo y seguimiento • No acompañamiento de institutos estatales de infraestructura y del Instituto Nacional de la Infraestructura Educativa a centros escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Retraso en las transferencias • Subejercicio 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para acceder a proveedores • Carencias de habilidades para el uso de las plataformas y pago vía electrónica • Retraso y mala calidad en la entrega de obras
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de indicadores para medir la mejora en la IFE 	<ul style="list-style-type: none"> • Entidades con baja cobertura 	

Fuente: elaboración propia a partir de INEE, 2017.

En suma, si bien desde hace varios años en México se han desarrollado diversos esfuerzos de política para atender los problemas de infraestructura escolar, éstos se han realizado en forma incremental, tanto en términos presupuestales como programáticos, y exhiben diversas restricciones en su operación y resultados para atender las diversas necesidades de construcción, ampliación, mantenimiento y equipamiento. Asimismo, como lo demuestra la información presentada en este trabajo,

tales esfuerzos no han sido suficientes para contrarrestar las brechas de infraestructura básica y, menos aún, para empujar la infraestructura curricular al ritmo que requiere el desarrollo educativo del país.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se mencionó en el marco analítico de este documento, el derecho a la educación va más allá del acceso y la disponibilidad de

servicios educativos: exige la calidad de las condiciones materiales y los servicios con que se ofrecen. Así, la situación prevaleciente en la IFE pone de manifiesto que la acción pública es todavía insuficiente para atender los nuevos requerimientos de la sociedad del siglo XXI.

El análisis de la situación, tanto de la IFE curricular como de la no curricular, muestra la inequidad y la desigualdad que caracterizan a la oferta educativa en México, en tanto que son las escuelas ubicadas en los contextos más pobres las que presentan las condiciones de infraestructura escolar más precarias. Según el marco analítico antes presentado, lo anterior disminuye el bienestar y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, no permite garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

La reproducción de la desigualdad en materia de infraestructura refleja un doble proceso de rezago que hace más compleja la situación y las posibles soluciones: se trata de una desigualdad todavía fuerte en lo relativo a la IFE esencial o básica, la cual se agudiza cuando se considera a la IFE curricular, asociada al cambio tecnológico y la innovación educativa. Tal situación es claramente observable en los servicios de educación indígena y comunitaria, donde se concentran las mayores carencias.

Así pues, dadas las necesidades actuales, el esfuerzo institucional que habría que realizar para poner al día a la IFE respecto a las necesidades esenciales y de innovación del sistema educativo, no es menor. El análisis de la política de infraestructura física educativa en México invita a asumir el hecho de que los déficits y la doble brecha identificados son el resultado de acciones e intervenciones públicas que no han logrado atender con pertinencia y eficacia las necesidades sociales y culturales de los diversos contextos del país. De lo anterior se desprende la urgencia de una transformación profunda de la política pública orientada a atender y solventar estas brechas.

La mayoría de las políticas analizadas se orienta (con poco éxito), al cierre de la brecha

de infraestructura básica. Si bien se toca el equipamiento de las escuelas con TIC, éste no ha dado lugar a cambios estructurales. El esfuerzo adicional en materia de política pública exige mirar, además de los déficits esenciales (IFE no curricular), los vacíos de innovación en los cuales estarán anclados en el futuro, en mayor medida, los dispositivos estratégicos de la educación pública del país (IFE curricular).

Cuando se analizan esos resultados, a la luz de los escenarios que plantea la OCDE, puede colegirse que la IFE en México permanece dentro de la trayectoria de la escolarización tradicional, es decir, busca atenuar las enormes brechas de desigualdad que subsisten, sobre todo en aquellos servicios educativos esenciales dirigidos a la población en mayor riesgo de vulnerabilidad.

Además, la doble brecha en materia de IFE parece plantear un problema serio de escenarios futuros: mientras los sistemas educativos del mundo desarrollado preparan nuevos dispositivos para entrar en procesos de reescolarización o desescolarización —a partir de instrumentos que replantean la IFE en el marco de nuevos modelos educativos basados en esquemas de gestión e innovación de conocimiento—, México, y probablemente el grueso de los países de América Latina, aparentemente seguirán atados a compensar los déficits del patrón tradicional de escolarización.

El reflejo de lo anterior, en las políticas de IFE, será la realización de un doble o triple esfuerzo adicional para que, casi simultáneamente, se compensen vacíos y se innove, es decir, que al tiempo de que se atienden las áreas de mayor rezago social y educativo se busquen mecanismos para no desatender o, por lo menos, impulsar el salto de aquellas escuelas que ya cumplen con la infraestructura esencial, para que puedan dar pasos sólidos hacia la innovación educativa.

Pareciera ser, con base en los hallazgos de este estudio, que la política de IFE tendrá que atender, al menos, tres aspectos básicos: i) el deterioro y la escasez de infraestructura

básica; ii) la insuficiencia y poca pertinencia de la infraestructura para favorecer la operación en red de los sistemas educativos; y iii) la ausencia de infraestructura que apoye la convergencia digital y el trabajo colaborativo en las escuelas.

Para hacer frente a lo anterior, la nueva generación de políticas de IFE deberá poner atención en aspectos relevantes como los siguientes:

- Desarrollar sistemas dinámicos de información y gestión que generen conocimiento oportuno y pertinente sobre la situación de la IFE en ámbitos micro-regionales, locales y regionales.
- Fortalecer la institucionalidad de la política de infraestructura educativa, así como la articulación entre las instancias federales, estatales y municipales, a partir de la definición de marcos de actuación y gobernanza claros entre estos actores.
- Afinar los criterios de focalización de escuelas y los mecanismos de rendición de cuentas.

- Incorporar visiones más comprensivas en el diseño de programas y estrategias que se adapten a los distintos contextos multiculturales e institucionales del país.
- Desarrollar prototipos de innovación de IFE que permitan articular los esfuerzos de fortalecimiento de la infraestructura esencial con nuevos desarrollos de infraestructura curricular y de innovación educativa.
- En el marco de la autonomía de la gestión escolar, habrá que impulsar dispositivos de colaboración y coadyuvancia social e institucional que permitan a las comunidades educativas jugar un rol más activo en la innovación curricular y de la IFE.
- Impulsar una política de atención al mantenimiento y rehabilitación de las escuelas que incorpore un fuerte componente educativo para que, desde las aulas, se favorezca el mantenimiento y cuidado de la infraestructura.

REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2017), *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- BISHOP, Virginia L., David E. Auster y Robert H. Vogel (1985), "The Sick Building Syndrome. What it is and how to prevent it", *Nat. Safety Health News*, diciembre 1985, s/pp.
- BLACKMORE, Jill, Debra Bateman, Jill Loughlin, Joanne O'Mara y George Aranda (2011), *Research into the Connection between Built Learning Spaces and Student Outcomes*, Melbourne, Education Policy and Research Division Department of Education and Early Childhood Development, en: <https://pdfs.semanticscholar.org/e7a3/8d0bc171b32b3dd966dee7344f274d02cdce.pdf> (consulta: 13 de julio de 2017).
- BLANCO, Emilio (2009), "Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa", *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 34, julio-diciembre, pp. 51-85.
- CAMPANA, Yohanny, Dennis Velasco y Elmer Guerrero (2014), "Inversión en infraestructura educativa: una aproximación a la medición de sus impactos a partir de la experiencia de los colegios emblemáticos", Lima, Informe final del Proyecto Mediano presentado en el marco del Concurso de Investigación 2013 XV, CIES/IDRC/Fundación M.J. Bustamante.
- CASTELLS, Manuel (2000), *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, vol. 1, Madrid, Alianza.
- CHERYAN, Sapna, Sianna Ziegler, Victoria Plaut y Andrew Meltzoff (2014), "Designing Classrooms to Maximize Student Achievement", *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 1, núm. 1, pp. 4-12.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM.)*, en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> (consulta: 21 de julio de 2017).

- CORONEL, Esther D. (2017), *Impacto del Programa Nacional de Infraestructura Educativa en el rendimiento escolar de los estudiantes de las instituciones educativas de nivel primario del distrito de Pimentel 2010 al 2015*, Tesis de Maestría, Trujillo (Perú), Universidad César Vallejo.
- DEL VALLE, Ángela (2001), “Rendimiento escolar: infraestructura y medios de enseñanza-aprendizaje”, *Revista Educación*, vol. 10, núm. 19, pp. 33-56.
- DUARTE, Jesús, Florencia Jaureguiberry y Mariana Racimo (2017), *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*, Santiago de Chile, UNESCO.
- DUARTE, Jesús, Martín Moreno y Carlos Gargiulo (2011), *Infraestructura y aprendizaje en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*, Washington, DC, BID.
- ESTRADA-Rodríguez, Cesáreo e Ignacio Méndez Ramírez (2010), “Impacto del ruido ambiental en estudiantes de educación primaria de la Ciudad de México”, *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, vol. 1, núm. 1, pp. 57-68.
- FERNÁNDEZ, Tabaré, Israel Banegas y Emilio Blanco (2004), *Sistema de Cuestionarios de Contexto INEE 2005-2008. Fundamentos teóricos de los conceptos propuestos a ser observados en los módulos permanentes del Sistema de Cuestionarios de Contexto para el ciclo de evaluaciones 2005-2008*, México, INEE.
- FOUCAULT, Michel (2003), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gobierno de México-SEDESOL (2015, 1 de septiembre), “¿Qué es el Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS)?”, México, SEDESOL, en: <http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/FAIS> (consulta: 27 de julio de 2017).
- Gobierno de México-SEP (2015), “Diagnóstico ampliado. Programa de la reforma educativa”, México, SEP, en: http://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Diagnostico/Diagnostico_2015/SEP_U082.pdf (consulta: 27 de julio de 2017).
- Gobierno de México-SEP (2016a), “Criterios para el ejercicio de los rubros de gasto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo”, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP (2016b), “Lineamientos de operación del Programa de la Reforma Educativa”, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP (2016c), “Reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017”, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP (2017a), “Equidad e inclusión”, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP (2017b), “Guía operativa para la construcción, equipamiento, mantenimiento y rehabilitación de infraestructura física de educación básica 2017”, México, SEP.
- HONG, Kai y Ron Zimmer (2016), “Does Investing in School Capital Infrastructure Improve Student Achievement?”, *Economics of Education Review*, vol. 53, suplemento C, pp. 143-58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.05.007>
- INEE (2007), “Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México”, México, INEE.
- INEE (2010), “La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje”, México, INEE.
- INEE (2014a), “El derecho a una educación de calidad. Informe 2014”, México, INEE.
- INEE (2014b), “Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior”, México, INEE.
- INEE (2016a), “Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico”, México, INEE.
- INEE (2016b), “Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. Condiciones de la oferta”, México, INEE.
- INEE (2017), “La política de infraestructura física educativa en México. Documento interno”, México, INEE.
- INEE (2018), “La educación obligatoria en México. Informe 2018”, México, INEE.
- INIFED (2013), “Normatividad, disposiciones, lineamientos y guía operativa del Programa de Mejoramiento de la Infraestructura Física Educativa (Programa Escuelas al CIEN)”, México, INIFED.
- Ley General de Educación (LGE) (2014), *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE) (2014), *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2017), *Diario Oficial de la Federación*, México.
- MANCILLA Miranda, Javier (2011), “Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje”, México, FLACSO México.
- MARTÍNEZ Cervantes, Tomás J., Erica A. Soto Mendiivil, Patricia A. Salazar Silva y Francisco J. Velasco Arellanes (2013), “Efectos de la infraestructura básica en los resultados de la prueba ENLACE de la educación media superior tecnológica mexicana”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 4, pp. 93-107.
- MCLUHAN, Marshal y Bruce R. Powers (1995), *La aldea global*, Barcelona, Gedisa.

- MIRANDA, Francisco (2010), “Entre muros y sombras: la infraestructura escolar de México frente al siglo XXI”, *AZ: Revista de Educación y Cultura*, núm. 31, pp. 16-17.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y José Teódulo Guzmán (2010), “Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 40, núm. 2, pp. 167-191.
- MURILLO, Francisco Javier (coord.) (2003), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, Javier y Marcela Román (2011), “School Infrastructure and Resources do Matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students”, *An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 22, núm. 1, pp. 29-50.
- OCDE (2001), “Scenarios for the Future of Schooling”, en OCDE (ed.), *Schooling for Tomorrow: What schools for the future?*, París, OCDE, en: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futuresthinking/scenarios/scenariosforthefutureofschooling.htm> (consulta: 13 de julio de 2017).
- OCDE (2016), “Trends Shaping Education 2016”, París, OCDE. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/trends_educ-2016-en
- PONCE de León, Marcela y Fernando Alarcón (2014), *Relación entre los servicios básicos de instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas y los logros de aprendizaje en matemáticas de los niños y niñas de educación inicial en zonas rurales del Perú*, Lima, Consorcios de Investigación Económica y Social (CIES)/Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- RHEINGOLD, Howard (2002), *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*, Barcelona, Gedisa.
- TOMASEVSKY, Kathryn (2004), *Manual on Rights-Based Education. Global human rights requirements made simple*, Bangkok, UN Special Rapporteur on the Right to Education and UNESCO.

El movimiento estudiantil brasileño de 1968 y las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social

ANDRÉS DONOSO ROMO*

En el artículo se analizan las discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social verificadas en el movimiento estudiantil brasileño de 1968. Para ello se utiliza una metodología cualitativa de análisis histórico a partir de la revisión de fuentes primarias y secundarias, y de la realización de entrevistas semi-estructuradas a ocho especialistas. Entre los resultados destacan la identificación de diversas demandas al interior del movimiento, la profundización en las exigencias de tipo educativo y la aplicación de un modelo político/espacial para interpretarlas. A partir de estos resultados se concluye que dentro del movimiento hubo dos tendencias y que en ambas se valoraba positivamente a la educación como vía para construir sociedades más justas. No obstante, mientras para una de ellas la educación podía contribuir a liberar a la sociedad, en la otra se consideraba que la transformación de la educación vendría después de que la sociedad fuera liberada.

This article analyzes discussions over the role of education in social transformation during the 1968 student movement in Brazil. To do so, it uses the methodology of qualitative historic analysis based on primary and secondary sources, and semi-structured interviews of eight specialists. The results include the identification of various demands within the movement, a more detailed study of educational demands, and the application of a political-spatial model for interpreting them. Based on these results, the paper concludes that there were two trends within the movement, and in both, education was viewed positively as a path to building more just societies. Nevertheless, while for some education could help free society, the other current believed that education could only be transformed after society was freed.

Palabras clave

Historia
Movimientos estudiantiles
Educación superior
Demandas sociales
Cambio social

Keywords

History
Student movements
Higher education
Social demands
Social change

Recepción: 7 de agosto de 2017 | Aceptación: 10 de abril de 2018

* Investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctor en Integración de América Latina por la Universidade de São Paulo (Brasil). Línea de investigación: cultura y educación en América Latina. Publicaciones recientes: (2017), "Constantes en los movimientos estudiantiles latinoamericanos: aproximación a partir del caso chileno de 2011", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, núm. 28, pp. 75-95; (2017, en coautoría con R. Contreras Mühlenbrock), "La dimensión social del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918", *Revista Izquierdas*, núm. 33, pp. 42-65. CE: andres.donoso@upla.cl

INTRODUCCIÓN¹

A fines de marzo de 1968, poco antes de que se iniciaran las conmemoraciones oficiales por otro aniversario más del golpe de Estado de 1964, el único movimiento social que había sobrevivido a la tormenta dictatorial estaba listo para liderar la que sería, vista en perspectiva, una de las mayores gestas en la historia política de Brasil. “¡Abajo la dictadura!” fue la consigna que los estudiantes universitarios, junto a una parte de los sectores medios de la población, repitieron durante todo ese año en las principales ciudades del país. Consigna que, se debe hacer notar, iba acompañada de otras frases, muchas veces olvidadas o subestimadas, como: “¡fin al imperialismo!”, “¡autonomía universitaria!”, y “¡democratizar la universidad!”. En estas páginas se profundizará justamente sobre estas otras reivindicaciones, más puntualmente sobre aquellas de carácter educativo.

En estas líneas se analiza el movimiento estudiantil brasileño de 1968, insertándolo en los engranajes de los grandes procesos que caracterizaron al tercer cuarto del siglo XX latinoamericano. Para ello se recurre a la literatura especializada, misma que, por las características que tuvieron los acontecimientos, y por la dimensión del país, ha debido concentrarse en crónicas o memorias parciales sobre dichas movilizaciones (Menegozzo, 2016). Por enmarcarse en la historiografía estructural, y por apoyarse en la sociología histórica, este ejercicio permitirá apreciar, entre otros aspectos, las particularidades del movimiento social que nos ocupa, y sus coincidencias con otros fenómenos de este tipo en diversas geografías y momentos históricos.

Para penetrar en la dimensión educativa del movimiento brasileño de 1968 se analizaron las principales fuentes primarias y secundarias en la materia. Entre las primeras

se incluyeron manifiestos, periódicos y otros documentos generados por los estudiantes al calor de las movilizaciones. En cuanto a las segundas, se consideraron los análisis publicados *a posteriori* por algunos de sus participantes y los trabajos que, desde diversas disciplinas, especialmente la sociología y la historia, se han abocado a desentrañar este tema. Cabe señalar que la investigación se valió de entrevistas semi-estructuradas a pares investigadores para recoger sus sugerencias con respecto a las fuentes que se debían estudiar y para ahondar, también, en algunas de las tesis trabajadas en sus textos.² Lo que aquí se presentará, por tanto, no es un relato histórico donde se intercalan las voces de los protagonistas sino, más bien, un análisis en el que se integran diferentes fuentes con el propósito de tornar comprensible un fenómeno que, a la luz de los años, no ha conseguido hacerse del todo inteligible.

Para no dar ocasión a malos entendidos, cabe anotar que las contribuciones del artículo se ubican en tres niveles diferentes: 1) construye una mirada integradora sobre un movimiento social vasto, que se verificó en múltiples escenarios, y que incluye a las dinámicas latinoamericanas que por entonces se vivían; 2) complejiza el cuadro de reivindicaciones estudiantiles de esos años con una aproximación sistemática a las exigencias educacionales, las cuales permanecían ocultas hasta ahora detrás de la espectacularidad de las demandas políticas; y 3) genera un modelo de interpretación original para apreciar la importancia que las nociones de educación y transformación social tuvieron entre los manifestantes.

Con miras a exponer de mejor manera estas contribuciones, se organizan en cinco secciones: en la primera se identifican los elementos contextuales que permiten comprender la creciente politización estudiantil que se vivió en el periodo que se analiza; en la segunda se

1 El artículo presenta resultados del proyecto CONICYT/ FONDECYT, concurso de iniciación, n° 11140250.

2 Los especialistas entrevistados, a quienes se agradece su colaboración, fueron: Luís Antonio Groppo, Otávio Luiz Machado, João Roberto Martins Filho, Rodrigo Patto Sá Motta, Maria Ribeiro do Valle, Marcelo Ridenti, José Luís Sanfelice y Flávia de Angelis Santana.

exponen los antecedentes necesarios para sopesar el alcance y profundidad de las protestas de 1968; la tercera ahonda en las exigencias planteadas por los manifestantes, especialmente en las reivindicaciones de tipo educativo; la cuarta revisa el trasfondo de la satisfacción de las demandas a partir de un modelo de interpretación político/espacial; y en la quinta parte, a manera de conclusión, se plantean los argumentos que permiten sostener que la importancia de la educación para los manifestantes, y de las demandas a ella asociadas, era resultado de procesos que se venían fraguando al menos desde finales de la década de 1950.

BRASIL DURANTE EL TERCER CUARTO DEL SIGLO XX

Para Brasil en particular, como para América Latina en general, el tercer cuarto del siglo XX fue un periodo sumamente convulsionado debido a que los acelerados procesos de urbanización e industrialización, junto a los incontables problemas que éstos trajeron consigo, provocaron que el ordenamiento político se mantuviera en un estado de tensión permanente. Este escenario se vio agudizado por las repercusiones locales de la Guerra Fría y se acentuó aún más después del triunfo de los rebeldes cubanos en 1959 (Reis Filho, 2014a). Todo ello influyó, en último término, en que el inestable equilibrio que se vivía se viera frecuentemente perturbado por golpes de Estado, Estados de excepción e, inclusive, enfrentamientos armados. En Brasil, tales flagelos no desaparecieron ni en los momentos de más férrea sujeción autoritaria.

En materia económica, en tanto, en estas décadas se vivieron profundos contrastes: si bien la industrialización —impulsada decididamente por el andamiaje estatal desde la década de 1930— conseguía logros notables en lo que a crecimiento económico se refiere (en Brasil el incremento anual del Producto Interno Bruto llegó a alcanzar cifras de dos dígitos en algunos momentos), los frutos de

dicho crecimiento se distribuían de manera cada vez más desigual, lo que hacía que se ensanchara la brecha económica entre los diferentes sectores sociales y, lo más delicado, que los costos de la bonanza económica recayeran principalmente en los sectores populares (Gremaud *et al.*, 2008). Este fenómeno puede observarse, por ejemplo, en que a principios de la década de 1960 el 10 por ciento de la población más rica del país se apropiaba del 40 por ciento de las riquezas nacionales cuando el 40 por ciento más pobre sólo se apoderaba de un exiguo 11 por ciento. Diez años más tarde, estas cifras serían todavía más desalentadoras (Ramos y Mendonça, 2005).

En términos sociales se observa que, entre los fenómenos que caracterizaban al país estaba el exponencial aumento de la población, pues ésta pasó de 52 a 105 millones entre 1950 y 1974; y la acelerada urbanización, ya que durante la década de 1960 la mayoría de las personas dejó de residir en zonas rurales para instalarse en las urbes (Klein y Vidal Luna, 2014; Schwarcz y Starling, 2015). Estos dos fenómenos respondían, principalmente, a las mejoras sustantivas que se venían verificando en materia de salud/salubridad y al aumento incesante de la migración campo-ciudad, y trajeron consigo serios problemas sociales como, por ejemplo, la proliferación de inmensas favelas alrededor de las principales ciudades del país, Brasilia incluida.

La conjunción de los procesos y fenómenos descritos provocó que, por primera vez en la historia del país, los diferentes sectores sociales comenzaran a valorar positivamente la educación (Romanelli, 1985); esto se tradujo en un aumento de la presión social por acceder/permanecer en el sistema escolar, y en la expansión acelerada de la matrícula de todos los niveles educativos. Debido a la baja cobertura del nivel superior en ese momento, fue ahí, precisamente, donde más creció. Esta tendencia se condice con el hecho de que en 1960 los estudiantes universitarios no llegaban a los cien mil, mientras que en 1980 bordeaban

el millón de matriculados (Motta, 2014). Para hacer frente a estos cambios, el sistema educativo fue objeto de profundas reformas que, entre otros aspectos, otorgaron cada vez más protagonismo a los privados (Cunha, 1985). Privatización que, al poco andar, se expresó también en la distribución de la matrícula universitaria: si bien a principios de los sesenta la mayoría de los estudiantes se encontraba en universidades públicas, al final de esa década la mayor parte se hallaba en instituciones privadas (Grosso, 2008; Motta, 2014).

En este escenario de transformaciones, tensiones y crisis, las movilizaciones sociales no se hicieron esperar. Algunas fueron eminentemente políticas, como las suscitadas en favor del gobierno de João Goulart o las que apoyaban al golpe de Estado de 1964; otras fueron preferentemente económicas, como las que se realizaron en reiteradas oportunidades contra la inflación o la carestía (Gohn, 1995). Fue en este agitado ambiente que la juventud universitaria se movilizaría. Cabe precisar que no hubo un solo año sin movilizaciones estudiantiles y que, en dos momentos, éstas alcanzaron dimensiones nacionales: la huelga que en 1962 abarcó prácticamente a la totalidad de las universidades del país en demanda de participación estudiantil en el gobierno universitario, y en las olas de protesta de 1968, que se examinan en estas páginas.³

Para comprender de mejor manera las movilizaciones estudiantiles se debe considerar que todas las personas interesadas en los asuntos públicos, ya se trate de quienes se empeñaban en conducir la serie de cambios que afectaban a la sociedad, como de quienes se afanaban en resolver los problemas que aparecían con estos cambios, comulgaban con el ideario desarrollista que campeaba en la región y que prescribía la necesidad de profundizar los procesos de industrialización y

urbanización en curso. Este consenso, sin embargo, se diluía rápidamente cuando se trataba de determinar las maneras más apropiadas para lograrlo. Esto porque mientras algunos entendían que se debían impulsar reformas capaces de optimizar los escasos recursos disponibles para fomentar el crecimiento económico, y disminuir así la pobreza, otros sostenían que para acabar con la pobreza había que revolucionar a la sociedad y eliminar las trabas estructurales que impedían el crecimiento económico.

Estas orientaciones, en la práctica, se valían de los mismos significantes, entre ellos los conceptos de nación, democracia, reforma o revolución, pero les asignaban significados diferentes; estas discrepancias, en último término, estaban en la base de las intensas luchas semánticas vividas en estos años. En estas disputas cada interlocutor, incluido el estudiantado, estaba convencido de que sus propias concepciones eran las más adecuadas, cuando no las únicas realmente viables, y, por lo mismo, no se escatimaba en los esfuerzos por imponerlas a como diera lugar (Moreira Alves, 1993; Motta, 2014). La dinámica descrita explica, por ejemplo, por qué grupos tan dispares como los militantes universitarios, y los militares golpistas, se percibían a sí mismos como revolucionarios, y por qué ambos afirmaban que sus antagonistas eran, entre otros gruesos calificativos, “traidores a la patria”.

Conforme lo expuesto no debe sorprender que una parte importante de los estudiantes se involucrara activamente, tanto en las batallas intelectuales como en los movimientos de protesta. Estos jóvenes estaban convencidos de que tenían mucho que decir sobre las problemáticas que los afectaban directamente y sobre los desafíos que enfrentaba el conjunto de la sociedad. Sus pretensiones, además, se veían favorecidas porque ellos, al no estar

³ Sobre el movimiento de 1962 se puede consultar Arantes (1980), Cunha (1983), Mendes Junior (1982) y Poerner (1995). Otros movimientos estudiantiles que formaron parte del mismo ciclo de movilizaciones, aunque más acotados territorialmente, fueron los escenificados en Salvador de Bahía en 1960, en Rio de Janeiro en 1966 y en São Paulo en 1977.

sujetos a las responsabilidades económicas que supone la adultez, y por el hecho de estar recién introduciéndose en el universo simbólico de los adultos, se encontraban en una especie de interregno que les permitía apreciar con mayor lucidez las paradojas e injusticias sobre las cuales descansaba el ordenamiento social (Araujo, 2007; Groppo, 2005b; Mendes Junior, 1982). Una cualidad que se veía potenciada, como efectivamente ocurrió en el Brasil del tercer cuarto del siglo XX, entre quienes habían migrado recientemente a la ciudad, entre quienes compartían regularmente espacios de socialización con otros jóvenes y entre quienes estudiaban disciplinas asociadas a las letras, artes o ciencias sociales.

La politización del estudiantado se vio favorecida, además, por los avances en materia de transportes y comunicaciones que tuvieron lugar en ese periodo, y por el pujante momento que vivía la industria cultural. Gracias a dichos avances los estudiantes podían enterarse casi simultáneamente de los acontecimientos sucedidos en diferentes rincones del globo, ampliar el radio de sus comunicaciones y nutrirse de las vertientes más críticas del pensamiento contemporáneo. En el caso de esto último, ni siquiera durante la dictadura, como bien advirtió el literato Roberto Schwarz (2008), pudo ser contenido. Y es que la displicencia con que los militares encararon el trabajo cultural no sólo permitió que el pensamiento de izquierda continuara expresándose, sino que también incidió en que una parte cada vez más significativa de la juventud universitaria fuera asumiendo esta perspectiva. Lo anterior ayuda a comprender por qué durante la dictadura dichas perspectivas mantuvieron una fuerte presencia al interior de las universidades e, inclusive, la incrementaron (Motta, 2014).

Para comprender la politización de la juventud universitaria se debe considerar, por último, la maduración que desde fines del siglo XIX venía experimentando el gremio estudiantil (Langland, 2013; Machado, 2015). Porque si bien en un principio sus organizaciones sólo evidenciaban fines mutualistas, corporativos o educacionales, al poco andar incorporaron también aspiraciones políticas y/o sociales. De hecho, cuando a fines de la década de 1930 se conformó una de las organizaciones universitarias más activas durante las movilizaciones de los años sesenta, la Unión Nacional de Estudiantes, ambos horizontes estuvieron explícitamente presentes (Araujo, 2007; Mendes Junior, 1982).⁴

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968

Al igual que el conjunto de los sectores medios del país, el estudiantado universitario brasileño no compartía una apreciación unívoca frente al golpe de Estado de 1964: mientras una parte defendió fervientemente al derrocado gobierno de João Goulart, otra parte aplaudió de manera entusiasta a los golpistas (Reis Filho, 2014a; Braghini y Comeski, 2015; Martins Filho, 1987). Una ambivalencia que, se interpreta, debe haber sido determinante a la hora de explicar por qué cuando se instaló la dictadura ésta no fue especialmente severa con el mundo estudiantil, como sí lo fue con los sectores obreros y campesinos.

De todas maneras, el que la dictadura no fuera especialmente severa con el estudiantado no significa que haya sido displicente, pues desde un inicio implementó iniciativas que combinaban distintas dosis de persuasión y coacción para encuadrarlo.⁵ Estas iniciativas, sin embargo, no consiguieron el efecto

4 Sostenemos, con Millán (2012), que no se aprecia a la variable ocupacional de la juventud universitaria como un elemento clave en el proceso de politización vivido en estos años, como sugirió, entre otros, Juan Carlos Portantiero (1987).

5 Entre las iniciativas que descansaron en la persuasión destacan el Movimiento Universitario para el Desarrollo Económico y Social, el Proyecto Rondón y los cursos obligatorios sobre nacionalismo que se impartieron en todos los niveles del sistema escolar. Entre las que se basaron preferentemente en la coacción destacan los dispositivos de inteligencia instalados al interior de los establecimientos educativos y las normativas que buscaban impedir que las organizaciones estudiantiles cayeran en manos de “agitadores”. Para aproximarse a la trama argumental que

buscado; muy al contrario, lo que lograron fue que las divisiones iniciales entre los estudiantes desaparecieran paulatinamente ante la percepción de que su autonomía organizacional estaba siendo amenazada. De esta forma, aunque en 1964 el estudiantado politizado estaba dividido en sus apreciaciones respecto al golpe, a los pocos meses la mayoría se inclinaba del lado opositor y, en 1968, el repudio a la dictadura era prácticamente unánime (Cunha, 1988; Sanfelice, 2008). Rechazo que desde 1964 se empezó a evidenciar en protestas que fueron desde silbatinas a autoridades gubernamentales hasta jornadas nacionales de lucha contra la dictadura, pasando por paros, ocupaciones, marchas y concentraciones. Todos estos antecedentes permiten afirmar, contrariamente a lo que plantean algunas de las obras más divulgadas sobre el tema, que lo sorprendente del movimiento estudiantil de 1968 no fue su irrupción, sino la masividad que adquiriría.

¿Por qué fueron tan masivas las protestas de 1968? Como sostiene la historiadora Victoria Langland (2013), los hechos ocurridos la tarde del 28 de marzo de 1968 en Rio de Janeiro son claves para entender la fuerza del movimiento, pues para una parte importante del estudiantado, así como para una porción significativa de los sectores medios ilustrados de la población —docentes, eclesiásticos, artistas e intelectuales— ahí se sobrepasaron, y por amplio margen, los límites de lo tolerable: la muerte de un estudiante secundario desarmado, a manos de la policía, no tenía cómo justificarse. Fue el cuerpo sin vida del joven Edson Luís lo que, mediado por la amplia cobertura que la prensa dio al incidente, funcionó como

aglutinante alrededor del cual se congregaron todos los que estaban hartos de la represión dictatorial. Para dimensionar adecuadamente lo multitudinarias que fueron estas manifestaciones cabe notar que éstas se verificaron en más de 20 ciudades del país, y que sólo en el funeral de Edson Luís, en Rio de Janeiro, se concentraron alrededor de 50 mil personas (Reis Filho, 1988b; Groppo, 2005a).

Después de esta primera ola de protestas a nivel nacional el estudiantado politizado dividió sus energías en dos frentes. Una parte se volcó al interior de los recintos educativos, donde las movilizaciones más recordadas fueron las ocurridas en la Universidad Federal de Paraná contra los cobros que se les querían imponer, en la Universidad Federal de Bahía contra el amedrentamiento del que eran víctimas, y en la Universidad Federal de Santa Catarina contra los acuerdos entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia de Cooperación Internacional de los Estados Unidos (los así llamados acuerdos MEC-USAID). Mientras, otra parte del estudiantado politizado se plegó solidariamente a causas populares como, por ejemplo, la huelga obrera que ocurriera a mediados de abril en el estado de Minas Gerais, las conmemoraciones por el día de los trabajadores en la ciudad de São Paulo y, aunque un poco más tardíamente, a las movilizaciones obreras que se sucedieran en las afueras de esta misma ciudad a mediados de julio.⁶

La segunda ola nacional de protestas, para muchos el momento de mayor intensidad de todo el movimiento, se precipitó también por un episodio de absurda represión policial contra estudiantes en Rio de Janeiro. Todo se

sostenía a las normativas creadas para controlar al movimiento revisar, especialmente, el Informe de la Comisión Meira Mattos (1991).

⁶ Sobre las protestas verificadas al interior de los espacios universitarios consultar Groppo (2000; 2005a). Respecto a los apoyos estudiantiles a las movilizaciones populares consultar Reis Filho (1988a), Poerner (1995) y Santos de Oliveira (2011). En relación a esto último se debe recordar, además, que ya en 1956 se había realizado con éxito, en Rio de Janeiro, una movilización conjunta entre estudiantes y sectores populares con motivo de la carestía (Gohn, 1995) y que desde principios del siglo XX, al menos una fracción de estos sectores perseguían dicho acercamiento. De hecho, en el movimiento estudiantil de Argentina, en 1918, hubo oradores estudiantiles en las concentraciones obreras de ese agitado año, y también se consignan expresiones de apoyo por parte de algunos sindicatos al movimiento estudiantil mediante insertos en la prensa. Véase, entre otros, Chabrando (2010) y Portantiero (1987).

desencadenó a mediados de junio, cuando los uniformados desalojaron violentamente a un grupo de estudiantes de las dependencias del Ministerio de Educación y Cultura; con este hecho dio inicio una escalada de violencia que, después de varios días de protestas y enfrentamientos, dejó como saldo un centenar de presos y un número indeterminado de muertos. En respuesta, el estudiantado universitario, apoyado nuevamente por esa porción de los sectores medios sensibilizada con la educación, salió a protestar en las principales ciudades del país. La manifestación más numerosa fue la “marcha de los cien mil”, ocurrida el 26 de junio en Rio de Janeiro. Ante tal expresión de fuerza, el dictador en turno se vio obligado a recibir a una delegación de manifestantes que le exigió, en primer lugar, la liberación de los presos detenidos en las jornadas de protesta. Debido a la negativa que esta comitiva obtuvo por respuesta, se llamó a una segunda manifestación, el 4 de julio, la cual pasará a la historia como “la marcha de los cincuenta mil” (Reis Filho: 1988a; Groppo, 2005a; Fávero, 1994). Esta nueva muestra de rebeldía llevaría a la dictadura a prohibir, finalmente, todo tipo de protestas, lo que, a la postre, hizo que el estudiantado trasladara sus movilizaciones al interior de los espacios universitarios y que la dictadura pasara a la ofensiva con una estrategia aún más represiva.

A principios de agosto, en el marco del endurecimiento de las medidas represivas, la dictadura castigó al estudiantado con la detención de uno de sus principales dirigentes, Vladimir Palmeira, hecho que generó manifestaciones de repudio en varias ciudades del país. También en agosto la dictadura golpeó al estudiantado de la capital federal con una invasión policial tan violenta a la Universidad de Brasilia que hasta los representantes de la oposición tolerada en el Parlamento, el Movimiento Democrático Brasileño, la repudiaron públicamente. Y poco tiempo más tarde, en octubre,

la dictadura volvió a agredir al estudiantado paulista a través de grupos de choque que provocaron una trifulca de grandes proporciones: “la batalla de Maria Antonia”, que dejó como saldo otro estudiante secundario muerto, José Guimarães. A diferencia de lo ocurrido en Rio de Janeiro algunos meses antes, la muerte de este estudiante no dio paso a una nueva ola nacional de protestas porque, como muestra la historiadora Maria Ribeiro do Valle (2010), no había podido ser atribuida con claridad a las fuerzas del orden.

La tercera y última ola nacional de movilizaciones se verificó a mediados de octubre en repudio por los cerca de mil estudiantes presos en Ibiúna, en el interior del estado de São Paulo, detenidos cuando participaban en el 30° Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes (Langland, 2013; Machado, 1980). Un acontecimiento que suscitó múltiples manifestaciones de rechazo en diferentes puntos del país, pero sin que éstas alcanzaran la masividad de las jornadas precedentes. La baja convocatoria respondió, probablemente, a que las protestas no contaron con una parte importante de sus miembros más activos, puesto que estaban detenidos, y a que se desplegaron en medio de un ambiente enrarecido por el clima de violencia que se vivía. Cabe decir que, a fines de 1968 y comienzos de 1969, luego de sopesar la insubordinación que mostraran artistas, intelectuales, obreros, parlamentarios, periodistas y, sobre todo, estudiantes, la dictadura tomó una serie de medidas destinadas a reforzar su control sobre la sociedad. Entre éstas destacan la clausura del Congreso Nacional y la prohibición de cualquier tipo de disidencia al interior de los establecimientos educacionales. Medidas que significaron, en definitiva, el final del movimiento estudiantil brasileño de 1968.⁷

Aunque en los años que siguieron el estudiantado universitario siguió haciendo público su descontento, sobre todo a través de iniciati-

7 Para profundizar en las normativas de la dictadura para reforzar su control sobre la sociedad en general, y el estudiantado en particular, consultar A15 (1986: 232-234) y el Decreto-Ley 477 (1986: 234 y 235).

vas académicas y culturales como los encuentros estudiantiles por área y las presentaciones artísticas, la escala de sus manifestaciones fue ostensiblemente menor (Müller, 2010; Pelliciota, 2008). De hecho, sólo consiguieron ganar nuevamente la calle casi diez años después, cuando formaron parte del ciclo de protestas que, ahora sí, daría inicio al proceso de transición a la democracia. Cabe consignar, a su vez, que después del movimiento de 1968 una parte de los manifestantes no se resignó a abandonar la lucha frontal contra la dictadura y dejó su militancia estudiantil para incorporarse a las organizaciones armadas que desde 1967 venían operando. Este tránsito ha sido consignado en infinidad de fuentes (Dirceu, 1988; Van der Weid, 1980), entre ellas las que informan que más de la mitad de los integrantes de estas agrupaciones eran estudiantes o profesionales recién egresados (Ridenti, 2010).

LAS DEMANDAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Conforme la caracterización realizada, no debe sorprender que la principal bandera del movimiento estudiantil, la más urgente, trascendente y convocante fuera: “¡abajo la dictadura!”. Ésta se expresaba de manera explícita en un sinfín de soportes y se dejaba entrever, también, en otras reivindicaciones puntuales como, por ejemplo, que se pusiera fin a la represión, que se realizaran elecciones directas de las autoridades o que se liberara a los manifestantes presos (Machado, 2015).⁸ Una demanda que adquiere aún más relevancia si se advierte que en 1968, producto de la lucha semántica que imperaba, no toda la población comprendía que el ordenamiento político vigente era una dictadura; esta idea se generalizaría a partir de 1974 cuando, entre otros factores, comenzara a declinar el espectacular ciclo de crecimiento económico iniciado a fines de la década precedente.

Al lado de la demanda por acabar con la dictadura se levantó otra exigencia política: “¡fin al imperialismo!”. Una reivindicación que tenía entonces considerable importancia, pero, producto del desenlace que tuvieron las luchas por la hegemonía a nivel nacional e internacional, ha tendido a subestimarse y, cuando no, a desestimarse (Cunha, 1988). Esto debido a que, durante toda la década de 1960, una parte de la juventud brasileña, en sintonía con sus congéneres en diferentes partes del globo, exigió que Estados Unidos pusiera fin a su guerra en Vietnam, que cesara su intervención en República Dominicana y que acabara con su intromisión en la política educativa del país. Tales exigencias se expresaban en cánticos, rayados, publicaciones y quema de banderas; en 1968, en medio de las protestas por el asesinato de Edson Luís, también estuvieron detrás del atentado a una de las sedes diplomáticas estadounidenses en el nordeste del país, en Fortaleza (Genoíno, 1988). Probablemente la evidencia más elocuente de la fuerza que tuvo esta demanda es de naturaleza indirecta, a saber, que la dictadura optara por mantener en reserva, durante el mayor tiempo posible, esa serie de acuerdos que en materia educativa firmara con Estados Unidos (Moreira Alves, 1968; Motta, 2014).

Como ya se adelantó, junto a las reivindicaciones políticas los manifestantes también levantaron exigencias de tipo educativo. De hecho, fue la persistencia de la presión en este ámbito uno de los factores que obligó a la dictadura a dar prioridad a la elaboración de una reforma especialmente destinada a la educación superior. Esta reforma fue promulgada a fines de 1968 y estableció, entre otros aspectos, el fin de las cátedras vitalicias y la departamentalización de la estructura universitaria (Cunha, 1985; Fávero, 2006; Hey y Catani, 2009). Se tiene, por tanto, que durante el movimiento una parte importante del estudiantado exigió, sobre todo en los espacios

⁸ Las diferentes variantes de la demanda por acabar con la dictadura pueden apreciarse, entre otros documentos, en los acuerdos del congreso de la Unión Nacional de Estudiantes realizado en 1966 en Belo Horizonte (UNE, 1980a).

deliberativos al interior de las instituciones educativas, medidas como las que finalmente se promulgarían y que iban en la línea de mejorar la calidad de la educación superior. No obstante, estas exigencias no fueron las únicas, ni fueron las que se defendieron con más vehemencia. Las más notorias fueron, precisamente, aquéllas que chocaban con los intereses dictatoriales: resguardar la autonomía universitaria y democratizar la universidad. Sobre ambas se añadirán algunas palabras.

La historiografía enseña que la exigencia por salvaguardar la autonomía universitaria ha sido levantada, preferentemente, cuando las comunidades universitarias perciben que los gobiernos nacionales o subnacionales coartan su derecho a decidir sobre los asuntos académicos, administrativos y/o financieros de las instituciones de educación superior (Marsiske, 2010). Enseña, también, que entre los estudiantes latinoamericanos esta demanda ya se encontraba presente en el Primer Congreso de Estudiantes Americanos, efectuado en Montevideo, en 1908; instancia donde participaron, junto a la delegación brasileña, otras seis representaciones nacionales (Markarian *et al.*, 2008). Y enseña, a su vez, que a mediados del siglo XX esta reivindicación continuaba vigente en los petitorios del movimiento uruguayo de 1958, brasileño de 1962, chileno de 1967 y mexicano de 1971, entre otros.

En el caso del movimiento estudiantil brasileño de 1968, particularmente, la defensa de la autonomía universitaria se expresaba en la exigencia de que hubiera participación estudiantil en el gobierno universitario a través de iniciativas como la de conformar “comisiones paritarias”; estas comisiones se crearon en varias universidades, entre ellas, en la Universidad de São Paulo (Cardoso, 2001; Cunha 1988). Cabe establecer también que, debido a la fuerte presión estudiantil en la materia, incluso la

reforma universitaria promulgada por la dictadura incluyó participación estudiantil en los órganos colegiados, aunque ésta se planteaba en una proporción muy inferior a la defendida por el estudiantado (Motta, 2014). La demanda por resguardar la autonomía universitaria se evidenciaba, también, en las diversas protestas contra lo que se llamó, en esos años, “terrorismo cultural”. Con esta noción se condenaba la intromisión de la dictadura en la incorporación y desvinculación de académicos, estudiantes y directivos; se repudiaba la invasión policial/militar en los recintos universitarios; y se denunciaba el hostigamiento que sufrían miembros de la comunidad universitaria a través, por ejemplo, de la apertura de procesos en la justicia militar. En 1968 las protestas por la invasión de la Universidad de Brasilia, dadas las repercusiones que tendrían en el posterior cierre del parlamento, son posiblemente las más recordadas (Germano, 1993; Poerner, 1995; Motta, 2014).

La demanda por democratizar la universidad, en tanto, aludía a conseguir que las instituciones de educación superior abrieran sus puertas al pueblo o, lo que es lo mismo, que dejaran de ser un espacio restringido a un pequeño número de privilegiados (Araujo, 2007; Sanfelice, 2008).⁹ Tal exigencia cuenta con vasta profundidad histórica en las luchas estudiantiles latinoamericanas, pues en 1918 ya estaba presente —aunque sin gran protagonismo— en el gran movimiento argentino con epicentro en Córdoba y, a mediados del siglo XX, se mantenía vigente en los petitorios de varios movimientos como, por ejemplo, los que estallaron a raíz del elevado precio del transporte urbano en Brasil en 1956, en Chile en 1957, en México en 1958, en Uruguay en 1968 y nuevamente en Brasil, más específicamente en Salvador, el mismo 1968.¹⁰

Durante el movimiento de 1968 la exigencia por democratizar la universidad se

⁹ Para apreciar algunas alusiones estudiantiles a este diagnóstico, a lo largo de la década de 1960, consultar UNE, 1980a; 1986a; 1986b.

¹⁰ Para profundizar en el movimiento estudiantil argentino de 1918 revisar, entre otros textos, Buchbinder (2008). Para apreciar con más profundidad la dimensión social presente en dicho movimiento consultar, entre otros trabajos, Donoso y Contreras (2017).

expresó en las demandas del estudiantado para obtener beneficios en materia de transporte, residencia, salud o alimentación. Sin ir más lejos, fue en la protesta por mejoras en un restaurante estudiantil, un conflicto que llevaba varios años activo, donde surgió la primera ola de movilizaciones nacionales (Brito, 1988). Este sustrato democratizador se expresó también en las múltiples muestras de descontento que denunciaban la falta de cupo en las universidades; una problemática que se arrastraba hacía varios lustros pero que, producto de las políticas implementadas en la dictadura, se fue agravando ostensiblemente hasta el punto de motivar, en 1968, varias movilizaciones en Rio de Janeiro y São Paulo (Reis Filho, 1988b; Santos, 2008; UNE, 1980b).

APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Para aprehender la manera como los manifestantes interpretaban la importancia de la educación en la transformación social, lo primero es reparar en que las diversas exigencias, presentes en el movimiento estudiantil de 1968, fueron resultado de la articulación de dos variables: una política y otra social.¹¹ 1) La variable política refiere a que sus participantes estaban insertos en un contexto profundamente politizado que hacía que, al interior del mismo movimiento estudiantil, fuera posible distinguir dos grandes tendencias, una izquierda liberal y una izquierda socialista:¹² la primera privilegiaba perspectivas reformistas para transformar la sociedad, no necesariamente cuestionaba el modelo económico imperante, sino más bien su puesta en práctica; mientras, la segunda se inclinaba a favor de posiciones rupturistas o revolucionarias que implicaban una modificación estructural del

ordenamiento económico. 2) La variable social refiere a la confluencia, en el movimiento, de diversos actores sociales que, como es lógico, ponían su foco en lograr mejoras en espacios sociales diferenciados. Así, mientras para el estudiantado la universidad era un territorio a transformar, para los sectores medios ilustrados el campo de acción prioritario era la sociedad en su conjunto. El esquema que se presenta a continuación, en el cual se organizan las demandas del movimiento en función de su sustrato político y del espacio donde pretendían incidir, ayuda a comprender de mejor manera estas articulaciones:

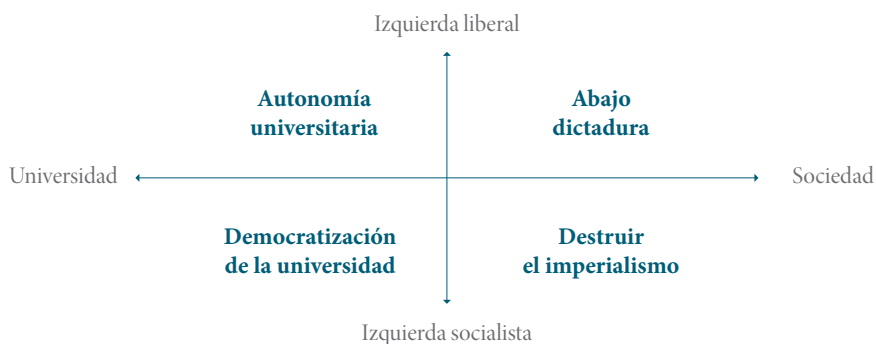
El esquema permite apreciar que las demandas del movimiento de 1968 no sólo se pueden agrupar en función de su dimensión política o educacional, una distinción poco usual pero que, desde el trabajo de la historiadora Flávia Santana (2014), se encuentra suficientemente asentada. También se pueden organizar en función de los sustratos políticos de las mismas, donde resguardar la autonomía universitaria y derribar a la dictadura se entienden como reivindicaciones que defendían, preferentemente, quienes integraban el ala liberal de la movilización; y democratizar la universidad y destruir al imperialismo se comprenden como exigencias sostenidas fundamentalmente por quienes conformaban el ala socialista de la misma.

El esquema también ayuda a delinear algunas de las discusiones que los manifestantes tenían sobre las demandas y, más específicamente, sobre las implicaciones en la consecución de la transformación social. Las principales disputas, como dejan traslucir innumerables fuentes, se registraban en el eje horizontal y discurrían sobre lo conveniente que era enfocar la energía en uno de los polos para luego avanzar hacia el otro. Esto quiere

11 Un análisis similar, pero ajustado al caso mexicano de 1968, se puede encontrar en Donoso (2017).

12 Muchas veces, aunque no siempre, las vanguardias políticas de la época, pertenecientes a las organizaciones identificadas como Disidencias Comunistas y Acción Popular, coincidían con las alas descritas. Por alejarse de los objetivos inicialmente planteados aquí no se hace una caracterización exhaustiva de dichas organizaciones; quien desee adentrarse en las diferentes posiciones políticas que defendían estas organizaciones puede acudir, entre otras obras, a Motta (2014); Sanfelice (2008); Ventura (1988).

Esquema 1. Las demandas estudiantiles de 1968 según su sustrato político y su ámbito de acción



Fuente: elaboración propia

decir que se debatía si había que concentrarse en los asuntos universitarios para después ahondar en las materias que incumbían a la sociedad o, al contrario, si se debían priorizar las luchas políticas para luego atender las luchas específicas (Reis Filho, 1988a; Dirceu y Palmeira, 2003; UNE, 1980a, 1980b). Las discusiones inscritas en el eje vertical del esquema, en tanto, iban por lo general desde los cuadrantes superiores a los inferiores, en el sentido que se debatía si acabar con la dictadura era un fin en sí mismo o sólo un objetivo intermedio en el combate del imperialismo; y si resguardar la autonomía universitaria era el final del camino o más bien un primer paso en la búsqueda de la democratización de la universidad. Discusiones que, probablemente, algunos manifestantes deben haber tensionado al preguntar si la satisfacción de estas demandas contribuiría a forjar una educación favorable a los intereses de los sectores populares o, más ambiciosamente, si permitiría consumir una sociedad socialista (Martins Filho, 1987; Ventura, 1988).

Como complemento al esquema se añade que no todas las demandas tuvieron la misma importancia para los manifestantes. Esto se trae a colación para afirmar que, pese a que lo educativo tenía su espacio en el movimiento,

muy atrás estaban los años en que los estudiantes formaban parte del entramado institucional que daba vida a las experiencias de educación popular, muy lejos los tiempos en que se pregona la necesidad de crear una universidad comprometida con los destinos de las grandes mayorías, y muy distantes los momentos en que se comprendía que las transformaciones universitarias sólo llegarían a buen puerto si formaban parte de un conjunto de reformas basales que permitieran desarrollar soberanamente al país.¹³ Con otras palabras, a partir de 1964 la dictadura había conseguido correr el eje de las discusiones políticas y educacionales hacia la derecha, lo cual incidía en que paulatinamente los mejores esfuerzos de la izquierda se destinaran a imaginar vías para derribar al gobierno autoritario y no, como antaño, a proyectar caminos educativos para la transformación social (Martins Filho, 1987; Machado, 2013).

De todas maneras, por detrás de las principales demandas de tipo educativo de 1968 se aprecian claros sustratos ilustrados y emancipadores. Sí, porque así como proteger a la universidad de las arbitrariedades de los militares o luchar para que los estudiantes con una situación económica más desventajosa pudieran continuar sus estudios, se comprenden

¹³ Para acercarse a los movimientos de educación popular antes de la dictadura de 1964 revisar, entre otras obras, Teixeira (2008).

como pretensiones insertas en la tradición ilustrada —presente en América Latina al menos desde fines del siglo XVIII— que entiende a la educación como el mejor camino para liberar a las personas de las cadenas de la ignorancia; permitir que más personas pudieran ingresar a ella, o admitir la legitimidad de las organizaciones estudiantiles autónomas con marcas abiertamente izquierdistas, se entienden como anhelos inscritos en el ideario emancipatorio —con presencia en América Latina al menos desde finales del siglo XIX— que considera a la educación como un arma fundamental para romper con las cadenas de la dominación. En este sentido, para una parte importante de los manifestantes, entre ellos presumiblemente la abrumadora mayoría de los estudiantes, la educación sí podía contribuir a la transformación de la sociedad, sí podía ayudar a que cada vez más personas pudieran disfrutar de los beneficios que hasta entonces sólo gozaban unos pocos privilegiados, y sí podía incidir en que la población estuviera más preparada para enfrentar los retos que a todo nivel se iban sucediendo.

Sin embargo, no todos los manifestantes entendían que la educación jugaba un papel relevante en la transformación de la realidad. Algunos, en sintonía con las ideas popularizadas, entre otros, por Ernesto Guevara, sólo se sumaban al movimiento por las consignas políticas que ahí se defendían y, más específicamente, para desenmascarar el carácter dictatorial del régimen, denunciar las contradicciones sobre las cuales se estructuraba el ordenamiento social y alentar un enfrentamiento armado que, en cualquier caso, juzgaban como inevitable. Aunque, para ser justos, no es que para esta porción de los manifestantes la educación no tuviera ningún valor transformador. Ellos entendían, más bien, que en la hora que se vivía, signada por el imperativo de derribar a la dictadura, todos

los esfuerzos debían destinarse a este cometido. Esto implicaba reservar a la educación para después de liberada la sociedad, cuando la hora impusiera la necesidad de afianzar y profundizar dicha conquista.¹⁴

De lo aquí expuesto se desprende que una disputa fundamental entre los manifestantes se relacionaba con determinar cuándo se debía apostar por la educación como herramienta para la transformación social, si antes o después de derribada la dictadura. Para una parte importante de los que participaron en el movimiento, presumiblemente la mayoría, la educación sí era un camino para construir una sociedad más justa, independientemente del adverso panorama político en que se encontraban; pero para otros, probablemente sobrerrepresentada a nivel de la dirigencia (Reis Filho, 2014b), en las circunstancias que se vivían, de lucha contra la dictadura, la educación no cumplía un papel relevante.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Conforme lo expuesto, el horizonte que en 1968 persiguieron los manifestantes brasileños tenía una dimensión política: derribar a la dictadura y acabar con el imperialismo; y una dimensión educativa: resguardar la autonomía universitaria y democratizar la universidad. Si se amplía la escala temporal de análisis se apreciará que ambas aspiraciones venían exigiéndose al menos desde fines de la década de 1950. Esto porque no era la primera vez que los estudiantes hacían patente su oposición a gobiernos tachados de autoritarios: lo habían hecho en 1961 durante la crisis institucional que estallara luego de la renuncia del presidente Jânio Quadros, y lo volverían a hacer en 1963, frente a las tentativas del presidente João Goulart de declarar Estado de excepción. Y porque no era la primera vez que los estudiantes hacían públicas sus apreciaciones educacionales, pues entre 1957 y

¹⁴ Para conocer cómo se articulaban estos razonamientos en algunos de los intelectuales más influyentes para la juventud brasileña de esos años revisar Vieira Pinto (1994); Debray (1967). Los que deseen acercarse al valor que tenía la educación para Ernesto Guevara y quienes pensaban como él, revisar Donoso (2015).

1961 se habían involucrado activamente en las discusiones sobre la Ley de Directrices y Bases de la Educación, y en 1962 ya se habían levantado nacionalmente para conseguir participación efectiva en los gobiernos universitarios. Constataciones que, junto con refrendar la idea de que las reivindicaciones del estudiantado tendieron a mantenerse en el tiempo, autorizan a pensar que ellas adquirirían mayor o menor preponderancia dependiendo del contexto en que se escenificaban. Así, mientras a principios de la década de 1960 fueron las materias universitarias las que concitaron mayores adhesiones, a finales de dicha década fueron las temáticas políticas las que concentraron el interés de los manifestantes.

En este sentido, tanto proteger a la universidad de las intromisiones de agentes externos —terminar con los despidos, expulsiones y amedrentamientos por razones políticas—, como procurar que la institución acogiera en su seno a miembros de los diferentes sectores sociales —o al menos que se facilitara la permanencia de los que ya habían conseguido acceder a ella—, se entienden como demandas que trascienden al movimiento de 1968. Se entienden, desde una mirada más amplia, como exigencias inscritas en las reflexiones críticas que sobre la educación se venían haciendo al menos desde fines de la década de 1950. Esos años donde se multiplicaban las experiencias de educación popular y donde, ciertamente, el estudiantado universitario protagonizaba tanto las prácticas como los debates sobre cómo la educación podía contribuir a la transformación de la sociedad. Este razonamiento permite suponer que, si en 1968 hubieran prosperado las demandas por resguardar la autonomía universitaria y democratizar la universidad, otra exigencia podría haber florecido, esa que estuvo presente en los debates de principios de los años sesenta y que refería a la necesidad de construir una universidad militante, es decir, una universidad ubicada a la vanguardia de las transformaciones socialistas que debían emprenderse.

Pero el movimiento de 1968, lo sabemos, no fue victorioso. Su derrota hizo que desde 1969 las demandas estudiantiles se expresaran en actividades intra-universitarias, con un impacto mucho más restringido y donde rara vez se traspasaban las fronteras estrictamente gremiales. Dicho con otras palabras, luego de aplastado el movimiento de 1968 la dictadura nuevamente corrió el eje de las discusiones hacia la derecha y, desde entonces, lo urgente no sería acabar con el régimen autoritario, y menos aún luchar por la autonomía universitaria; sería algo mucho más básico, simple o elemental, a saber: ganarle la batalla al miedo para así poder ir al encuentro de otros disidentes.

El camino argumental seguido permite interpretar que el movimiento estudiantil de 1968 fue la última gran expresión de resistencia pacífica al golpe, la última gran tentativa de restablecer el ordenamiento político que existía antes de que los militares se hicieran con el poder o, si se quiere, la última gran apuesta por transitar por una vía pacífica para arribar a una sociedad donde primara la justicia social (Reis Filho, 2014a; Martins Filho, 1987). Fue, de alguna manera, esa protesta masiva que, al momento del golpe, en 1964, no se presentó. Esta lectura permite aseverar, a su vez, que la proliferación de la lucha armada en el país, estrategia que tendría su clímax en los años inmediatamente posteriores al movimiento estudiantil, sería la última tentativa, ahora por medios violentos, de alcanzar estos ideales (Reis Filho, 2014a). En este sentido, a mediados de la década de 1970, luego de aplastada la disidencia armada, ya no se verificarían grandes alzamientos que aspiraran volver a un escenario pre-golpe, es decir, a una situación donde esa “problemática” búsqueda de alternativas para crear una sociedad igualitaria tuviera un lugar destacado. Se aspiraría, más limitadamente, a conquistar un régimen que, en lo fundamental, permitiera mantener a raya la violencia.

Al integrar los análisis expuestos es posible concluir que quienes dieron vida a este

movimiento, más allá de los errores que pudieran haber cometido, estuvieron entre los que se desvivieron por hacer crecer la economía sin renunciar a la construcción de una sociedad más justa, y entre los que entendían que sí se podía contribuir a la transformación

de la sociedad desde el mundo cultural/educativo. Aunque claro, mientras para una parte de los manifestantes la educación adquiriría importancia sólo una vez que se había liberado a la sociedad, para otra parte ella también era decisiva en las luchas por liberarla.

REFERENCIAS

- A15 (1986) [1968], “[Apéndice] Ato Institucional nº 5 - 13 de dezembro de 1968”, en José Luis Sanfelice, *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*, São Paulo, Autores Associados/Cortez, pp. 231-234.
- ARANTES, Aldo (1980), “24ª gestão: a resistência da UNE à tentativa de golpe em 1961”, en Nilton Santos (coord.), *História da UNE*, vol. 1: *Depoimentos de ex-dirigentes*, São Paulo, Editorial Livramento, pp. 13-21.
- ARAUJO, Maria Paula (2007), *Memórias estudantis. Da fundação da UNE até nossos dias*, Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.
- BRAGHINI, Katya y Andresa Cameski (2015), “Estudantes democráticos: a atuação do movimento estudantil de ‘direira’ nos anos 1960”, *Educação e Sociedade*, vol. 36, núm. 133, pp. 945-962.
- BRITO, Elinor (1988), “[Testimonio] Elinor Brito”, en Daniel Aarão Reis y Pedro de Morães (eds.), *1968 a paixão de uma utopia*, Rio de Janeiro, Espaço e tempo, pp. 155-165.
- BUCHBINDER, Pablo (2008), *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CARDOSO, Irene (2001), *Para uma crítica do presente*, São Paulo, Editora 34.
- CHABRANDO, Victoria (2010), “El mundo ha vuelto a ponerse en movimiento en busca de nuevas fórmulas”: la reforma universitaria en el ciclo de protesta cordobés, Tesis de Licenciatura, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Comissão Meira Mattos (1991) [1968], “[Apéndice] Exposição de motivos e relatório Meira Mattos criada pelo Decreto nº 62.024, de 29.12.1967 - Comissão Meira Mattos”, en Maria de Lourdes Fávero, *Da universidade ‘modernizada’ à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*, São Paulo, Cortez Editora, pp. 63-147.
- CUNHA, Luiz Antônio (1983) [1980], *A universidade crítica. O ensino superior na república populista*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.
- CUNHA, Luiz Antônio (1985), “Roda Viva”, en Luiz Antônio Cunha y Moacyr de Góes (coords.), *O golpe na educação*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, pp. 35-90.
- CUNHA, Luiz Antônio (1988), *A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.
- DEBRAY, Régis (1967), *¿Revolución en la revolución?*, La Habana, Editorial Sandino.
- Decreto-Lei 477 (1986) [1969], “[Apéndice] Decreto-Lei 477 - 26 de fevereiro de 1969”, en José Luis Sanfelice, *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*, São Paulo, Autores Associados/Cortez, pp. 234-235.
- DIRCEU, José (1988), “[Testimonio] José Dirceu de Oliveira”, en Daniel Aarão Reis Filho y Pedro de Morães (eds.), *1968 a paixão de uma utopia*, Rio de Janeiro, Espaço e tempo, pp. 132-148.
- DIRCEU, José y Vladimir Palmeira (2003) [1998], *Abaixo a ditadura*, Rio de Janeiro, Garamond.
- DONOSO Romo, Andrés (2015), “Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios”, *Revista de Filosofía*, vol. 81, núm. 3, pp. 73-100.
- DONOSO Romo, Andrés (2017), “El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximación a las nociones de educación y transformación social”, *Historia Crítica*, núm. 63, enero-marzo, pp. 137-157.
- DONOSO Romo, Andrés y Rafael Contreras Mühlenbrock (2017), “La dimensión social del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918”, *Revista Izquierdas*, núm. 33, pp. 42-65.
- FÁVERO, Maria de Lourdes (1994), *A UNE em tempos de autoritarismo*, Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.
- FÁVERO, Maria de Lourdes (2006), “A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968”, *Educar*, núm. 28, pp. 17-36.
- GENÓINO, José (1988), “[Testimonio] José Genóino”, en Daniel Aarão Reis Filho y Pedro de Morães (eds.), *1968 a paixão de uma utopia*, Rio de Janeiro, Espaço e tempo, pp. 166-173.
- GERMANO, José (1993), *Estado militar e educação no Brasil (1964-1989)*, São Paulo, Cortez.
- GOHN, Maria da Glória (1995), *História dos movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros*, São Paulo, Edições Loyola.
- GREMAUD, Amaury, Marco Vasconcellos y Rudinel Toneto Junior (2008) [1996], *Economia brasileira contemporânea*, São Paulo, Atlas.

- GROPPO, Luís Antonio (2000), *Uma onda mundial de revoltas. Movimentos estudantis de 1968*, Tesis de Doctorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- GROPPO, Luís Antonio (2005a), *Uma onda mundial de revoltas. Movimentos estudantis de 1968*, Piracicaba, Editora UNIMEP.
- GROPPO, Luís Antonio (2005b), *Autogestão, universidade e movimento estudantil*, São Paulo, Editores Associados.
- GROPPO, Luís Antonio (2008), “A questão universitária e o movimento estudantil no Brasil nos anos de 1960”, en Luís Antonio Groppo, Michel Zaidan Filho y Otávio Luiz Machado (orgs.), *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*, Recife, Editora Universitária da UFPE, pp. 92-114.
- HEY, Ana Paula y Afrânio Catani (2009), “O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe (social)”, en Ednéia Rossi, Elaine Rodrigues y Fátima Neves (eds.), *Fundamentos históricos da educação no Brasil*, Maringá, Eduem, pp. 121-134.
- KLEIN, Herbert y Francisco Vidal Luna (2014), “População e sociedade”, en Daniel Araújo Reis Filho (coord.), *Modernização, ditadura e democracia 1964-2010*, Rio de Janeiro, Objetiva, pp. 31-73.
- LANGLAND, Victoria (2013), *Speaking of Flowers: Student movements and the making and remembering of 1968 in military Brazil*, Durham, Duke University Press.
- MACHADO, Luís Raul (1980), “29ª gestão: o grande ascenso do movimento estudantil em 1968”, en Nilton Santos (coord.), *História da UNE*, vol. 1: *Depoimentos de ex-dirigentes*, São Paulo, Editora Livramento, pp. 55-64.
- MACHADO, Otávio Luiz (2013), *Movimentos estudantis, formação profissional e construção de um projeto país*, Frutal, Editora Prospectiva.
- MACHADO, Otávio Luiz (2015), “Un siglo de movimiento estudiantil en Brasil”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*, México, IISUE/UNAM, pp. 57-80.
- MARKARIAN, Vania, María Eugenia Jung e Isabel Wschebor (2008), *1908 el año augural*, Montevideo, Archivo General de la Universidad de La República.
- MARSISKE, Renate (2010), “La autonomía universitaria: una visión histórica y latinoamericana”, *Perfiles Educativos*, número especial, vol. 32, pp. 9-26.
- MARTINS Filho, João Roberto (1987), *Movimento estudantil e ditadura militar, 1964-1968*, Campinas, Papirus.
- MENDES JUNIOR, Antonio (1982), *Movimento estudantil no Brasil*, São Paulo, Brasiliense.
- MENEGOZZO, Carlos Henrique (2016), “Bibliografía sobre estudiantes e política no Brasil (1960-2003)”, *Revista Perseu*, año 7, núm. 11, pp. 311-360.
- MILLÁN, Mariano (2012), “Movimiento estudiantil y procesos políticos en Argentina y Brasil (1964-1973)”, *Revista de Ciências Sociais*, vol. 2, núm. 2, pp. 73-112.
- MOREIRA Alves, Márcio (1968), *Beabá dos MEC-USAID*, Rio de Janeiro, Edições Gernasa.
- MOREIRA Alves, Márcio (1993), *68 mudou o mundo*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá (2014), *As universidades e o regime militar*, Rio de Janeiro, Zahar.
- MÜLLER, Angélica (2010), *A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969-1979)*, Tesis de Doctorado, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- PELLICCIOTTA, Mirza (2008), “Mobilizações estudantis nos anos 1970”, en Luís Antonio Groppo, Michel Zaidan Filho y Otávio Luiz Machado (orgs.), *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*, Recife, Editora Universitária da UFPE, pp. 179-213.
- POERNER, Arthur José (1995) [1968], *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros*, São Paulo, Centro de Memória da Juventude.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1987), *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria (1918-1930)*, México, Siglo XXI Editores.
- RAMOS, Lauro y Rosane Mendonça (2005), “Pobreza e desigualdade de renda no Brasil”, en Fabio Giambiagi, André Villela, Lavinia Barros de Castro y Jennifer Hermann (eds.), *Economia brasileira contemporânea*, Rio de Janeiro, Elsevier, pp. 355-377.
- REIS Filho, Daniel Aarão (1988a), “O ano mágico”, en Daniel Aarão Reis Filho y Pedro de Morães (eds.), *1968 a paixão de uma utopia*, Rio de Janeiro, Espaço e tempo, pp. 11-52.
- REIS Filho, Daniel Aarão (1988b), “Cronologia”, en Daniel Aarão Reis Filho y Pedro de Morães (eds.), *1968 a paixão de uma utopia*, Rio de Janeiro, Espaço e tempo, pp. 201-214.
- REIS Filho, Daniel Aarão (2014a), *Ditadura e democracia no Brasil*, Rio de Janeiro, Zahar.
- REIS Filho, Daniel Aarão (2014b), “A vida política”, en Daniel Aarão Reis Filho (coord.), *Modernização, ditadura e democracia 1964-2010*, Rio de Janeiro, Objetiva, pp. 75-125.
- RIBEIRO do Valle, Maria (2010) [1999], *1968, o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil*, Campinas, Editora UNICAMP.
- RIDENTI, Marcelo (2010) [1993], *O fantasma da revolução brasileira*, São Paulo, Editora UNESP.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1985) [1978], *História da educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis, Vozes.
- SANFELICE, José Luís (2008) [1986], *Movimento estudantil, a UNE na resistência ao golpe e 1964*, Campinas, Editora Alínea.

- SANTANA, Flávia de Angelis (2014), *Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: a reforma universitária no centro da luta política estudantil dos anos 60*, Tesis de Doctorado, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- SANTOS, Nilton (2008), “1968: a experiência de um movimento nacional”, en Luís Antonio Groppo, Michel Zaidan Filho y Otávio Luiz Machado (orgs.), *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*, Recife, Editora Universitária da UFPE, pp. 138-147.
- SANTOS de Oliveira, Sergio (2011), *O grupo (de esquerda) de Osasco. Movimento estudantil, sindicato e guerrilha (1966-1971)*, Tesis de Maestría, San Pablo, Universidade de São Paulo.
- SCHWARCZ, Lilia y Heloisa Starling (2015), *Brasil: uma biografia*, San Pablo, Companhia das letras.
- ROBERTO Schwarz (2008), *O pai de família e outros escritos*, San Pablo, Companhia das letras.
- TEIXEIRA, Wagner (2008), *Educação em tempos de luta: história dos movimentos de educação e cultura popular*, Tesis de Doctorado, Niterói, Universidade Federal Fluminense.
- UNE (1980a) [1966], “28º Congresso”, en Nilton Santos (coord.), *História da UNE*, vol. 1: *Depoimentos de ex-dirigentes*, São Paulo, Editorial Livramento, pp. 114-116.
- UNE (1980b) [1967], “29º Congresso”, en Nilton Santos (coord.), *História da UNE*, vol. 1: *Depoimentos de ex-dirigentes*, São Paulo, Editorial Livramento, pp. 116-120.
- UNE (1986a) [1961], “[Apêndice] Moção sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 27 de maio de 1961”, en José Luís Sanfelice, *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*, São Paulo, Autores Associados/Cortez, p. 186.
- UNE (1986b) [1962], “[Apêndice] Conclusões do Encontro sobre Reforma Universitária, janeiro de 1962” en José Luís Sanfelice, *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*, San Pablo, Autores Associados/Cortez, pp. 187-194.
- VAN DER WEID, Jean Marc (1980), “30ª Gestão: a dissolução da UNE”, en Nilton Santos (coord.), *História da UNE*, vol. 1: *Depoimentos de ex-dirigentes*, São Paulo, Editora Livramento, pp. 81-90.
- VENTURA, Zuenir (1988), *1968, o ano que não terminou*, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.
- VIEIRA Pinto, Álvaro (1994) [1961], *A questão da universidade*, São Paulo, Cortez.

Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil

JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN* | JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO**

Este artículo surge de una investigación realizada en una universidad brasileña acerca de las perspectivas de los estudiantes sobre autoridad, poder y ética de los profesores, y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La ética docente se sitúa como reguladora de la autoridad y del poder. Analizamos la acción pedagógica de los docentes, particularmente en relación con la imposición de su ideología sobre los estudiantes y las consecuencias de ello sobre el aprendizaje. La metodología se basó en grupos de discusión, llevados a cabo con 18 estudiantes. Los estudiantes perciben que los docentes frecuentemente imponen su ideología a través de la evaluación y de estrategias para evitar opiniones diferentes o la concesión de privilegios a quienes comparten la ideología del profesor. Concluimos que la imposición ideológica de los docentes se basa en una autoridad no ética que impide la autonomía de los estudiantes y perjudica los procesos de aprendizaje.

Palabras clave

Ética
Ideología docente
Autoridad
Estudiantes universitarios
Práctica docente
Autonomía

This article was produced through a research project carried out at a Brazilian university, into students' perspectives on authority, power and ethics among faculty members, and their influence on learning-teaching processes. Teaching ethics is positioned as a regulator of authority and power. We analyze professors' pedagogical action, particularly with regard to imposition of their ideology on students, and its consequences for the learning experience. The methodology was based on discussion groups involving 18 students. The students perceive that teachers frequently impose their ideology through evaluation and strategies to avoid different opinions, or the concession of privileges to those who share the professor's ideology. We conclude the ideological imposition by faculty members is grounded in an unethical authority that thwarts students' autonomy and harms learning processes.

Keywords

Ethics
Teaching ideology
Authority
University students
Teaching practice
Autonomy

Recepción: 10 de septiembre de 2017 | Aceptación: 14 de febrero de 2018

* Doctor en Difusión del Conocimiento por la Universidade Federal de Bahia y en Educación por la Universidad de Sevilla. Líneas de investigación: filosofía de la educación; epistemología; procesos de enseñanza-aprendizaje; estrategias metodológicas participativas; educación democrática y pedagogía libertaria. Publicaciones recientes: (2017), "Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica", en Jose Maria Barroso Tristán y Carlos Benítez Trinidad (coords.), *Diálogos iberoamericanos I. Análisis y propuestas desde las ciencias sociales para repensar Iberoamérica*, Sevilla, Iberoamérica Social Editorial, pp. 13-25. CE: jmbarroso84@gmail.com

** Profesor titular de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Pedagogía por la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España). Líneas de investigación: teorías educativas contemporáneas; procesos de enseñanza-aprendizaje; prácticas y políticas innovadoras en universidades; estudiantes universitarios no tradicionales; investigación etnográfica; biográfico-narrativa. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con M.F. Freda y G. Esposito (eds.), *Working with Underachieving Students in Higher Education: Fostering inclusion through narration and reflexivity*, Londres, Routledge. CE: monteagu@us.es

INTRODUCCIÓN

La educación, como fenómeno complejo, tiene diferentes aristas que influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo situamos el análisis sobre la triada autoridad, ética e ideología docente, y colocamos el concepto de poder como elemento transversal. Entendemos que la posición del docente como autoridad pedagógica en el aula, se erige como un componente fundamental para poder comprender el tipo de relaciones que se establecen en el proceso educativo y sus implicaciones sobre el aprendizaje. De esta forma, dado que la autoridad, el poder y la ideología del profesor son elementos inseparables de la docencia, planteamos la ética profesional como un regulador de la acción docente. Comprendemos la ética profesional, a través de Hortal (2002), bajo los tres principios articuladores de beneficencia, autonomía y justicia social.

Los datos para la investigación fueron recabados a partir de grupos de discusión que tuvieron como temas nucleares la participación de los estudiantes en la organización pedagógica; la relación de la participación con el aprendizaje; y la autonomía, la libertad y la autoridad en el aula. A partir de la información recogida en estos grupos presentamos los resultados, en los que analizamos y discutimos las implicaciones que las actitudes éticas tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EL AULA, UN ESPACIO DE RELACIONES ASIMÉTRICAS MEDIADAS POR LA AUTORIDAD Y EL PODER

El aula es el espacio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En él se realiza el encuentro entre docentes y estudiantes para tratar de hacer efectivas las finalidades educativas, las indicaciones curriculares, la puesta en práctica de la docencia y la adquisición de los aprendizajes propuestos. El aula

se caracteriza por su complejidad debido a las diferentes subjetividades que intervienen en ella y las condiciones en las que cada actor vive el proceso de educación formal. Involucra múltiples aristas que enriquecen, y a la vez dificultan, las posibilidades para pensar sobre lo que allí acontece, las causas de estos acontecimientos y sus incidencias sobre el fin último del aula, el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2002a; Pérez-Gómez, 2002, 2010).

Dentro de esta complejidad de variables, el docente constituye un eje fundamental para analizar el funcionamiento del aula, pues es el ejecutor final en la autoridad pedagógica, entendida como “la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (Kojève, 2005: 36). La autoridad es esencialmente social, pues siempre es ejercida sobre otras personas. Para este autor, la autoridad es legítima por definición, pues “negar la legitimidad de la autoridad significa no reconocerla, es decir, destruirla” (Kojève, 2005: 39). Es interesante profundizar en esta perspectiva apoyándonos en el estudio acerca de la reproducción social de Bourdieu y Passeron (1996), quienes cuestionan si la legitimidad es realmente legítima o no. Estos sociólogos consideran que la legitimidad de la autoridad pedagógica proviene de la imposición —como legítimas— de las relaciones simbólicas establecidas de forma arbitraria por una determinada cultura, la dominante. De esta forma, la legitimidad le viene dada porque se oculta el hecho de que representa la imposición cultural arbitraria que se realiza a través de la educación formal, ya que “por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima” (Bourdieu y Passeron 1996: 53). Dentro de estas relaciones simbólicas establecidas mediante el sistema educativo, el docente es el sujeto que concreta esas relaciones en la práctica cotidiana. Desde este punto de vista, “el maestro sería sólo un imperio dentro de un imperio” (Meza *et al.*, 2015: 732).

Los análisis de Kojève y de Bourdieu y Passeron hacen posible comprender que, en última instancia, la autoridad pedagógica puede ser mantenida por los docentes, ante los estudiantes, a través de una paradoja: aun cuando la autoridad es legitimada debido a su aceptación por parte de los estudiantes, esta autoridad puede ser, al mismo tiempo, ilegítima, ya que constituye una imposición a través de las relaciones simbólicas establecidas desde la arbitrariedad cultural dominante. Esto es, la imposición no se muestra como tal, sino que se presenta como legítima, en tanto que se refuerza mediante otros mecanismos e instituciones que operan bajo el mismo sistema de legitimidad de la arbitrariedad cultural, y reduce las posibilidades de *reacción* ante esa legitimidad. Esto es así porque negar la legitimidad, y por tanto destruirla, significaría la autoexpulsión del sujeto del sistema *legítimo* impuesto por la cultura dominante.

En el fondo de la cuestión de la autoridad pedagógica, y como base principal de la crítica de Bourdieu y Passeron, se asienta una cuestión sociológica con fondo epistemológico. Al ser impuesta la arbitrariedad cultural a través de una institución *legitimada* que finalmente se hace efectiva a través de la acción pedagógica del docente —“en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1996: 65)—, se “tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no se transmite” (Bourdieu y Passeron, 1996: 63). Esta cuestión de la violencia simbólica ha sido trabajada también por Feyerabend (1998), aunque desde un punto de vista puramente

epistemológico, al señalar cómo la subjetividad de determinadas tradiciones de conocimiento se declara como objetiva ante las demás, invisibilizando a estas *otras* subjetividades, o mostrándolas como irracionales.

Por otra parte, la teoría de la colonialidad/modernidad (Dussel, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Santos, 2010; Walsh, 2013) también ha trabajado sobre el asunto, y señala que la arbitrariedad cultural impuesta se corresponde con la hegemonía eurocéntrica,¹ en la cual el conocimiento esencial de la sociedad se muestra de forma eurocentrada y lineal, ya que niega, oculta o silencia todo conocimiento e influencia proveniente de la periferia no eurocéntrica, y simplifica la complejidad de la humanidad.

Al situar la discusión en el ejercicio directo de la docencia, el profesor, como autoridad, es el mediador entre el conocimiento propuesto desde el currículo y los estudiantes. En este contexto, el profesor es el constructor principal del proceso pedagógico, dentro de una relación asimétrica de poder (Seddon y Palmieri, 2009; Harjunen, 2011). La posición del educador como autoridad dentro del aula le otorga el poder para seleccionar y estructurar los contenidos, establecer las metodologías de enseñanza y construir los procesos de evaluación que certificarán el conocimiento adquirido por los estudiantes. Además de tener poder sobre las cuestiones pedagógicas, también puede fiscalizar las interacciones y el comportamiento de los estudiantes dentro del aula mediante el control y la limitación del discurso (Hernández, 2006; Camacaro de Suárez, 2008; Freitag y Dos Santos, 2012). Esta condición de ejercicio del poder es inevitable; los docentes “no pueden evitar el poder en el aula, ya que éste es una parte inherente del proceso de enseñanza” (McCroskey y

¹ Para estos autores, la característica fundacional del eurocentrismo es la expansión del sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2006), basado en la idea de raza, que la modernidad europea impuso desde la época de la colonización de América (Quijano, 2000). Tras la evolución histórica, el eurocentrismo no es entendido como un fenómeno que se da tan sólo al interior de Europa, ni tiene límites fijos, sino que trasciende las fronteras del continente europeo, instalándose en la intersubjetividad de otras naciones mediante la triple dimensión de la colonialidad: la del saber, del poder y del ser. De igual forma, la periferia no eurocéntrica no se encuentra situada sólo al exterior del continente, sino que existe una periferia dentro del propio continente (Barroso-Tristán, 2017).

Richmond, 1983: 178), debido a la posición de autoridad que ocupan, en la jerarquía educativa, frente al estudiante.

Autoridad y poder son conceptos que se encuentran entrelazados de forma indisoluble en la figura del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Han provocado gran interés en las investigaciones sociales, debido a que son considerados elementos fundamentales para comprender el funcionamiento de las relaciones humanas y educativas, en particular por lo que concierne a la motivación y al aprendizaje (Richmond, 1990; Golish y Olson, 2000; Covarrubias y Piña, 2004; Turman y Schrodt, 2006).

La autoridad y el poder dentro del aula han sido ampliamente trabajados por la literatura científica (McNay, 2003; Gomes, 2009; Seddon y Palmieri, 2009; Tallone, 2011; Alsobaie, 2015; Moreira, 2016). Estas contribuciones coinciden en resaltar que el tipo de autoridad que el profesor asume, y el poder que ejerce en concordancia con ella, es una de las dimensiones más relevantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El tipo de autoridad docente asumido condiciona y estructura, por tanto, el modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado en el aula. Así, las estrategias didácticas, las relaciones con los estudiantes, las formas de presentación y trasmisión de los conocimientos, la organización del aula y los formatos evaluativos dependerán, en gran medida, del tipo de autoridad y de poder empleados por el docente.

Sin embargo, discrepamos de la idea de Bourdieu y Passeron de que toda acción pedagógica esté abocada a la violencia simbólica, cuando niegan la posibilidad de una acción pedagógica “culturalmente libre”, que escape a la arbitrariedad tanto respecto de lo que impone, como de la manera como lo impone” (Bourdieu y Passeron, 1996: 57). Entendemos que existe un elemento de gran importancia que puede ayudarnos a escapar de este determinismo sociológico: la ética profesional, la cual permite regular la autoridad y el poder

de una manera positiva para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales, tanto los contenidos, como los métodos, estén al servicio del desarrollo autónomo y crítico de los estudiantes. Todo ello mediado por los procesos culturales, institucionales y relacionales presentes en el aula.

LA ÉTICA PROFESIONAL DE LA DOCENCIA COMO REGULADORA DE LA AUTORIDAD

La ética profesional de la docencia se ha instalado como un tema de gran relevancia desde hace décadas, ya que es considerada como un elemento central en los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuye a la convivencia escolar (López Zavala, 2013). De acuerdo con Bolívar (2005: 96), la ética profesional se define como:

El conjunto de principios morales y modos de actuar éticos en un ámbito profesional; forma parte de lo que se puede llamar *ética aplicada*, en cuanto pretende —por una parte— aplicar a cada esfera de actuación profesional los principios de la ética general, pero paralelamente —por otra— dado que cada actividad es distinta y específica, incluye los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional.

Hortal (2002) considera que los tres principios generales de la ética profesional aplicados al sector docente son los de beneficencia, autonomía y justicia social. El principio de beneficencia indica que los profesores deben actuar siempre buscando el bien de sus estudiantes; actuar bien en el campo de la educación se refiere a desarrollar un interés genuino hacia el aprendizaje de los discentes. El principio de autonomía tiene dos componentes: la autonomía profesional docente respecto de las instancias superiores, y la competencia para tratar a los estudiantes como sujetos autónomos de derecho, con capacidad para

tomar sus propias decisiones. Por último, el principio de justicia social implica que la función social del profesor debe estar orientada a la mejora de la sociedad y de la propia profesión (Hortal, 2002).

Los principios de la ética docente aportados por Hortal nos muestran que ésta es un elemento relacional que siempre se ejerce, aunque a veces de manera indirecta, con efectos sobre otra(s) persona(s); de esta manera, la situamos como inseparable del ejercicio de la autoridad y el poder. Mientras que éstos son adquiridos por el profesor en función de la posición que ocupa en el proceso pedagógico, la ética profesional del docente es la encargada de regular su actuación, lo que la hace un elemento central a partir del cual se definirá su práctica educativa. Los tres principios enunciados por Hortal se establecen como base para poder ejercer una docencia ética que sea respetuosa con los estudiantes y que permita establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje sin la violencia simbólica conceptualizada por Bourdieu y Passeron.

En el marco de las investigaciones realizadas sobre la ética profesional docente, encontramos que Bárcena *et al.* (1993) plantean que la ética de la docencia no es un elemento que pueda ser regulado de forma externa por un código ético, sino que se encuentra dentro de la propia práctica educativa y del conocimiento pedagógico. Colnerud (2006) realizó un estudio en el que muestra el conflicto existente entre la ética de la docencia y la educación moral, mientras que Sanz y Hirsch (2016) han indagado en la necesidad de la formación en ética profesional en los profesores de secundaria para asegurar una docencia democrática que sea respetuosa con los estudiantes. Hirsch (2016) ha estudiado las conductas no éticas en los cursos de posgrado desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes. Bolívar (2005) analizó el grado en que la universidad se preocupa por la enseñanza de la ética profesional y por las demandas que formulan los alumnos respecto a ella. García

et al. (2009) investigaron las actitudes del profesorado universitario hacia la ética profesional como elemento integrado en la formación de los futuros profesionales. Más próximo al campo específico de nuestra investigación situamos el trabajo de Díaz-Barriga *et al.* (2016), dentro de la licenciatura de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el cual se explora la percepción de los estudiantes sobre incidentes críticos respecto del código ético. Entre los resultados de dicha investigación se encuentran conductas no éticas en la relación docente-estudiante en el aula, aunque no específicamente de imposición ideológica.

EN LA ENCRUCIJADA DE UNA DOCENCIA ÉTICA: LA IDEOLOGÍA DE LOS DOCENTES Y LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

La teoría de la educación como reproductora socioeconómica, ideológica y cultural ha sido ampliamente discutida en las últimas décadas (Giroux, 1997; Bourdieu y Passeron, 1996; Apple, 2006; Freire, 2007a). Estos trabajos realizan un análisis de las condiciones estructurales en las que el sistema educativo se encuentra envuelto y cómo el sistema hegemónico imperante se vale de ellas para perpetuarse en el poder y mantener la desigualdad entre clases sociales. No obstante, al tratar las relaciones estudiante-profesor dentro del aula, la teoría de la reproducción social sitúa al profesorado como un colectivo sometido a las influencias del sistema y con escaso margen de autonomía para cambiar la orientación de los sistemas educativos desde su acción pedagógica; no se ha prestado atención a los fenómenos concretos que dependen de la acción directa de los maestros. En este sentido, creemos necesario indagar en el análisis e interpretación de las acciones docentes para poder realizar una crítica que haga posible la mejora educativa.

El presente estudio se centra en analizar la relación entre la ideología del profesor y la autonomía de los estudiantes en el marco de los

procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, estudiándolas a partir de la interrelación entre ética, autoridad y poder docente. Sin embargo, no pretendemos indagar sobre el concepto de ideología, ya que éste, a pesar de haber sido ampliamente discutido, no se ha definido de manera precisa (Dijk, 2005).

El docente, como hemos comentado anteriormente, mantiene una relación de poder frente a los estudiantes debido a su conocimiento, experiencia y posición de autoridad dentro del aula. Dentro de su acción pedagógica, su ideología se encuentra incluida de forma natural, ya que entendemos que cada persona es inseparable de su ideología, ya sea por acción o por omisión (Freire, 2007a). Sin embargo, poseer la autoridad dentro de los procesos educativos no debe ser aprovechado por el profesor como un medio para imponer su manera de pensar, valiéndose de su posición, conocimientos y destrezas, ya que esto “constituye la más grave de las infracciones de la ética profesional” (Vázquez y Escámez, 2010: 13). La educación debe ser un fin en sí mismo para el docente, y no un medio para la expansión de sus ideales sociales, ya que, en palabras de Hansen (2001: 188), “los ideales pueden volverse ideológicos o doctrinarios y pueden alejar a los profesores de sus obligaciones educativas y hacer que traten a sus estudiantes como un medio para un fin, ya sea político, social o lo que sea”.

Como señalamos previamente, el docente cuenta con diversas herramientas que le son propias por la posición de autoridad que ocupa en el aula y a través de las cuales ejerce su poder simbólico. Para el presente artículo nos centraremos en dos que se encuentran relacionadas entre sí: la evaluación y la moderación de las discusiones en el aula.

La evaluación, de forma sintética, es considerada como el mecanismo por el cual se comprueba, acredita y certifica si los aprendizajes propuestos han sido alcanzados o no; sin embargo, es necesario cuestionar esta visión tan arraigada dentro del mundo educativo (Gimeno Sacristán, 2002b). Martínez (2011)

considera que la evaluación puede establecerse como control, imposición, dominio y autoridad sobre los estudiantes, ya que se determina de forma autocrática por el docente, sin la participación de los discentes y con evidentes implicaciones para ellos. Al poseer el profesor el poder sobre el proceso evaluador, el conocimiento considerado como importante, y, por tanto, desarrollado en el aula, depende de la subjetividad, ideología y epistemología del docente. Aunque el currículo educativo tiene una dimensión normativa evidente, es finalmente el profesor quien media entre las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas. Así, el docente puede limitar el contenido según sus preferencias, al profundizar sobre las perspectivas y áreas de su interés, y al disminuir, evitar o negar las que no son afines a su perspectiva. La evaluación se establece como el faro que ilumina el horizonte hacia el que camina la asignatura bajo la subjetividad docente, que es quien condiciona “el estudio y el aprendizaje, ya que el estudiante no estudia necesariamente para aprender, sino para tomar un examen” (Martínez, 2011: 19). El aprendizaje queda condicionado, pues los estudiantes no gozan de la autonomía para desarrollarse con base en sus inquietudes, sino que, en un ejercicio pragmático por *certificar* su conocimiento, se centran en aprender y memorizar los contenidos objeto de evaluación (McNay, 2003; Harjunen, 2011; Martínez, 2011).

Íntimamente relacionado con lo anterior, y como segunda herramienta, dentro del aula el docente es el mediador en las discusiones que se desarrollan allí. Él tiene el poder para permitir, alargar, acortar o negar esos intercambios verbales (Hernández, 2006; Camacaro de Suárez, 2008; Freitag y Dos Santos, 2012). Simpson y Hull (2013) han identificado tres estrategias que los profesores generalmente utilizan para inhibir las discusiones de carácter ético cuando éstas pueden ser controvertidas o entrar en confrontación con sus convicciones ideológicas: la primera es la táctica evasiva, mediante la cual el docente evita la discusión y

se declara como no responsable moral o ético del tema en cuestión; la segunda es la acción de *logical stopper*, que es “cuando una persona insinúa, afirma o actúa como si hubiera un punto en el que nadie puede cuestionar una reivindicación en particular” (Simpson y Hull, 2013: 94); y la tercera es cuando se expresan argumentos *ad hominem*, que suceden “cuando explícita o implícitamente ataca a una persona por alguna característica personal, real o asumida, en lugar de abordar los argumentos del individuo” (Simpson y Hull, 2013: 91).

Mediante las dos herramientas presentadas, el docente puede influir en la actividad en el aula, condicionarla con base en sus creencias u orientaciones ideológicas, y desarrollar actitudes no éticas, tales como el silenciamiento de las voces de los estudiantes, la heteronomía o la no beneficencia. Estas actitudes no éticas conllevan una fuerte influencia sobre el aprendizaje:

Los esfuerzos del maestro por coaccionar a los estudiantes para que adopten comportamientos que el profesor (o el sistema) prefiere... tiene efectos secundarios muy negativos tanto en términos de que al estudiante no le gusta el profesor como, lo que es más importante, en términos de reducir el aprendizaje cognitivo y afectivo del estudiante (Richmond, 1990: 194).

En el mismo sentido, cuando el docente impone su ideología en el aula, negando o silenciando la construcción ideológica de los estudiantes, se produce una contradicción entre los fines educativos y la práctica del profesor. Esta contradicción también afecta las acciones pedagógicas, pues, para un efectivo aprendizaje, las finalidades propuestas y las prácticas realizadas deberían de ser coherentes. Concordamos con Martínez *et al.* (2002: 38) cuando dicen que:

Se aprende a estimar el respeto y la promoción de la autonomía, el valor del diálogo y de la diferencia, y la consideración hacia ella

como factor de progreso individual y colectivo, cuando esas cualidades están presentes de forma natural en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades.

Cuando existe la imposición ideológica, los valores de respeto, diálogo, autonomía y diferencia quedan anulados, pues ante la posición de autoridad y las herramientas de poder del docente, los estudiantes quedan condicionados al proceso evaluativo, y deben adaptarse a lo esperado por el profesor. De esta forma, si los estudiantes tienen ideas que van en contra de la orientación ideológica del docente, es posible que frenen el desarrollo de sus capacidades de expresión y diálogo, en busca de una mayor calificación en la asignatura (Richmond, 1990; Covarrubias y Piña, 2004). Así pues, la imposición ideológica niega a los estudiantes su capacidad de desarrollo autónomo, ya que entendemos que “el educando necesita convertirse en educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del educador” (Freire, 2007b: 47). Es decir, el estudiante ha de ser situado como un sujeto capaz de crear, enlazar y estructurar pensamientos propios; se le debe considerar como un ser autónomo y no como un depósito sobre el cual inculcar las creencias del profesor.

En la línea que va de la autonomía de los estudiantes a la imposición (o adoctrinamiento) ideológica se sitúan las discusiones mantenidas por Hare (2003; 2006; 2009) y Siegel (2005; 2009). En los estudios realizados por estos autores se establecen dos categorías vertebradoras para el análisis: las características de *open-mindedness* y las de *close-mindedness*. La primera de ellas se refiere a cuando un “individuo o una comunidad está dispuesto(a) a tomar en cuenta todo lo que es relevante para formar un juicio sano, y a reconsiderar juicios ya hechos o en formación a la luz de dificultades emergentes” (Hare, 2003: 4), ya que presupone la posible falibilidad

del conocimiento adquirido (Siegel, 2005) o, en palabras de Cook-Sather y Felten (2017: 187), porque sabe que “nadie tiene todo el conocimiento ni la perspectiva definitiva”. Por su parte, la actitud *close-mindedness* se caracteriza porque “rechaza la investigación, la reflexión y la discusión y las sitúa como inútiles, llegando así a una posición obstinadamente inflexible en la que las creencias se consideran fijas y finales más allá de toda posibilidad de revisión crítica y abierta” (Hare, 2009: 5). Un estilo de enseñanza *open-mindedness*, pues, se convierte en elemento fundamental dentro de una acción pedagógica democrática, ya que permite el acceso de las voces de los estudiantes en el proceso educativo y evita el posible proselitismo docente.

Es importante en el contexto de la enseñanza que los maestros sean capaces de dar ejemplo de indagación y discusión abierta, y por lo tanto crear una atmósfera en la que los estudiantes se sientan cómodos en la expresión y el desarrollo de sus propias ideas. Un reconocimiento del *open-mindedness* como ideal servirá para mantener a los maestros vivos ante el peligro de la predicación, la propaganda, el currículo oculto y el adoctrinamiento (Hare, 2006: 14).

METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo mediante grupos de discusión, entendidos como “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo” (Krueger, 1991: 24). La discusión en grupos se dio en torno a las categorías de autoridad, libertad y autonomía en el aula; la imposición ideológica de los docentes surgió como tema emergente. Los grupos de discusión permitieron obtener información relevante a través de la reflexión que los participantes aceptaron compartir a partir de situaciones vivenciadas.

Los sujetos que participaron en los grupos de discusión eran estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Bahía, Brasil. Para escoger a los integrantes de los cuatro grupos de discusión elegimos cuatro clases situadas entre el quinto y el octavo semestre del grado para que contasen con una amplia experiencia previa sobre el funcionamiento de la institución. Seleccionamos intencionadamente a cinco participantes para cada grupo de discusión para poder profundizar sobre los temas que se discutieron; no obstante, dos grupos contaron sólo con cuatro integrantes cada uno. En total participaron 18 estudiantes. Al inicio de cada grupo se recogieron datos demográficos de los participantes (Cuadro 1). La duración de cada grupo de discusión fue de aproximadamente una hora. Todos fueron realizados en el mes de junio de 2016.

Cuadro 1. Características demográficas

Características demográficas	Número
Género	
Femenino	15
Masculino	3
Edad	
19-21	3
21-24	9
24-30	3
30-50	2
+50	1
Años en la institución	
<1	1
1-3	12
>3	5

Fuente: elaboración propia.

El diseño de los grupos de discusión se hizo conforme al modelo de Krueger y Casey (2000), con una organización piramidal inversa, es decir, desde lo general hasta lo más concreto (Cuadro 2).

Cuadro 2. Diseño del grupo de discusión

Fase	Tema
Pregunta de apertura	Percepción como estudiantes de los procesos educativos
Pregunta introductoria	Participación en la organización pedagógica en las aulas
Preguntas de transición	Relación ente la participación y el aprendizaje
Preguntas clave	Autonomía, libertad y autoridad en el aula
Preguntas finales	Autorreflexividad

Fuente: elaboración propia con base en el modelo de Krueger y Casey, 2000.

Para el análisis de las informaciones recogidas en los grupos de discusión nos basamos en el modelo propuesto por Gil *et al.* (1994), extraído de la clasificación realizada por Miles y Huberman (1984), quienes “contemplan en el análisis actividades dirigidas a la reducción de datos, disposición de datos o extracción y verificación de conclusiones” (Miles y Huberman, 1984: 192). Esta metodología de análisis consta de cinco fases.

1. Lectura de los discursos.
2. Reducción de datos textuales (categorización, codificación).
3. Disposición de datos que permita llegar a conclusiones.
4. Obtención de conclusiones.
5. Verificación de los resultados.

Para el análisis los datos se organizaron en torno a dos de los tres principios de la ética docente, con el fin de facilitar el proceso y lograr coherencia. Las categorías establecidas fueron el principio de autonomía y el principio de beneficencia. El principio de justicia social no se incluyó como categoría, pues entendemos que se encuentra implícito en los dos seleccionados. La categorización no es excluyente, ya que algunas de las opiniones de los estudiantes pueden estar encuadradas en las dos categorías. Los datos fueron anonimizados. A

continuación, se describen los resultados de los grupos de discusión.

RESULTADOS

La imposición ideológica no es una cuestión que se refiera a todos los profesores, pero tampoco son casos aislados. Como resalta Luisa (22 años), “no todos, pero la gran mayoría”. Leandro (23) expresa la misma idea: “los respetuosos son pocos”.

De los grupos de discusión que se llevaron a cabo, emerge con fuerza la imposición ideológica de los profesores con una actitud evidentemente *close-mindedness* (Hare, 2009), en la que la autonomía de los estudiantes se ve totalmente limitada. Luisa indica (22):

El profesor ve a los alumnos de la facultad como tabula rasa, donde van a coger su ideología y la van a colocar en nosotros. Buscan formarnos en su pensamiento, en su línea ideológica. El alumno no puede actuar como es.

Esta posición es reforzada por otras estudiantes, las cuales lamentan la influencia de la ideología del docente sobre su formación. Muestran cómo esto influye en su aprendizaje en tres áreas muy concretas que coartan su autonomía: la primera, al tener que asumir la ideología del profesor para aprobar los trabajos; la segunda, al ver limitado el contenido de la asignatura en función de las preferencias epistemológicas o ideológicas del docente; y la tercera, como conjunción de las dos anteriores, al no poder desarrollar y profundizar en sus propios intereses. En los textos que siguen se hacen efectivas las indicaciones de Martínez (2011) y Gimeno Sacristán (2002b), referidas a la evaluación como una herramienta de dominio, imposición y autoridad:

Karla (20): la ideología en la facultad es muy fuerte. Cuando vas a hacer un trabajo tienes que conocer la ideología del profesor, la línea

de él, porque vas a tener que poner referencias de aquel autor que le gusta al profesor.

María (26): sentí poca libertad de actuación, muy poca en la cuestión ideológica, porque los profesores de aquí vienen con mucho bagaje. Ellos tienen su ideología; en la asignatura de ellos, dan la nota a su ideología; los autores que usan son autores que defienden esa ideología. Entonces no dan libertad de poder tener otra concepción de pedagogía. El profesor que es constructivista siempre va a buscar autores constructivistas para dar la idea de él. No usan autores de otra posibilidad de pedagogía.

Por otra parte, María (26) resalta que existen “alumnos que están cambiando de ideología dependiendo del profesor, dependiendo del conocimiento, y tú te quedas como si siempre estuvieses siendo injusta, siempre equivocada y aquel alumno realmente ni siquiera sabe dónde está”. La estudiante muestra que algunos discentes se acostumbran a realizar un ejercicio camaleónico, al modificar sus creencias para adaptarse a las de la autoridad, con el objetivo de alcanzar mejores notas en la evaluación. Ésta se muestra, una vez más, como herramienta de control (Gimeno Sacristán, 2002b; Martínez, 2011).

Sin embargo, la imposición ideológica no se da tan sólo a través del contenido de la asignatura, sino que se refleja en las opiniones emitidas por los estudiantes. Sus palabras nos remiten a la investigación de Simpson y Hull (2013), en la que se hace notar la estrategia de *logical stopper*; en ésta el conocimiento del docente se presenta como incuestionable, y por lo tanto impide el diálogo entre diferentes epistemologías en el aula y falta el respeto a la diversidad:

Karla (20): a veces sentimos que nuestra opinión no es válida, porque si llegamos al aula y damos nuestra opinión con nuestra creencia... ¡nos tenemos que reprimir! ¿Qué espacio de opinión es éste?

Laura (22): hay profesores que ni siquiera quieren oír. Si tú tienes la opinión contraria, ¡problema tuyo! ¡Tú eres la que estás equivocada! La opinión de él es esa, él está en lo correcto y tú eres la que está equivocada. Por ahí todavía piensan así. ¿Cómo abrir un diálogo así? No existe diálogo.

Julia (20): el profesor ve que tienes una opinión así y él tiene una opinión así y no quiere ni conversar, eres tú la que está equivocada.

Nuevamente se presenta la actitud *close-mindedness* (Hare, 2009) en los docentes, al negar la posibilidad de diálogo con otras perspectivas. En algunos casos los estudiantes manifiestan que hay profesores que tratan de poner en ridículo las ideas diferentes a las suyas. Pedro reflexiona sobre cómo la libertad de los estudiantes se ve condicionada por la posición ideológica del docente, ya que tienen que restringir su autonomía para no entrar en conflicto con él:

Pedro (27): ellos permiten que tú hables, pero si dices alguna cosa que se opone a la idea de ellos, no te dicen que pares de hablar, sino que te ridiculizan en frente de todo el mundo y de las peores maneras... Entonces, la libertad de ellos no tiene límites, pero la de los alumnos tiene la limitación de no poder oponerse a las ideas de ellos. Entonces, como dije, hay profesores que muestran que aceptan las ideas diferentes a las suyas, pero percibes que en realidad piensan “tontito, no sabes de lo que estás hablando”, con un aire cínico, y hay otros que lo hacen de una forma radical.

María (26) hace énfasis en el uso de estrategias de argumentos *ad hominem* y *logical stopper* (Simpson y Hull, 2013) por parte de algunos docentes, aquéllos que atacan a los estudiantes en vez de discutir las ideas o, en otras ocasiones, sin siquiera permiten el debate:

Hay profesores que aceptan las opiniones y otros que, a veces, consiguen ser más neutros. Pero hay otros profesores que ridiculizan, dicen que no sabes nada. Hay otros que ya llegan con todo listo y ni siquiera vas a tener la posibilidad de debatir.

Los estudiantes también expresaron que en la universidad se otorgan privilegios y se promociona a los discentes cuya ideología coincide con la de los docentes. Leandro (23) dice que “percibimos que para ser alguien aquí en la facultad tenemos que disfrazarnos del interés del profesor”. La actitud relatada por Leandro fomenta la actitud camaleónica que comentamos anteriormente: cuando los estudiantes comprueban que si comulgan con la ideología del profesor —aunque no la compartan— pueden alcanzar beneficios directos, interiorizan que aceptar la perspectiva del docente es más conveniente para su futuro desarrollo profesional que la formación de su propia autonomía.

Los análisis de los resultados mostraron también las consecuencias de la imposición ideológica en la evaluación. De nuevo ésta se posiciona como una herramienta de control (Gimeno Sacristán, 2002b; Martínez, 2011), con tendencia al proselitismo, que afecta directamente a la formación de los estudiantes, en la medida en que éstos se centran en aprender la perspectiva del docente, en perjuicio del desarrollo de una propia:

Laura (22): a veces tienes que poner lo que el profesor quiere oír. A veces no podemos ir con la opinión contraria de él. Él tiene una opinión y, si fueses en su contra, podrías hasta ser perseguido en la asignatura.

Luisa (22): lo que generalmente pasa es que ponemos en el examen la opinión que él dio para poder tener, consecuentemente, la mayor nota.

En un pequeño diálogo entre los estudiantes que participaron en los grupos, relacionaron estas actitudes directamente con su liber-

tad y su autonomía. También mencionaron la contradicción entre el discurso y la práctica en algunos docentes, porque les exigen autonomía y libertad en su actuación como estudiantes, pero al mismo tiempo se sienten presionados para cambiar su propia opinión, de manera que haga resonancia con las ideas de sus profesores:

Karla (20): en el examen muchas veces cambiamos hacia la opinión del profesor y de la forma que él lo dijo.

Leandro (23): limita nuestra libertad; sólo es la libertad del profesor.

Julia (20): es de cierta forma una hipocresía, todo disfrazado. Voy a hacer eso en mi materia, pero no es lo que quiero ni lo que pienso sobre eso.

Luisa (22): la construcción del pensamiento autónomo no tiene posibilidades así.

Las contradicciones entre los discursos y las prácticas docentes se hacen patentes de nuevo cuando los estudiantes hablan de los valores del diálogo y el respeto a la diversidad de ideas y muestran la frustración que les producen las incoherencias entre la teoría de los profesores y sus acciones concretas, pues la invitación al diálogo y a la participación, por parte de los docentes, es cortada mediante estrategias de *logical stopper* (Simpson y Hull, 2013) cuando los argumentos de los estudiantes no concuerdan con los del profesor. Esto, además de ser un modelo de referencia no ético, impide a los estudiantes experimentar prácticas de diálogo y de respeto a la diversidad de opiniones, lo que sería positivo para su futura actuación profesional como docentes:

Luisa (22): es complicado cuando el alumno, o cualquier persona, tiene una posición diferente. A veces lo consideramos hasta pesado.

Pero el profesor lo toma en el sentido de “¡ah, no quiero dialogar!”. Pero el profesor, con el conocimiento que tiene, debería decir “mira, existen posiciones diferentes”. Tiene que mostrarle al alumno, no para que cambie, sino para mostrar como profesor que existe diversidad de opiniones, porque es el profesor el que construye eso. Sin embargo, si el profesor tiene una posición diferente, toma distancia y no quiere dialogar.

Laura (22): ellos enseñan una cosa y hacen otra. Enseñan que es necesario tener ese diálogo, que lo necesitas, que vas a estar en una escuela o en un lugar con personas diferentes, con opiniones diferentes. Ellos dicen eso pero, contrariamente, tienen su pensamiento y tú tienes que ser igual a lo que ellos piensan. Porque si no lo haces, va a ser peor para ti.

María (26): creo muy importante que si se cree en la educación liberadora no puede ser sólo en la teoría, tiene que ponerse en práctica. Si no quieres dejar que los alumnos participen, pues que no traigan esas propuestas. Creo que tiene que ser revisada la propia universidad, porque percibo que tiene muchos equívocos. Hay muchos discursos bonitos, pero llega la hora de la práctica en el aula... me siento muy incómoda con todo esto.

Lo expresado por los estudiantes impide que su proceso de aprendizaje se enmarque dentro de un espacio *open-mindedness* (Hare, 2003), en el cual puedan expresar sus ideas y creencias para ser discutidas en un ambiente de diálogo y respeto. Esto tiene consecuencias hacia el aprendizaje, pues, como reflexionaba Martínez (2011) —y confirman los estudiantes—, la actitud no ética de determinados docentes, conjugada con el peso que tiene la evaluación, provoca que los estudiantes centren el estudio en la superación de las evaluaciones, y que dejen el aprendizaje en un lugar secundario:

Beatriz (25): realmente aprendemos para pasar. Y no es que esté estudiando para hacer eso. Infelizmente ya pasé por materias [en las] que no aprendí nada y no tengo cómo volver. Voy a tener que aprenderlo fuera de la universidad o volver a repetirlas aquí, aunque ya la haya aprobado.

Sofía (19): en general, en las materias, conseguía absorber algunas informaciones que los profesores ofrecían. Pero hay algunas materias que realmente el sentimiento es que salimos sin conocimiento alguno, no tanto por la cuestión del contenido, sino por la ideología del profesor.

Jaime (27): si algo te es impuesto, ¿qué vas a hacer? Lo máximo que consigues es estudiar para pasar.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos de los grupos de discusión muestra que existe una imposición ideológica por parte de determinados docentes, que se sustenta en su posición de autoridad en el aula. Para ello, los profesores utilizan diferentes mecanismos, como la evaluación (Gimeno Sacristán, 2002b; Martínez, 2011), varias estrategias para evitar opiniones diferentes (Hernández, 2006; Camacaro de Suárez, 2008; Freitag y Dos Santos, 2012; Simpson y Hull, 2013) y la concesión de privilegios a los estudiantes que comparten la misma ideología.

Las relaciones asimétricas dentro del aula se establecen, en estas ocasiones, como tiranía, de manera que la conducta no ética de los profesores es legitimada por su posición de autoridad. Por su parte, las acciones éticas de los estudiantes que buscan un aprendizaje más integral, su autonomía, o la justicia social, se ven sometidas a las presiones que ejercen algunos docentes, como hemos dicho, mediante la evaluación y el silenciamiento de las voces. La autoridad pedagógica es ejercida, en las situaciones analizadas, como violencia

simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996), a través de las herramientas de poder que se conceden al profesor por su posición de poder para imponer su subjetividad sobre los estudiantes.

Situamos este tipo de proceder dentro de la actitud *close-mindedness*; en ella el profesor se muestra inflexible a la hora de abrir el diálogo hacia otras posturas o creencias que divergen de la suya, y es “incapaz de concebir la posibilidad de que pueda haber un punto de vista alternativo digno de consideración seria” (Hare, 2009: 5). La imaginación, la creatividad, y la posibilidad de conectar dos conocimientos que hagan emerger un tercero, quedan limitadas ante la dificultad de plantear opciones que diverjan de las del docente. Así pues, el aula se convierte en una suerte de santuario en donde la palabra del profesor se presenta como irrefutable; en ese contexto, los estudiantes deben adoptarla para no ser reprendidos. Es decir, la subjetividad del docente se impone como objetividad ante sus estudiantes. De esta forma, algunos profesores niegan a los estudiantes una de las funciones asignadas a la educación superior en la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”, redactada por la UNESCO en 1998; en su artículo 2 se señala que los estudiantes deberán: “... poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar” (UNESCO, 1998).

Como consecuencia de la actitud *close-mindedness* en el aula, los estudiantes expresaron cómo la imposición ideológica —y su no concordancia con esta ideología— provoca un silenciamiento de sus opiniones e ideas político-pedagógicas que, a su vez, les impide desarrollar su propia autonomía y afecta sus aprendizajes. En determinadas ocasiones, por ejemplo, puede ser que el contenido de la materia impartida se encuentre sesgado por la ideología del docente y que, como consecuencia de ello, algunos saberes

queden fuera del campo de aprendizaje de los estudiantes. En estos casos no tienen la posibilidad de solicitar al profesor que aborde esos temas, ya que el docente puede utilizar las estrategias expuestas por Simpson y Hull (2013) para evitar situaciones controvertidas. Cuando sucede esto, los estudiantes se adaptan a la situación y se fijan como objetivo “estudiar para aprobar”, en vez de estudiar para aprender, que debería ser el fin último de la educación. De esta manera, se colocan en una posición pasiva ante el aprendizaje, subordinados a los diseños del docente. De acuerdo con Jackson (1990 cit. en Giroux, 1997: 65), “en cierta medida, ellos [los estudiantes] tienen que aprender también a sufrir en silencio. En otras palabras, se espera de ellos que soporten con ecuanimidad los continuos retrasos, negaciones e interrupciones de sus deseos y anhelos personales”.

Con base en lo expuesto, consideramos que algunos profesores tienen conductas no éticas porque no cumplen con los principios de la ética profesional docente (Hortal, 2002), es decir, ejercen violencia simbólica al imponer su ideología sobre los estudiantes. La ideología de los profesores se coloca, en ocasiones, por encima del bien intrínseco de la educación, que sería el aprendizaje de los estudiantes. La autonomía de los estudiantes no se respeta cuando sus opiniones, pensamientos y acciones son silenciadas —e incluso penadas— con las herramientas disponibles de evaluación y de sanción. Por último, al no tener una postura ética en el ejercicio de la docencia, estos profesores tampoco cumplen con la función de justicia social, al transmitir mediante su acción conductas no éticas.

Nuestra preocupación se refiere, pues, a la interacción entre autoridad, poder y ética docente, ya que tiene implicaciones determinantes sobre los procesos de aprendizaje. Entendemos, con Tallone (2011: 133), que es el momento “para dejar de pensar en grandes reformas y comenzar a creer en pequeñas mejoras que se implementen en el propio ejercicio

del día a día”. Las actitudes éticas docentes se sitúan, desde nuestro punto de vista, dentro de estas pequeñas mejoras, ya que, como hemos planteado, son aspectos reguladores de la autoridad y el poder del profesor. Abogamos por una ética que sea respetuosa de la autonomía de los estudiantes y que tenga como finalidad su aprendizaje; sólo así será posible establecer procesos de enseñanza-aprendizaje enmarcados en un ambiente de colaboración donde “la autoridad es respetada, entre otras cosas, porque respeta” (Tallone, 2011: 133), ya que “la participación conduce a una verdadera democracia donde las voces de los estudiantes pueden ser escuchadas” (Harjunen, 2011: 404).

Este actuar ético supone, por otro lado, que el docente asuma la fuerza que implica su poder en el aula debido a su posición de autoridad, y que lo comparta con los estudiantes para la construcción del proceso pedagógico. Se trata de una cuestión marcadamente democrática, ética, y con gran potencialidad para el aprendizaje (McNay, 2003). En este sentido se enmarca la investigación de Giralt y Menéndez (2017), quienes señalan que existe una mejora significativa en el aprendizaje cuando el poder de la evaluación es distribuido con ellos por parte del profesor.

Con relación a lo anterior, resulta pertinente la investigación realizada por Wahlbrinck y Pacheco (2016), en la que se indica la necesidad de establecer una ética del cuidado que tenga como pilar fundamental la otredad, y en la que se busque la autonomía de las personas, “en una interdependencia saludable con el medio en el que se convive con el otro ser, bajo la perspectiva del cuidado” (2016: 20). En la misma línea se sitúa el trabajo de Cook-Sather y Felten (2017), donde se propone una ética cosmopolita y de reciprocidad, cuyo punto de partida es el principio epistemológico de que no existen conocimientos definitivos, sino que éstos difieren o se superponen, y todos pueden ser igualmente válidos. Estos autores proponen una lógica de respeto recíproco entre los diferentes conocimientos que

permita su enriquecimiento mutuo a través del diálogo.

Son interesantes también las indicaciones de Schwimmer y Maxwell (2017), quienes después de analizar las principales críticas que ha recibido el posible establecimiento de códigos éticos, afirman que éstos deberían basarse en tres principios flexibles que tienen como núcleo el respeto hacia el otro: apertura de significados, espacio para la disidencia y evitación del lenguaje moralista. A partir de estos principios, los autores consideran que se ponen práctica los valores de diálogo, respeto y diversidad que son propios de las democracias y que deberían sentar las bases para una actitud ética dentro del sistema educativo. Por último, la investigación realizada por McNay (2003) nos parece de urgente discusión, ya que plantea la necesidad de que los conceptos de autoridad y poder formen parte del currículo educativo de los futuros profesores, para que éstos puedan analizar la responsabilidad que conlleva —y los efectos que tiene sobre el aprendizaje— la posición que se les otorga por el lugar que ocupan en la relación estudiante-docente en el aula.

CONCLUSIONES

La ética profesional de la docencia se ha mostrado como un elemento regulador de la autoridad y el poder docente en el aula. A partir de los principios de la ética profesional, y de las voces de los estudiantes que hemos analizado, hemos podido indagar sobre las implicaciones que ésta tiene sobre las prácticas docentes y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje.

Hemos visto que el principio de autonomía de la ética profesional queda limitado a la actuación del docente y que se niega la autonomía a los estudiantes, de manera que éstos se tienen que adaptar a las decisiones unilaterales del profesor. De esta forma, la autonomía de los docentes se convierte en la heteronomía de los estudiantes, los cuales son conscientes

de las implicaciones que ello conlleva para su aprendizaje. Los estudiantes mostraron que la evaluación y el control del discurso por parte del profesor en los procesos educativos se establecen como herramientas a través de las cuales se impone la ideología del docente y se limitan las posibilidades de los estudiantes de desarrollar, ampliar y aprender perspectivas conceptuales que difieran del espectro ideológico del profesor.

Por otro lado, aunque íntimamente relacionado con lo anterior, el principio de beneficencia queda relegado a un segundo plano en las prioridades de los docentes, pues la cuestión ideológica se antepone al aprendizaje de los estudiantes. De forma consciente o inconsciente, los docentes, en los casos analizados, privilegian sus construcciones ideológico-epistemológicas por encima de la construcción de procesos pedagógicos que se aproximen a la realidad de los estudiantes y los motiven a aprender. Así, al ser conscientes de ello, los estudiantes se resignan a procesos educativos donde lo principal es aprobar, no aprender, lo que les lleva, en ocasiones, a disfrazarse de los intereses del docente y a olvidar su propio desarrollo autónomo.

A la vista de los resultados de nuestro estudio, las propuestas para una ética más respetuosa, capaz de regular la autoridad y el poder que ejerce el profesor, no fueron visibles en los espacios universitarios en los que desarrollamos nuestra investigación. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de continuar profundizando en la relación entre los tres conceptos trabajados en el presente artículo. La percepción de los profesores sobre su actuación y, específicamente, sobre la interrelación de estos tres conceptos es fundamental para poder emprender acciones autorreflexivas en el sector docente que conduzcan a una mejora educativa. Hemos visto que, desde el punto de vista de los estudiantes, algunos docentes abandonan (de forma consciente o inconsciente) valores como el diálogo, el respeto a la diferencia y a la autonomía de sus alumnos,

así como el principio de que el aprendizaje es uno de los fines de la educación, todo lo cual tiene consecuencias negativas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

El tipo de autoridad y poder utilizado por los docentes descansa sobre el comportamiento ético de los profesores, por lo que, desde una perspectiva educativa que sea respetuosa con la diversidad, abogamos por la urgencia de buscar modelos éticos democráticos que posibiliten la regulación de los excesos de autoridades no éticas.

Nuestro estudio no permite generalizaciones de los resultados comentados; es por ello que sostenemos la necesidad de que se realicen investigaciones similares en diferentes contextos disciplinares y geográficos, en primer lugar, para valorar la pertinencia de los procesos documentados en la investigación; y en segundo, para estudiar las mejores maneras de promover actitudes éticas y profesionales por parte de los docentes universitarios, a través de las cuales sea posible regular la autoridad y el poder que le son inherentes por la posición tan importante que ocupan en los procesos pedagógicos.

Creemos que nuestro estudio puede tener relevancia en el momento actual que viven los sistemas universitarios, tanto en América Latina como en el ámbito global. En efecto, junto a los discursos hegemónicos actuales, centrados en la necesidad de que las universidades se adapten —instrumentalmente— al mercado de trabajo y a los acelerados cambios tecnológicos, pensamos que las universidades deben de desarrollar una agenda de inclusión social (González-Monteagudo y Padilla-Carmona, 2017) para democratizar el acceso a la enseñanza superior de los grupos sociales vulnerables o que sufren situaciones de desigualdad. Junto a esta agenda social inclusiva, nos parece necesario recentrar los discursos pedagógicos y metodológicos en la necesidad de desarrollar, de manera efectiva, el pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes, y favorecer ambientes democráticos en las

aulas universitarias, mediados por profesores éticamente conscientes de su rol profesional y

promotores de procesos de enseñanza-aprendizaje democráticos y dialógicos.

REFERENCIAS

- ALSOBAIE, Mohammed Fahad (2015), "Power and Authority in Adult Education", *Journal of Education and Practice*, vol. 6, núm. 15, pp. 155-159.
- APPLE, Michael (2006), *Ideología e currículo*, Porto Alegre, Artmed.
- BÁRCENA, Fernando, Fernando Gil y Gonzalo Jover (1993), "The Ethical Dimension of Teaching: A review and a proposal", *Journal of Moral Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 241-252.
- BARROSO-Tristán, José María (2017), "Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica", en José María Barroso-Tristán y Carlos Benítez Trinidad (coords.), *Diálogos iberoamericanos I. Análisis y propuestas desde las ciencias sociales para repensar Iberoamérica*, Sevilla, Iberoamérica Social Editorial, pp. 13-25.
- BOLÍVAR, Antonio (2005), "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 93-123.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia.
- CAMACARO de Suárez, Zully (2008), "La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso)", *Revista de Educación*, núm. 26, pp. 189-206.
- COLNERUD, Gunnell (2006), "Teacher Ethics as a Research Problem: Syntheses achieved and new issues", *Teachers and Teaching*, vol. 12, núm. 3, pp. 365-385.
- COOK-Sather, Alison y Peter Felten (2017), "Ethics of Academic Leadership: Guiding learning and teaching", en Feng Su y Margaret Wood (coords.), *Cosmopolitan Perspective on Academic Leadership in Higher Education*, Nueva York, Bloomsbury, pp. 175-192.
- COVARRUBIAS Papahiu, Patricia y María Magdalena Piña Robledo (2004), "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 34, núm. 1, pp. 47-84.
- DÍAZ-Barriga, Frida, María Maclovia Pérez-Rendón y Yazmin Lara-Gutiérrez (2016), "Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: los estudiantes de Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 7, núm. 18, pp. 42-58.
- DIJK, Teun. A. (2005), "Política, ideología y discurso", *Quórum Académico*, vol. 2, núm. 2, pp. 15-47.
- DUSSEL, Enrique (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Edgardo Lander (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 24-33.
- FEYERABEND, Paul Karl (1998), *La ciencia en una sociedad libre*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2007a), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2007b), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FREITAG, Raquel Meister Ko y José Carlos Dos Santos (2012), "Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento", *Calidoscópico*, vol. 10, núm. 1, pp. 83-96.
- GARCÍA, Rafael, Auxiliadora Sales, Odet Moliner y Reina Ferrández (2009), "La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario", *Teoría Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 199-221.
- GIL, Javier, Eduardo García y Gregorio Rodríguez (1994), "El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión", *Enseñanza*, vol. 12, pp. 183-199.
- GIMENO Sacristán, José (2002a), "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 224-264.
- GIMENO Sacristán, José (2002b), "La evaluación en la enseñanza", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 334-397.
- GIRALT, Eva G. y José Luis Menéndez Varela (2017), "La participación de los estudiantes como evaluadores. Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 141-158.
- GIROUX, Henry (1997), *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Artmed.
- GOLISH, Tamara D. y Loreen N. Olson (2000), "Students' Use of Power in the Classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy", *Communication Quarterly*, vol. 48, núm. 3, pp. 293-310.
- GOMES, Carlos Alberto (2009), "Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, núm. 63, pp. 235-262.

- GONZÁLEZ-Monteagudo, José y M. Teresa Padilla-Carmona (2017), "Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales", en G. Julieta Guerrero Walker, Eloisa Alcocer Vázquez y Pascal Lafont (eds.), *Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos*, Yucatán (México), Universidad Autónoma de Yucatán/Redford Internacional, pp. 211-233.
- HANSEN, David T. (2001), *Exploring the Moral Heart of Teaching: Towards a teacher's creed*, Nueva York, Teachers College Press.
- HARE, William (2003), "The Ideal of Open-mindedness and Its Place in Education", *Journal of Thought*, vol. 38, núm. 2, pp. 3-10.
- HARE, William (2006), "Why Open-mindedness Matters", *Think*, vol. 5, núm. 12, pp. 7-16.
- HARE, William (2009), "Socratic Open-mindedness", *Paideusis*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-16.
- HARJUNEN, Elina (2011), "Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, núm. 4, pp. 403-424.
- HERNÁNDEZ Méndez, Griselda (2006), "El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, pp. 1-17.
- HIRSCH, Ana (2016), "Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España", *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 179, pp. 79-93.
- HORTAL, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- KOJÈVE, Alexandre (2005), *La noción de autoridad*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- KRUEGER, Richard (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- KRUEGER, Richard y Mary Anne Casey (2000), *Focus Groups. A practical guide for applied research*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- LÓPEZ Zavala, Rodrigo (2013), "Ética profesional en la formación universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 15-24.
- MALDONADO-Torres, Nelson (2007), "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167.
- MARTÍNEZ, Nelson (2011), "La evaluación como instrumento de poder", *Diálogos*, núm. 7, pp. 5-22.
- MARTÍNEZ, Miquel, María Rosa Buxarrais y Francisco Esteban (2002), "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 29, pp. 17-43.
- MCCROSKY, James C. y Virginia P. Richmond (1983), "Power in the Classroom I: Teacher and student perceptions", *Communication Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 175-184.
- McNAY, Margaret (2003), "Power and Authority in Teacher Education", *The Educational Forum*, vol. 68, núm. 1, pp. 72-81.
- MEZA, Marisa, Pilar Cox y Guillermo Zamora (2015), "¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?", *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. 3, pp. 729-742.
- MILES, Matthew y Michael Huberman (1984), *Qualitative Data Analysis. A sourcebook of new methods*, Beverly Hills, Sage Publications.
- MOREIRA, Thiago Miranda (2016), "Autoridade docente: repensar um conceito", *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 1031-1044.
- PÉREZ-GÓMEZ, Ángel (2002), "El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez-Gómez (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 334-397.
- PÉREZ-GÓMEZ, Ángel (2010), "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, núm. 24, pp. 37-60.
- QUIJANO, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (org.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 11-40.
- RICHMOND, Virginia P. (1990), "Communication in the Classroom: Power and motivation", *Communication Education*, vol. 39, núm. 3, pp. 181-195.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.
- SANZ, Roberto y Ana Hirsch (2016), "Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la comunidad valenciana", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 139-156.
- SCHWIMMER, Marina y Bruce Maxwell (2017), "Codes of Ethics and Teachers' Professional Autonomy", *Ethics and Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 141-152.
- SEDDON, Terri y Phoebe Palmieri (2009), "Teachers' Work, Power and Authority", en Lawrence J. Saha y A. Gary Dworkin (eds.), *International Handbook of Research Teachers and Teaching*, Nueva York, Springer, pp. 463-479.
- SIEGEL, Harvey (2005), "Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on epistemology and education", *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 71, núm. 2, pp. 345-366.

- SIEGEL, Harvey (2009), "Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare", *Paideusis*, vol. 18, núm. 1, pp. 26-34.
- SIMPSON, Douglas y William Hull (2013), "Discussing Ethical Issues in the Classroom: Leveraging pedagogical moments that may otherwise undermine important discussions", en William Hare y John Portelli (coords.), *Philosophy of Education*, Toronto, Brush Education Inc., pp. 89-108.
- TALLONE, Alicia Esther (2011), "Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad", *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2011, pp. 115-135.
- TURMAN, Paul D. y Paul Schrodtt (2006), "Student Perceptions of Teacher Power as a Function of Perceived Teacher Confirmation", *Communication Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 265-279.
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, París, UNESCO.
- VÁZQUEZ, Victoria y Juan Escámez (2010), "La profesión docente y la ética del cuidado", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. especial 10, pp. 1-18.
- WAHLBRINCK, Ilíria y Luci Mary Pacheco (2016), "A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória", *Horizontes*, vol. 34, núm. 2, pp. 19-29.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2006), *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*, México, Siglo XXI.
- WALSH, Catherine (2013), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Quito, Ediciones Abya Yala, Serie Pensamiento Decolonial.

El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile

ÁLVARO SALINAS* | TAMARA ROZAS** | PABLO CISTERNAS***

Este artículo busca responder a las preguntas por cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado y qué oportunidades ofrecen los documentos que ellos deben elaborar durante su práctica profesional final, para desarrollar esta reflexión docente. Se aplicaron dos rúbricas a 50 documentos elaborados por estudiantes de seis programas de formación de profesores en Chile. Los resultados muestran que el foco de la reflexión en los documentos analizados se concentra en sólo algunas dimensiones y deja fuera otras que son importantes, tales como la reflexión sobre los propios aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, los resultados del análisis muestran, en general, una baja reflexión docente, y diferencias entre los programas analizados. Estas diferencias se relacionarían con la especificidad y orientación que se plantea a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos en cada sección del documento elaborado.

This article seeks to determine how reflexive students of pedagogy are upon completing their undergraduate training, and what opportunities are offered by the documents they must prepare during their final professional practice, to develop this teaching reflection. Two rubrics were applied to 50 documents prepared by students in six teachers' training programs in Chile. The results show that the reflective approach of the documents analyzed concentrates only on some dimensions, and leaves out other important ones, such as reflection on the students' own lessons learned. Furthermore, the results of the analysis show, in general, a low level of reflective teaching, and differences between the programs analyzed. These differences were related to the specific and orientation students express regarding what is expected of them in each section of the prepared document.

Palabras clave

Reflexión docente
Formación inicial de profesores
Práctica profesional
Portafolio
Enseñanza de la pedagogía

Keywords

Reflective teaching
Early teacher training
Professional practice
Portfolio
Pedagogic teaching

Recepción: 13 de junio de 2017 | Aceptación: 6 de febrero de 2018

* Profesor en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctor en Ciencias Sociales (información y comunicación) por la Universidad Católica de Lovaina. Líneas de investigación: adopción de tecnologías en educación; cambio en las prácticas docentes; prácticas reflexivas; formación inicial de profesores. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M. Claro, T. Cabello, E. San Martín, D. Preiss, S. Valenzuela e I. Jara), "Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills", *Computers and Education*, núm. 121, pp. 162-174; (2017, en coautoría con M. Nussbaum, O. Herrera, M. Solarte y R. Aldunate), "Factors Affecting the Adoption of Information and Communication Technologies in Teaching", *Education and Information Technologies*, vol. 5, núm. 22, pp. 2175-2196. CE: asalinase@uc.cl

** Estudiante de PhD en la University College de London (Reino Unido). Magister en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad por la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: currículum; pedagogía; evaluación. CE: tamarindo.rozas@gmail.com

*** Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Líneas de investigación: dramaturgia; gestión cultural. CE: pacister@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La práctica reflexiva ha sido descrita como un atributo importante para el desempeño docente y como un objetivo a lograr durante la formación inicial de los profesores (Beauchamp, 2015; Sato *et al.*, 2010). En países que destacan por la calidad de sus resultados en educación, tales como Finlandia, Singapur y Países Bajos, la práctica reflexiva ha sido abordada sistemáticamente durante la formación docente (Darling-Hammond y Lieberman, 2012). En Hispanoamérica, la importancia de la práctica reflexiva se ha traducido en su inclusión en la formulación de estándares para la formación y el desempeño docente, en competencias y perfiles de egreso de numerosos programas de formación docente (Meckes, 2014).

Mucha investigación se ha desarrollado para analizar qué es la práctica reflexiva, cómo se desarrolla y qué relación tiene con el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El interés que suscita la práctica reflexiva reside en la importancia que tiene en la capacidad de los profesores para abordar situaciones imprevistas y complejas en la sala de clases, y en su apertura al examen crítico y el mejoramiento de la docencia (Beauchamp, 2015; Collin *et al.*, 2012). Sin embargo, en el contexto hispanoamericano se ha realizado poca investigación sobre qué tan reflexivos son los estudiantes de pedagogía y qué oportunidades ofrece la formación inicial docente para desarrollar esta reflexividad.

El artículo que aquí se presenta se propone comprender la contribución que hace la formación inicial a la práctica reflexiva de los estudiantes de pedagogía que cursan su último año de estudio. De este objetivo se desprenden dos preguntas que orientan el desarrollo de este texto: ¿cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado en Chile? Y ¿qué oportunidades ofrecen los trabajos escritos que los

programas de formación de profesores piden a los estudiantes durante la práctica profesional en el último año de su formación, para desarrollar la reflexión docente?

La práctica reflexiva

En este trabajo la práctica reflexiva se entiende como el examen crítico del trabajo docente que se realiza desde marcos interpretativos que pueden enfocarse en distintos aspectos: situaciones específicas de la docencia en la sala de clases, metodologías para promover el aprendizaje, el marco institucional donde trabaja el profesor, o el sistema escolar y social que encuadra y orienta la tarea del docente (Leijen, *et al.*, 2012). Estos marcos interpretativos permiten a los profesores comprender las situaciones complejas en las que deben desempeñarse y abren oportunidades para la mejora de la práctica docente (Russell, 2005; Schön, 1983).

Muchos trabajos han buscado describir niveles de práctica reflexiva inspirándose en el trabajo de Van Manen (1977). Larrivee, por ejemplo, identifica tres niveles: el primero, llamado de reflexividad técnica, se caracteriza por considerar los episodios de enseñanza como eventos aislados; en este nivel los docentes se concentran en identificar qué funciona y qué no en la sala de clases, sin ocuparse de su valor o finalidad. En el segundo nivel, de reflexión pedagógica, los estudiantes consideran la teoría y fundamentos pedagógicos de una cierta práctica. En el tercer nivel, de reflexión crítica, los estudiantes examinan los requerimientos y las consecuencias éticas, políticas y sociales de su trabajo (Larrivee, 2008).

Los estudios que emplean los niveles propuestos por Van Manen los organizan de manera lineal, de menor a mayor complejidad, e identifican a la reflexión crítica como el nivel deseable, y al mismo tiempo más complejo, a ser alcanzado (Astudillo *et al.*, 2014; Erazo, 2011; Solar y Rojas, 2015; Wunder, 2003).

¹ Este trabajo ha sido financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Fondecyt, No. 1120834.

Algunos trabajos coinciden en señalar que los estudiantes de pedagogía alcanzan niveles intermedios de reflexión docente (Collin *et al.*, 2012; Mansvelder-Longayroux *et al.*, 2007). Griffin (2003), por ejemplo, encontró que luego de la aplicación de una metodología basada en la discusión de incidentes críticos, estudiantes de pedagogía de una universidad de Estados Unidos avanzaron significativamente en una de las cuatro dimensiones analizadas. Este avance en la dimensión “orientación hacia la mejora y la indagación” implica que los participantes alcanzan un nivel intermedio de pensamiento reflexivo, caracterizado por la capacidad de mirar más allá de la situación inmediata que enfrentan, y por considerar cuestiones más amplias y contextuales. En esta dimensión, sin embargo, los participantes no llegan a un nivel de “pensamiento pedagógico”, que se define por estar orientado hacia los estudiantes, fundamentar la acción en el conocimiento del contenido y de los alumnos, y considerar atentamente la enseñanza como actividad moral. En las otras tres dimensiones analizadas por Griffin, los datos obtenidos mostraron un desempeño bajo o intermedio. En la dimensión “lenguaje”, el estudio encontró que predomina en los participantes el uso del lenguaje común, y no el pedagógico. En la dimensión “modos de pensamiento reflexivo”, la mayoría se ubica en los niveles de reflexión técnica y contextual de Van Manen, y escasamente alcanzan un nivel de reflexión dialéctica. Esto significa que los participantes logran aplicar conocimiento pedagógico a situaciones propias de la sala de clases, y reflexionar sobre los presupuestos que subyacen a la práctica docente y sobre las consecuencias de esta práctica, pero no alcanzan a reflexionar sobre cuestiones de orden moral, ético o sociopolítico involucradas en su labor docente. Finalmente, en la dimensión de “pensamiento” la mayoría de los participantes muestra un embrionario uso de teoría para analizar su práctica (Griffin, 2003).

Los niveles de reflexión docente descritos por la literatura han generado debate. Collin *et al.* (2012), por ejemplo, señalan que la discusión sobre los niveles de la práctica reflexiva ha dado lugar a la distinción entre una buena y una mala práctica, una más deseable y una menos deseable. Poniendo distancia de esta concepción, estos autores señalan que todos los niveles de práctica reflexiva son importantes para el trabajo docente, y que lo relevante es cómo cada nivel contribuye a iluminar una situación determinada y, en su conjunto, cómo contribuye a una mejor comprensión de las situaciones en las que se ven envueltos los profesores. De manera coincidente, Leijen *et al.* (2012) distinguen entre el foco y el nivel de la reflexión. El análisis del foco de la reflexión retoma la distinción de niveles de Van Manen, pero los considera como los contextos o ámbitos sobre los cuales un profesor pone el énfasis para su reflexión. El foco de la reflexión puede abordar aspectos didácticos o metodológicos específicos de la enseñanza y del aprendizaje; las condiciones particulares que los facilitan o dificultan, entre ellas la planificación, implementación y evaluación; o aspectos vinculados con el contexto en el cual se desarrolla la práctica docente, como las consecuencias éticas, morales o políticas del trabajo del profesor. El nivel de la reflexión, en cambio, distingue los análisis puramente descriptivos de aquellos que ofrecen una justificación, una explicación, una evaluación o una discusión entre distintos puntos de vista (Leijen *et al.*, 2012).

Los elementos que la investigación ha considerado para el análisis de los niveles de reflexividad varían. Algunos trabajos analizan los escritos producidos por los estudiantes de pedagogía, y para ello consideran el uso de lenguaje técnico o de sentido común; el uso de teoría para explicar una situación; el establecimiento de relaciones entre hechos; si consideran las implicaciones éticas, morales y políticas del trabajo del profesor; la precisión del lenguaje empleado; la fundamentación de las afirmaciones; la consideración de distintos

puntos de vista, incluyendo el propio posicionamiento; y si toman en cuenta los aprendizajes logrados y los cambios o mejoras de la práctica (Griffin, 2003; Mena y García, 2013).

El trabajo de Concha *et al.* (2013) muestra que los estudiantes de último año de pedagogía en educación básica en tres instituciones chilenas reflexionan de manera general, y sin un dominio técnico sólido, a partir de un video que muestra las decisiones tomadas por un docente durante sus clases. En España, Chamoso *et al.* (2012) analizaron el nivel de pensamiento reflexivo entre estudiantes de pedagogía de educación primaria en matemáticas, y encontraron resultados similares, ya que éstos mostraron niveles bajos de pensamiento reflexivo. En los portafolios que los estudiantes debían elaborar no analizaban cómo se había producido su propio aprendizaje, cómo se había desarrollado la enseñanza ni qué significaba enseñar.

En el artículo que aquí se presenta se recoge evidencia de seis programas de formación de profesores en Chile, en los que se analizó el foco y profundidad de la reflexión que realizan los estudiantes de pedagogía. Para ello se revisaron los recursos que los propios programas de formación solicitan a los estudiantes durante la experiencia de práctica profesional al finalizar su formación. De este modo, se describe no sólo la reflexión que los estudiantes son capaces de hacer en el contexto de su práctica profesional, sino que además se analizan las oportunidades que ofrecen los programas de formación de profesores para ello.

Oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva

En este trabajo, por “oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva” se entienden aquellos espacios y mecanismos que ofrecen los programas de formación de profesores para desarrollar la reflexión docente (Blomeke, 2012; McDonnell, 1995).

Uno de los espacios más importantes para el desarrollo de la reflexión docente es

la práctica profesional que los estudiantes de pedagogía realizan a lo largo de su formación inicial (Collin *et al.*, 2012; Jones y Ryan, 2014); es por ello que se analizan los informes de práctica y el análisis de incidentes críticos que realizan los estudiantes. Mena y García (2013), por ejemplo, analizaron informes elaborados por 104 profesores en formación en una universidad española. Estos informes abordan la descripción de algún problema o situación que hubiera llamado la atención de los estudiantes de pedagogía durante su experiencia en el salón de clases, las metas y objetivos que perseguían, la acción realizada y una evaluación. El análisis de los datos permitió apreciar que el aprendizaje de los alumnos ocupó la mayor cantidad de menciones en los textos elaborados por ellos, seguido de las estrategias de enseñanza. Además, los datos mostraron que la mayor cantidad de proposiciones eran más bien descriptivas y escasamente reflexivas.

Los portafolios han sido empleados para compilar los trabajos elaborados por los estudiantes de pedagogía, y como material a partir del cual reflexionan sobre su proceso de aprendizaje (Mansvelter-Longayroux *et al.*, 2007; Oakley *et al.*, 2014). La investigación ha mostrado que para que un portafolio contribuya al aprendizaje, debe incluir una muestra que evidencie una variedad de desempeños de los estudiantes, y que permita reflexionar sobre la experiencia documentada (Oakley *et al.*, 2014).

Las muestras de desempeño docente (en adelante MDD) compilan material auténtico elaborado por un estudiante de pedagogía —a manera de portafolio— pero, además, aportan las orientaciones que sirvieron para la confección de dichas muestras y criterios de evaluación del desempeño evidenciado a partir de estándares (Kohler *et al.*, 2008; Montecinos *et al.*, 2011).

Las bitácoras también han recibido atención de la investigación sobre la práctica docente. Una bitácora debe describir eventos escogidos por el estudiante del modo más concreto posible, los cuales deben ser

sistemáticamente examinados. Además, deben contener reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje (Farr y Riordan, 2015; Jones y Ryan, 2014).

En Hispanoamérica no hay investigación que haya comparado las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los distintos recursos que deben elaborar los estudiantes de pedagogía durante su práctica profesional para desarrollar la práctica reflexiva. Los trabajos tienden a analizar la reflexión docente que es evidente en un recurso específico, como los portafolios (Chamoso *et al.*, 2012) o los incidentes críticos (Mena y García, 2013). En este trabajo se busca aportar a la discusión mediante el análisis acerca de cómo distintos recursos elaborados por los estudiantes pueden proveer oportunidades para desarrollar la práctica reflexiva.

METODOLOGÍA

Este estudio analiza y compara la reflexión docente contenida en portafolios, muestras de desempeño docente, bitácoras e informes de práctica elaborados por 44 estudiantes de seis programas de formación de profesores en Chile.

El contexto de estudio

Hasta 2015, la formación de profesores en Chile era impartida por instituciones universitarias e institutos profesionales, pero a partir de ese año, sólo las universidades están facultadas para formar profesores. Éstas pueden otorgar títulos profesionales y grados académicos (bachillerato, licenciatura, magíster, doctorado), mientras que los institutos profesionales sólo otorgan títulos profesionales (Ávalos y Matus, 2010; Ingvarson *et al.*, 2013).

En Chile las universidades se distinguen según su pertenencia o no al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Aquéllas que pertenecen a este Consejo son previas o derivan de sedes de universidades cuya

existencia es anterior a la reforma del sistema de educación superior de los años ochenta, y tienden a ser más complejas en términos de sus áreas de conocimiento y del desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión. En la actualidad, de las 53 universidades chilenas, 27 pertenecen al Consejo de Rectores (Ávalos y Matus, 2010).

Los programas de formación docente tienen dos modalidades: una concurrente y una consecutiva. La primera modalidad prolonga la formación de profesores durante 4 o 5 años, e incluye cursos pedagógicos (teorías de la educación, evaluación de aprendizajes), cursos disciplinares y didácticos (donde se aprenden los contenidos y la forma de enseñarlos), actividades prácticas (donde los estudiantes tienen oportunidad para realizar experiencias en contextos reales de desempeño), cursos de formación general y optativos (que complementan la formación) y alguna actividad de finalización de estudios (como seminarios y tesis). La segunda modalidad se desarrolla usualmente a lo largo de un año y requiere de una formación previa en algún área disciplinar vinculada al currículo escolar. Esta modalidad incluye cursos pedagógicos, didácticos y experiencias de práctica intensivas en contextos reales de desempeño (Ávalos y Matus, 2010; Solís *et al.*, 2011).

La práctica profesional consiste en una experiencia directa que el estudiante de pedagogía desarrolla en algún establecimiento educacional, con el propósito de conectar su formación con el campo de la práctica donde se desempeñará una vez egresado (Collin *et al.*, 2012; Jones y Ryan, 2014; Solís *et al.*, 2011). Usualmente la práctica es progresiva, de manera que los estudiantes se involucran gradualmente en las tareas propias del rol docente. Esta práctica tiende a estar acompañada de la producción de informes, portafolios y otros documentos en los cuales los estudiantes dan cuenta de las actividades realizadas en la práctica y reflexionan sobre su experiencia (Solís *et al.*, 2011).

Muestra

La muestra para este estudio es de carácter intencional. La unidad muestral está conformada por los trabajos elaborados por estudiantes de pedagogía durante su última práctica profesional.

El material de análisis fue seleccionado en tres etapas: en la primera se seleccionaron intencionalmente seis programas de formación de profesores impartidos por cinco instituciones de acuerdo con lo siguiente: tipo de institución formadora (universidades tradicionales del Consejo de Rectores, universidades privadas no pertenecientes al Consejo de Rectores e institutos profesionales); características de la formación profesional (formación consecutiva y formación concurrente); nivel educativo al que apunta el programa de formación (educación primaria o secundaria) y especialidad (educación general primaria, especialidad en lenguaje, matemáticas y educación física).

En la segunda etapa se seleccionó el material generado por los estudiantes. Para identificarlo se consultó a académicos y/o directivos de cada programa de formación sobre cuál era el material que el programa solicitaba elaborar a los estudiantes. Una vez identificado, se recolectó previa autorización de los estudiantes que lo elaboraron.

En la tercera etapa se seleccionaron los segmentos de los materiales recolectados que más claramente abordaran la reflexión de los estudiantes sobre su experiencia de práctica. Para ello se definieron dos criterios: 1) se seleccionaron los apartados dedicados a la descripción y/o análisis de las actividades dentro de la sala de clase en los centros de práctica; y 2) se seleccionaron los apartados que expresaran una reflexión, análisis o conclusiones a partir de la experiencia práctica realizada.

En la Tabla 1 se presenta el tipo de material recibido, así como la cantidad de documentos

Tabla 1. Documentos recibidos de cada institución

Programa*	Tipo de material	Número de documentos	Número de estudiantes
Consecutivo, universidad Consejo de Rectores 1, formación de profesores secundarios (P1UT1)	Muestras de desempeño docente	10	10
Concurrente, universidad Consejo de Rectores 1, formación de profesores primarios (P2UT1)	Informe final práctica profesional	6	6
	Bitácora	6	
Concurrente, universidad Consejo de Rectores 2, formación de profesores secundarios (P3UT2)	Portafolio práctica	15	15
Concurrente, universidad Consejo de Rectores 3, formación de profesores secundarios (P4UT3)	Seminario práctica profesional	4	4
Concurrente, instituto profesional 1, formación de profesores primarios (P5IP1)	Portafolio práctica profesional	4	4
Concurrente, universidad no perteneciente al Consejo de Rectores 1, formación de profesores primarios (P6UP1)	Informe práctica profesional	5	5
Total		50	44

*Se omiten los nombres de las instituciones para mantener su anonimato. Los seis programas son designados con "P", seguido de un número que sirve para identificarlas individualmente. "UT" significa universidad tradicional (Consejo de Rectores); "UP" significa universidad privada no participante en el Consejo de Rectores; "IP" significa instituto profesional. Cada institución es seguida de un número para identificarlas por separado, de modo tal que dos programas (P1 y P2) con un mismo número después de la identificación institucional significa que esos programas corresponden a una misma institución (UT1).

Fuente: elaboración propia.

y de estudiantes que lo elaboraron. Se recibieron en total 50 documentos, y todos fueron incorporados en el análisis. Estos documentos fueron elaborados por 44 estudiantes, ya que en uno de los programas se les pedía que elaboraran dos documentos distintos. El total de páginas analizadas fue de 450, aproximadamente.

Análisis de la información

Para responder a la pregunta sobre las oportunidades que ofrecen los trabajos escritos que deben elaborar los estudiantes para promover la reflexión docente, el material recibido fue analizado según su tipo (portafolio, bitácora, informe de práctica, etcétera), su estructura (secciones que lo componen) y las orientaciones que provee el estudiante para la reflexión. Este análisis se realizó atendiendo al contenido explícito de los textos elaborados por los estudiantes, complementado con la información obtenida mediante entrevistas a académicos y/o directivos de los programas.

Para responder a la pregunta sobre cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado, se procedió a analizar el material usando dos rúbricas: siguiendo a Leijen *et al.* (2012), una de las rúbricas permite identificar el foco sobre el cual reflexionan los estudiantes, y la otra analiza la profundidad del análisis.

La primera rúbrica —el foco de la reflexión— toma en cuenta varias dimensiones sobre las cuales los estudiantes pueden centrar su atención. Estas dimensiones fueron elaboradas siguiendo a Griffin (2003) y a Leijen *et al.* (2012), y considera, además, los marcos regulatorios del desempeño docente y la formación inicial existentes en Chile (MINEDUC, 2008; 2012a; 2012b). Estas dimensiones son:

- Política educativa: políticas e iniciativas estatales en educación, y los marcos regulatorios de la práctica docente o la formación inicial.

- Entorno o comunidad local: relaciones entre la escuela, la comunidad y las organizaciones del entorno (otras escuelas, redes de profesores, etc.).
- Condiciones materiales, humanas y organizativas de la escuela: gestión técnica pedagógica y administrativa de la escuela; recursos materiales y humanos.
- Planificación e implementación de la clase:
 - Diseño de la clase: secuencia de actividades planificadas, tipo de actividades y adaptaciones curriculares realizadas.
 - Implementación de la clase: gestión del tiempo durante la clase, posibilidad de implementar las actividades/estrategias según lo planificado y actividades realizadas.
- Ambiente propicio para el aprendizaje: relación profesor-alumno, relación entre estudiantes, motivación de los alumnos y orden/disciplina en la clase.
- Enseñanza/aprendizaje:
 - Enseñanza del profesor/practicante: estrategias metodológicas empleadas durante la práctica por el practicante u observadas en la enseñanza del profesor a cargo del curso, incluyendo el uso de materiales didácticos.
 - Aprendizaje de los alumnos:² nivel de aprendizaje de los alumnos de la escuela, etapas y proceso de aprendizaje, diversidad de formas de aprendizaje.
- Aprendizajes logrados por los practicantes: aprendizajes profesionales y/o personales, proceso y etapas del propio aprendizaje en el contexto de la práctica.
- Rol del docente en la sociedad: contexto e implicaciones sociales, históricas, políticas y culturales de la labor docente.

² En adelante se usará la expresión “estudiante” para referirse al estudiante de pedagogía en práctica; y “alumno” para los alumnos de las escuelas y colegios donde se realizó la práctica.

Cada una de estas dimensiones recibió un puntaje que oscila entre 0 puntos, cuando el tema en cuestión no era abordado en el documento; 1 punto, cuando el tema estaba presente en el texto, pero recibía una atención menor; 2 puntos, cuando el tema recibía una importancia intermedia; y 3 puntos, cuando se constituía como foco principal del documento.

La segunda rúbrica aborda la profundidad de la reflexión (Griffin, 2003; Leijen *et al.*, 2012; Mena y García, 2013). Las dimensiones son:

- Distinciones del campo pedagógico: uso de conceptos y teorías usuales en el campo pedagógico en la reflexión elaborada (incluye conceptos relacionados con el contenido a ser enseñado).
- Diversidad de las distinciones utilizadas: qué tan diversas son las distinciones propias del campo pedagógico que están presentes en el texto.
- Establecimiento de relaciones entre hechos: presencia de relaciones entre hechos ocurridos en el contexto de la práctica o en el propio desempeño; aprendizaje de los alumnos; condiciones materiales de trabajo, etc.
- Posicionamiento y justificación de los argumentos: presencia de una postura personal argumentada respecto de las situaciones analizadas.
- Consideración de la experiencia personal: presencia en el texto de emociones y experiencias anteriores del practicante.
- Propuesta de cambios: presencia de propuestas, iniciativas o intención de modificar aspectos de su práctica docente; concepciones, recursos empleados, etc., analizando su factibilidad.
- Vínculo teórica-práctica: vínculos entre la teoría y la práctica docente. El estudiante aplica o discute conceptos para analizar situaciones.
- Explicitación/reflexión sobre los aprendizajes propios: presencia de un relato

sobre cambios en la forma en que el estudiante enmarca, analiza, comprende o aborda una situación pedagógica.

En esta rúbrica la puntuación se estableció como sigue: 0 puntos, cuando en el texto no había presencia de análisis de la dimensión en cuestión; 1 punto, cuando se observaba presencia de algunas distinciones, relaciones, ideas, etcétera; 2 puntos, cuando se observaba presencia de elementos, aunque sin aplicación, vínculo o especificidad; y 3 puntos, cuando se observaba variedad de distinciones y discusión de relaciones, aplicación a la situación analizada, etc.

Dos investigadores estuvieron a cargo de la aplicación de las rúbricas a los textos seleccionados. Para que esta aplicación fuera lo más uniforme posible, al inicio de esta etapa los textos seleccionados en dos programas distintos fueron analizados por ambos investigadores. Los puntajes asignados por cada uno de ellos fueron discutidos por el equipo de investigación, a fin de identificar las dimensiones en las cuales se asignaron puntajes muy dispares. La discusión permitió uniformar los criterios de los investigadores y afinar las rúbricas. Una vez analizados y discutidos los dos programas que recibieron doble aplicación de la rúbrica, cada investigador analizó por separado los textos de los otros cuatro programas de formación.

Una vez que las dos rúbricas fueron aplicadas, los puntajes de cada uno de los seis programas se analizaron estadísticamente. El análisis emplea los promedios del puntaje obtenido en cada dimensión.

Junto con asignar puntajes a los textos, los investigadores codificaron segmentos específicos de los textos según las dimensiones descritas en cada rúbrica. De este modo, para cada una de estas dimensiones se contó con referencias textuales provenientes del conjunto de textos analizados. En lo que sigue se designan esas referencias según la nomenclatura de la institución formadora, seguido del

número de estudiante al que pertenece el texto citado.

RESULTADOS

El material recolectado en las instituciones formadoras es de distinto tipo: en algunos pro-

gramas se emplean los portafolios; en otros, las muestras de desempeño docente, bitácoras o informes de práctica (Tabla 2). Esta variedad se expresa incluso en programas de una misma institución. En PIUT1 se pide a los estudiantes una MDD, mientras que en P2UT1 se les pide una bitácora y un informe de práctica.

Tabla 2. Tipo y estructura del material recibido y seleccionado

Programa	Material recibido		Material seleccionado	
	Tipo de material	Extensión promedio	Sección escogida	Extensión promedio
PIUT1	Muestras de desempeño docente (MDD): presenta evidencia en torno a 6 estándares de desempeño: contextualización de la enseñanza, metas de aprendizaje, planes de clase, plan de evaluación, toma de decisiones y análisis de resultados, y autoevaluación reflexiva.	100 págs.	Dos secciones: 1. Toma de decisiones y análisis de resultados 2. Autoevaluación reflexiva	16 págs.
P2UT1	Informe final de la práctica profesional: presenta los análisis y reflexiones del estudiante a partir de un conjunto de preguntas específicas referidas a los aprendizajes obtenidos en la práctica, a la retroalimentación de los profesores guías, las clases realizadas, las debilidades y fortalezas que identifican en su desempeño, y las proyecciones respecto a su rol como profesores.	8 págs.	Informe final completo	8 págs.
	Bitácora: documento en el que los estudiantes escogen y describen un evento sucedido en la práctica, y explican en qué consiste y por qué es significativo, el ámbito pedagógico desde el cual se puede analizar y los aprendizajes al respecto.	5 págs.	Bitácora completa	5 págs.
P3UT2	Portafolio de práctica: recopila el material generado durante la práctica profesional y los análisis respectivos. Incluye una contextualización del centro de práctica, la descripción del contenido que se trabajó, la justificación de los recursos pedagógicos y de la evaluación, las planificaciones de clases, las evaluaciones de aprendizajes aplicadas a los estudiantes, las guías de trabajo, muestras de los trabajos de los estudiantes, bitácoras de clases y una sección de conclusiones y reflexiones sobre la experiencia.	250 págs.	Dos secciones: 1. Conclusiones 2. Reflexión pedagógica	2 págs.
P4UT3	Seminario de práctica profesional: documento que describe el diseño, implementación y resultados de la aplicación de una metodología o recurso didáctico aplicado durante la práctica.	50 págs.	Tres secciones: 1. Descripción de la implementación 2. Plan de mejora 3. Conclusiones	18 págs.

Tabla 2. Tipo y estructura del material recibido y seleccionado

(continuación)

Programa	Material recibido		Material seleccionado	
	Tipo de material	Extensión promedio	Sección escogida	Extensión promedio
P5IP1	Portafolio de práctica profesional: contiene material generado en la práctica profesional (planificaciones de clases, evaluaciones y encuestas aplicadas, etc.), una caracterización del establecimiento y curso con el que se trabajó, una bitácora y un análisis y reflexión sobre las clases realizadas.	250 págs.	Dos secciones: 1. Diario reflexivo 2. Análisis de la clase	8 págs.
P6UP1	Informe de práctica profesional: describe el proyecto implementado en el centro de práctica (objetivos, acciones realizadas), las características generales del establecimiento y del curso donde se trabajó, planificaciones de clases, bitácora, evidencia del trabajo realizado y conclusiones sobre la experiencia de práctica.	25 págs.	Dos secciones: 1. Bitácora 2. Conclusiones	15 págs.

Fuente: elaboración propia.

En las MDD los estudiantes de PIUT1 recogen, organizan y presentan evidencias elaboradas durante la planificación, conducción y evaluación de las actividades docentes que realizaron durante su práctica profesional. Además, describen y analizan la toma de decisiones y los resultados obtenidos en la experiencia, para lo cual emplean estándares de desempeño que ofrecen orientaciones precisas sobre lo que se espera en cada sección de la MDD. Al finalizar, los estudiantes elaboran una autoevaluación reflexiva, en la cual analizan, entre otras cosas, el rol docente, las debilidades y fortalezas propias y las proyecciones de la experiencia para el futuro profesional.

Para elaborar la bitácora los estudiantes de P2UT1 deben escoger y describir una situación ocurrida en la práctica, que fuera significativa para ellos. En la bitácora los estudiantes deben proporcionar los datos generales de la situación escogida, describirla, explicar por qué es significativa, analizarla pedagógicamente, relacionarla con los saberes profesionales adquiridos durante su formación y señalar los aprendizajes y desafíos que se desprenden de la situación descrita. Además de la bitácora, estos estudiantes deben elaborar un informe

de práctica centrado en el análisis y reflexión sobre el trabajo de aula, su desempeño y los aprendizajes obtenidos. Entre los aspectos que deben ser analizados están la retroalimentación de los profesores guías, las clases realizadas en sus centros de prácticas, las debilidades y fortalezas en su desempeño y las proyecciones respecto a su rol como profesores. Para el desarrollo de cada una de estas secciones los estudiantes disponen de indicaciones y preguntas que deben abordar.

Otros dos programas utilizan el informe de práctica, aunque con estructuras distintas. El informe de práctica profesional de P6UP1 describe un proyecto específico implementado por el estudiante en el centro de práctica, las características generales del establecimiento y del curso donde se trabajó. Incluye, además, evidencia del trabajo realizado, bitácoras y conclusiones sobre el establecimiento y la experiencia implementada. Las bitácoras describen las clases realizadas, considerando su organización, estructura y la relación profesor-alumno. Las conclusiones del informe contienen comentarios libres sobre la experiencia de práctica realizada. En el informe de práctica de P4UT3 los estudiantes describen

el diseño, implementación y resultados de la aplicación de una metodología o recurso didáctico realizado durante las clases que ellos impartieron en el centro de práctica. En la sección de conclusiones sintetizan y reflexionan libremente sobre el proceso y los resultados obtenidos.

Dos instituciones emplean el portafolio. En P3UT2, el portafolio que entregan los estudiantes contiene una contextualización del centro de práctica y/o del curso en el que les tocó trabajar, evidencia de las planificaciones de clases elaboradas y de los recursos pedagógicos empleados. El portafolio contiene también una bitácora y un análisis de la unidad de aprendizaje que los estudiantes trabajaron en el centro de práctica. Las bitácoras contienen un relato descriptivo sobre los aprendizajes a ser desarrollados durante las clases, las metodologías, actividades y materiales, y los logros obtenidos. En este análisis se describen y justifican los contenidos específicos trabajados, los recursos pedagógicos y el tipo de evaluación de aprendizaje empleada. El portafolio contiene, además, una sección de reflexiones finales y conclusiones. En esta sección los estudiantes abordan libremente distintos aspectos de su experiencia, tales como: la descripción de las condiciones favorables/no favorables del establecimiento para el desempeño de su rol como practicantes y el valor que ha tenido la experiencia de práctica para su formación.

En P5IP1 los portafolios contienen una caracterización del establecimiento y del curso con el que se trabajó, distintas evidencias respecto de las clases realizadas y un análisis y reflexión sobre éstas, donde los estudiantes consideran aspectos tales como la motivación de los alumnos, el clima de aula, las metodologías empleadas y los resultados obtenidos. En la sección de reflexión, los estudiantes analizan y reflexionan libremente en torno a algún aspecto específico de la experiencia de práctica que les haya llamado la atención.

En síntesis, la estructura de los materiales es distinta. En algunos, por ejemplo, la bitá-

cora es un documento distinto del informe de práctica; y en otros, está contenida en él. Por otro lado, en dos programas el documento es elaborado con ayuda de instrucciones específicas sobre lo que se espera de los estudiantes en cada sección; en otros, la reflexión se deja libre, de modo que los estudiantes reflexionan sobre algo que les llama la atención.

El foco de la reflexión

La Tabla 3 muestra el puntaje promedio asignado a cada dimensión de la rúbrica empleada para medir el foco que los estudiantes establecen para su reflexión. La dimensión que más concentra el foco del total de los estudiantes es “enseñanza”, con un promedio de 2.02 puntos (el rango es entre 0 y 3). Le sigue “implementación”, con 1.66 puntos y “aprendizaje”, con 1.43 puntos.

Como puede verse, los temas que concentran el foco en cada uno de los programas tienden a ser similares, aunque con algunos matices. La enseñanza es el tema que recibe la mayor puntuación en los distintos programas, salvo en P6UP1. En PIUT1 la enseñanza obtiene 2.2 puntos, en P2UT1 obtiene 2.5 puntos, en P3UT2 obtiene 1.87 puntos, en P4UT3 obtiene 2.25 y en P5IP1 obtiene 3 puntos. Mientras, en P6UP1 esta dimensión obtiene 0.6 puntos y es superada por “implementación”, que obtiene 3 puntos, y por aprendizajes de los propios estudiantes que realizan su práctica, con 1 punto. Esto significa que, en general, en los programas analizados aquí, la dimensión “enseñanza” es el foco principal, o al menos uno de los principales, de la reflexión de los estudiantes. Los estudiantes desarrollan y se concentran en este tema.

El examen del contenido de los trabajos en la dimensión “enseñanza” muestra que los estudiantes de PIUT1 y P2UT1 analizan las estrategias metodológicas que desarrollan en la clase y los recursos didácticos utilizados. Por ejemplo, estos estudiantes analizan la importancia de otorgar un rol activo a los alumnos, realizar preguntas que estimulen el pensamiento de orden superior en ellos,

Tabla 3. Focos de la reflexión docente

	P1UT1 (n=10)	P2UT1 (n=6)	P3UT2 (n=15)	P4UT3 (n=4)	P5IP1 (n=4)	P6UP1 (n=5)	Total (n=44)
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Política educativa	0.2	0	0.07	0	0	0.2	0.09
Comunidad	0.7	0.5	0.4	0	0.25	0	0.39
Condiciones materiales / humanas / organizativas	0.9	0.17	0.73	0	0	0.2	0.5
Diseño	1.5	2.33	0.93	0.5	0.75	0.6	1.16
Implementación	1.9	1.67	1.13	2	1	3	1.66
Ambiente propicio para el aprendizaje	0.94	1.17	0.51	0.4	0.75	0.28	0.68
Enseñanza	2.2	2.5	1.87	2.25	3	0.6	2.02
Aprendizaje	2	1.67	1.27	2	1	0.4	1.43
Aprendizajes logrados por los practicantes	1.5	0.92	0.23	0	0.5	1	0.7
Rol del docente en la sociedad	0.6	0.5	0.27	0	0.25	0	0.32

Fuente: elaboración propia.

la autoevaluación y el trabajo colaborativo. También se mencionan algunos recursos didácticos empleados, tales como videos, juegos, mapas conceptuales y presentaciones multimediales. Por ejemplo, una estudiante de P2UT1 analiza el uso de un video en su clase:

A partir de la proyección del corto (que logró captar la atención de los alumnos) fue posible realizar una reflexión sobre cómo la publicidad influye en nuestra vida cotidiana a través de la manipulación publicitaria, generando necesidades que no lo son, y cómo esto se manifiesta en nuestra sociedad de consumo. Así, fue posible que los alumnos elaboraran opiniones críticas sobre los avisos publicitarios y que participaran activamente (P2UT1-E3).

Los textos de P6UP1, en cambio, se centran en la implementación en clases de un proyecto diseñado por los estudiantes, mientras que casi no se aborda la enseñanza. Los textos de esta institución se concentran fundamentalmente en la descripción de las acciones realizadas, y en algunos casos se describe también cómo se implementan y su secuencia, pero no se analizan las metodologías ni las estrategias

empleadas que orientan estas acciones, ni tampoco las consecuencias de estas acciones para el aprendizaje de los alumnos. La descripción se concentra en lo que se hizo en la sala de clases, pero no en los fundamentos pedagógicos, ni en su conexión con la enseñanza ni el aprendizaje.

Los temas que siguen en importancia varían un poco más. En P1UT1 el aprendizaje de los alumnos sigue en importancia, con 2 puntos, y luego la implementación, con 1.9. En la P2UT1 es el diseño el que sigue en importancia (2.33 puntos), y luego la implementación y el aprendizaje, ambas con 1.67 puntos. En P3UT2, al igual que en P1UT1, los dos temas que siguen en importancia son el aprendizaje de los alumnos y la implementación (1.27 y 1.13, respectivamente). En P4UT3 los temas que siguen son el aprendizaje de los alumnos y la implementación, ambos con 2 puntos. En P5IP1 el tema de mayor importancia es la enseñanza (3 puntos), luego siguen la implementación y el aprendizaje, ambos con 1 punto. En general, esto significa que, si bien el foco principal de la reflexión en los textos analizados de estos programas es la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y la implementación de las

actividades en la sala de clases también reciben atención, aunque menor.

En cuanto a los aprendizajes de los alumnos, los estudiantes de P1UT1, P4UT3 y P3UT2 se refieren a los logros que ellos han obtenido en relación con los objetivos de aprendizaje esperados y con las estrategias que se aplicaron. Además, discuten los contenidos y habilidades específicas que sus alumnos han aprendido (o no). Una de las estudiantes de P1UT1, por ejemplo, analiza detalladamente el logro en términos de aprendizaje de los alumnos en los distintos objetivos planteados, y al final de su análisis concluye:

En la última sesión de la planificación, cuya meta era reconocer la democracia como un sistema de gobierno que promueve valores como la igualdad, la libertad y la justicia, vinculándolo con la realidad nacional... fue la clase donde se obtuvo menos logro (P1UT1-E1).

Respecto a la implementación, los estudiantes de P3UT2 y P4UT3 se refieren a la estructura de la clase (inicio, desarrollo, cierre), a la secuencia de actividades realizadas y a los tiempos requeridos para hacer las actividades.

Los temas en los que menos se enfocan los estudiantes, en general, son tres: la política educativa (0.09 puntos), el rol del docente en la sociedad (0.32 puntos) y la comunidad (0.39 puntos).

La política educativa está ausente de los textos elaborados por los estudiantes, salvo en P6UP1, en P1UT1 (ambos con 0.2 puntos) y P3UT2 (0.07 puntos). El examen del contenido de los textos muestra que las escasas menciones que se hacen a la política pública nacional se refieren al marco que define estándares para la enseñanza, y cómo los consideran en sus planificaciones y en la realización de clases. Así, por ejemplo, una estudiante analiza la importancia del clima de aprendizaje en el salón de clases citando un instrumento de política pública que especifica estándares de desempeño docente: “como se menciona en

el Marco para la Buena Enseñanza (2003), los docentes deben generar un ambiente y clima de clase en el que se dé lugar a los procesos de enseñanza” (P1UT1-2).

Otro tema menos abordado es la comunidad que rodea a la escuela. En ocasiones puntuales los estudiantes mencionan la importancia de conocer el entorno en el cual se encuentra el establecimiento o las características de las familias (por ejemplo, el compromiso de los apoderados), pero no se precisa cómo se incorpora este contexto en la labor de la escuela. Por ejemplo, una estudiante señala brevemente: “los apoderados están muy presentes en la educación de sus hijos, lo que resulta un apoyo positivo” (P3UT2-E12).

Algunos estudiantes mencionan el rol del docente en la sociedad de manera muy breve; afirman la importancia social de la labor docente, pero no se detienen a hacer un examen más elaborado. Por ejemplo, un alumno de P6UP1 dice: “esta práctica nos ha permitido hacernos más conscientes de la responsabilidad que implica la profesión... De esta manera, buscar medidas que me permitan progresar y conformar el perfil docente que la sociedad actual requiere” (P6UP1-E4).

La profundidad del análisis

En las distintas dimensiones que analizan la profundidad del análisis se observan, en general, puntajes bajos (Tabla 4). En el uso de distinciones del campo pedagógico, que es la dimensión donde los textos obtienen mayor puntuación, el promedio en el conjunto de programas es de 1.82 puntos (en el rango de 0 a 3 puntos). Le sigue el posicionamiento frente a los juicios emitidos (1.41 puntos) y la diversidad de distinciones (1.23 puntos). Las dimensiones donde se observan puntajes menores son: la consideración de la experiencia personal del practicante (0.39 puntos), la proposición de cambios frente a lo aprendido en la práctica (0.73 puntos) y el vínculo teoría-práctica (0.91 puntos). Esto significa que, en general, en los textos de los estudiantes se observan algunas

Tabla 4. Profundidad de la reflexión docente

	P1UT1 (n=10)	P2UT1 (n=6)	P3UT2 (n=15)	P4UT3 (n=4)	P5IP1 (n=4)	P6UP1 (n=5)	Total (n=44)
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Distinciones del campo pedagógico	2.8	2.5	1.33	2.5	1	0.6	1.82
Diversidad de las distinciones	2.5	2.33	0.67	1.25	0	0	1.23
Establecimiento de relaciones entre hechos	2.3	2.17	0.7	0.87	0.25	0.2	1.18
Posicionamiento y justificación del juicio	1.9	2.5	1	1.25	0.75	1	1.41
Consideración de la experiencia personal	1	0.83	0.07	0	0.25	0	0.39
Proposición de cambios	1.5	1.33	0.07	1	1	0	0.73
Vínculo teoría-práctica	1.8	2	0.13	1.5	0	0.4	0.91
Aprendizajes propios	2.1	2.33	0.27	0	1	1.6	1.16

Fuente: elaboración propia.

distinciones, relaciones e ideas propias del campo pedagógico, pero éstas son más bien generales, están desconectadas entre sí y tienen escasa aplicación, si acaso, a las situaciones analizadas, con algún posicionamiento personal y una reducida diversidad de distinciones empleadas. En general no se toma en cuenta la experiencia personal, ni propuestas de cambios o de vínculo entre teoría y práctica.

El uso de distinciones propias del campo pedagógico es la dimensión donde, comparativamente, se observan los mayores puntajes en cinco programas. En P1UT1 el promedio para esta dimensión es 2.8 puntos; en P2UT1 es 2.5 (al igual que el “posicionamiento y justificación del juicio presentado”); en P3UT2 es de 1.33; en P4UT3 es de 2.5 y en P5IP1 es de 1 punto (junto con otras dos dimensiones). En P6UP1, en cambio, el mayor puntaje se observa en la explicitación y reflexión sobre los aprendizajes propios, con 1.6 puntos. Esto significa que en esta dimensión se observan importantes diferencias entre los programas: mientras tres de ellos tienden a mostrar una mayor presencia de distinciones del campo pedagógico (P1UT1, P2UT1 y P4UT3), en los otros tres estas distinciones son más bien escasas (P3UT2, P5IP1 y P6UP1).

El análisis del contenido de los textos permite apreciar que las distinciones pedagógicas más comunes en los distintos programas

se refieren a los contenidos específicos que se abordan con los alumnos en el salón de clases. En P1UT1 y P2UT1, por ejemplo, se emplean distinciones tales como: fonema, grafema, fábula, adición, sustracción, denominador común. En los textos de P4UT3, se hacen distinciones referidas al contenido matemático que se está trabajando con los alumnos: análisis estadístico, número de ocurrencia, tablas de frecuencia, etc. Uno de los estudiantes de P2UT1 que trabajó con ciencias en su práctica señala:

La enseñanza fue efectiva, desde el momento en que la orientación de las clases tomó en consideración el género de las estudiantes... Temas como aldehídos y cetonas se trabajaron desde los perfumes y los aromas; los ácidos carboxílicos y los ésteres fueron abordados desde el colesterol (P2UT1-E6).

Distinciones relativas a las competencias o habilidades a desarrollar en los alumnos tienen menor presencia: en P1UT1 y P2UT1 los textos mencionan habilidades superiores del pensamiento, y capacidad de los alumnos de inferir, argumentar y analizar los contenidos. Además, se aprecian menos distinciones relacionadas con la evaluación de aprendizajes y con los elementos didácticos y formas de trabajo de los alumnos en clases (transposición didáctica,

contrato pedagógico, actividad metacognitiva, preguntas explícitas). Un estudiante, por ejemplo, señala en su trabajo: "...hay que mejorar aún más en el uso de la pizarra, dado que un orden claro y establecido en ella nos ayudará a cumplir de mejor manera una transposición didáctica clara y útil en función de la clase" (P2UT1-E6).

El posicionamiento y justificación del juicio se ubica entre las tres dimensiones con mayores puntajes en P2UT1 (2.5 puntos), en P3UT2 (1 punto), en P6UP1 (1 punto) y en P5IP1 (0.75 puntos). Esto significa que, en los textos elaborados por los estudiantes, estos elementos sí aparecen, aunque sin mayor desarrollo, aplicación o vínculo con otros elementos de la reflexión.

En esta dimensión hay diferencias entre los programas: por ejemplo, los textos de P2UT1 desarrollan argumentos sobre cómo trabajar el orden y la disciplina, y son críticos cuando esto se sobrepone a otros fines; o sostienen la importancia de no bajar la exigencia a los alumnos cuando hay dificultades. Por ejemplo, un estudiante señala: "la estructura de la clase estaba bien definida y logré adecuarme con mayor facilidad a los tiempos destinados para cada una de las actividades, por lo que los alumnos estuvieron participando activamente de las actividades sin que se generara desorden" (P2UT1-E1).

En P3UT2 y P4UT3, en cambio, hay una menor justificación de las afirmaciones. Por ejemplo, se señala que los aprendizajes de los alumnos fueron pobres, o lo favorable o desfavorable de una metodología que usa el profesor para guiar los aprendizajes de los alumnos, pero no se profundiza por qué esos aprendizajes fueron pobres o por qué razón una determinada metodología resultó favorable (o no).

La dimensión "diversidad de distinciones" se ubica entre los tres mayores puntajes en tres de los programas considerados. En PIUT1 recibe 2.5 puntos (por debajo de "distinciones propias del campo pedagógico"); en P2UT1 recibe el segundo mayor puntaje (2.33 puntos). En P4UT3 esta dimensión recibe 1.25 puntos,

después de "distinciones propias del campo pedagógico" y de "vínculo teoría-práctica". Esto significa que en los textos de PIUT1 y P2UT1 la reflexión de los estudiantes incluye una cierta variedad de distinciones, mientras en los otros programas la reflexión tiende a no contener muchas distinciones.

El análisis del contenido de los textos muestra que los estudiantes de P2UT1, PIUT1 y P4UT3 analizan un mismo tema empleando varias distinciones pedagógicas. Por ejemplo, las evaluaciones se analizan en un mismo texto empleando distinciones tales como criterios, indicadores, pautas y procedimientos; la enseñanza se analiza en otro texto empleando términos como clima de aula, estructura de la clase y motivación de los alumnos. Una estudiante, por ejemplo, reflexiona en siete páginas sobre la práctica profesional y en ellas aborda "tres focos importantes, experiencias de aprendizaje modelado, exigencias curriculares e institucionales y realidad didáctica-pedagógica". En este desarrollo emplea distinciones tales como modelamiento, exigencias curriculares e institucionales, contextualización, objetivos transversales, etc. (PIUT1-E2).

Entre las categorías menos desarrolladas está la consideración de la experiencia personal en la descripción/explicación elaborada en el texto. Por ejemplo, un estudiante de PIUT1 describe su inseguridad para abordar en el salón de clases algunos contenidos específicos, mientras otro estudiante P3UT2 explicita prejuicios frente al trabajo con alumnos, pero sin desarrollar estas ideas.

La propuesta de cambios a partir de lo observado-aprendido en la propia práctica es también una categoría poco desarrollada en los textos de los estudiantes. En general no hacen sugerencias de modificaciones a su enseñanza en términos de recursos, metodologías o concepciones distintas de las realizadas u observadas. En algunos casos se proponen ajustes a las actividades que han realizado, por ejemplo, en torno a la pertinencia de las actividades según la edad o el uso de cierto tipo de preguntas.

Otros estudiantes mencionan la necesidad de superar debilidades específicas, tales como su expresión corporal o su capacidad de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. Y otros más sugieren utilizar recursos innovadores, como tecnologías de la información, pero sin plantear cómo se podría hacer esto y sin discutir, por ejemplo, las mejores alternativas en función de los objetivos.

La conexión entre teoría y práctica también es un aspecto con baja presencia en los textos. En PIUT1, que es la institución donde se aprecia un puntaje más alto, sólo en ocasiones se aplican algunos conceptos para justificar las decisiones que se toman, por ejemplo, aludiendo a algunos autores o textos. Estudiantes de otros programas plantean algunas definiciones conceptuales y las relacionan superficialmente con su práctica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo buscó responder a dos preguntas: para la primera, ¿cuán reflexivos son los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación de pregrado en Chile?, se analizó el foco y la profundidad de la reflexión desarrollada por ellos.

Al respecto podemos decir que en los textos analizados no aparece una dimensión que se constituya como el foco principal de los documentos; se observa que los estudiantes de casi todos los programas abordan algunas dimensiones con una atención más bien intermedia, mientras otras tienden a recibir una atención menor o francamente nula. Las tres dimensiones que reciben una atención intermedia son: la enseñanza, la implementación y el aprendizaje de los alumnos: cuando hablan de “enseñanza”, los estudiantes se ocupan fundamentalmente de describir y analizar estrategias metodológicas desarrolladas en las clases y los recursos que las acompañan; cuando hablan de “implementación”, se concentran

en describir las acciones realizadas en el salón de clases; y cuando hablan de “aprendizaje” se concentran en los logros obtenidos, en relación a los esperados.

Sólo un programa de formación escapa a esta tendencia. En la P6UP1 la “implementación” constituye el foco principal de los trabajos, seguido por el “aprendizaje logrado por los practicantes”, “la enseñanza” y el “diseño”. El “aprendizaje de los alumnos” ocupa el cuarto lugar, con un puntaje que refleja una presencia menor (o incluso ausencia) en los textos de los estudiantes.

Es destacable que los dos aspectos en los que más se centran los estudiantes se relacionan con su propio desempeño (enseñanza e implementación), y no tanto con el aprendizaje de los alumnos. Estos resultados deben ser interpretados considerando que la práctica profesional a partir de la cual los estudiantes elaboran los documentos es un espacio privilegiado para examinar el propio desempeño, y constituye una de las primeras aproximaciones al trabajo efectivo como profesor. En este sentido, es razonable que el foco esté puesto en el estudiante en práctica y en cómo enseña e implementa las estrategias y metodologías aprendidas a lo largo de su formación.³ Sin embargo, surge la pregunta de si el aprendizaje de los alumnos debería ser prioritario en los textos analizados, ya que es este aspecto el que debería orientar y dar sentido al desempeño de los estudiantes. En uno de los programas, incluso, el aprendizaje de los alumnos tiene valores mínimos; en otros, poco se abordan las dificultades que tuvieron los alumnos para aprender un determinado contenido, y qué consecuencias implicó esto para la enseñanza y la implementación.

Los resultados muestran también que los estudiantes no se enfocan en la política educativa, en el rol del docente en la sociedad ni en la comunidad de la cual forma parte la escuela. Los resultados encontrados aquí

³ Mansvelder-Longayroux *et al.* (2007) encontraron resultados similares en un estudio realizado con 25 estudiantes de pedagogía en lenguaje y ciencias exactas en la Universidad de Leiden, Países Bajos.

coinciden con estudios que señalan que este tipo de reflexión es el que menos desarrollan los estudiantes de pedagogía; lo que agrega la investigación que aquí se presenta es que este escaso foco en política educativa, comunidad y rol del docente en la sociedad es un rasgo que comparten estudiantes chilenos de distintas especialidades, tipos de institución formadora, niveles educativos y características de la formación profesional.

La dimensión de “aprendizajes logrados por los practicantes” recibe una atención menor. Sin embargo, es importante destacar que esta dimensión expresa un elemento que es clave en la reflexión docente: la capacidad de reenmarcar las experiencias para abrir oportunidades a la mejora de la práctica (Russell, 2005; Schön, 1983). Una experiencia como la práctica profesional, que ofrece a los estudiantes de pedagogía un ambiente protegido para el desempeño de su rol, debiera poner un énfasis mucho mayor en este proceso de aprendizaje profesional, de modo que contribuya a promover prácticas que deben acompañar permanentemente el desempeño de los profesores.

Los resultados obtenidos en la segunda rúbrica muestran baja profundidad de la reflexión en la mayoría de las dimensiones consideradas. Esto se observó especialmente en la relación entre teoría y práctica, y aún más baja profundidad en la consideración de la experiencia personal y la proposición de cambios.

La dimensión donde el análisis muestra una profundidad “media” es el uso de distinciones propias del campo pedagógico. En este ámbito, los textos analizados incluyen distinciones relacionadas con el contenido que estaba siendo enseñado durante la práctica profesional; sin embargo, el vínculo entre teoría y práctica tiene una profundidad menor. Esto significa que, si bien los estudiantes movilizan algunas distinciones propias del campo pedagógico, no logran emplearlas para analizar su propia práctica. Estos resultados confirman algunos de los hallazgos obtenidos por otros estudios, pero introduce matices importantes.

Numerosas investigaciones describen que los estudiantes de pedagogía desarrollan una reflexividad de nivel intermedio, más bien descriptiva y con escasa conexión entre teoría y práctica (Collin *et al.*, 2012; Griffin, 2003). Sin embargo, en el caso de los estudiantes de pedagogía considerados en este trabajo, eso no significa la ausencia de distinciones propias del campo pedagógico; más bien lo que se aprecia es una profundidad intermedia de distinciones, especialmente de aquellas relacionadas con la enseñanza de un contenido, pero un escaso uso de esas distinciones para analizar la propia práctica.

En la profundidad de la reflexión se aprecian diferencias entre los distintos programas que son interesantes de destacar. La primera de estas diferencias es que dos de los programas muestran puntajes comparativamente mayores en el conjunto de dimensiones, mientras otros tres muestran puntajes comparativamente menores. Los programas con puntajes mayores son PIUT1 y P2UT1, mientras que los puntajes menores tienden a concentrarse en P3UT2, P6UP1 y P5IP1. Los puntajes menores se observan en instituciones de distinto tipo (universidad tradicional perteneciente al Consejo de Rectores, universidad privada no perteneciente al Consejo de Rectores, e IP), nivel educativo (primaria y secundaria) y especialidad de los estudiantes (lenguaje, educación física y educación general primaria). Los puntajes más altos se concentran en dos programas de la misma institución: uno de ellos forma a estudiantes de pedagogía en educación primaria, y el otro a estudiantes de pedagogía en educación secundaria. Ambos, además, tienen características de la formación profesional distintas: PIUT1 es concurrente, y P2UT1 es consecutiva. En este sentido, las diferencias en la reflexión parecen no ser atribuibles a estas variables.

En síntesis, respecto de la primera pregunta de investigación se puede afirmar que la reflexión de los estudiantes de pedagogía se concentra en algunos focos y con una pro-

fundidad media, y que deja de lado aspectos importantes de su desempeño, tales como los aprendizajes propios obtenidos en la experiencia de práctica profesional. De este modo, se aprecia que los textos elaborados por los estudiantes no logran abordar ni la diversidad de dimensiones, ni la profundidad en la reflexión que autores como Leijen *et al.* (2012), Russell (2005) y Schön (1983) señalan como fundamentales de la práctica reflexiva.

La segunda pregunta que abordó este artículo es: ¿qué oportunidades ofrecen los trabajos escritos por los estudiantes durante la práctica profesional en el último año de su formación para promover la reflexión docente? Los datos muestran una diversidad de materiales que los estudiantes deben elaborar en el contexto de su práctica profesional. En algunos casos son compilaciones a partir de las cuales deben elaborar sus reflexiones usando portafolios (Oakley *et al.*, 2014) o muestras de desempeño docente (Kohler *et al.*, 2008). En otros casos los estudiantes analizan eventos significativos ocurridos durante su práctica (Mena y García, 2013).

Estos distintos tipos de materiales que los estudiantes deben elaborar no se relacionan con las diferencias en foco ni profundidad de su reflexión. Uno de los programas que muestra mayor profundidad en la reflexión emplea muestras de desempeño docente (PIUT1), mientras otro que muestra menor profundidad emplea portafolios (P5IP1), que tienen un formato similar a las MDD. Lo mismo ocurre entre dos programas que emplean informes de práctica y bitácoras: ambos muestran focos y profundidad de la reflexión distintos (P2UT1 y P6UP1). Esto significa que los tipos de materiales, por sí solos, no parecen ofrecer mayores o menores oportunidades para que los estudiantes reflexionen.

El elemento que sí parece estar relacionado con las oportunidades de reflexión tiene que ver con la precisión de las preguntas que orientan el trabajo escrito. Los dos programas que muestran reflexiones de mayor profundidad

usan MDD, bitácoras e informes de práctica, y ofrecen, además de una estructura para el trabajo de los estudiantes, indicaciones precisas sobre los aspectos específicos más importantes que los estudiantes deben desarrollar en el texto, tales como analizar el desempeño identificando fortalezas y debilidades, analizar las decisiones tomadas a la luz de sus resultados, y analizar la retroalimentación recibida y las proyecciones de la experiencia de práctica para el futuro desempeño. Los tres programas con una profundidad menor tienden a especificar menos lo que se espera de los estudiantes: solicitan entregar evidencias del material elaborado, piden conclusiones y análisis reflexivos, pero son menos específicos en indicar sobre qué aspectos deben reflexionar o concluir, y qué tipo de relaciones se espera que realicen. En este sentido, esta investigación aporta evidencia sobre la importancia de orientar con precisión lo que se espera de los estudiantes en sus reflexiones docentes.

Hasta ahora, la investigación realizada no ha sido concluyente respecto de qué tipo de instrucción es más apropiada: unas instrucciones muy específicas pueden limitar la variedad de reflexiones que un estudiante elabore, pero unas instrucciones muy generales pueden orientar poco al estudiante sobre el tipo de reflexión que se espera que realice (Moore-Russo y Wilsey, 2014). A partir de los datos encontrados es posible formular la hipótesis de que se necesitan instrucciones más específicas cuando se requiere desarrollar un andamiaje para la reflexión docente. Cuando un cierto andamiaje se ha logrado, es posible y valioso dar mayor espacio para la reflexión libre. Esto debiera ser materia de investigaciones futuras.

En síntesis, las oportunidades para la reflexión docente que los materiales elaborados por los estudiantes ofrecen no se relacionan con el tipo de material ni con su estructura, sino más bien con la especificidad y orientación que se le ofrece a los estudiantes respecto de lo que se espera de ellos.

Este trabajo empleó una muestra pequeña de programas de formación de profesores en Chile. Más investigación deberá realizarse para tener evidencia más amplia y robusta

sobre la reflexión docente en la formación de profesores en Hispanoamérica, ya que sobre este tema se sabe poco aún, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos.

REFERENCIAS

- ASTUDILLO, Carola, Alcira Rivarosa y Félix Ortiz (2014), "Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales", *Perspectiva Educacional*, vol. 53, núm. 1, pp. 130-144.
- ÁVALOS, Beatrice y Claudia Matus (2010), "La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Evidencia nacional del estudio internacional IEA TEDS-M", Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- BEAUCHAMP, Catherine (2015), "Reflection in Teacher Education: Issues emerging from a review of current literature", *Reflective Practice*, vol. 16, núm. 1, pp. 123-141.
- BLOMEKE, Sigrid (2012), "Content, Professional Preparation, and Teaching Methods: How diverse is teacher education across countries?", *Comparative Education Review*, vol. 56, núm. 4, pp. 684-714.
- CHAMOSO, José, María Cáceres y Pilar Azcárate (2012), "La reflexión como elemento de formación docente en matemáticas: análisis e instrumentos", *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, vol. 7, núm. 10, pp. 13-51.
- COLLIN, Simon, Thierry Karsenti y Vassilis Komis (2012), "Reflective Practice in Initial Teacher Training: Critiques and perspectives", *Reflective Practice*, vol. 14, núm. 1, pp. 104-117.
- CONCHA, Soledad, Carolina Hernández, Francisca del Río, Francisca Romo y Lorena Andrade (2013), "Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica", *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 81-113.
- DARLING-Hammond, Linda y Ann Lieberman (2012), "Teacher Education Around the World. What can we learn from international practice?", en Linda Darling-Hammond y Ann Lieberman (eds.), *Teacher Education Around the World: changing policies and practices*, Nueva York, Routledge, pp. 151-169.
- ERAZO, Soledad (2011), "Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 114-133.
- FARR, Fiona y Elaine Riordan (2015), "Tracing the Reflective Practices of Student Teachers in Online Modes", *Recall*, vol. 27, núm. 1, pp. 104-123.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2008), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012a), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012b), *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- GRIFFIN, Maureen (2003), "Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers", *Reflective Practice*, vol. 4, núm. 2, pp. 207-220.
- INGVARSON, Lawrence, John Schulle, María Teresa Tatto, Glenn Rowley, Ray Peck y Sharon L. Senk (2013), *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- JONES, Mellita y Josephine Ryan (2014), "Learning in the Practicum: Engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 132-146.
- KOHLER, Frank, John Henning y Jaime Usma-Wilches (2008), "Preparing Preservice Teachers to Make Instructional Decisions: An examination of data from the teacher work sample", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, núm. 8, pp. 2108-2117.
- LARRIVEE, Barbara (2008), "Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. 9, núm. 3, pp. 341-360.
- LEIJEN, Áli, Kai Valtna, Djuddah Leijen y Margus Pedaste (2012), "How to Determine the Quality of Students' Reflections?", *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 203-217.
- MANSVELDER-Longayroux, Désirée, Douwe Beijard y Nico Verloop (2007), "The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 1, pp. 47-62.
- MCDONNELL, Lorraine (1995), "Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 17, núm. 3, pp. 305-322.

- MECKES, Lorena (2014), "Estándares y formación docente inicial", en UNESCO/OREALC (ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, pp. 53-109.
- MENA, Juan y María García (2013), "El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 22, pp. 197-210.
- MONTECINOS, Carmen, Silvia Rittershaussen, María Solís, Inés Contreras y Juan Iglesias (2011), "Formación de profesores basada en estándares: una propuesta para su evaluación", *Pensamiento Educativo*, vol. 33, núm. 2, pp. 230-251.
- MOORE-RUSO, Deborah y Jillian Wilsey (2014), "Delving into the Meaning of Productive Reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 37, núm. 2014, pp. 76-90.
- OAKLEY, Grace, Mark Pegrum y Shannon Johnston (2014), "Introducing e-Portfolios to Pre-service Teachers as Tools for Reflection and Growth: Lessons learnt", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 36-50.
- RUSSELL, Thomas (2005), "Can Reflective Practice be Taught?", *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 2, pp. 199-204.
- SATO, Mistilina, Ruth Chung, Eric Greenwald, Sandra Dean y Kelly Vaughn (2010), "The Role of Professional Teaching Standards in Teacher Reflection", en Edward Pultorak (ed.), *The Purposes, Practices and Professionalism of Teacher Reflectivity*, Lanham, Rowman y Littlefield Publishers, pp. 325-349.
- SCHÖN, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
- SOLAR, Horacio y Francisco Rojas (2015), "Elaboración de orientaciones didácticas desde la reflexión docente: el caso del enfoque funcional del álgebra escolar", *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, vol. 10, núm. 1, pp. 14-33.
- SOLÍS, María, Claudio Núñez, Inés Contreras, Silvia Rittershaussen, Carmen Montecinos y Horacio Walker (2011), "Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores", *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 127-147.
- VAN MANEN, Max (1977), "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 205-228.
- WUNDER, Susan (2003), "Preservice Teachers' Reflections on Learning to Teach Elementary Social Studies", *Reflective Practice*, vol. 4, núm. 2, pp. 193-206.

Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena

MARCELA CABRERA POMMIEZ* | SERGIO CARUMAN JORQUERA**

Se presentan los resultados de una investigación realizada sobre ocho aplicaciones de la prueba de selección universitaria (PSU)-Lenguaje (2005-2012), considerando los textos utilizados en la sección de comprensión lectora y los resultados estadísticos de los ítems correspondientes. Los objetivos de la investigación fueron: registrar textos literarios y no literarios usados como estímulo de la comprensión y su clasificación, según el currículo de Lenguaje y Comunicación; y determinar qué clase de textos presenta una dificultad alta o baja, y elevada omisión. Los textos se clasificaron considerando su cantidad y distribución; se analizaron los indicadores de *dificultad* y *omisión*, para correlacionarlos con la clasificación textual. Los resultados muestran que hay una adecuada distribución de los distintos tipos textuales. Ensayo y drama fueron los más difíciles de resolver; los más fáciles fueron los dialógicos y los narrativos. Se concluye que en los estudiantes chilenos existen diferencias de lectura entre los tipos textuales.

This paper presents the results of a research project into eight applications of the Chilean University Selection Test (PSU by its initials in Spanish) - Language component (2005-2012), taking into account the texts used in the reading comprehension portion and the statistical results of the corresponding items. The objectives of the research were: to document the literary and non-literary tests used as a stimulus for comprehension and their classification, according to the Language and Communication curriculum; and to determine what kind of texts were shown to have high or low levels of difficulty, and a high level of omission. The texts were classified by amount and distribution; the indicators of difficulty and omission were analyzed and correlated with textual classification. The results show that there is an appropriate distribution of various types of texts. Essays and drama were found to be the most difficult to resolve; the easiest were dialogues and narratives. The conclusions show that there are reading differences among Chilean students in terms of types of texts.

Palabras clave

Comprensión de lectura
Evaluación de textos
Investigación evaluativa
Lingüística
Pruebas de admisión

Keywords

Reading comprehension
Text evaluation
Evaluative research
Linguistics
Admission tests

Recepción: 16 de octubre de 2017 | Aceptación: 5 de abril de 2018

* Académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas (Chile). Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid (España). Líneas de investigación: comprensión lectora, didáctica de la lengua y la literatura, alfabetización académica y semántica aplicada al español. Publicaciones recientes: (2014), "El instrumento CODICE-Derecho y su aplicación en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile", *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 1, núm. 1, pp. 2-19; (2011), "Acrónimos y compuestos en publicidad escrita: una tendencia del español de Chile actual", *Boletín de Filología*, vol. 46, núm. 1, pp. 11-46. CE: mcabrera@udla.cl y mcabrera@uc.cl

** Académico del Área de Teoría Literaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: comprensión lectora, análisis del discurso, currículo y evaluación en textos literarios. CE: scaruman@uchile.cl

INTRODUCCIÓN

La capacidad de los estudiantes, de todos los niveles educacionales, de comprender adecuadamente lo que leen, es actualmente objeto de preocupación por parte no sólo de docentes en aula, sino también de directivos, autoridades, gobiernos y organizaciones internacionales. El interés frente al tema ha ido en aumento; distintas evaluaciones de la comprensión lectora aplicadas en muchos países, con diversas muestras de estudiantes y utilizando variados instrumentos de medición, arrojan como resultado que éstos presentan serias deficiencias en la comprensión de textos escritos, especialmente cuando se consideran niveles superiores de lectura, como la interpretación o la valoración crítica de lo leído; y cuando la lectura se aplica a textos académicos (Carlino, 2005, 2013; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Ibáñez, 2012; Parodi, 2010; Neira *et al.*, 2015). Esta situación ha puesto en el centro de la discusión educativa la relevancia de la comprensión lectora y la importancia de fomentar el desarrollo de estas habilidades en la educación formal, además de convocar a especialistas de distintos ámbitos en educación, didáctica, evaluación, psicolingüística y políticas públicas, entre otros.

La importancia de la comprensión lectora se explica por el papel crucial que ésta juega en el desarrollo personal. Así lo consideran, principalmente, las instancias educacionales. La comprensión lectora se desglosa en dos aspectos: por una parte, la relación entre ésta y el aprendizaje efectivo, que se refiere especialmente a los niños y jóvenes; este aspecto es materia del sistema educativo, y debe preocuparse por fomentar buenos lectores, pues una buena comprensión trae como consecuencia

progreso académico (Miras *et al.*, 2013). Por otra parte, la comprensión lectora es una habilidad que los ciudadanos necesitan desarrollar para lograr un adecuado desempeño en la sociedad. El primer aspecto, que ha sido planteado especialmente por la OCDE (MINEDUC, 2011), se manifiesta en la evaluación de la lectura en todas las pruebas PISA,¹ y en un informe de la Agencia de Calidad de la Educación, dependiente del Ministerio de Educación de Chile, que clasifica a los estudiantes en niveles de desempeño. En la aplicación de 2012, este informe reveló que 33 por ciento de los estudiantes evaluados se ubicaba en el nivel insuficiente (*bajo nivel 2*) (Agencia..., 2014: 68); para el año 2015 dicho porcentaje descendió a 28.4 (Agencia..., 2017: 29).

Como la comprensión lectora es un fenómeno mayoritariamente mental, es decir, es resultado de un conjunto de procesos cognitivos que ocurren en el interior de la mente, la determinación del nivel de desarrollo en cada persona no puede ser más que un acercamiento indirecto; este proceso consiste en exponer al individuo a diversas actividades relacionadas con un texto estímulo, a través de las cuales el evaluador concluye si el sujeto comprendió o no, y en qué medida lo hizo; o bien, cuáles habilidades de lectura tiene más/menos afianzadas.

Una vía frecuentemente utilizada para evaluar la comprensión lectora de una población determinada son las pruebas, principalmente escritas, que suelen aplicarse. Unas se realizan dentro del aula, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; y otras se aplican fuera de ella, en procesos estandarizados que pueden ser nacionales o internacionales. En Chile, las evaluaciones internacionales de la última década que incluyen comprensión lectora,

¹ Siglas del Programme for International Students Assessment, instrumento desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en: <http://www.oecd.org/pisa/>; <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/pisa-programme-for-international-student-assessment> (consulta: 20 de abril 2017). La prueba se aplica a estudiantes de 15 años, indistintamente del nivel escolar en el que se encuentren, pues se trata de un instrumento sin referencia al currículo vigente de cada país.

son: PISA (2006, 2009, 2012 y 2015), SERCE (2006),² TERCE (2013)³ y PIRLS (2015).⁴ Las evaluaciones nacionales son dos: la del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), desarrollado por el Ministerio de Educación, se aplica en varios niveles educacionales; y la PSU (prueba de selección universitaria), desarrollada por la Universidad de Chile, tiene el propósito de seleccionar postulantes a las universidades chilenas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA).⁵ Los resultados de estas evaluaciones proveen a los propios estudiantes, a sus familias y al país, de información acerca de su desempeño, aun cuando estas pruebas presentan limitaciones (Barrenechea, 2010; Murillo, 2010) y que se cuestionan, entre otras cosas, los usos sociales que se les dan a los resultados. Al margen de estas críticas, la PSU analizada en estas líneas (periodo 2005-2012), aporta información sobre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades alcanzados por los estudiantes que egresan de la educación media, pues evalúa los contenidos mínimos obligatorios (CMO) declarados en el marco curricular de 1998. Considerando la gran cantidad de estudiantes que rinde la PSU cada año (Tabla 1), los datos que provee el análisis de las respuestas de este instrumento resultan bastante representativos de las habilidades de lectura de la población juvenil chilena que ha terminado su educación secundaria.

Este artículo presenta una investigación realizada sobre ocho pruebas oficiales PSU-lenguaje y comunicación (2005-2012), considerando únicamente la sección III de la prueba, que evalúa comprensión lectora. La investigación busca determinar si hay relación entre el

tipo textual del texto estímulo (argumentativo, narrativo, etc.) y el proceso de comprensión, a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes. Las preguntas que guiaron la investigación son: 1) la tipología de los textos-estímulo, incluidos en el instrumento, ¿se correlaciona con los indicadores estadísticos de los ítems?, y 2) ¿existen diferencias en la comprensión lectora, de acuerdo con las características propias de cada tipo textual?

Para alcanzar estos propósitos fue necesario hacer una revisión teórica acerca de la comprensión lectora y la lingüística del texto; describir el modelo de evaluación de la comprensión lectora sobre el que se articula la PSU-lenguaje (competencias y habilidades); y presentar el análisis del corpus de textos y de ítems utilizados y extraer las conclusiones que fuesen pertinentes sobre tendencias de lectura de los jóvenes chilenos. Lo anterior con el propósito de enriquecer con evidencia la didáctica de la lectura que realizan los docentes del área de lengua y literatura, especialmente en lo relativo a las estrategias de comprensión lectora y su relación con los tipos textuales.

MARCO TEÓRICO

La tipología textual

Un tema que se ha desarrollado y debatido ampliamente dentro de la lingüística textual es la categorización de textos en una tipología que sea suficiente y satisfactoria. Al respecto, Fernández-Villanueva (en Bassols y Torrent, 2012: 19) señala las condiciones necesarias para una adecuada tipología textual: “a) homogénea en los criterios; b) monotípica (cada texto ha de

2 SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/> (consulta: 25 de marzo de 2017).

3 TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2013 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/> (consulta: 25 de marzo de 2017).

4 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study, es una prueba que se aplica a estudiantes de 4° básico para evaluar comprensión lectora. Página oficial: <https://timssandpirls.bc.edu/> (consulta: 27 de abril de 2017).

5 Proceso de admisión a las universidades chilenas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), ver: <http://psu.demre.cl/proceso-admision/>. (consulta: 22 de mayo de 2017).

encajar en una sola caracterización); c) estricta (sin ambigüedades); d) exhaustiva (ningún texto puede quedar fuera)”. Conviene tener presentes estas condiciones a la hora de analizar textos auténticos que serán categorizados dentro de una tipología textual, pues la descripción previa de las categorías es un requisito indispensable para una adecuada clasificación.

Junto a esta necesidad de rigurosidad, es necesario considerar que el objeto de estudio de la lingüística textual, esto es, los textos que circulan en la sociedad, son muy heterogéneos; por ello, más que describir categorías que funcionan como compartimientos estancos, es conveniente considerar cada texto como un haz de rasgos lingüísticos, textuales y discursivos, algunos de los cuales son predominantes y permiten clasificarlos de una manera, y no de otra. Así, la variedad textual es un *continuum*; los límites los fija el lingüista, como acertadamente señalan Cisneros *et al.* (2013: 42):

Se puede deducir, entonces, que los textos no responden a fronteras fijas en el tratamiento

de las ideas, sino a intenciones que predominan (contar, caracterizar, convencer, explicar, dialogar, etcétera) sobre otras que pueden aparecer también como herramientas o como inserciones dentro de la primera. En efecto, hay descripciones tanto en una novela como en un editorial de periódico o en un ensayo, y en este último continuamente aparecen explicaciones y diálogos para sustentar una tesis.

La existencia de tipos textuales que distinguen rasgos discursivos bien definidos para cada tipo ha sido abordada por varios autores, quienes, a su vez, pueden agruparse de acuerdo con los elementos que utilizan para su clasificación (Amaya, 2010). No interesa aquí hacer una revisión exhaustiva de los distintos postulados que ofrece la lingüística textual; sí, en cambio, se requiere una síntesis que presente los principales rasgos discursivos de cada tipo textual y que recoja las diversas clasificaciones que provienen de teóricos. Entre dichas clasificaciones están la de Werlich, quien distingue entre texto narrativo, descrip-

Cuadro 1. Clasificación de tipos textuales en PSU-lenguaje

Textos literarios	Textos no literarios
<i>Narrativos</i> : textos con secuencias de acciones, personajes, tiempo y espacio, conflicto y resolución, tales como el cuento, la novela, la epopeya, etc.	<i>Expositivos</i> : textos de carácter informativo, cuyas principales formas de ordenación son las estructuras textuales de causa/efecto, problema/solución, definición, caracterización, enumeración, etc.
<i>Líricos</i> : textos en los que predomina la presencia de un sujeto o hablante lírico, que expresa su particular punto de vista sobre la realidad, el mundo, sus emociones o pensamientos, mediante el uso poético del lenguaje.	<i>Argumentativos</i> : textos que presentan un punto de vista sobre algún tema polémico o debatible, y cuya organización textual implica la presencia de una tesis (o hipótesis), premisas o argumentos, y conclusión.
<i>Dramáticos</i> : textos “teatrales” que serán utilizados para una puesta en escena, y que consisten, fundamentalmente, en la presencia de un discurso acotacional (o didascalía), esto es, con las indicaciones de descripción de personajes, escenas, actos, escenario, etc.; y los personajes y sus parlamentos.	<i>Dialógicos</i> : textos que representan el discurso dialógico, tales como conversaciones, entrevistas, etc.; pero que también son entendidos como la necesaria relación de interacción discursiva, cultural, comunicativa, receptiva y comprensiva entre el lector y el texto, desde la perspectiva del “diálogo” entre ambos.
<i>Ensayísticos</i> : textos que presentan un punto de vista propio sobre algún tema, y cuyo estilo revela la visión del emisor sobre éste. Pueden asumir un carácter reflexivo, crítico, polémico, descriptivo, etc.; y abordar temas de la más variada naturaleza.	<i>Enunciados en situación pública de comunicación (discurso público)</i> : textos pertenecientes a cualquiera de las otras categorías (expositivos, argumentativos, dialógicos), pero cuya enunciación se produce en lugares o situaciones públicas, por ejemplo, el sermón, una cuenta pública, un discurso político, discursos de conmemoración familiar, institucional, comunitaria o nacional, etc.

Fuente: MINEDUC, 1998a; 1998b; 1999; 2000; 2001.

tivo, expositivo, argumentativo e instructivo (Corbacho, 2006); y la de Adam (1992), cuya tipología, basada en el concepto de secuencia textual, coincide bastante con la de Werlich. Ambos autores comparten una clasificación que establece los siguientes tipos de texto: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos (o explicativos); sólo se diferencian en que el primero no considera el instructivo (quinto tipo descrito por Werlich) y sí incluye los textos dialógico-conversacionales.

Para efectos de análisis del corpus, en esta investigación se mantuvo la clasificación textual que se utilizó en cada prueba PSU-lenguaje, acorde con el marco curricular (1998) y los programas de estudio vigentes en Chile, en el periodo 2005-2012. Esta clasificación realiza una primera distinción entre textos literarios y textos no literarios, para luego diferenciar cuatro subtipos en cada categoría (Cuadro 1).

Concepto y niveles de comprensión lectora

Las definiciones actuales de comprensión lectora plantean que ésta es una capacidad cognitiva que excede la mera decodificación del sentido de los enunciados que componen un texto, como se pensaba en los años sesenta (énfasis *bottom-up*). Actualmente, la comprensión se entiende como la integración de la información proporcionada por el texto con el conocimiento de mundo del lector, en búsqueda de un sentido posible (y factible) de lectura; se basa en el texto, pero no exclusiva y completamente en el contenido expresado en la superficie textual, pues la capacidad de realizar inferencias, interpretaciones y evaluaciones a partir de información no explícita se considera un atributo propio de los buenos lectores (McNamara, 2004).

Con base en los aportes relacionados con la comprensión lectora —especialmente desde la psicolingüística—, como el modelo de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983) o el modelo constructivo-integrativo (Kintsch, 1988), una adecuada capacidad de comprensión de lectura se caracteriza por un lector que:

- se basa en los enunciados que componen un texto para extraer información que active los esquemas sobre el mundo almacenados en su mente, y busca asignar un sentido a lo que lee;
- realiza idas y venidas tanto desde y hacia el texto, como desde y hacia sus esquemas mentales, planteando inferencias y contrastándolas frecuentemente con la nueva información del texto para determinar su validez. Lo anterior plantea un proceso de comprensión dinámico (Tijero, 2009);
- logra una mejor y más rápida comprensión de textos que abordan temas conocidos, pues aquéllos que presentan temas desconocidos implican menos contenido mental susceptible de ser activado;
- posee habilidades metamorfológicas, es decir, es capaz de analizar y descomponer unidades lexemáticas con el fin de inferir el significado de un término que no le resulta conocido en una primera lectura (Vega *et al.*, 2016);
- se ve favorecido por un conocimiento del género discursivo al que pertenece el texto, dado que sabe qué tipo de información se puede esperar de las distintas partes de la estructura discursiva; y,
- construye por sí mismo una interpretación del texto, gracias a la interacción que se produce entre sus esquemas de conocimiento y el contenido textual. En este punto se considera que ha llegado a un buen nivel de comprensión, pues habría alcanzado el *modelo de situación*.

Además de aclarar qué se va a entender por comprensión lectora, es necesario referirse a la existencia de niveles de profundidad con que el lector aborda un texto. La profundidad consiste en las operaciones cognitivas que activan conocimientos lingüísticos

(como el significado de las palabras de un texto) y los conocimientos sobre el mundo que permiten dar sentido a la lectura y extraer contenido no explícito. Existen varios modelos de evaluación de la comprensión lectora que distinguen distintos niveles: las pruebas CODICE-Derecho (Cabrera, 2016);⁶ PISA de lectura (MINEDUC, 2011); TERCE (UNESCO, 2016), y ENLACE (CENEVAL, 2009).⁷ Todas ellas ordenan desde la decodificación de los enunciados hasta la evaluación y reflexión del contenido y/o sobre la forma del texto: el primer nivel, llamado *literal* (o *textual*), consiste básicamente en decodificar y comprender la estructura semántica de base del texto; es una actividad necesaria para acceder a los niveles superiores; si bien se trata de una lectura básica, es el punto de partida de todo el proceso lector. El segundo nivel se suele llamar *analítico e inferencial* o bien, *de lectura implícita*, dado que la tarea del lector consiste, justamente, en realizar síntesis de información e inferencias, es decir, obtener ideas que se desprenden del texto, pero que no están explicitadas y que requieren de un procesamiento de lo leído. El tercer nivel se denomina *evaluativo* (también *valorativo*); en éste se espera que el lector sea capaz de valorar tanto el contenido como la forma del texto leído, relacionándolos con el propósito comunicativo principal y la situación de enunciación. Este nivel se caracteriza por requerir la integración del conocimiento del mundo del lector con la información aportada por el texto.

Finalmente, ambos conceptos aquí abordados, tipología textual y comprensión lectora, se vinculan en el proceso de construcción de significado que realiza el lector, pues, como acertadamente señalan Goldman y Rakestraw (2000), la estructura textual (desde

la organización sintáctica de los enunciados, hasta la organización de secciones del texto) aporta claves importantes para la comprensión. Resulta especialmente útil para lectores menos expertos, gracias a que el conocimiento previo de las formas estructurales de los géneros discursivos les permite utilizar la superficie textual en favor de la comprensión y el aprendizaje.

La prueba de selección universitaria (PSU) y su rol en el sistema educativo chileno

Esta batería de pruebas constituye una parte fundamental del sistema de acceso al nivel superior de educación en Chile. Se aplica una vez al año y en ella participan quienes egresaron de la educación media (secundaria). A partir del número de respuestas correctas conseguido se determina un puntaje que se suma a las calificaciones obtenidas en la enseñanza media y al *ranking* que ocupa el alumno,⁸ lo cual aporta un puntaje final que permite a cada estudiante postular a la carrera y a la universidad que desee, donde quedará o no seleccionado de acuerdo con este puntaje y con el número de vacantes por carrera. Cabe señalar que la mayoría de las universidades chilenas está adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA), pero no todas; las que no lo están, administran por sí mismas la selección de postulantes, o bien no piden como requisito la PSU.

La serie de pruebas que constituyen la PSU incluye: lenguaje y comunicación, y matemática (ambas obligatorias); ciencias (química, física y biología); e historia y ciencias sociales (ambas electivas). Todas son pruebas escritas, se resuelven con lápiz y papel, e incluyen ítems de selección múltiple de respuesta única, con cinco opciones. Esta estructura está vigente desde el año 2003; previamente existía una

6 CODICE: Competencias discursivas de comprensión y escritura. Instrumento desarrollado por la Universidad de Chile para evaluar comprensión lectora y producción escrita. Se desarrolló para la Facultad de Derecho, donde se aplicó desde el año 2009 hasta el 2015.

7 ENLACE: Evaluación Nacional de Logro Académico. Se aplica en varios niveles de enseñanza básica y media y abarca matemática, comprensión lectora y otras materias del currículo escolar mexicano.

8 Para más detalles del *ranking*, consultar: <http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking> (consulta: 22 de mayo de 2017).

serie similar de pruebas que se denominaba “prueba de aptitud académica” y que funcionó para efectos de selección universitaria entre 1967 y 2002.⁹ La PSU surgió con el objetivo de adecuar el instrumento de selección a la reforma educacional que se implementó a partir de 1998, la cual significó una potente actualización curricular para la educación chilena e incorporó nuevos conceptos en la docencia, tales como contenidos mínimos obligatorios (CMO), objetivos fundamentales

(OF), objetivos fundamentales transversales (OFT) —expuestos en el marco curricular de 1998—, y contenidos y aprendizajes esperados, propios de los programas de estudio. En ese momento se definió que, como instrumento, la PSU evaluaría solamente los CMO, dado que la misma reforma determinó que este marco curricular tenía carácter obligatorio en la educación chilena.

La PSU-lenguaje es un instrumento de 80 ítems constituido por tres secciones:

Cuadro 2. Estructura de la PSU-lenguaje periodo 2003-2013

Sección I	Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de lenguaje y comunicación	15	Ítems
Sección II	Indicadores de producción de textos	5	Conectores
		10	Plan de redacción
Sección III	Comprensión de lectura y vocabulario contextual	15	Vocabulario contextual
		35	Comprensión de lectura

Fuente: DEMRE (2012b).

La sección I aborda aspectos de la asignatura de lenguaje y comunicación, tales como: tipos de mundo literario, clasificación de narradores o mecanismos de correferencia. La sección II incluye ítems que miden indirectamente la producción escrita: por un lado, conectores, cinco ítems en los que se debe elegir la opción que presentan los conectores y/o los marcadores textuales más adecuados para otorgar cohesión a un enunciado breve; y, por otro lado, diez ítems de plan de redacción, ejercicio que presenta un número variable de enunciados (entre cuatro y seis), en desorden, que el postulante debe ordenar para seleccionar una secuencia que tenga un desarrollo coherente de ideas. Por último, la sección III presenta 50 ítems de comprensión de lectura, distribuidos en 15 preguntas de vocabulario contextual y 35 de comprensión propiamente

tal. Estas 50 preguntas están referidas a textos (completos o fragmentos) que funcionan como estímulo para evaluar la comprensión lectora.

El modelo de evaluación considera 13 habilidades cognitivas, ordenadas de menor a mayor complejidad, que se aplican a las tres secciones de la prueba. Dichas habilidades describen tareas cognitivas asociadas a la comprensión y a la producción escrita; fueron elaboradas especialmente para esta prueba y tienen como antecedentes teóricos a Bloom (1990) y Guilford (1986). A su vez, se insertan en tres competencias de lectura que aluden a la profundidad con que se realiza la comprensión y a la información que debe aportar el lector para que se pueda conocer que ha entendido cabalmente lo leído. El Cuadro 3 presenta dichas habilidades:

⁹ Para profundizar en la historia del examen de admisión, véase: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/presentacion/110237/historia-del-examen-de-admision> (consulta: 22 de mayo de 2017).

Cuadro 3. Habilidades cognitivas en PSU-lenguaje (2005-2012)

Competencia	Habilidad
Competencia 1: recuperar información explícita desde el texto	1 Conocer (CON)
	2 Comprender – analizar (CAN)
	3 Identificar (IDE)
	4 Caracterizar (CAR)
Competencia 2: interpretar la información contenida en el texto	5 Analizar – sintetizar (ASI)
	6 Analizar – interpretar (ANI)
	7 Inferir localmente (ILO)
	8 Sintetizar localmente (SIL)
	9 Sintetizar globalmente (SIG)
	10 Interpretar (INT)
Competencia 3: evaluar la información del texto	11 Inferir globalmente (ING)
	12 Transformar (TRA)
	13 Evaluar (EVA)

Fuentes: DEMRE (2011).

La evaluación de la comprensión lectora en la PSU-Lenguaje

Las pruebas del ámbito internacional, como PIRLS o PISA, desvinculan la comprensión de lectura del currículo escolar contingente, e indagan en los mecanismos “puros” de la comprensión lectora como fenómenos globales, con base cognitiva, textual y discursiva. En el ámbito chileno, en cambio, la prueba PSU-Lenguaje enlaza la comprensión lectora con el currículo vigente, es decir, mide y procesa los resultados de dichas evaluaciones en virtud del grado de dominio de los contenidos asociados a la comprensión de lectura presentes tanto en el marco curricular (1998), como en los programas de estudio de lengua castellana y comunicación (1998, 1999, 2000, 2001).

En este sentido, la PSU-Lenguaje supone una doble articulación de los contenidos asociados a la comprensión lectora: por una parte, los procesos textuales, cognitivos y los procedimientos textuales propios de la misma; y, por otra, los contenidos curriculares dependientes de tales procesos y procedimientos: géneros discursivos; géneros literarios; situación de enunciación; tipología textual;

estructuras prototípicas de las formas textuales; figuras retóricas, literarias o del discurso; relación de las obras con sus contextos de producción; temas, tópicos, motivos; etc.

Como puede apreciarse, esta doble articulación es compleja, pues superpone el dominio de los contenidos a los procesos y procedimientos lectores. La lógica imperante del currículo implica subordinar la comprensión lectora al desarrollo de las competencias y habilidades que el propio currículo propone para este dominio. En el caso particular de la PSU-Lenguaje, además, como objeto específico de análisis de este estudio, dicha vinculación con el currículo es aún más conflictiva, pues la PSU, como se define su constructo, no se propone evaluar el currículo, sino *seleccionar* estudiantes sobre la base de sus resultados para la continuación de estudios universitarios (DEMRE, 2009).

El carácter dialéctico de la comprensión de lectura en las pruebas estandarizadas como la PSU-Lenguaje se hace más visible en virtud de la estructura de pregunta-respuesta propia de los ítems de selección múltiple, los cuales han sido elaborados sobre la base de una sola respuesta correcta y un conjunto de distractores,

referidos a algunos de los errores propios de una comprensión errada o parcial del texto estímulo: confundir niveles de lectura, no identificar el tema del texto, realizar inferencias inválidas, condensar síntesis parciales, no ubicar datos, cifras o hechos, etc.

Sin embargo, el carácter propiamente dialéctico se hace aún más evidente en las consideraciones discursivas de los textos-estímulo, en virtud de la situación de enunciación en que han sido colocados: una prueba de selección. Así, los textos representan una función apelativa por antonomasia, pues interpelan a sus lectores acerca de sus contenidos, formas y procedimientos estructurales. En la lógica del análisis del discurso, esto supone el reconocimiento de los agentes involucrados en la situación comunicativa, la comprensión de la naturaleza de la misma situación comunicativa, la detección de la intención o finalidad comunicativa, el contexto de producción o enunciación, así como todos los demás componentes textuales y discursivos que forman parte del constructo de la prueba desde la dimensión del currículo evaluado (los contenidos, propiamente tales).

Los estadígrafos de dificultad y omisión

Son dos índices que permiten analizar ítems de un instrumento de evaluación, propios de la teoría clásica del test. Su importancia radica en que permiten valorar la calidad de los ítems luego de una aplicación experimental, e incorporar en las pruebas oficiales sólo aquellos que poseen buenos indicadores en los pilotajes, es decir, los que fueron respondidos por un porcentaje representativo de la población y cuya dificultad se mantiene en rangos adecuados. Sobre la dificultad: “El índice de dificultad de un ítem (p) se define como la proporción de sujetos que responde correctamente al mismo, en función del total de individuos que abordaron el ítem” (DEMRE, 2017: 26). En términos prácticos, la dificultad se puede expresar en porcentaje: un valor cercano a 100 implica un ítem fácil, un

valor cercano a 0 indica que el ítem es difícil. En tanto, la omisión se refiere al porcentaje de individuos que contestan el instrumento y dejan algunos ítems sin responder. Para efectos de la PSU, una omisión superior a 30 por ciento se considera elevada.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El objetivo general de la investigación fue determinar, a partir de los datos estadísticos de los ítems de comprensión lectora de ocho pruebas PSU-Lenguaje, si existe relación entre el tipo textual de los textos estímulo y las respuestas a preguntas objetivas de comprensión lectora, considerando como población objeto a los egresados de la educación secundaria, en Chile, que rindieron la PSU-Lenguaje durante el periodo 2005-2012.

Objetivos específicos

1. Determinar la cantidad de textos literarios y no literarios que fueron utilizados en la PSU-Lenguaje como estímulo de la comprensión lectora, para clasificar el corpus de respuestas de acuerdo con este criterio.
2. Detectar tipos textuales (argumentación, narración, diálogo, etcétera) que resultan más fáciles y/o más difíciles de comprender por los estudiantes, respecto de los análisis de la dificultad estadística del corpus de respuestas.
3. Identificar tipos textuales que presentan elevada y baja omisión, de acuerdo con el análisis del porcentaje de omisión del corpus de respuestas.
4. Establecer conclusiones a partir del análisis de tipos textuales y el comportamiento estadístico de los ítems asociados, acerca del proceso de lectura comprensiva realizado por los egresados de educación secundaria evaluados por el test.

METODOLOGÍA

Diseño

El diseño (Bisquerra, 2014) es no experimental (esto es, sin considerar la manipulación de variables independientes), *ex post facto* (dado que recoge datos de una prueba estandarizada aplicada y calificada con anterioridad a la investigación) y descriptivo (en la medida que busca caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas, con énfasis en el grado de correlación que se observa entre ellas).

Se definieron dos variables para la investigación: la variable *textual*, que consiste en el tipo de texto que se usa para estimular el proceso de comprensión lectora; y la variable *comprensión*, que se refiere al entendimiento profundo del contenido textual, plasmado en la elección de opciones frente a reactivos del tipo selección múltiple con respuesta única.

Participantes

Dado que se trata de una investigación no experimental, los participantes son las cohortes de postulantes (egresados de enseñanza secun-

daria) que rindieron la PSU-Lenguaje durante el periodo 2005-2012. Se incluyen estudiantes de los tres regímenes educacionales existentes en el país: particular pagado, particular subvencionado y municipal. La población total corresponde a 1 millón 825 mil 597 egresados de educación secundaria (Tabla 1).

Instrumento

El instrumento utilizado para evaluar comprensión lectora es una prueba estandarizada denominada PSU-Lenguaje y comunicación, constituida por 80 ítems, repartidos en tres secciones, como muestra el Cuadro 3. Para la investigación, se consideró exclusivamente la sección III, constituida por 50 ítems que evalúan comprensión lectora a partir de un número variable de textos.

Análisis de datos

Los materiales de la investigación son de dos tipos: primero, las ocho pruebas oficiales que se aplicaron en el periodo, que incluyen textos estímulo y sus ítems; segundo, la información estadística (porcentajes de dificultad y omisión) de cada uno de los 397 ítems que constituye el corpus.

Se realizó un análisis principalmente cuantitativo, que consistió en relacionar los indicadores estadísticos de *dificultad* y *omisión* para el corpus de 397 ítems de selección múltiple, los cuales evalúan la comprensión lectora de una serie de textos y fragmentos de textos literarios y no literarios. La investigación trabajó con el análisis estadístico realizado a las respuestas.

RESULTADOS

Análisis de los textos utilizados en las ocho pruebas oficiales

La Tabla 2 resume la cantidad y los tipos de textos utilizados en cada prueba PSU-Lenguaje como estímulo de la comprensión, atendiendo a la distinción entre textos literarios y no literarios, propia del marco curricular y los programas de estudio vigentes en cada momento.

Tabla 1. Cantidad de postulantes a PSU-Lenguaje por año*

Año de aplicación	Cantidad		
	Inscritos	Rinden	
2005	182,761	176,762	96.7%
2006	242,155	212,723	87.9%
2007	240,851	218,120	90.6%
2008	277,420	243,575	87.8%
2009	285,325	253,429	88.8%
2010	289,244	252,608	87.3%
2011	271,862	232,965	85.7%
2012	272,666	235,415	86.3%
Total	1,825,597		

* Consultar la información de todos los procesos de admisión vía PSU, en: <http://psu.demre.cl/estadisticas/compendios-estadisticos> (consulta: 25 de abril de 2017).

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los compendios estadísticos 2005 a 2012 elaborados por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), de la Universidad de Chile.

Tabla 2. Cantidad y tipo de texto por año de aplicación

Prueba	Número de textos	No literario					Literario			
		Expositivo	Argumentativo	Dialogico	D. público	Narrativo	Lírico	Dramático	Ensayo	
2005	11	6	1	—	—	1	3	—	—	
2006	9	1	3	—	—	3	2	—	—	
2007	14	8	1	1	—	1	2	1	—	
2008	9	4	1	—	1	2	1	—	—	
2009	10	8	1	1	—	—	—	—	—	
2010	11	4	2	—	—	5	—	—	—	
2011	10	1	3	1	—	2	—	1	1	
2012	10	2	2	1	—	3	1	—	2	
Total	84	34 (40.5%)	14 (16.7%)	4 (4.8%)	1 (1.2%)	17 (20.1%)	9 (10.7%)	2 (2.4%)	3 (3.6%)	
		53 (63.2%)					31 (36.8%)			

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información de la Tabla 2 se analizan tres aspectos relativos a la selección de textos estímulo: la cantidad de textos (por prueba), tipos de textos y su variedad.

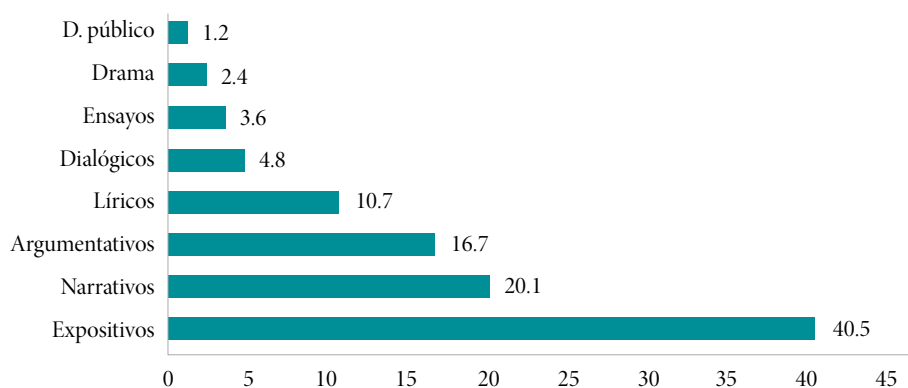
- *Cantidad de textos*: el total de textos utilizado es 84; el promedio por prueba es de 10.5, lo cual resulta apropiado, considerando el tiempo que requieren los postulantes para resolver el instrumento (2 horas, 30 minutos). El número de textos más utilizado (moda) es diez, pues se repite en tres pruebas. Siete instrumentos incorporan 9, 10 u 11 textos. Sólo en la prueba 2007 se utiliza una cantidad elevada de textos (14), lo que muestra una diferencia con las aplicaciones 2006 y 2008, donde se presentan 9 textos, el número mínimo del corpus.
- *Tipo de textos*: se observa una marcada preferencia por los textos no literarios, pues éstos constituyen el 63.2 por ciento del corpus total (53 de un total de 84 textos); mientras que los textos literarios

son 31 de 84, esto es, el 36.8 por ciento. En este punto, hay que considerar que las pruebas oficiales sólo se ensamblan con textos que poseen preguntas aprobadas (en fase de pilotaje) debido a sus adecuados indicadores estadísticos. Las subcategorías textuales se reparten como se muestra en el Gráfico 1.

La primera mayoría corresponde a expositivos (40.5 por ciento); la segunda, a los narrativos (20.1 por ciento) y la tercera, a los argumentativos (16.7 por ciento). Lírica, diálogo, ensayo, drama y discurso enunciado en situación pública son minoritarios.

Los datos de la Tabla 2 muestran, además, que en los textos literarios y no literarios ocurre un fenómeno similar: existe un primer grupo de tipos textuales de una alta frecuencia, seguido de un grupo de muy baja frecuencia. Así, en los textos no literarios existe una inclinación hacia textos expositivos y argumentativos, que en conjunto

Gráfico 1. Porcentaje de cada tipo textual en el corpus de textos estímulo



Fuente: elaboración propia

constituyen el 90.5 por ciento del total de textos no literarios; mientras que el 9.5 por ciento restante se divide en dialógicos y enunciados en situación pública. En los textos literarios el grupo de alta frecuencia está constituido por textos narrativos y líricos (83.9 por ciento del total de textos literarios). El ensayo literario y los textos dramáticos son poco frecuentes.

- *Variedad de textos*: el primer aspecto que destaca positivamente es la selección realizada en las aplicaciones 2007, 2011 y 2012, pues en todas ellas hallamos seis tipos posibles de textos: tres no literarios y tres literarios. Por último, y en un sentido contrario, la prueba 2009 se caracteriza por una mínima variedad textual, ya que sólo incluye textos no literarios: ocho expositivos, uno argumentativo y uno dialógico.

Distribución de preguntas

La revisión de las ocho pruebas PSU-Lenguaje consideró sólo las 50 últimas preguntas (numeradas del 31 al 80), pues son las que evalúan

comprensión lectora (sección III). Se recopilamos 400 preguntas en total, pero debido a revisiones posteriores, este número se redujo a 397 (tres ítems fueron eliminados por anomalías estadísticas luego de su aplicación: dos en el proceso 2012 —ambos de comprensión lectora— y uno en el proceso 2013).¹⁰ Entonces, las cifras definitivas del corpus de trabajo de la investigación son: 119 preguntas de vocabulario y 278 de comprensión de lectura.

En los diversos instrumentos revisados se aprecia una relación texto-preguntas bastante desigual, pues un texto puede estar seguido de una sola pregunta o de un número que varía entre 2 y 12 preguntas. Por ejemplo, en los procesos 2009 y 2010 hay un texto seguido de 12 preguntas, que es el máximo hallado.

En la distribución de preguntas se observa que el mayor número corresponde a textos no literarios (64.9 por ciento, esto es, 258 preguntas). El 35.1 por ciento de ítems se refiere a textos literarios. El análisis de los ítems muestra que la mayor cantidad corresponde a comprensión de textos expositivos (42.6 por ciento); en segundo lugar se ubican los ítems referidos a textos narrativos (20.4 por ciento) y

¹⁰ Acerca de las preguntas eliminadas del proceso 2012, ver: "Resolución de la prueba de lenguaje y comunicación parte 3", p. 8 (pregunta 40) y "Resolución de la prueba de lenguaje y comunicación parte 5", p. 4 (pregunta 65), ambos en: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013>. En el proceso 2013 se eliminó la pregunta 36. Ver: "Resolución de la prueba de lenguaje y comunicación parte 3", p. 6, en: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/listado-2014> (consulta: 25 de abril de 2016).

Tabla 3. Distribución de preguntas según categoría textual

Clasificación textual	Subclasificación textual	Subtotal preguntas		Total preguntas
		n	%	
Textos no literarios	Argumentativo	74	18.6	258
	Expositivo	169	42.6	
	Dialógico	12	3	
	Enunciado en situación pública de comunicación	3	0.8	
Textos literarios	Narrativo	81	20.4	139
	Lírico	35	8.8	
	Dramático	6	1.5	
	Ensayo	17	4.3	
Total		397	100	397

Fuente: elaboración propia.

en tercer lugar los argumentativos, con un 18.6 por ciento del total; mientras tanto, los ítems referidos a textos líricos son 8.8 por ciento. Los textos minoritarios son los ensayísticos (4.3 por ciento), los dialógicos (3 por ciento), dramáticos (1.5 por ciento) y en último lugar, los enunciados en situación pública de comunicación (0.8 por ciento).

Promedio de dificultad por tipo de texto

El análisis que se realiza en este acápite (Tabla 4) consiste en calcular el promedio de dificultad de las preguntas asociadas a los textos de las ocho aplicaciones, de acuerdo con la clasificación trabajada, misma que se basa en la distinción entre textos literarios y no literarios.

Tabla 4. Promedio de dificultad de las preguntas (sección III), según tipología textual

Clasificación textual	Subclasificación textual	n	Promedio de dificultad por subtipo de texto	Promedio de dificultad por tipo de texto
Textos no literarios	Dialógicos	12	50.8%	46.2%
	D. público	3	47.4%	
	Expositivos	169	46.4%	
	Argumentativos	74	45%	
	Total	258		
Textos literarios	Narrativos	81	49.8%	46.2%
	Líricos	35	43.9%	
	Dramáticos	6	41.3%	
	Ensayo	17	35.2%	
	Total	139		

Fuente: elaboración propia.

Se observa que el promedio de dificultad de ambos tipos textuales (literarios y no literarios) es idéntico (46.2 por ciento). Las diferencias aparecen cuando se analizan las dificultades de cada subtipo. Hay una diferencia de 15.6 por ciento entre dos tipos de texto: los dialógicos, que son los más fáciles, con un promedio de dificultad de 50.8 por ciento; y los ensayísticos, los más difíciles, con un promedio de dificultad de 35.2 por ciento. Los textos dramáticos presentan un nivel de dificultad elevado (41.3 por ciento), seguidos de los líricos (43.9 por ciento). Todos estos géneros son literarios, de donde se desprende que estos tres resultan más difíciles de responder correctamente para la mayoría de los postulantes. Dentro de los textos no literarios, los argumentativos son los más difíciles (45 por ciento), mientras que los expositivos y los enunciados en situación pública son ligeramente más fáciles. El ordenamiento de los tipos textuales, en orden decreciente de dificultad, es el siguiente:

Tabla 5. Ordenación decreciente de los tipos textuales (según porcentaje de dificultad)

Tipo de texto	Porcentaje de dificultad
1 Dialógicos	50.8
2 Narrativos	49.8
3 Disc. público	47.4
4 Expositivos	46.4
5 Argumentativos	45
6 Líricos	43.9
7 Dramáticos	41.3
8 Ensayísticos	35.2

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que los dialógicos y los narrativos son los dos tipos textuales más fáciles, seguidos de los discursos emitidos en situación pública.

Análisis de la dificultad: preguntas que presentan dificultades extremas

La dificultad hace referencia al porcentaje de postulantes que respondieron correctamente un ítem, y se expresa en porcentaje. Para efectos de la PSU-Lenguaje, se trabajó con los siguientes rangos de dificultad: difícil (10 a 29.9 por ciento), mediana (30 a 59.9 por ciento) y fácil (60 a 90 por ciento).

A continuación, se presenta el resultado de un rastreo realizado con el fin de contar cuántas preguntas resultaron fáciles y cuántas difíciles, considerando los rangos de dificultad establecidos para el instrumento. Además, se obtuvo el promedio de dificultad de los 50 ítems de la sección III.

Tabla 6. Dificultades altas y bajas, por prueba

Prueba	Cantidad de ítems fáciles	Cantidad ítems difíciles	Promedio dificultad de sección III
2005	11	8	48.6%
2006	13	10	51.5%
2007	7	7	45.9%
2008	11	5	52.6%
2009	7	12	43.2%
2010	12	7	46.9%
2011	10	11	43.5%
2012	11	9	45.4%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 6, la prueba con mayor cantidad de ítems fáciles es la de 2006 (13) y las que muestran una menor cantidad de fáciles son 2007 y 2009 (7). Considerando la dificultad alta, el 2009 exhibe la mayor cantidad de ítems difíciles (12), seguido del 2011 (11). Cruzando ambos rangos, se aprecia que la prueba del año 2009 resultó la más difícil, lo cual se corrobora al contrastar esta información con la columna siguiente, donde aparece el

promedio de dificultad de la sección III de cada prueba: como puede verse, el año 2009 tiene el nivel de dificultad más elevado (43.2 por ciento).

Una mirada panorámica muestra una tendencia al alza en la dificultad de la sección III, pues sólo hasta el 2008 este indicador superaba el 50 por ciento; desde el 2009 hasta el

2012 está más cercano al 45 por ciento, con variaciones. Las pruebas 2009 y 2011 resultaron las más difíciles, con valores de 43.2 y 43.5 por ciento, respectivamente.

Luego, se recopilaron ítems de dificultades extremas, esto es, muy difíciles y muy fáciles. Los resultados se presentan en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7. Preguntas de alta dificultad

	% dificultad	Pregunta	Habilidad	Tipo de texto	Prueba
1	7.2	Vocabulario	Analizar-interpretar	Literario, ensayo	2011
2	11.5	Vocabulario	Analizar-interpretar	Literario, narrativo	2006
3	11.8	Vocabulario	Analizar-interpretar	No literario, expositivo	2009
4	12	Vocabulario	Analizar-interpretar	No literario, argumentativo	2009
5	12.9	Vocabulario	Analizar-interpretar	No literario, expositivo	2009
6	14.5	Vocabulario	Analizar-interpretar	No literario, expositivo	2011
7	14.9	Comprensión	Identificar	No literario, argumentativo	2010
8	14.9	Comprensión	Inferir localmente	No literario, argumentativo	2011
9	15.2	Comprensión	Interpretar	Literario, ensayo	2011
10	15.3	Comprensión	Analizar-sintetizar	Literario, ensayo	2011

Fuente: elaboración propia.

Los seis ítems más difíciles (bajo 15 por ciento de dificultad) son de vocabulario, lo que demuestra que este tipo de preguntas presenta un desafío en la comprensión lectora para los postulantes que rinden la PSU. Otro aspecto relevante es la categoría de texto a la que pertenecen los ítems difíciles, pues se aprecian correlaciones relevantes si contrastamos esta información con la Tabla 4:

- los textos ensayísticos son un porcentaje mínimo del total de preguntas (17 de un total de 397), sin embargo, tres de estas 17 preguntas relativas a ensayos (17.6 por ciento) aparecen dentro de las difíciles; ello muestra que el ensayo es un tipo de texto que resulta muy difícil de leer comprensivamente para los postulantes; y

- la relación entre ítems difíciles y textos expositivos y argumentativos es distinta al caso del ensayo: todos tienen la misma cantidad de preguntas muy difíciles (3), pero este número es un porcentaje muy bajo del total de preguntas referidas a este tipo de textos: 3 de 169 (expositivos) y 3 de 74 (argumentativos).

La pregunta más difícil del corpus pertenece a la prueba 2011 (ítem 53), de vocabulario:¹¹

- Incertidumbre
- irresolución
 - desconfianza
 - extrañeza
 - duda
 - vacilación

Clave: E

Fuente: DEMRE, 2012a, parte 4.

11 Cfr. "Prueba oficial de lenguaje y comunicación", publicada el 7 de junio de 2012, p. 11, disponible en: <http://psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013> (consulta: 25 de abril de 2016).

Este ítem de vocabulario está referido a un fragmento de *El valor de educar*, de Fernando Savater: “Cuando la información revelaba las alternativas posibles a los dogmas familiares,

dando paso a la angustiada incertidumbre de la elección, la persona estaba lo suficientemente formada para soportar mejor o peor la perplejidad” (DEMRE, 2012a: 7).

Tabla 8. Preguntas de baja dificultad

	% dificultad	Pregunta	Habilidad	Tipo de texto	Prueba
1	91.5	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, expositivo	2005
2	91.4	Comprensión	Identificar	No literario, dialógico	2012
3	86.3	Comprensión	Analizar-sintetizar	Literario, narrativo	2005
4	83.1	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, expositivo	2008
5	82.9	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, argumentativo	2011
6	80.4	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, argumentativo	2006
7	80.3	Comprensión	Sintetizar globalmente	No literario, expositivo	2009
8	79.3	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, expositivo	2009
9	78.9	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, argumentativo	2008
10	78.5	Vocabulario	Analizar-sintetizar	No literario, expositivo	2008

Fuente: elaboración propia.

Al revisar hasta la pregunta 7 (que es hasta donde llegan las preguntas más fáciles, es decir, con una dificultad superior al 80 por ciento), se aprecia que no hay tendencias muy marcadas; sólo destaca el hecho de que seis corresponden a textos no literarios; hay cuatro ítems de vocabulario y tres de comprensión, lo que demuestra una distribución bastante similar; tres de estas siete preguntas corres-

ponden a textos expositivos, las otras cuatro se reparten en una variedad de tipos textuales.

Promedio de omisión por tipo de texto

El análisis que se realiza en este acápite consiste en calcular el promedio de omisión de las preguntas asociadas a los textos, de acuerdo con la clasificación trabajada, que se basa en la distinción entre textos literarios y no literarios.

Tabla 9. Promedio de omisión de las preguntas según tipología textual

Clasificación textual	Subclasificación textual	n	Promedio de omisión por subtipo de texto	Promedio de omisión por tipo de texto
Textos no literarios	Dialogicos	12	23.6%	22%
	D. público	3	21.1%	
	Expositivos	169	21.1%	
	Argumentativos	74	24%	
Textos literarios	Narrativos	81	20.2%	23%
	Líricos	35	25.2%	
	Dramáticos	6	23.3%	
	Ensayo	17	31.9%	

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información de la Tabla 9, concluimos que:

- los dos tipos de textos que muestran una omisión más elevada son literarios: ensayísticos, con un promedio de omisión de 31.9 por ciento; y líricos, con un 25.2 por ciento;
- los narrativos tienen la omisión más baja de todos: 20.2 por ciento, lo que muestra que los postulantes los abordan con mayor seguridad;
- dentro de los textos no literarios, los dialógicos y los argumentativos tienen un promedio de omisión casi idéntico (cerca de 24 por ciento), valor que es menor al del ensayo;
- los textos no literarios con menos omisión son los expositivos y los enunciativos en situación pública de comunicación (ambos 21.1 por ciento).

La última columna muestra que los textos literarios, en su conjunto, exhiben una omisión mayor que los no literarios en un 1 por ciento; esto demuestra que los egresados de enseñanza media tienden a omitir preguntas sobre textos literarios en una medida un poco más alta que en el caso de preguntas sobre textos no literarios.

Preguntas que presentan omisión elevada

Recordemos que la omisión se refiere al porcentaje de postulantes que elige no contestar un ítem, pero que sigue respondiendo el instrumento; se diferencia, por lo tanto, de los que “no abordan”, que son quienes dejan de contestar a partir de un ítem y sus respuestas en blanco no se consideran dentro de las omitidas. Para efectos de la PSU-Lenguaje, una omisión mayor al 30 por ciento se considera elevada.

A continuación, se presenta el resultado de la revisión efectuada con el fin de contar cuántas preguntas exhiben una omisión mayor al 30 por ciento. Además, se incluye el promedio de omisión de todas las preguntas de la sección III.

Tabla 10. Porcentaje de omisión, por prueba

Prueba	Cantidad de ítems con alta omisión	Promedio de omisión sección III
2005	5	18.7%
2006	7	20.2%
2007	9	21.9%
2008	4	19.6%
2009	15	22.4%
2010	16	23.2%
2011	14	25.9%
2012	23	27.4%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 10, la prueba con mayor cantidad de ítems de alta omisión es la de 2012 (23), seguido de la de 2010, con 16. Desde un punto de vista opuesto, el año 2008 cuenta con la menor cantidad de ítems con alta omisión (4). La Tabla 10 muestra un aumento sostenido en la omisión durante estos ocho años, pues hasta el 2008 los ítems de alta omisión eran menores a 10, en tanto, el 2009 se aprecia un brusco aumento, ya que se elevó a 15. Asimismo, el promedio de omisión también fue subiendo paulatinamente: en 2005 era 18.7 por ciento y en 2012 llegó a 27.4 por ciento, es decir, un aumento de 8.7 por ciento en siete años.

También se recopiló los diez ítems con un porcentaje elevado de omisión, esto es, sobre 50 por ciento:

Tabla 11. Preguntas con alta omisión

	% omisión	Pregunta	Habilidad	Tipo de texto	Prueba
1	61.1	Comprensión	Inferir localmente	No literario, argumentativo	2011
2	56.8	Vocabulario	Analizar-interpretar	Literario, ensayo	2012
3	56.6	Vocabulario	Analizar-interpretar	No literario, expositivo	2009
4	56.6	Vocabulario	Analizar-interpretar	No literario, expositivo	2011
5	54.3	Comprensión	Evaluar	Literario, lírico	2006
6	54.3	Comprensión	Interpretar	No literario, argumentativo	2011
7	54.2	Comprensión	Analizar-interpretar	Literario, ensayo	2012
8	51.2	Comprensión	Interpretar	Literario, ensayo	2011
9	50.4	Comprensión	Analizar-interpretar	No literario, argumentativo	2009
10	49.3	Comprensión	Identificar	Literario, narrativo	2010

Fuente: elaboración propia.

El ítem que registra la más alta omisión de comprensión lectora corresponde a la habilidad de *inferir localmente*; pertenece al año

2011 (pregunta 48) y se refiere a un texto argumentativo, una crítica sobre la producción de obras dramáticas de Vicente Huidobro:

Con respecto al texto teatral de *Gil de Raíz*, mencionado en el párrafo cinco, se puede inferir que Huidobro

- aplicó todos los conocimientos de teatro aprendidos con los poetas parisinos.
- al momento de escribir la obra, tuvo presente la tradición teatral realista.
- con sus innovaciones, produjo una revolución en el ámbito teatral europeo.
- escribió una obra transgresora en cuanto a la temática que aborda.
- se adelantó a los creadores del teatro del absurdo.

Clave: D

Fuente: DEMRE, 2012a: 11.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió detectar tendencias acerca de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes chilenos, gracias al análisis de los textos estímulo utilizados en ocho PSU-lenguaje, y al análisis de las cifras de dificultad y omisión en las preguntas de la sección III del instrumento. Estos datos se consideran representativos, pues corresponden a una población de 1 millón 825 mil personas. Lo anterior permite formular una primera conclusión general del estudio: los diferentes tipos de texto presentan diferencias importantes en cuanto a su dificultad de lectura y al nivel en que son omitidos, por lo cual puede afirmarse que, en la didáctica de la

comprensión de lectura (es decir, en su enseñanza y evaluación), es relevante considerar la tipología textual de los textos estímulo utilizados, además de otros factores (como el tema o el nivel de especialización del léxico). Lo anterior por las razones que siguen:

- En primer lugar, cada tipo textual despliega estrategias discursivas particulares (por ejemplo, definición y clasificación en textos expositivo-explicativos), por lo tanto, el docente debe orientar a sus estudiantes hacia una lectura consciente, que considere las propiedades textuales y discursivas del género que se lee, lo que incluye aspectos como la identificación del propósito comu-

nicativo principal y de las secuencias textuales (Adam, 1992) que pueden encontrarse.

2. En segundo lugar, después de la realización de esta investigación, se sabe que determinadas secuencias textuales resultan más fáciles de leer comprensivamente que otras; entonces, guiar la lectura comprensiva de tipos textuales más difíciles requerirá de esfuerzos especiales e intencionados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Los resultados del análisis de la dificultad y de la omisión para el corpus de 397 ítems que se manejó en la investigación muestran diferencias respecto del tipo textual. Así, atendiendo al porcentaje de dificultad, se observa que el ensayo es el género más difícil de leer comprensivamente por los postulantes, seguido de los textos dramáticos y líricos. Los datos muestran que estos tres tipos de textos presentan la dificultad más alta (bajo 45 por ciento), a partir de lo cual se puede concluir que el texto literario constituye un desafío especial para el estudiante promedio. Se excluye de esta afirmación la narración, que muestra ser más bien fácil de comprender. Por otro lado, si atendemos a los textos no literarios, se aprecia que el tipo más difícil de abordar es el argumentativo, lo que se explica por sus mismas características discursivas: sostiene un punto de vista basándose en argumentos bien elaborados. A partir de estos antecedentes, se entiende por qué el ensayo es difícil de comprender: reúne una estructura argumentativa y estilo literario, dos aspectos textuales que lo vuelven particularmente complejo.

Otra conclusión relevante se relaciona con la dificultad promedio de los 50 ítems de la sección III: como se aprecia en la Tabla 6, esta sección se va volviendo cada vez más difícil, pues desde el año 2009, el promedio de dificultad bordea el 45 por ciento; los años anteriores esta cifra es un poco más elevada, lo que significa

que hasta el 2008 la sección era más fácil. Algo similar ocurre con la omisión: se aprecia un aumento sostenido desde el 2009, llegando a un *peak* de 27.4 por ciento en el 2012 (Tabla 10). Ello demuestra que los textos estímulo presentados en el instrumento se han ido haciendo cada vez más difíciles de leer comprensivamente, ante lo cual los estudiantes responden erróneamente o bien omiten la respuesta. Así, esta información muestra una disminución en la habilidad de lectura, por parte de los egresados de enseñanza media, la cual exhibe su nivel más bajo en la prueba del año 2012, donde la dificultad fue de 45.4 por ciento y hubo una omisión alta, de 27.4 por ciento. Para contextualizar esta conclusión hay que considerar el aumento en la cantidad de inscritos, y la participación creciente de estudiantes provenientes de colegios técnico-profesionales, los cuales se formaron con un currículo de enfoque técnico, menos orientado a los saberes científico-humanistas.

El análisis de la omisión de los ítems permite ver algunas coincidencias con el análisis de dificultad: el ensayo es el tipo más omitido, seguido de la lírica, lo que posiciona a estos dos géneros literarios como los más difíciles de abordar comprensivamente. En tercer lugar se ubica la argumentación, que es el tipo textual no literario más difícil y más omitido. En el otro extremo se ubican los tipos textuales más fáciles de comprender: el diálogo y la exposición (en textos no literarios) y la narración literaria.

Otros aspectos que constituyen conclusiones relevantes de la investigación son:

- La desigual repartición de tipos textuales que se utilizan como estímulo es un indicador secundario de las dificultades de lectura. Dado que en una prueba estandarizada se usan sólo ítems que cumplan con criterios estadísticos de calidad (omisión menor a 30 por ciento, índice de discriminación superior a 0.250, por ejemplo), los textos que corresponden a

tipos textuales menos representados en el corpus de textos (discurso público, drama, ensayo y diálogo no literario) no tienen suficientes ítems aprobados en los pilotajes, lo que revela que tienen un bajo nivel de comprensión. Desde un ángulo complementario, se ve que los expositivos y narrativos tienen altos índices de aparición en pruebas oficiales, lo que demuestra, en primer lugar, que sus ítems han tenido una aprobación alta en aplicaciones piloto; y, en segundo, que esta aprobación se debe a que son mejor comprendidos por la población estudiantil.

- Los promedios de dificultad y omisión de textos literarios y no literarios son prácticamente iguales (Tablas 4 y 9), lo que demuestra que los instrumentos están bien calibrados, es decir, incluyen preguntas fáciles, medianas y difíciles; más y menos omitidas. Las diferencias se aprecian cuando se aíslan preguntas de acuerdo con alguna de sus

propiedades (tipo de texto que evalúa, competencia o habilidad, etc.).

- El vocabulario contextual constituye una manera indirecta de medir la comprensión, pues para resolver correctamente los ítems es necesario combinar conocimiento léxico y entendimiento del contenido textual. Es un tipo de ítem que puede alcanzar una dificultad extrema, pues exhibe valores bajo 13 por ciento.

Finalmente, cabe aquí señalar que estas conclusiones corresponden a una apreciación sobre la capacidad de lectura comprensiva del estudiantado chileno que ha terminado su enseñanza secundaria, la cual se basa únicamente en el análisis de las respuestas a reactivos de selección múltiple que evalúan lectura de textos estímulo. Queda abierta la posibilidad de contrastar esta información con otros estudios sobre el tema —que consideren medios diferentes— para acceder a una evaluación del nivel de comprensión lectora.

REFERENCIAS

- ADAM, Jean Michel (1992), *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014), *Informe nacional resultados Chile PISA 2012*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017), *Resultados PISA 2015*, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf (consulta: 4 de julio de 2017).
- AMAYA, Marcela (2010), “Tipologías textuales: de Aristóteles a la clasificación múltiple”, *Literatura y Lingüística*, núm. 22, pp. 77-91.
- BARRENECHEA, Ignacio (2010), “Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 18, núm. 8, pp. 1-27.
- BASSOLS, Margarida y Ana María Torrent (2012), *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BISQUERRA, Rafael (coord.) (2014), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- BLOOM, Harold (1990), *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, El Ateneo.
- CABRERA, Marcela (2016), “El discurso académico jurídico y su evaluación”, en Francisca Elgueta (coord.), *Prueba CODICE-Derecho. Una experiencia de evaluación en la educación superior*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, pp. 45-92.
- CALDERÓN-Ibáñez, Arlenys y Jorge Quijano-Peñuela (2010), “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 12, núm. 1, pp. 337-364.
- CARLINO, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (2009), *La evaluación objetiva de la habilidad lectora en la educación media superior. Marcos de Referencia 2*, México, CENEVAL.

- CISNEROS, Mireya, Giohanny Olave e Ilene Rojas (2013), *Alfabetización académica y lectura inferencial*, Bogotá, Ecoe Ediciones.
- CORBACHO, Alfonso (2006), "Textos, tipos de texto y textos especializados", *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, núm. 24, pp. 67-80.
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo (DEMRE)-Universidad de Chile (2009), "Marco teórico de la prueba PSU-Lenguaje", Santiago, mimeo.
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo (DEMRE)-Universidad de Chile (2011), *Contenidos de las pruebas obligatorias y electivas admisión 2012*, en: <http://psu.demre.cl/publicaciones/listado-2012> (consulta: 5 de mayo de 2017).
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo (DEMRE)-Universidad de Chile (2012a), *Resolución prueba oficial de lenguaje y comunicación - partes 3 y 4*, en: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013> (consulta: 23 mayo de 2016).
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo (DEMRE)-Universidad de Chile (2012b), *Contenidos pruebas obligatorias y electivas PSU 2012*, serie DEMRE-Universidad de Chile, en: <http://psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013> (consulta: 6 de junio de 2017).
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educativo (DEMRE)-Universidad de Chile (2017), *Prueba de selección universitaria. Informe técnico. Proceso de admisión 2017*, en: <http://psu.demre.cl/estadisticas/informetecnico> (consulta: 10 de julio de 2017).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (1998a), *Marco curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (1998b), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, I medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (1999), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, II medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2000), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, III medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2001), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, IV medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011), *PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- GOLDMAN, Susan R. y John A. Rakestraw (2000), "Structural Aspects of Constructing Meaning from Text", en Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 311-335.
- GUILFORD, Joy Paul (1986), *La naturaleza de la inteligencia humana*, Barcelona, Paidós.
- IBÁÑEZ, Romualdo (2012), "La comprensión del discurso escrito: una propuesta teórico-metodológica para su evaluación", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 45, núm. 78, pp. 20-43.
- KINTSCH, Walter (1988), "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A construction-integration model", *Psychological Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 162-182.
- MACNAMARA, Danielle (2004), "Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 37, núm. 55, pp. 19-30.
- MIRAS, Mariana, Isabel Solé y Núria Castells (2013), "Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 57, núm. 18, pp. 437-459.
- MURILLO, Francisco Javier (2010), "¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, pp. 4-9.
- NEIRA, Angie, Fernando Reyes y Bernardo Riffo (2015), "Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año", *Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244.
- PARODI, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Planeta.
- TIJERO, Talía (2009), "Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch", *Onomázein*, vol. 19, núm. 1, pp. 111-138.
- UNESCO (2016), *Aportes para la enseñanza de la lectura*, Santiago, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf> (consulta: 11 de julio de 2017).
- VAN DIJK Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategic of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- VEGA, Yuri, Angélica Torres y Manuel del Campo (2016), "Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 50, núm. 95, pp. 453-471.

Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles?

Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ* | RAMÓN LÓPEZ FACAL**

Este trabajo analiza la influencia que tienen los estándares de aprendizaje introducidos recientemente en la evaluación de la asignatura de Historia que se aplica en cuarto curso de secundaria, en España (15-16 años). Es un estudio descriptivo que integra el análisis de contenido y la cuantificación de datos. Se analizaron textos legislativos, así como los diferentes currículos vigentes a nivel estatal y en cinco comunidades autónomas, las programaciones didácticas y los exámenes del curso académico 2016-2017. Para ello se recurrió al análisis de contenido y a la opinión de cinco expertos en didáctica de las ciencias sociales por medio de una encuesta remitida por correo. Los resultados muestran una evaluación basada en exámenes memorísticos sobre contenidos conceptuales y factuales a pesar de las modificaciones legislativas. Sin embargo, se han observado resquicios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia mediante el planteamiento de un nuevo currículo.

This work analyzes the influence of learning standards recently introduced in evaluation of History requirements applied in the fourth grade of secondary school in Spain (15-16 year olds). This is a descriptive study that incorporates content analysis and data quantification. The paper analyzes legislative texts and the different curricula used at the state level and in five autonomous communities, didactic programming and exams given in the 2016-2017 school year. To do so, it uses content analysis and an opinion survey sent by mail to five experts in social science didactics. The results show an assessment based on rote exams about conceptual and factual contents despite legislative changes. However, it notes glimpses of improvement in the history teaching-learning process through consideration of a new curriculum.

Palabras clave

Currículo
Educación secundaria
Enseñanza de la historia
Evaluación
Exámenes

Keywords

Curriculum
Secondary education
History teaching
Assessment
Exams

Recepción: 15 de octubre de 2017 | Aceptación: 18 de abril de 2018

* Profesor ayudante doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Murcia (España). Líneas de investigación: evaluación de las ciencias sociales y divulgación de la historia en ámbitos formales y no formales. Publicación reciente: (2017, en coautoría con P. Miralles y S. Molina), "Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 20, pp. 187-199. CE: jose.monteagudo@um.es

** Profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Geografía e Historia por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Líneas de investigación: construcción de identidades, evaluación de aprendizajes, conflictos sociales y desarrollo de competencias. Publicación reciente: (2017, en coautoría con A. Domínguez), "Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria", *Revista de Educación*, núm. 375, pp. 86-109. CE: ramon.facal@usc.es

INTRODUCCIÓN¹

En España, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) situó la evaluación como base del currículo del sistema educativo. Esta centralidad se ha mantenido hasta el día de hoy debido a la influencia de las evaluaciones internacionales, sobre todo los informes del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) (Gómez *et al.*, 2015a), que pretenden medir los niveles de calidad de las instituciones y sistemas educativos para lograr la excelencia. Todo ello ha influido en que se hayan incorporado las competencias básicas a los currículos de la Ley orgánica de educación (LOE, 2006) y la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), entendidas como la aplicación del conocimiento a situaciones reales, lo que obliga a una mayor presencia de la evaluación continua y formativa en todo el proceso educativo.

Esta investigación pretende conocer qué se enseña y se aprende en las aulas de 4º de ESO (educación secundaria obligatoria) sobre la asignatura de Historia. Se analiza el currículo actualmente vigente (LOMCE), tanto la normativa estatal como cinco autonómicas, las programaciones docentes y 100 ejercicios correspondientes a 15 exámenes de la asignatura de 4º de ESO en tres comunidades autónomas: Andalucía, Galicia y Murcia. Para dotar de mayor profundidad al estudio, y contar con un punto de partida desde el cual proponer caminos de mejora en las deficiencias que puedan encontrarse, se incorporaron las opiniones de cinco personas expertas en la didáctica de las ciencias sociales.

La investigación se centra en el último curso de secundaria, ya que, en éste, todos los estudiantes reciben formación reglada sobre historia, y muchos no continuarán sus estudios o se decidirán por la formación profesional. Y, en segundo lugar, porque la LOMCE

prevé en ese curso una reválida o prueba final de etapa. Ya se han elaborado y aplicado pruebas de este tipo en Ceuta y Melilla, únicos territorios dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), pero podrían extenderse a otros lugares en los próximos años.

MARCO TEÓRICO

Tradicionalmente se ha concebido la evaluación como un hecho aislado y puntual que afecta sólo al alumnado, a quien se juzga y cuyo aprendizaje se mide con exámenes que priman la memoria. La importancia que se atribuye al examen es tal, que el proceso de instrucción en las aulas está enfocado a su preparación y superación, lo cual condiciona a que los ejercicios y actividades de la clase se parezcan al examen (Perrenoud, 2008).

Sin embargo, no todo lo que se trabaja en clase tiene cabida en los exámenes. Castillo y Cabrerizo (2003) consideran que uno de los motivos es la falta de tiempo disponible, por lo que los contenidos que se incluyen son de naturaleza conceptual, más fáciles de corregir y calificar por el profesorado, y más fáciles de estudiar para el alumnado.

Por esta razón son frecuentes las llamadas pruebas objetivas o las preguntas cortas, revisables con criterios simples, pero que no corresponden a la naturaleza del conocimiento histórico. El contenido del examen suele ser un conocimiento cerrado que no admite discusión o duda. Se pretende que sea asequible para el alumno y fácil de transmitir por los docentes, por lo que está centrado en datos, incluso anecdóticos, que simplifican los ejercicios, pero también los conocimientos.

La elección de preguntas de fácil corrección, que reclaman fundamentalmente conocimientos memorísticos, dificultan el desarrollo de las competencias intelectuales necesarias

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria" (EDU2015-65621-C3-2-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

para la formación histórica (Merchán, 2001). Los ejercicios se basan en la información del libro de texto o de los apuntes, y se excluyen de las aulas las discusiones sobre asuntos polémicos o complejos, sobre los que caben interpretaciones divergentes que no aparecen en el manual escolar.

La asignatura de Historia parece seguir anclada en objetivos del siglo XIX: formar y seleccionar ciudadanos, pero en más de 100 años ha cambiado el tipo de sociedad y el modelo de ciudadano (López Facal, 1997). A pesar de que en España hace ya 40 años que se modificó la legislación a favor de una concepción más moderna de la evaluación, la realidad es que el ritmo de puesta en práctica de esas concepciones ha sido, y es, lento (Trepát, 2012).

Existe un amplio consenso en que la forma tradicional de evaluación impide la innovación pedagógica en las prácticas docentes y empobrece el abanico de actividades practicables en clase (Perrenoud, 2008). Pero las soluciones a los problemas que plantean las formas tradicionales de evaluación no son fáciles de instrumentar, pues las rutinas escolares son muy resistentes al cambio (Cuesta, 1997). Probablemente se deban modificar aspectos como la formación del profesorado, el tiempo disponible y la complejidad del proceso (Castillo y Cabrerizo, 2003).

La investigación sobre evaluación debe analizar, en primer lugar, los currículos escolares. Las disposiciones legales respecto a la evaluación es uno de los factores, quizás el principal, que la condicionan (Santos 2003), puesto que todos los profesionales están obligados a cumplirlas.

Una de las novedades incorporadas por la LOMCE (2013) es la inclusión de estándares de aprendizaje que pretenden determinar lo que el alumnado ha de aprender en cada asignatura (Trepát, 2015). Los contenidos históricos que se supone que los escolares deben aprender con la LOMCE son los mismos que los aprobados por la anterior reforma del conservador Partido Popular (LOCE, 2002), puesto que los

gobiernos socialistas posteriores (2004-2011), a pesar de abolir esa ley y promover la aprobación parlamentaria de otra alternativa (LOE, 2006), mantuvieron los mismos contenidos en las asignaturas de Historia (López Facal, 2014). En la educación secundaria obligatoria el alumnado ha de estudiar una historia general, desde la prehistoria al mundo contemporáneo. Las leyes que se han sucedido en este siglo más bien han sido planes de estudio de carácter continuista respecto a la Ley orgánica de calidad de la educación (LOCE) (Duarte, 2015). En el primer ciclo de la ESO (12-14 años) se mantiene un aprendizaje histórico basado en una ingente acumulación de acontecimientos, datos e informaciones y actividades de dudosa eficacia educativa, mientras que en cuarto curso los estándares referidos a la historia contemporánea y del mundo actual tratan de superar la memorización, pero son tantos, de tal amplitud y escaso rigor, que se dificulta mucho trabajar con ellos en las aulas. Se trata de una ley que cuenta con exceso de contenidos generalistas que requieren de una enorme cantidad de actividades; una vez más, difícilmente se podrán alcanzar otro tipo de aprendizajes que no sean memorísticos, repetitivos y superficiales (López Facal, 2014).

En su análisis sobre los estándares que se prescriben para la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato (18 años), Fuster (2015) cree que su introducción obedeció a la necesidad de mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar a partir de la evaluación del rendimiento de los alumnos. Basándose en las tesis de Darling-Hammond (2001), considera que los estándares pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes si están bien diseñados, aunque depende del uso y de la forma que adopten. Sin embargo, concluye que los estándares formulados se ocupan preferentemente de la adquisición de componentes conceptuales como única forma de aprendizaje, lejos de las competencias de la asignatura y de un aprendizaje que favorezca el pensamiento crítico.

Trepat (2015) ha identificado en la LOMCE diferentes estándares de aprendizaje para la ESO, unos muy concretos y operativos, y otros que suponen capacidades más complejas aplicadas al conocimiento histórico. Esta complejidad se incrementa notablemente en cuarto curso; sin embargo, este autor considera que no están bien redactados y no orientan sobre lo que se pretende describir al emplear verbos inadecuados para medir aprendizajes que, se supone, debe ser su finalidad. El otro escollo que presenta el currículo es su carácter enciclopédico, sobre todo en el caso de Historia de España de 2º de bachillerato. Tal cantidad de contenidos, imposible de trabajar en las horas de clase semanales asignadas, parece inducir a desarrollar en las clases, prácticas expositivas y memorísticas, alejadas del saber competencial y del pensamiento histórico que, por otra parte, tampoco está especificado en ninguna parte del currículo.

La investigación de Gómez y Chapman (2016) aporta nuevos datos sobre las limitaciones de la enseñanza de la historia en España. Estos autores han comparado los currículos inglés y español para analizar la evolución de los contenidos de pensamiento histórico en las sucesivas reformas de los últimos 25 años en ambos países. En el caso español mostraron el progresivo descenso que han sufrido los conceptos de pensamiento histórico en los sucesivos decretos de enseñanzas mínimas para educación secundaria entre 1990 y 2015. Una situación que dista bastante del caso inglés, más equilibrado entre los contenidos de primer orden (conocimientos sustantivos sobre la historia) y los de segundo (conceptos metodológicos), a pesar de cierto descenso en la última reforma del currículo en Inglaterra.

Del currículo derivan las programaciones didácticas, las cuales recogen, entre otros aspectos, los instrumentos y criterios de calificación de cada materia y curso. Uno de los escasos estudios en este ámbito es el realizado por Portela (2016) en la Región de Murcia, quien ha constatado que no se han realizado

grandes cambios en los sistemas de evaluación que se utilizan en los institutos, y que el examen sigue siendo el instrumento principal. Incluso cabe la posibilidad de que se haya dado un paso atrás al introducir tantos estándares de aprendizaje de tipo conceptual sobre un contenido tan amplio, lo que parece estar provocando una falta de profundidad en el desarrollo de procesos cognitivos por parte del alumnado.

Con respecto a los exámenes, pieza central de la evaluación, contamos con un mayor número de estudios publicados durante los últimos 20 años (Gómez y Miralles, 2013; Merchán 2005; Monteagudo *et al.*, 2014; Plá, 2011; Villa y Tapia, 1996). Todos ellos coinciden en que las habilidades cognitivas y los contenidos más demandados en dichas pruebas están relacionados con el conocimiento conceptual-factual, con predominio de lo memorístico. Suelen concretarse en ejercicios de tipo ensayo, aunque también son frecuentes las preguntas cortas y las pruebas de elección múltiple. Esta práctica implica una carencia significativa de actividades relacionadas con la valoración de procedimientos básicos para el conocimiento histórico, como los comentarios de textos. La ausencia de actividades que contemplen el trabajo con fuentes durante la educación secundaria explicaría el elevado porcentaje de alumnos que realiza ejercicios con un bajo nivel de complejidad cognitiva cuando tienen que realizar un comentario de textos históricos en las pruebas de acceso a la universidad (PAU), que son las que se realizan en torno a los 18 años de edad (Sáiz y Fuster, 2014).

Trabajar los contenidos históricos en la forma que parece hacerlo el nuevo currículo de la LOMCE no contribuye a desarrollar un aprendizaje crítico de comprensión de problemas sociales del pasado y del presente. Mientras saber historia siga asimilándose a memorizar hechos y nombres del pasado, y presentándose como un conocimiento cerrado, en el que se identifican historia y pasado, los alumnos no concebirán esta disciplina

como un conocimiento contemporáneo útil para conocer los problemas del presente y, por lo tanto, diferente al pasado.

La Historia es una disciplina que formula hipótesis sobre el pasado e intenta demostrarlas a través de pruebas y de un método riguroso de análisis (Gómez y Miralles, 2015). En este sentido se han formulado propuestas de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a desarrollar el pensamiento histórico.

Gómez y Miralles (2015) hicieron una revisión de la evolución o desarrollo del concepto de pensamiento histórico, también conocido como *educación histórica* (Mora y Ortiz, 2013; Plá, 2012). Existen dos tradiciones diferentes en este ámbito: por un lado están las aportaciones británicas (Lee y Ashby, 2000), que promueven un modelo de educación histórica que pone énfasis en los conceptos metodológicos y tiene un perfil muy instrumental de la historia; y por otro lado está la centralidad atribuida a la conciencia histórica por la didáctica alemana (Rüsen, 1992 y 2015), que contempla la dimensión ética como finalidad fundamental de la historia, útil para la vida. Esta línea ha sido ampliamente seguida en el ámbito lusófono (Barca y Schmidt, 2013). En Estados Unidos y Canadá se ha iniciado un proceso de aproximación de estas dos corrientes en trabajos como los de Lévesque (2008; 2011), Seixas y Morton (2013), VanSledright (2011; 2014) y Wineburg (2001). Esta confluencia refiere cierto consenso emergente en la investigación actual sobre el pensamiento histórico (*historical thinking*) que se asume como un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado con base en la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Se trata, por tanto, de un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos (Domínguez, 2015), aquéllos relacionados con la relevancia histórica, el uso

de fuentes históricas como pruebas, los cambios y continuidades en la historia, las causas y consecuencias de los hechos históricos y la perspectiva histórica. Incorpora también la dimensión ética de la historia. En resumen, posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de forma compleja.

A través de la conjugación de los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, lo que favorece el conocimiento del contexto actual, hace posible su inclusión y dirige sus acciones hacia la mejora de la sociedad.

Jesús Domínguez (2013; 2015) ha diseñado una de las propuestas, en nuestra opinión, más rigurosas, para evaluar el pensamiento histórico y, por lo tanto, para su enseñanza y aprendizaje. Este autor adoptó el modelo utilizado por PISA y lo adaptó para la evaluación de las ciencias experimentales; a partir de esta experiencia seleccionó una serie de competencias clave para la formación histórica básica que debería tener todo estudiante de secundaria al acabar esa etapa. La propuesta de Domínguez atribuye gran relevancia a la enseñanza de los contenidos metodológicos asociados al trabajo del historiador para promover el pensamiento histórico que implica conocer qué ocurrió, pero también saber cómo se sabe que ocurrió algo. Dichas competencias, en opinión de este autor, consistirían en la capacidad de explicar históricamente, es decir, utilizar el conocimiento histórico en situaciones o contextos distintos a los estudiados y utilizar pruebas históricas, con base en la realización de inferencias de las fuentes. Lo anterior exige: conocer el contexto, y analizarlo críticamente mediante la identificación de errores y contradicciones; distinguir entre hechos objetivos y opiniones; e identificar características del conocimiento histórico, tales como causalidad múltiple, cambio y continuidad, o empatía histórica.

En España únicamente contamos con un modelo de pruebas de evaluación del conoci-

miento histórico, realizado por una administración educativa, para 4º curso de la ESO. Se trata de las pruebas liberadas recientemente por el MECD² que se han aplicado en Ceuta y Melilla y siguen un esquema similar al propuesto por Domínguez. Es interesante tener esto en cuenta puesto que podrían servir de modelo, en el futuro, para la reválida que la LOMCE contempla al finalizar 4º de ESO para todo el alumnado español.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación ha sido constatar en qué medida se está mejorando, o no, el aprendizaje de la Historia en España en las aulas de 4º de ESO a través de los elementos propios del pensamiento histórico que incorpora la LOMCE.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Delimitar la presencia de contenidos metodológicos o de segundo orden, propios del pensamiento histórico, en los estándares de aprendizaje de los diferentes documentos legislativos, tanto estatales como autonómicos, en la asignatura de Historia de 4º de ESO.
2. Averiguar cuáles son los instrumentos de evaluación que emplea el profesorado para valorar el aprendizaje del alumnado de contenidos históricos y sobre la historia.
3. Conocer el tipo de ejercicios, capacidades cognitivas y habilidades propias del pensamiento histórico presentes en los exámenes de la asignatura de Historia de 4º curso de ESO en diferentes comunidades autónomas.
4. Recabar y analizar la opinión de expertos en didáctica de las ciencias sociales sobre la situación de los contenidos

de segundo orden propios del pensamiento histórico en la legislación actual y su influencia en el aprendizaje de la historia.

Diseño de la investigación

Consideramos esta investigación como de tipo descriptivo (Salkind, 1999), ya que se busca analizar y comprender la naturaleza de la evaluación que se lleva a cabo en las aulas de 4º curso de ESO en la asignatura de Historia con la nueva ley educativa.

Se empleó una metodología de integración, cualitativa-cuantitativa, con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del problema, y de enriquecer y ampliar el conocimiento que surgiese durante el desarrollo del estudio, para generar propuestas y estrategias de acción. Se asume que la combinación de metodologías en indagaciones en ciencias sociales es una forma adecuada para profundizar en los fenómenos educativos (Everston y Green, 1989).

Instrumentos de recogida de información

Para examinar los diferentes currículos vigentes a nivel estatal y en diferentes comunidades autónomas, las programaciones didácticas y los exámenes del curso académico 2016-2017, se recurrió al método de análisis de contenido. Para ello se utilizaron procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos y discursos) que permitieron elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido (contexto social), unas veces de manera cuantitativa, y otras cualitativa (Piñuel, 2002).

Se utilizaron técnicas cuantitativas para el análisis de contenido por considerarlas adecuadas para estudiar la comunicación sistemática y para evitar sesgos en la interpretación (Hernández *et al.*, 2010); los mensajes se cuantificaron y se sometieron a análisis estadístico.

² Disponibles en el Instituto de Nacional de Evaluación Educativa: <https://www.mecd.gob.es/inee/> (consulta: 10 de julio de 2017).

También se realizó un trabajo interpretativo con técnicas cualitativas para lograr mayores detalles relativos al contenido y para aplicar variables e indicadores que pongan en evidencia un contenido subyacente: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje presentes en los currículos; instrumentos de evaluación y criterios de calificación en relación a las programaciones didácticas; y tipología de ejercicios, capacidades cognitivas y competencias históricas en los exámenes.

Para el tratamiento cuantitativo de los datos provenientes de los exámenes se empleó una hoja de cálculo Excel como soporte técnico, herramienta que destaca por su facilidad de manejo, y que resulta suficiente para los cálculos y gráficos que se requerían en este caso, relacionados con las variables mencionadas anteriormente.

Se solicitó la opinión de expertos en didáctica de las ciencias sociales por medio de una encuesta realizada utilizando un guion remitido por correo. Se trataba de un cuestionario de preguntas abiertas a fin de no condicionar las respuestas, pues interesaba recoger y profundizar sobre sus puntos de vista y en un tema del que no existe suficiente información previa (Hernández *et al.*, 2010). Las encuestas por correo presentan la ventaja de su facilidad para llegar a destinatarios dispersos, lo cual garantiza la intimidad personal y la obtención de respuestas más reflexivas (Labarca, 2001).

Población y muestra

Se procuró tener una amplia representación territorial, y para ello se analizaron seis textos legislativos: el Real Decreto (RD) 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que afecta a todo el profesorado y alumnado español, y cinco decretos que establecen el currículo de cinco comunidades autónomas (Cataluña, Galicia, País Vasco, Andalucía y Murcia; las tres primeras al norte

del país y con lengua propia, y las dos últimas al sur) aprobados por gobiernos de distinto signo político. Además, se recogieron y analizaron las programaciones docentes de los departamentos didácticos de Geografía e Historia de tres institutos situados en la Región de Murcia, Andalucía y Galicia; 15 exámenes de la asignatura de Historia en 4º curso de la ESO de cuatro institutos en estas mismas autonomías, con un total de 100 ejercicios. Y, finalmente, se captó la opinión de cinco expertos en didáctica de las ciencias sociales, con experiencia en investigación y diseño curricular, de las comunidades de Madrid, Galicia y Cataluña.

El universo de la muestra abarca el conjunto de IES de las comunidades autónomas seleccionadas para nuestro estudio de programaciones y exámenes, y, a través de un muestreo de conveniencia, los centros se seleccionaron por su diversidad de entornos —tanto a nivel socioeconómico (urbano, semiurbano y rural) como geográfico—, la variedad de enseñanzas ofertadas (secundaria obligatoria, bachillerato, ciclos formativos, bilingüe) y la disponibilidad.

RESULTADOS

El pensamiento histórico y la normativa educativa

Al analizar los 58 estándares de aprendizaje que establece el RD 1105/2014 para la asignatura de Historia en 4º de ESO,³ se identificó que 23 de ellos están relacionados con los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico. Éstos suponen casi 40 por ciento del total. Un 10 por ciento más si se compara con lo dispuesto para el primer y segundo curso (primer ciclo). El experto 1 expresó que hubo una preocupación por parte de la administración educativa para que los contenidos relacionados con el pensamiento histórico estuviesen presentes en el cuarto curso. Aunque no explicó los motivos de esta intencionalidad,

³ Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (pp. 297 y ss.) (consulta: 27 de junio de 2017).

podría deberse al deseo de aproximarse a los criterios que se contemplan en las evaluaciones internacionales (evaluación de competencias). Algunos de los estándares de esta naturaleza son los siguientes: “Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores”, o “Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron”. Estas demandas implican tener que trabajar en el aula con evidencias desde la perspectiva histórica, entre otras habilidades del pensamiento histórico. La presencia de conceptos metodológicos en los estándares de 4º curso de la ESO contrasta, o al menos matiza, los resultados del estudio de Gómez y Chapman (2016). Parece que los conceptos de segundo orden, propios del pensamiento histórico, tienen una presencia significativa en los estándares de aprendizaje y no sólo en los contenidos o en los criterios de evaluación, al menos en ese grado y nivel, aunque no en los otros cursos.

Los datos proporcionados por los expertos ayudan a comprender mejor el contenido legislativo. Para el experto 1, aunque en la redacción del currículo de 4º de ESO se apostó por incluir más estándares relacionados con conceptos de segundo orden tales como “causa y consecuencia”, o el empleo de evidencias—conceptos ampliamente desarrollados ya en diversas investigaciones empíricas y con los que los docentes pueden estar familiarizados (Gómez y Miralles, 2015)—, en la mayoría de los casos los estándares carecen de una jerarquía que los ordene en importancia; es decir que hay una gran diferencia entre los que se enuncian de manera muy pormenorizada y otros muy generales, lo cual dificulta su evaluación. La misma valoración manifiesta el experto 2, para quien, aunque muchos estándares están orientados a aprender y evaluar destrezas del pensamiento histórico, la forma en la que se concibieron y organizaron en el currículo restringe innecesariamente el trabajo docente; esto debido a que algunas

destrezas solamente se relacionan con un bloque de contenidos, al margen del resto. Estas opiniones concuerdan con los estudios de López Facal (2014) y Trepal (2015), en el sentido de que en 4º de ESO los estándares han tratado de ir más allá de la memorización, pero no están correctamente redactados y resultan imprecisos.

En la Región de Murcia, el Decreto 220/2015, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en dicha comunidad, supone un calco literal del RD. No se ha realizado ningún tipo de adaptación en los estándares que se proponen, ni en los contenidos, ni en los criterios de evaluación. Se ha continuado enteramente con las disposiciones del MECED.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO, recoge una serie de adaptaciones y ampliaciones del RD en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación; no pasa lo mismo con los estándares de aprendizaje, ya que mantiene los mismos que fija la disposición ministerial, a la cual remite para su consulta, pues no aparecen en el documento legislativo. En esta comunidad autónoma se introdujeron objetivos de asignatura, cosa que no contempla la LOMCE y que se conservan de legislaciones anteriores. Además, se incorporaron contenidos y criterios de evaluación relativos a la historia de España que no están presentes en el RD. Así en el Bloque 2 se indica: “Andalucía y el establecimiento de un Estado y sociedad liberales en España: el reinado de Isabel II, el Sexenio Revolucionario y la Restauración”, contenido al que corresponde el criterio “Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX, identificando la aportación de Andalucía al establecimiento de un Estado liberal en España y al cambio de modelo social”.

La Junta de Andalucía incorpora a su Orden elementos propios de la historia

española y andaluza como conocimientos que suelen identificarse como procedimentales y actitudinales, lo cual amplía notablemente la propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la historia. El experto 1 proporcionó una posible explicación de los motivos por los que en Andalucía no aparecen explícitamente los estándares de aprendizaje y si los criterios de evaluación en el documento legislativo. Para él, los estándares estaban pensados como referente de las evaluaciones externas que contempla la LOMCE, mientras que los criterios de evaluación fueron concebidos para el trabajo diario en el aula; él sostiene que la legislación no establecía una diferencia conceptual clara entre ambos, lo que podría desvirtuar la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También en la Comunidad Autónoma de Galicia se han hecho modificaciones en la legislación respecto a la estatal en la asignatura de Historia en 4º de ESO. En el Decreto 86/2015, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato se puede comprobar que los contenidos, criterios de evaluación y estándares se relacionan con los objetivos de la etapa y las competencias clave, aspecto ausente en los casos anteriores. También incorporaron un par de adaptaciones o ampliaciones de contenidos y criterios de evaluación a la historia gallega, del tipo "Discusión en torno a las características de la industrialización en España y Galicia: éxito o fracaso". Sin embargo, la principal novedad consiste en la introducción, en el último bloque, de dos nuevos contenidos relacionados con los conceptos de cambio y continuidad, y tiempo histórico, con sus correspondientes criterios y estándares. Se trata de elementos que están en consonancia con los contenidos del pensamiento histórico y cierto avance sobre lo expresado en el RD. Sin embargo, en opinión del experto 3, los contenidos referidos específicamente a la historia gallega sólo figuran de manera simbólica, son muy limitados y no se tratan en profundidad debido a la gran

cantidad de contenidos generales que contempla el currículo. Esta valoración coincide con la del experto 4, para quien el número de estándares de aprendizaje, sobre todo en 4º de ESO, es tan desorbitado que dificulta mucho poder trabajar el pensamiento histórico en el aula. El experto 3 explica las dificultades para poder desarrollar las habilidades de pensamiento histórico en un contexto que no tiene presentes las necesidades del alumnado, ni las del profesorado: se trata de estudiantes que nunca antes han trabajado en esta perspectiva, y de una mayoría del profesorado que carece de formación adecuada para ello. El experto 4 destacó la dificultad de modificar las concepciones del alumnado que asocian la historia con recordar hechos y conceptos.

El Decreto 187/2015, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña, establece cuatro dimensiones propias de la materia de Geografía e Historia: las dimensiones histórica, geográfica, cultural y artística, y ciudadana. Cada una de estas dimensiones engloba una serie de competencias que, a su vez, llevan aparejado un conjunto de contenidos clave. Según la legislación catalana, estas dimensiones recogen las capacidades que habrán de permitir al alumnado analizar hechos y situaciones a partir de la aplicación de los conocimientos y de las metodologías que proporciona la materia. Las cuatro competencias referidas a la dimensión temporal están asociadas a los conceptos de cambio y continuidad, el análisis de fuentes, la interpretación del presente como un producto del pasado, la noción de que el futuro es fruto de las decisiones actuales, y la identificación y valoración de la identidad individual y colectiva como sujetos históricos. Ofrece también una serie de criterios generales para la elaboración de actividades de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes de carácter competencial, así como una graduación de los niveles competenciales del alumnado. No se formulan estándares de aprendizaje. El experto 5 justifica la

incorporación de elementos propios del pensamiento histórico por la necesidad de abordar el tratamiento competencial en las aulas a partir de contenidos procedimentales, tales como el análisis de fuentes o la construcción de explicaciones causales, cuestión básica para el aprendizaje de la disciplina.

Finalmente, en la Comunidad Autónoma del País Vasco tampoco se contempla algún estándar de aprendizaje (Decreto 236/2015). Se mantiene la estructura de la legislación anterior, con objetivos de etapa vinculados expresamente con la competencia social y cívica, y un primer bloque de contenidos comunes para todos los cursos; en este bloque se mencionan procedimientos y actitudes relacionados con las competencias básicas transversales y con la competencia básica específica social y cívica. A continuación, figuran otros cinco bloques en los que, de manera muy general, se desarrollan los contenidos propios del cuarto curso, para finalizar con 11 criterios de evaluación que incluyen referencias propias a la historia del País Vasco y contemplan algunos relacionados con conceptos de segundo orden, propios del pensamiento histórico; es el caso del criterio 2: "Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos estableciendo conexiones entre ellas, reconociendo que la multicausalidad es una característica de los hechos históricos y sociales".

Las normativas del País Vasco y Cataluña están muy alejadas del RD en estructura y contenido y, junto con Galicia, se ocupan en mayor medida del desarrollo escolar del pensamiento histórico.

El pensamiento histórico, las programaciones docentes y los exámenes

Al comparar las programaciones docentes se pudo constatar cierta disparidad sobre la manera de abordar la evaluación. En Andalucía se explicitan claramente los instrumentos y criterios de calificación del alumnado: 70 por ciento de la nota se atribuye a las pruebas

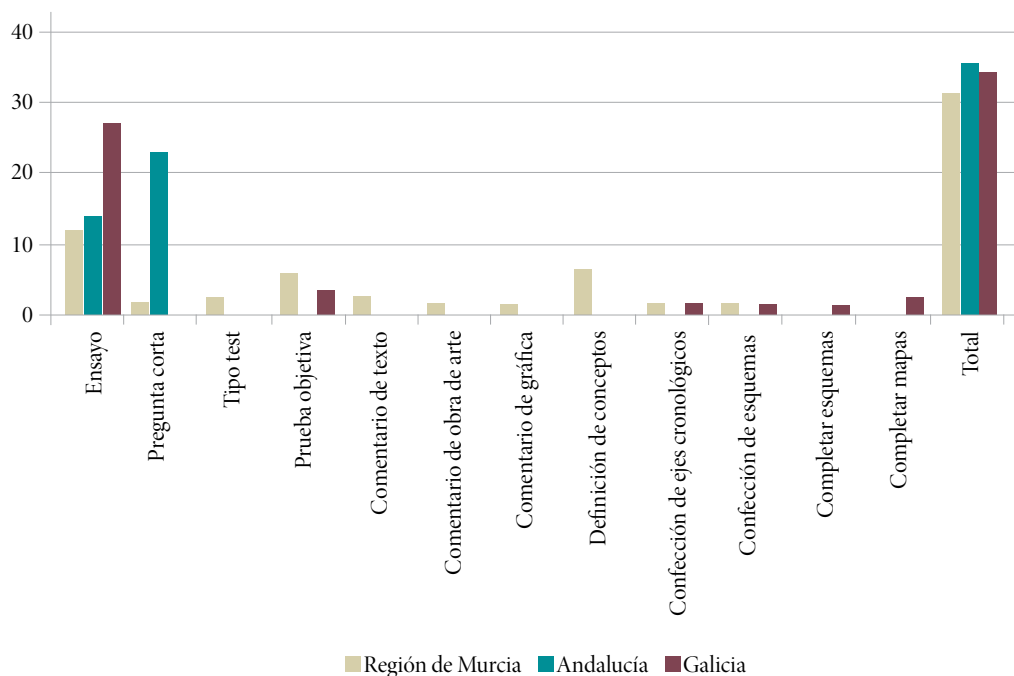
escritas y trabajos, 20 por ciento a las tareas de clase y de casa recogidas en el cuaderno, y el 10 por ciento restante queda para el interés y la participación. En Galicia se constató que 80 por ciento de la nota se atribuye a las pruebas escritas y orales, y el 20 por ciento restante a trabajos, cuaderno y participación. Sin embargo, en el caso de la Región de Murcia los instrumentos de evaluación (cuaderno de clase, prueba escrita, trabajos y cuestionarios) aparecen relacionados con los estándares, cada uno con un porcentaje que cambia según el estándar. Aun así, la prueba escrita es también el instrumento más importante para calificar al alumnado: aparece en 23 estándares, en 22 de los cuales supone el 50 por ciento de la calificación, mientras que en el último supone el 100 por ciento. El cuaderno del alumno y los cuestionarios se contemplan en 27 y 24 estándares respectivamente; en la inmensa mayoría de los casos su nota pondera 30 por ciento (es el caso del cuaderno), o sólo 10 por ciento (el cuestionario). Algo similar ocurre con los trabajos, que se relacionan con 21 de los 23 estándares.

El examen escrito sigue siendo el principal instrumento que utilizan los docentes para evaluar al alumnado al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (Monteagudo *et al.*, 2014); de hecho, para la mayoría de ellos es el instrumento más objetivo para su labor evaluadora (López Facal, 1997; Monteagudo *et al.*, 2015). Y todo ello a pesar de la modificación legislativa, como también reflejó Portela (2016).

La calidad de las evaluaciones sobre el conocimiento histórico no depende sólo de que el instrumento para realizarlas sea el examen escrito; más importante es determinar el contenido de ese tipo de pruebas, de ahí el interés de analizarlas y establecer una tipología de los ejercicios a los que debe enfrentarse el alumnado en dichas pruebas. La Gráfica 1 sintetiza la diferencia que existe entre las muestras analizadas de Murcia, Andalucía y Galicia.

El número total de ejercicios fue muy similar en las tres muestras. En los exámenes

Gráfica 1. Tipología de ejercicios en exámenes de Historia de 4º de ESO



Fuente: elaboración propia

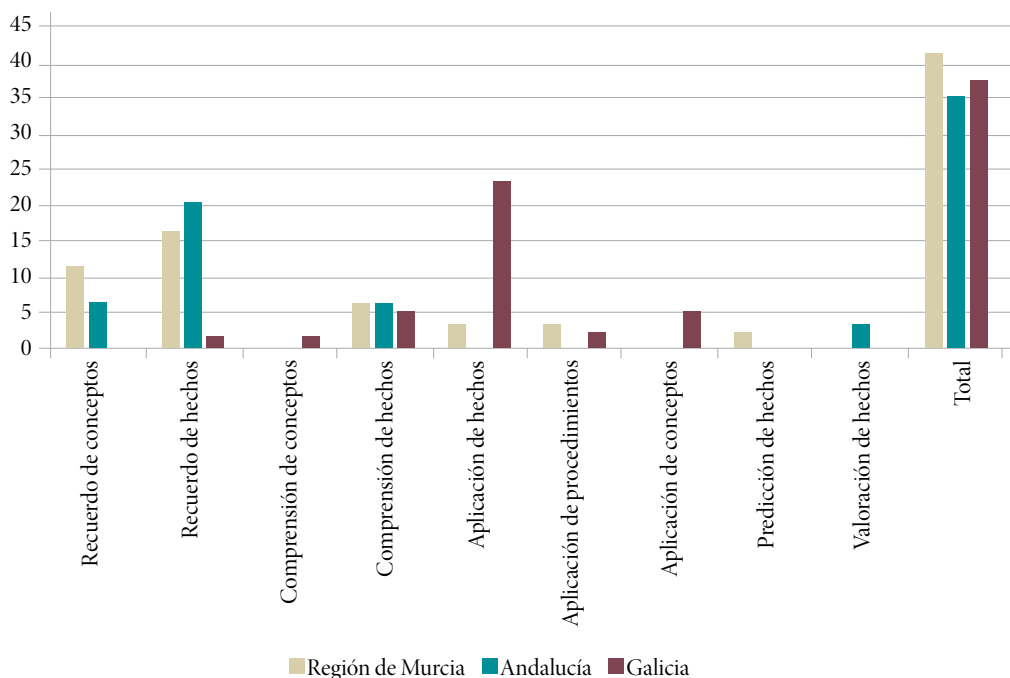
recogidos en Andalucía solamente aparecían dos tipos de ejercicios, ensayos (13) y preguntas cortas (22); mientras, en Galicia los estudiantes se enfrentaban a mayor disparidad de ejercicios, sobre todo de tipo ensayo (26), seguidos de pruebas objetivas (3), completar mapas (2), confeccionar ejes cronológicos (1) y esquemas (1), o completar esquemas (1). La muestra de Murcia es la que más variedad de ejercicios propone al alumnado, pues plantea hasta diez tipos distintos, de los cuales nuevamente los ensayos son los más comunes (11), seguidos por la definición de conceptos (6), las pruebas objetivas (5), la realización de test y comentarios de textos (2), y, finalmente, preguntas cortas, comentarios de obras de arte y de gráficas, y confección de ejes cronológicos y de esquemas (1).

Los ensayos constituyen, globalmente, la mitad de los ejercicios a los que tiene que hacer frente el alumnado en los exámenes. Esta realidad ya ha sido contrastada en estudios previos (Monteagudo *et al.*, 2014; Villa y

Tapia, 1996), en los que se muestra que la capacidad cognitiva más solicitada al alumno es el recuerdo de conceptos, como ocurre en educación primaria (Gómez *et al.*, 2015b). Por esta razón se procedió a comprobar si se sigue manteniendo esta demanda en las pruebas escritas de Historia en 4º de la ESO.

Se constató, también en este aspecto, que existe una gran diferencia entre los exámenes analizados de Murcia y Andalucía (Gráfica 2), donde el recuerdo, ya sea de conceptos (17) o de hechos (36), sobre todo este último, constituye la demanda cognitiva dominante, expresada en ejercicios del tipo “Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812” o “¿Qué relación existe entre la Revolución americana y la Ilustración?”. A mucha distancia queda la comprensión de hechos (12), del tipo “Explica la situación laboral de la clase trabajadora en la nueva sociedad industrial”, o ejercicios más complejos, como la valoración de hechos, que solamente se encontró en el caso andaluz (“Desarrolla una defensa del hecho histórico

Gráfica 2. Capacidades cognitivas en exámenes de Historia de 4º de ESO



Fuente: elaboración propia

que consideres más importante de las dos unidades estudiadas. Explícalo y justifica por qué consideras que es lo más importante”) y la explicación contextualizada en el caso murciano (“Si hubieras sido rey en la Francia del siglo XVIII, habrías...”).

Estos datos contrastan con los que se obtuvieron en la muestra de exámenes gallegos. Se trata de bloques de ejercicios, en cada uno de los cuales el alumno debe de elegir un ejercicio. Cuentan, además, con un último apartado, a modo de evaluación de la práctica docente, en el que el alumnado debe expresar su valoración de la dificultad de la prueba, la relación con los contenidos abordados previamente en clase, el resultado que espera obtener y las sugerencias de cambio al docente para mejorar el trabajo en el aula y los resultados individuales y grupales.

En estos exámenes de capacidad cognitiva, el aspecto que más presencia tuvo, con prácticamente dos tercios (23) fue la aplicación de hechos, con ejercicios en los que se pide a

los estudiantes que comenten determinados hechos históricos empleando para ello fuentes históricas, como *Describe os fundamentos ideolóxicos e as características dos sistemas políticos que se desenvolveron en Europa durante o Antigo Réxime. Sinala cales foron os grupos sociais que apoiaron os ditos sistemas e as razóns polas que o fixeron, partindo dos documentos que seguen*. Le siguen, de lejos, la comprensión de hechos y la aplicación de conceptos (5), con ejemplos de este último como *Describe as principais correntes de pensamento obreirista e socialista durante o s. XIX e compara as súas características partindo do documento que segue e dos fragmentos da película “Germinal” que visionástedes na Rede en horario extraescolar. Usa correctamente os conceptos ácrata, científico, comuna, ditadura do proletariado, libertario, loita de clases, marxista, plusvalía, relación de produción e revolución*.

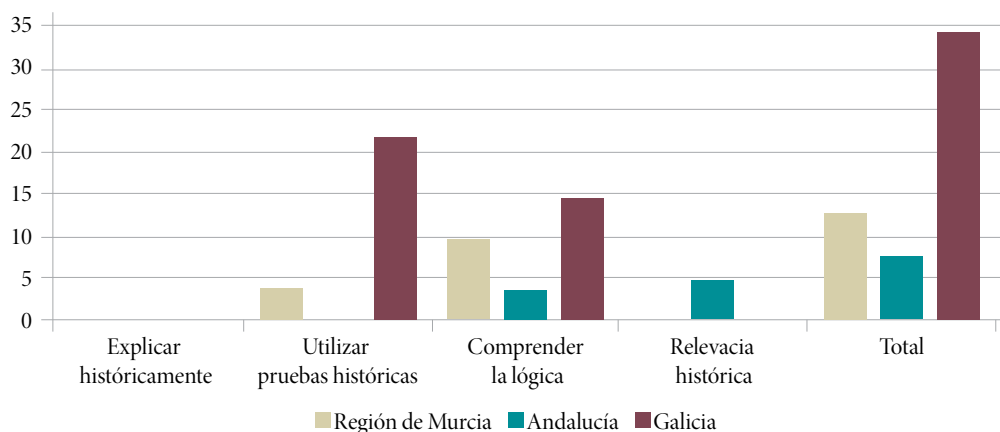
En suma, se ha podido apreciar que los exámenes de la muestra de Galicia solicitan capacidades cognitivas superiores a los casos

murciano y andaluz, ya que, lejos del mero recuerdo, exigen a los estudiantes que usen los conocimientos adquiridos para analizar y sintetizar información nueva *sobre* la historia, en palabras de Domínguez (2015), empleando fuentes históricas para argumentar sus respuestas. *Sobre* la historia y no *de* la historia, porque la primera de las competencias relacionadas con el pensamiento histórico, en el sentido propuesto por Domínguez (2013; 2015) supone la explicación de la historia empleando conocimientos de tipo conceptual o factual y su aplicación a situaciones o contextos distintos a los estudiados, además de servir a la comprensión del presente. En nuestro estudio, sin embargo, no encontramos ningún ejercicio de este tipo en ninguno de los exámenes de 4º de ESO de Historia analizados (Gráfica 3). Si bien

aparece conocimiento sustantivo de la historia, éste se presenta relacionado con el recuerdo, como se ha visto; algo similar a la situación descrita por Gómez y Miralles (2015), para quienes este tipo de ejercicios reduce la capacidad de relación y de pensamiento histórico del alumnado, y reproduce la visión de la historia como un proceso acabado y que sólo requiere de memoria para conocerla. De esta forma, son ejercicios de aplicación relacionados con contenidos vistos previamente en clase, y no con situaciones o contextos novedosos.

Esto no sorprende, ya que una evaluación auténtica de competencias no puede hacerse en el contexto del aula por la propia naturaleza de las competencias; supone un largo proceso de aprendizaje que se demuestra en acciones realizadas en circunstancias variadas.

Gráfica 3. Competencias históricas en exámenes de Historia de 4º de ESO



Fuente: elaboración propia

En las otras dos competencias propias del pensamiento histórico, de acuerdo con la propuesta de Domínguez, los exámenes gallegos prestan mucha más atención al uso de pruebas históricas, pues en todos ellos aparecen ejercicios en los que el alumnado debe construir una respuesta empleando varios tipos de documentos históricos en su argumentación, como se ha visto. Esta competencia también aparece en el caso murciano, pero con menor frecuencia y no de la misma manera, pues el

alumno no debe de construir una narración, sino contestar unas preguntas a partir de la lectura de un documento: “Tras leer el texto de Kropotkin, explica qué principios del anarquismo están expuestos en él”.

No ocurre lo mismo en la competencia relacionada con la comprensión de la lógica del conocimiento histórico, presente en los tres casos, pues en todos aparecen varios ejercicios en los que los estudiantes deben de comentar las causas o consecuencias de algún hecho

histórico, sobre todo en el caso gallego. En los casos andaluz y murciano, sin embargo, sería un aprendizaje competencial del pensamiento histórico muy simple o superficial, pues ya se ha comentado que la principal capacidad cognitiva era el recuerdo, expresada en ejercicios del tipo “Explica los motivos de la tardía industrialización en España”, mientras que sería más profundo en el caso gallego, donde aparecían ejercicios como “*Explica as causas do colonialismo, as súas características e as consecuencias de todo tipo partindo dos seguintes documentos*”.

Por último, en el caso andaluz se identificó una serie de ejercicios que guardan relación con otro concepto de segundo orden del pensamiento histórico desarrollado por Seixas y Morton (2013), aunque no por Domínguez: la relevancia histórica. En varios exámenes se formulan ejercicios como el señalado anteriormente: “Desarrolla una defensa del hecho histórico que consideres más importante de las dos unidades estudiadas. Explícalo y justifica por qué consideras que es lo más importante”. Aquí los escolares deben decidir qué hecho del pasado es importante y explicar su relevancia histórica utilizando criterios apropiados.

Se encontró una amplia diversidad entre los exámenes de Historia de 4º de ESO de Murcia y Andalucía respecto de los de Galicia, donde las capacidades cognitivas y las competencias asociadas al pensamiento histórico parecen tener más presencia. Aparentemente, al menos, parecería que el contexto de instrucción gallego podría favorecer mejor el aprendizaje y el desarrollo de competencias históricas.

En este sentido, formulamos la siguiente pregunta: ¿tendría relación el hecho de que los exámenes de Historia en el caso gallego estuviesen más cerca de las tesis sobre pensamiento histórico debido a la forma en la que está redactado su currículo autonómico, también diferente del de Murcia y Andalucía? ¿Podrían existir otros factores que explicasen esta diferencia como, por ejemplo, el modelo de pruebas de evaluación para el acceso a la

universidad que condiciona la práctica profesional del profesorado? El modelo de las pruebas de acceso a la universidad, o PAU (denominadas EBAU en la LOMCE), muy diferente en Galicia, podría haber condicionado la práctica de al menos una parte del profesorado.

El experto 4 señaló que, además de las limitaciones derivadas de la legislación, otro de los escollos, tal vez el principal para el aprendizaje del pensamiento histórico, es la formación didáctica de los propios docentes; una deficiencia que explica en gran medida la pervivencia de rutinas y prácticas obsoletas. Una opinión que se debe tener en cuenta, y que podría revelar, en la muestra de exámenes de Galicia, que nos encontramos ante un caso de implicación personal, por parte del profesorado, de trabajar y evaluar en las aulas las habilidades propias del pensamiento histórico, que probablemente no sea generalizable.

Opiniones de expertos

La última parte del estudio que se realizó estaba dirigido a conocer la opinión de expertos en didáctica de las ciencias sociales sobre los posibles beneficios que el currículo de la LOMCE podía ofrecer para la mejora de la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en 4º curso de ESO. Las cinco personas entrevistadas se seleccionaron como expertas muy cualificadas porque cuentan con experiencia docente en la enseñanza secundaria y en la universitaria, así como en investigaciones educativas, y han participado en algún momento de su vida profesional como asesores o colaboradores de alguna administración pública con competencias en educación. Resumimos sus argumentos:

El experto 1 considera que faltan muchas cosas por hacer, ya que se sigue primando el conocimiento sustantivo, fruto de la voluntad centralizadora de la LOMCE, y a que se formó una gran cantidad de grupos de trabajo para redactar el currículo con plazos de tiempo muy cortos, sobre todo en 4º curso, ya que en este caso se quería concretar más debido a la

reválida que la legislación contempla a su finalización. Entre las carencias del currículo señala la falta de concreción y de jerarquización de los estándares de aprendizaje, así como la ausencia de orientaciones claras de cómo trabajarlos en el aula; esto debido a que, mientras los estándares fueron concebidos como referentes para la prueba externa, los criterios de evaluación lo fueron para el día a día en las aulas, pero al no existir una diferenciación conceptual clara en la ley, esto pudo haber desvirtuado la evaluación y provocar que muchos alumnos no los dominen. La aplicación en el aula ha resultado muy difícil y el resultado final ha sido, a juicio del experto 1, insatisfactorio.

Relacionado con las reválidas, y debido a que ha tenido acceso reciente a las pruebas realizadas en los territorios dependientes del MECD, el experto 2 expresó que los ejercicios finalmente propuestos por el Ministerio no reflejan la mejor manera posible de trabajar y evaluar las competencias asociadas al pensamiento histórico, ya que la mayoría evalúan el conocimiento recordado. En su opinión, los ítems que evalúan pura y llanamente este tipo de conocimiento no deberían figurar en una evaluación competencial, y deberían ser sustituidos por preguntas que traten de medir la aplicación de los nuevos conocimientos (conceptuales y procedimentales) a situaciones y problemas nuevos. Considera también que el actual currículo de 4º de ESO hace muy difícil, cuando no imposible, mejorar la presencia del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Como principal razón de lo anterior señala la gran cantidad de temas basados en contenidos conceptuales, ya que para abordarlos con un mínimo rigor se requiere de un tiempo de trabajo en clase que no es posible cubrir con la asignación de horas a la materia. Esta opinión es compartida por los expertos 3 y 4; para los tres resulta imposible cubrir todos esos temas y al mismo tiempo trabajar destrezas —a veces muy complejas— que exigen varias clases, ya que implican la elaboración por

parte del estudiante, y la discusión, corrección y puesta en común en la clase. El experto 2 considera que el enciclopedismo y el pensamiento histórico son incompatibles; para él, la forma como han sido concebidos y organizados los estándares en el currículo limita innecesariamente el trabajo del profesor, ya que da la impresión de que establecen un vínculo entre determinados contenidos temáticos y ciertas destrezas concretas que solamente pueden desarrollarse con esos contenidos. Esta situación podría haberse solucionado, a su juicio, mediante el establecimiento de un bloque independiente de procesos o destrezas históricas (trabajo con fuentes, causas, empatía o perspectiva histórica), como ya ocurría en el currículo de la LOE. De esa forma existiría la posibilidad de trabajar determinadas destrezas con cualquier tema o contenido, según las preferencias y disponibilidad de recursos del profesor, tal y como aparece en otras asignaturas dentro de la propia LOMCE.

Los expertos 1 y 4 expresaron una opinión más optimista. El primero de ellos considera que en la legislación actual hay elementos que ayudan a mejorar el pensamiento histórico del alumnado, como es la presencia de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con el uso de fuentes históricas, y con las causas y consecuencias de los hechos históricos. Esto debido a que, como muestran algunas investigaciones empíricas, los docentes están más familiarizados con ellos, además de que el currículo actual de Historia del 4º de ESO, y por extensión el resto, no es inamovible, sino que se debe revisar y mejorar para poder concretar el enfoque disciplinar de la historia.

Para el experto número 4, la incorporación de elementos relacionados con el pensamiento histórico en la LOMCE es un paso importante para que el alumnado pueda mejorar su nivel en la competencia social y ciudadana, además de que favorece la formación de una ciudadanía independiente, preparada para participar en una sociedad democrática y plural.

Finalmente, el experto 5 admite los beneficios de la introducción de elementos de pensamiento histórico, pero centrándose en el caso catalán, donde son más específicos y permiten un mayor desarrollo competencial, básico para el aprendizaje de la historia, sobre todo en lo relacionado con la capacidad de análisis de fuentes.

Parece emerger cierto consenso entre todos los expertos en el sentido de que la LOMCE, tal y como está concebida y redactada, supone un obstáculo para una evaluación rigurosa del pensamiento histórico y, por tanto, para el proceso de su enseñanza-aprendizaje. A ello contribuye la cantidad excesiva de estándares de aprendizaje, muchos de los cuales, además, se refieren sólo a la capacidad de recordar datos. La prueba de evaluación elaborada y realizada en las localidades que dependen del MECED parece corroborarlo; sin embargo, algunos de los expertos sostienen que hay elementos que permiten abrigar cierto optimismo, pues se ha puesto una base para mejorar el pensamiento histórico, que deberá ser revisada y ampliada en futuras reformas legislativas.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten formular las siguientes conclusiones:

1. Los contenidos que reflejan los estándares de aprendizaje de la legislación española derivada de la LOMCE para el 4º curso de ESO son fundamentalmente de tipo conceptual y memorístico, con escasa presencia de otros relacionados con conceptos de segundo orden, propios del pensamiento histórico. Y ello a pesar de que, formalmente, se introduzcan un buen número de estándares referidos a habilidades del pensamiento histórico. La respuesta de las comunidades autónomas es variada, desde la reproducción literal (Región

de Murcia) hasta un mayor desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico (Cataluña) o el mantenimiento de la estructura de la LOE sin adoptar la de la LOMCE (País Vasco), pasando por la adaptación o modificación de la normativa (Andalucía y Galicia).

2. Del análisis de las programaciones docentes se deduce que se mantiene el examen escrito como el instrumento principal de evaluación que emplean los docentes de historia en el curso en cuestión, y que, por ello, continúa siendo el gran protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Los exámenes de Historia de 4º de ESO plantean al alumnado ejercicios de tipo ensayo en el 50 por ciento de los casos, ejercicios cuya elaboración demanda, la mayoría de las veces, el simple recuerdo de hechos, al menos para los casos de Murcia y Andalucía, tal y como sostiene López Facal (2014). No así en la muestra de exámenes analizados de Galicia, donde estos ensayos necesitan de la aplicación de hechos para poder realizarse. En éstos, por tanto, es en los que más se aprecian conceptos de segundo orden asociados al pensamiento histórico, concretamente al empleo de pruebas históricas y a la comprensión de la lógica del conocimiento histórico, siguiendo el modelo propuesto por Domínguez (2013; 2015).
4. Las entrevistas realizadas a expertos en didáctica de las ciencias sociales arroja, como principal resultado, que existe un amplio consenso en que la forma en la que están concebidos y organizados los estándares de aprendizaje para 4º de ESO no ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje ni, consecuentemente, a la evaluación del pensamiento histórico en las aulas. Esto se debe al ingente número de tales estándares, lo

que hace que sean inabarcables en las horas asignadas a la materia y por la propia naturaleza del pensamiento histórico, así como por su falta de jerarquización, orden y concreción.

Nos encontramos un panorama que reproduce las dinámicas tradicionales de enseñanza, asociadas a la evaluación mediante exámenes memorísticos sobre contenidos conceptuales y factuales, a pesar de las modificaciones legislativas (Gómez y Miralles, 2015; Merchán, 2005, Monteagudo *et al.*, 2014). La implantación de nuevos marcos normativos no facilita por sí sola que el profesorado modifique la evaluación (Alfageme y Miralles, 2009).

Sin embargo, se observaron ciertos resquicios por los que es posible mejorar el escenario descrito. En esta dirección se encaminan los exámenes analizados en el caso gallego, donde el alumnado debe de convertir fuentes históricas en pruebas que le permitan construir su propia narrativa para realizar los ejercicios. Puede ser tomada como una aproximación a las buenas prácticas por las que ha de transitar el quehacer docente para el trabajo del pensamiento histórico en las aulas. Aunque, como asegurara el experto 3, esta práctica podría ser propia de un docente voluntarioso y formado

en cuestiones del pensamiento histórico, no es menos cierto que el currículo gallego lo ampara con las incorporaciones mencionadas anteriormente.

Por tanto, sí es posible plantear un currículo de Historia basado en las premisas del pensamiento histórico, pero, como ha manifestado el experto 1, es necesaria la formación de grupos de trabajo con expertos en didáctica de las ciencias sociales y profesorado de secundaria que dediquen el tiempo suficiente para ordenar, jerarquizar y especificar criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en cantidad razonable para su desarrollo en el aula por un profesorado al que deberán dársele indicaciones de cómo hacerlo, y especificaciones sobre lo que supone el pensamiento histórico.

La introducción de elementos curriculares relacionados con el análisis de fuentes, y con la relación entre pasado, presente y futuro, entre otros, debería contribuir a que el alumnado de secundaria piense históricamente y esté preparado para la participación democrática y para elegir, de entre las diversas posibilidades de futuro, las más convenientes para el bien común. Se necesita la voluntad política de hacerlo.

REFERENCIAS

- ALFAGEME, María Begoña y Pedro Miralles (2009), "Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 60, pp. 8-20.
- BARCA, Isabel y María Auxiliadora Schmidt (2013), "La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales", *Educación Siglo XXI*, vol. 31, núm. 1, pp. 25-46.
- CASTILLO, Santiago y Jesús Cabrerizo (2003b), *Prácticas de evaluación educativa*, Madrid, Pearson.
- CUESTA, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomarés-Corredor.
- DARLING-Hammond, Linda (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2013), "¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 2, núm. 74, pp. 62-74.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.
- DUARTE, Olga (2015), *La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad*, Tesis Doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- EVERTSON, Carolyn y Judith Green (1989), "La índole de la observación y de los instrumentos observacionales", en Merlin Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, vol. II, pp. 306-310.

- FUSTER, Carlos (2015), "Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia?", *Revista de Didácticas Específicas*, núm. 12, pp. 27-47.
- Gobierno de España (2013), Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (BOE nº 3, de 3 de enero), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gobierno de la Generalitat de Catalunya (2015), Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Cataluña (DOGC nº 6495, de 28 de agosto), Barcelona, Departamento de Enseñanza.
- Gobierno de la Junta de Andalucía (2016), Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 144, de 28 de julio), Sevilla, Consejería de Educación.
- Gobierno de la Región de Murcia (2015), Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM nº 203, de 3 de septiembre), Murcia, Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- Gobierno de la Xunta de Galicia (2015), Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG nº 120, de 29 de junio), Santiago de Compostela, Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria.
- Gobierno del País Vasco (2016), Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV nº 9, de 15 de ENERO), Vitoria, Consejería de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- GÓMEZ, Cosme y Arthur Chapman (2016), "Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículum inglés y español. Un estudio comparativo", en Ramón López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*, Santiago de Compostela, USC, pp. 433-445.
- GÓMEZ, Cosme y Pedro Miralles (2013), "Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias?", *Revista Complutense de Educación*, vol. 1, núm. 24, pp. 91-121.
- GÓMEZ, Cosme y Pedro Miralles (2015), "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 52-68.
- GÓMEZ, Cosme, Pedro Miralles y Sebastián Molina (2015a), "Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 9-14.
- GÓMEZ, Cosme, Raimundo Rodríguez y Pedro Miralles (2015b), "La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 150, pp. 20-38.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- LABARCA, Alexis (2001), *Métodos de investigación en la educación*, Santiago de Chile, UMCE.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", en Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and international perspectives*, Nueva York/Londres, New York University Press, pp. 199-222.
- LÉVESQUE, Stéphane (2008), *Thinking Historically. Educating students for the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, Stéphane (2011), "What it Means to Think Historically?", en Penney Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping history education in Canada*, Vancouver/Toronto, UBC Press, pp. 115-138.
- LÓPEZ Facal, Ramón (1997), "La práctica de la evaluación aplicada al área de ciencias sociales en la enseñanza secundaria", en Honorio Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- LÓPEZ Facal, Ramón (2014), "La LOMCE y la competencia histórica", *Ayer*, núm. 94, pp. 273-285.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2001), "El examen en la enseñanza de la historia", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 15, pp. 3-21.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2005), *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona, Octaedro.
- MONTEAGUDO, José, Pedro Miralles y José Luis Villa (2014), *Evaluación de la materia de Historia. El caso de la región de Murcia*, Saarbrücken, Publicia.
- MONTEAGUDO, José, Sebastián Molina y Pedro Miralles (2015), "Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 737-761.

- MORA, Gerardo Daniel y Rosa Ortiz (2013), "La enseñanza del 'tiempo histórico'. Problemas y propuestas didácticas", *História & Ensino*, vol. 9, núm. 1, pp. 07-25.
- PERRENOUD, Philippe (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- PIÑUEL, José Luis (2002), "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido", *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42.
- PLÁ, Sebastián (2011), "¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 138-154.
- PLÁ, Sebastián (2012), "La enseñanza de la Historia como objeto de investigación", *Secuencia*, núm. 84, pp. 163-184.
- PORTELA, Elia (2016), *Análisis y comparativa de programaciones didácticas LOE y LOMCE de los departamentos de ciencias sociales*, Trabajo Fin de Máster, Murcia, Universidad de Murcia (España).
- RÜSEN, Jörn (1992), "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", *Propuesta Educativa*, núm. 7, pp. 27-36.
- RÜSEN, Jörn (2015), *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*, Curitiba, Editora UFPR.
- SÁIZ, Jorge y Carlos Fuster (2014), "Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España", *Investigación en la Escuela*, núm. 84, pp. 47-57.
- SALKIND, Neil (1999), *Métodos de investigación*, México, Prentice Hall.
- SANTOS, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diadna. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.
- TREPAT, Cristòfol (2012), "La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 1, núm. 70, pp. 87-97.
- TREPAT, Cristòfol (2015), "La Historia en la LOMCE. ESO y bachillerato", *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 1, núm. 79, pp. 49-59.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2011), *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*, Nueva York, Routledge.
- VANSLEDRIGHT, Bruce (2014), *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovate designs for new standards*, Nueva York, Routledge.
- VILLA, José Luis y Jesús Alonso Tapia (1996), "¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias?", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 168, pp. 473-503.
- WINEBURG, Samuel (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.

Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa

BREHINERT ALFREDO MARTÍNEZ MORA* | JHON HEIDER ORREGO MUÑOZ**
STEPHANIA PALENCIA ZAPATA***

El artículo evidencia los desafíos del docente de educación básica cuando se les asignan estudiantes con necesidades educativas especiales. El trabajo de campo fue con una muestra de 30 docentes de 1° a 3° grado de primaria, seleccionada en cinco instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali, Colombia. Se empleó la metodología de investigación acción participativa usando técnicas de cartografía social y grupos de enfoque. Los resultados muestran que para mejorar la cobertura se requiere que las directivas docentes realicen un trabajo de gestión escolar, además de la adecuación de los espacios escolares en términos de adaptación física y vinculación con personal especializado para apoyo de los docentes. En el aspecto cualitativo, es necesario generar espacios académicos y reflexionar en estrategias pedagógicas y de evaluación, para incidir en la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas.

The article reveals the challenges elementary school teachers face when assigned students with special educational needs. The field research was conducted among a sample of 30 teachers from 1st to 3rd grade levels, selected in five public schools of Cali, Colombia. The research was carried out according to the participative action methodology, using social mapping techniques and focus groups. The results show that in order to improve educational coverage, school administrators must carry out a process of school management, and classroom spaces must be adapted physically and with specialized personnel to support teachers. In qualitative terms, academics spaces must be generated and reflection encouraged on pedagogy and evaluation strategies, to improve inclusive pedagogical practices.

Palabras clave

Educación inclusiva
Política educativa
Calidad de la educación
Cobertura educativa
Pedagogía
Infraestructura educativa
Gestión escolar

Keywords

Inclusive education
Educational policy
Quality of education
Educational coverage
Pedagogy
Educational infrastructure
School management

Recepción: 29 de agosto de 2017 | Aceptación: 12 de febrero de 2018

- * Docente investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali (Colombia). Magister en Psicología por la Universidad del Valle (Colombia). Línea de investigación: cognición y aprendizaje en contextos. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con S. Palencia y J.H. Orrego), "Procesos de cambio cognitivo en la primera edad escolar", *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, vol. 8, núm.1, pp. 101-110; (2013), "Relación entre escritura de numerales arábigos y composición de fichas de valor en niños de grados segundo y tercero de educación básica primaria", *Pensando Psicología*, vol. 9, núm. 16, pp. 23-33; CE: brehmert.martinez@campusucc.edu.co
- ** Jefe de programa de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali (Colombia). Magister en Psicología por la Universidad del Valle (Colombia). Línea de investigación: cognición y aprendizaje en contextos. Publicación reciente: (2016, en coautoría con B.A. Martínez y S. Palencia), "Procesos de cambio cognitivo en la primera edad escolar", *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, vol. 8, núm.1, pp. 101-110. CE: jhon.orrego@ucc.edu.co
- *** Psicóloga de primera infancia y básica primaria en el Colegio Ángeles del Norte de la Ciudad de Cali (Colombia). Psicóloga por la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Cali (Colombia). Publicación reciente: (2016, en coautoría con B.A. Martínez y J.H. Orrego), "Procesos de cambio cognitivo en la primera edad escolar", *Revista de Psicología. Universidad de Antioquia*, vol. 8, núm. 1, pp. 101-110. CE: stephaniapalenciaz@live.com

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se define como la adaptación del sistema educativo para responder a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia o de las características del contexto de diversidad cultural (De la Puente, 2009; UNESCO, 2009; Teruel y Bello, 2013).

Para hacer frente a la inclusión, el sistema educativo debe poner en escena tres principios (Le Fanu, 2013):

- *democratización de la enseñanza y el aprendizaje*: la política educativa debe brindar lineamientos para la enseñanza, la evaluación y la generación de oportunidades de aprendizaje, con la finalidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes;
- *socialización de la enseñanza y el aprendizaje*: se refiere al proceso social que se realiza en un nivel macro, donde se trascienden barreras sociales y se busca el reconocimiento del estudiante desde su condición;
- *sistematización de la enseñanza y el aprendizaje* que propenda por la organización de los procesos educativos conforme a directrices que favorezcan la democracia y lo comunitario.

Investigaciones realizadas durante los últimos años en el contexto colombiano acerca de los procesos de inclusión educativa (Lozano y Martínez, 2014; Orejuela, 2015; Villamizar *et al.*, 2015) ofrecen un panorama bastante amplio acerca de las fortalezas y debilidades del sistema educativo para enfrentar este fenómeno. Algunas de las situaciones que se han documentado en torno a este proceso son: fortalezas en cobertura para los grupos de atención prioritaria, y debilidades en la implementación de modelos pedagógicos para atender a la diversidad en cuanto a la infraestructura de las instituciones educativas, la formación

docente y la vinculación de los centros escolares con profesionales de apoyo para atender a la diversidad.

Lo anterior muestra que se debe fortalecer la relación entre la política educativa y la escuela, es decir, la legislación para la inclusión educativa debe ajustarse a las necesidades de los contextos educativos —así como las políticas sociales— para poder trascender las situaciones de exclusión social que se presentan en la escuela y al interior del salón de clases. En ese sentido, se debe velar por que las políticas públicas en educación inclusiva sean diseñadas partiendo de reconocer la existencia de vacíos legales, conceptuales y culturales, para que realmente faciliten la inclusión efectiva de la población que requiere atención especial. También es importante que las políticas educativas se fortalezcan con el trabajo de investigación que realizan los educadores y los psicólogos educativos, con miras a comprender todos los fenómenos asociados a los procesos inclusivos, como la familia, el contexto, la cultura, la política, los docentes y directivos docentes, así como la interacción entre pares; y cómo todos éstos inciden en la relación enseñanza y aprendizaje.

Este documento se inscribe en el escenario educativo y surge como respuesta a la necesidad de aportar evidencia empírica que permita al sistema educativo promover prácticas pedagógicas inclusivas (Both *et al.*, 2003). Bajo este criterio, la presente investigación indaga acerca de los desafíos que docentes de 1° a 3° grado de primaria enfrentan al momento de integrar estudiantes con necesidades educativas especiales al salón de clase.

En un primer apartado se presentan los referentes conceptuales que guían esta investigación: una descripción del modelo político colombiano para la inclusión educativa y una caracterización de los componentes que enfrenta el sistema educativo para responder a la inclusión. En segundo lugar, se explican los aspectos metodológicos, los criterios de inclusión de los participantes y el análisis de los

datos. Finalmente, se presentan los principales resultados organizados por categorías de análisis y se propone una discusión que puede contribuir a la reflexión sobre los desafíos que enfrenta el docente para responder a las prácticas pedagógicas inclusivas.

MARCO TEÓRICO

Perspectiva política colombiana en inclusión educativa

La UNESCO (2009) reporta cuatro eventos internacionales que han jugado un papel importante en la incorporación de políticas públicas en educación para Colombia, con el fin de generar procesos inclusivos que mejoren la calidad de vida de las personas que requieren una atención diversificada. Se esperaría que estas convenciones y declaraciones internacionales contribuyeran a impactar las políticas educativas en este país, y permitieran dar lugar a la inclusión, en el ámbito educativo, de estudiantes con problemáticas diversas, para favorecer sus aprendizajes: en la “Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza 1960”, se asienta que la educación debe ser impartida con calidad, independientemente de las condiciones cognitivas del sujeto; en 1990 la “Declaración mundial sobre educación para todos” afirma que el sistema educativo debe brindar oportunidades de aprendizaje sin importar las condiciones físicas o cognitivas de los estudiantes; la “Declaración de Beijing de los países del Grupo E-9 2001” se refiere al fortalecimiento de programas orientados a velar por el aprendizaje de los grupos menos favorecidos; y en el 2006, la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” hace referencia a que el sistema educativo debe vincular a los estudiantes que requieren atención diversa en todos los niveles.

Particularmente en Colombia, la Constitución Política de 1991 considera que las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a la participación en el ámbito

educativo, lo cual está sustentado en los artículos 13, 67 y 68. Además, la Ley 115 de 1994 establece que las instituciones educativas deben tener un plan de trabajo donde se propongan actividades que permitan la integración social y educativa (artículos 12 y 46). Lo anterior se concreta en el Decreto 366 de 2009, mediante el cual se organizan los servicios de apoyo pedagógico para atender la diversidad cognitiva, clínica y étnico-racial, así como los talentos excepcionales.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la educación inclusiva, propuso dos políticas públicas, *cobertura y calidad*, las cuales deberán ser implementadas por los sistemas educativos para hacer frente a los aspectos relacionados con la inclusión educativa de las poblaciones menos favorecidas. Dado que estas políticas constituyen un desafío para el sistema educativo, en este documento serán utilizadas como elementos de análisis a partir de las respuestas de los docentes, con la finalidad de evidenciar fortalezas y debilidades del funcionamiento de las mismas.

Política de cobertura

Hace referencia al acceso y dotación de la institución educativa para garantizar el bienestar de los grupos menos favorecidos. Según el Ministerio de Salud y Protección Social (2016), en Colombia existe 1 millón 265 mil 328 personas con discapacidad, de los cuales el 59 por ciento, en el rango de edad entre 5 a 18 años, asisten a establecimientos educativos, y el 41 por ciento de quienes no asisten refieren que es debido a su discapacidad. En este sentido, se plantea que, desde la política de cobertura, los procesos de inclusión educativa están asociados a dos aspectos: estar adscrito al sistema educativo, y realizar actividades académicas independientes de su condición física, cognitiva, clínica y cultural.

Los avances en políticas públicas para las necesidades educativas especiales han generado cambios en los modelos usados para vincular personas al sistema educativo; según Biel

(2011), la *educación especial* se caracterizó por incluir a los sujetos con déficits cognitivos o comportamentales en instituciones educativas especializadas, lo cual generó una segregación en los procesos educativos al alejar a dichas personas del sistema educativo regular. Por otra parte, la *educación integrada* concibe la inclusión como un proceso donde el estudiante, independientemente de su condición cognitiva o física, debe ser parte del sistema educativo, aunque no existan diseños curriculares, estructura física y estrategias pedagógicas para atender sus necesidades. Finalmente, la *educación inclusiva* sostiene que el sistema educativo debe dotarse de las condiciones necesarias, desde lo físico hasta lo pedagógico, para ofrecer una educación de calidad que responda a la diversidad de los estudiantes.

Frente a esta última política, la literatura ha mostrado que existen barreras —desde las físicas hasta las pedagógicas— que impiden la adaptación de las personas con necesidades educativas especiales en el contexto educativo. Algunas son barreras físicas que limitan el acceso o la movilidad en un espacio determinado; las actitudinales, es decir, aquéllas que se refieren a comportamientos poco favorables para la inclusión, y que se expresan como discriminación, puntos de vista negativos o ideas peyorativas; la sobreprotección de la familia o el docente; las dificultades comunicacionales, esto es, aquéllas que afectan el correcto entendimiento con los demás; y las pedagógicas, que son las que se refieren a aspectos relacionados con el currículo y que pasan por alto a la población con necesidades educativas especiales (Mella *et al.*, 2014).

Política de calidad

La política de calidad se refiere a las estrategias pedagógicas que se ponen en práctica para generar aprendizajes, independientemente de la condición social, cognitiva o física de la población. La política de calidad plantea que los procesos de inclusión educativa deben estar vinculados a la práctica pedagógica: primero,

deben operar con un modelo pedagógico que atienda a la diversidad; y segundo, deben contar con un sistema de evaluación o medición de desempeño que permita seguir los avances del aprendizaje de los estudiantes con necesidades específicas. En términos generales, la literatura referida a esta política se ha centrado en el maestro y propone un conjunto de acciones que éste debe tener en cuenta para proponer prácticas pedagógicas que respondan a la inclusión.

Spratt y Florián (2013; 2015) proponen al docente tres principios para atender a la diversidad:

- *comprensión del aprendizaje*: se refiere a la diferencia como un aspecto esencial en el desarrollo humano, que trasciende la perspectiva determinista en la cual se conciben las habilidades desde la distribución normal;
- *comprensión de la justicia social*: considera que el maestro es capaz de enseñar a todos los niños y que comprende las dificultades en el aprendizaje como oportunidades que favorecen las prácticas pedagógicas; y
- *ser un profesional activo*: el maestro busca constantemente nuevas formas de promover el aprendizaje con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas.

Por su parte Ainscow (2003) propone algunas estrategias que pueden ser útiles al docente para responder a la diversidad:

- *partir de la práctica y conocimiento existente*, lo que hace necesario dar un mejor uso a la experiencia, es decir, a la observación de las prácticas pedagógicas, específicamente las intervenciones de los docentes y los estudiantes cuando interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- *ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje*: en la práctica pedagógica

gica el docente debe usar la diferencia como un criterio de construcción de conocimiento;

- *examinar barreras de participación*: el docente debe dar un lugar a los estudiantes para que expresen sus ideas y experiencias alrededor del tema que se está trabajando;
- *hacer uso de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje*: se refiere a la cooperación de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de contribuir a la generación de procesos inclusivos;
- *desarrollar un lenguaje de la práctica*: permitir que la interacción de los docentes sobre las prácticas pedagógicas facilite el diseño de directrices para trabajar al interior del salón de clases; y
- *crear condiciones que permitan asumir riesgos*, lo que invita a la evaluación de las prácticas pedagógicas a través de expertos.

En esta línea, Avramidis y Norwich (2002) describen algunos factores que podrían impactar la actitud del docente en torno a la educación inclusiva:

- *experiencia de contacto*, refiere que el trabajo con necesidades educativas especiales desarrolla actitudes positivas hacia la inclusión;
- *formación*, indica que la capacitación aumenta la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales por parte del docente; y
- *creencias del docente*, es decir, la percepción del maestro sobre la inclusión, pues ésta incide en la práctica pedagógica y evidencia su compromiso con el proceso de enseñanza.

Algunos estudios que se han centrado en trabajar con docentes (Moriña *et al.*, 2013; Padilla, 2011; Serrano y Camargo, 2011; Suria, 2012) han evidenciado que variables como la

formación del docente para la inclusión, la experiencia profesional, el género y el ciclo formativo en el que se enseña, son aspectos fundamentales para que un docente lleve a cabo prácticas pedagógicas inclusivas.

A lo anterior se agrega la educación intercultural, que propone una educación para todos soportada en lineamientos que determinan formas de proceder de la institución educativa para responder a la diversidad cultural que se presenta. En esta orientación, la interculturalidad trasciende la idea de pensar los procesos educativos exclusivamente para comunidades específicas (etnia, nivel socioeconómico, religión) y plantea que debe ser usado para trabajar con todos los sujetos pertenecientes a la sociedad. Esta perspectiva se asocia fuertemente con la política de calidad educativa porque considera los asuntos propios de la práctica pedagógica que pueden fortalecer la diversidad cultural al interior del aula. En ese sentido, la educación intercultural se propone lo siguiente: 1) aplicar un método de enseñanza cooperativo; 2) promover la convivencia y la cooperación en los alumnos; 3) promover actitudes de respeto a las diversas culturas; 4) hacer adaptaciones al currículo; 5) realizar evaluaciones diagnósticas para proponer planes de acción y tutorías (Arroyo, 2013; Escarbajal, 2015; Odina *et al.*, 2008; Odina, 2011).

En términos generales, hemos mencionado diversos factores que llevan al docente a tener una postura frente a los procesos de educación inclusiva. Al respecto, López *et al.* (2013) han clasificado a los maestros en tres perfiles:

- *reticente a la inclusión*: hace referencia a posiciones que pasan por alto modelos pedagógicos inclusivos y se convierten en una barrera para desarrollar prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad;
- *indefinido*: no muestran una directriz clara acerca de la inclusión;
- *facilitador de la inclusión*: propone la adaptabilidad de la enseñanza como

aspecto transformador para responder a la diversidad de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Se utilizó el método de investigación acción participativa (IAP), con el cual se buscó la construcción de conocimiento conjunto entre el investigador y el grupo de docentes participantes alrededor de las prácticas pedagógicas inclusivas (Fals Borda, 1999).

En línea con este método se privilegiaron los siguientes aspectos: 1) la acción hizo referencia al compromiso de los maestros para reflexionar y analizar problemas asociados a las prácticas pedagógicas inclusivas, mediante el diálogo colectivo; y 2) la participación involucró a los docentes en actividades que buscaron la construcción colectiva de conocimiento, orientadas a generar procesos de concientización sobre la educación inclusiva.

El método de investigación acción participativa requiere del uso de técnicas de recolección de información grupales, abiertas y flexibles, que hagan posible el diálogo en condiciones de horizontalidad entre todos los participantes. Se usaron técnicas como la “cartografía social” y los “grupos de enfoque”, que se caracterizan por promover la comunicación y la reflexión a partir de un proceso planificado y participativo (Valles, 1999).

Participantes

Se trabajó con 30 docentes¹ que imparten clases en cinco instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali, ubicadas en las comunas² 11, 14, 15, 16 y el corregimiento la Buitrera. Los criterios para seleccionar al grupo de docentes fueron los siguientes: docentes que enseñaran en 1° a 3° grado de primaria; y que tuvieran al menos un estudiante de 1° a 3° grado de primaria con alguna necesidad educativa

especial reportado en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

Para la selección de los maestros se revisaron los registros del SIMAT, obtenidos a través de un funcionario administrativo en cada institución; luego se realizó la identificación de los docentes que podían participar en el estudio y finalmente se escogieron seis por institución educativa.

Procedimiento

El trabajo de campo realizado con los docentes duró alrededor de cuatro meses y se emplearon dos técnicas para recolectar la información: primero, la cartografía social (Carbellada, 2002), cuyo objetivo era indagar acerca de las características contextuales que median en las prácticas pedagógicas inclusivas; y segundo, los grupos de enfoque (Creswell, 2009), con el fin de explorar las estrategias pedagógicas y las metodologías de evaluación usadas por los docentes.

Cartografía social

La aplicación de esta técnica se llevó a cabo en cada institución educativa con el respectivo grupo de docentes seleccionado. El trabajo se realizó en tres momentos:

Primer momento. Se entregó a los docentes un croquis de la comuna en un pliego de papel bond y se les solicitó representar la siguiente información: sedes de la institución educativa; vías de acceso a la misma, y descripción de en qué condiciones están; otras instituciones educativas cercanas, especificando si son públicas o privadas; puntos de atención comunitaria; y lugares importantes de la comuna y su uso.

Segundo momento. Se realizaron tres actividades con cada grupo: en la primera, se les entre-

1 Para los participantes y las instituciones educativas se utilizó un consentimiento informado en el cual se deja claro el deseo de participar, la confidencialidad de la información obtenida y el nombre de los docentes participantes.

2 El término comuna refiere a la ubicación de las instituciones educativas en la ciudad de Cali y se usa en el presente escrito para proteger la identidad de los colegios que participaron en la investigación.

gó un pliego de papel bond y se les pidió representar los espacios de la institución educativa; en la segunda se les entregó un cuestionario y se les pidió que respondieran las siguientes preguntas: ¿qué uso se le da al salón en cada jornada académica?, ¿el tamaño del salón facilita las dinámicas de trabajo?, ¿existe mobiliario acorde para el grado escolar?, ¿qué factores internos y externos inciden en el desarrollo de la clase?, ¿considera que el salón de clases permite la accesibilidad a cualquier estudiante? En la tercera actividad, se les entregó una ficha bibliográfica y se les pidió que mencionaran los recursos didácticos de los que dispone la institución educativa.

Tercer momento. Se realizaron dos actividades con los docentes: primero se les entregó el pliego de papel bond en el que habían marcado los espacios de la institución educativa y se les pidió que representaran a los agentes que forman parte de la comunidad educativa; y después se les entregó un cuestionario guía en el que se les preguntó cómo se dan las relaciones docente-directivo docente, docente-docente, y docente-estudiante.

Grupos de enfoque

Esta técnica se llevó a cabo en un lugar externo a las instituciones educativas para favorecer la interacción de los 30 docentes. Los participantes fueron divididos en cinco mesas de trabajo. En cada mesa se abordaron los siguientes temas: 1) atención a la diversidad; 2) estrategias pedagógicas para lenguaje; 3) estrategias pedagógicas para matemáticas; 4) evaluación para lenguaje; y 5) evaluación para matemáticas. Cada uno de los temas se discutió durante 30 minutos; la información se registró en dispositivos de voz, además de que se consignaron por escrito las reflexiones e ideas principales expresadas por los docentes. Una vez que cada participante pasó por cada una de las cinco mesas se construyeron conclusiones a partir de consensos sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en el sistema educativo colombiano.

Análisis de los datos

Para esta investigación se usó el análisis temático que permite identificar, organizar y analizar la información obtenida para comprender

Cuadro 1. Descripción de las categorías de análisis

Categoría	Códigos iniciales	Códigos emergentes
Cobertura	Dotación	Instituciones educativas cercanas
	Distribución eficiente de la planta	Accesibilidad a espacios escolares
		Accesibilidad a mobiliario
		Puntos de atención comunitaria
Calidad	Formación docente	Evaluación de prácticas educativas entre docentes
	Gestión escolar	Estrategias pedagógicas e inclusivas para el lenguaje
		Estrategias pedagógicas e inclusivas para matemáticas
		Evaluación periódica e inclusiva de los estudiantes
Inclusión		Buenas prácticas pedagógicas
		Necesidades educativas
		Adecuaciones del contexto educativo y del aula
		Oferta intersectorial de servicios
		Adaptaciones del currículo

Fuente: elaboración propia.

o interpretar un fenómeno de estudio. En ese sentido, se llevaron a cabo los siguientes pasos: 1) se construyó una unidad hermenéutica con la totalidad de transcripciones de las actividades ejecutadas (16). Los registros se analizaron con el *software* de análisis cualitativo asistido por computadora (QADAS) Atlas.ti; 2) se tomaron como base las dos categorías iniciales, cobertura y calidad, lo que permitió codificar los contenidos temáticos; 3) con el análisis obtenido se hizo una revisión minuciosa que dio como resultado una categoría emergente, inclusión, además de códigos emergentes clasificados según las categorías (Cuadro 1); 4) la información obtenida fue interpretada conforme a los lineamientos de la política de cobertura y calidad; y 5) se privilegiaron los discursos³ de los docentes que evidenciaban la comprensión de los aspectos relacionados con la política de cobertura y calidad, ya que éstos constituyen un desafío al cual el docente debe responder mediante prácticas pedagógicas inclusivas.

RESULTADOS

Política de cobertura

Los análisis de la información permitieron evidenciar, para la política de cobertura, dos aspectos vinculados a las instituciones educativas: uno refiere a lo externo y el segundo a lo interno. Ambos facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas inclusivas al docente.

En primer lugar, para lo externo, la ubicación de las instituciones educativas condiciona la oferta y la demanda y, a su vez, esto se relaciona con lo económico, es decir, el colegio ubicado en la zona rural presenta una mayor demanda de estudiantes con necesidades educativas especiales por los altos costos de matrícula y colegiatura de los colegios privados cercanos, mientras en el sector urbano el número de instituciones educativas públicas

y privadas de cobertura⁴ generan sobreoferta, lo cual es percibido por los docentes como una amenaza porque las personas tienen distintas oportunidades de elegir el servicio educativo que sea más atractivo a sus necesidades.

Existen muchas IE alrededor de las sedes educativas, tanto oficiales como privadas, las cuales la mayoría son de cobertura y todas son consideradas amenazas. Se eligieron las más conocidas y con mejores reputaciones dentro del sector (C 14).

Otro aspecto externo a considerar tiene que ver con los espacios de atención comunitaria, como centros de salud, centros recreativos, iglesias y estaciones de policía, entre otros; los docentes expresan que son espacios donde se verifican procesos educativos sin que existan convenios formales para mejorar los servicios ofertados a la comunidad educativa.

Centro de salud Antonio Nariño y hospital Carlos Carmona, siendo reconocida como entidades prestadoras del servicio de salud y de las cuales la institución no obtiene una ayuda directa (C 16).

En relación con lo interno se identificaron dos características: la primera se relaciona con los aspectos físicos y la segunda con los recursos humanos. Para lo físico, las instituciones educativas cuentan con espacios académicos, como sala de sistemas, biblioteca, restaurante escolar y laboratorios. Los docentes también manifestaron la existencia de recursos audiovisuales, *video beam*, computadoras, televisores, fotocopiadoras y grabadoras, además de recursos didácticos, material concreto, textos de consulta y cuentos infantiles. Sin embargo, a pesar de que se cuenta con variedad de recursos, los docentes expresan dificultades para acceder a ellos, lo cual tiene que ver con deficiencias en

³ Las citas que se presentan corresponden a los discursos de los docentes obtenidos en la actividad de cartografía social y en la actividad de grupos de enfoque.

⁴ Instituciones educativas privadas que el gobierno contrata para ampliar la cobertura.

infraestructura que comienzan con el acceso al plantel, ya que no han sido adaptados para personas con discapacidad motora.

Desde la misma entrada de la sede donde hay escaleras, no permite acceder de otra forma a ella. Dentro de la escuela hay varios desniveles para llegar al salón si se trata de una discapacidad física (ZR).

Otra dificultad referida por los docentes es la movilidad al interior del salón de clases, debido al número de estudiantes, el tamaño del salón, el tipo de pupitres, la iluminación, ventilación y uso de mobiliario para diferentes grados escolares. Todo ello impide al docente proponer actividades lúdicas para promover un aprendizaje significativo.

El mobiliario no es acorde para algunos grupos y los que hay se encuentran en malas condiciones. Los grados Transición 1° y 2° deberían trabajar con mesas, pero como se comparte la otra jornada con bachillerato, los puestos son bipersonales en algunos salones, es decir, que a los de bachillerato les toca en este tipo de pupitres, inclusive en otros salones como el de 1° hay pupitres tipo universitario. Consideramos que los salones no deben compartirse, por lo menos los de Transición y 1°. Por otro lado, no se pueden ambientar los salones, puesto que los estudiantes de la jornada de la tarde de bachillerato los dañan (C14).

En torno a los recursos humanos, los docentes manifestaron la necesidad de contar con personal especializado para realizar intervenciones pedagógicas, clínicas y sociales que garanticen la permanencia de los estudiantes durante su formación educativa.

Pero al interior de las instituciones se deben adecuar los espacios para darles un acompañamiento acorde según las necesidades. Apoyos pedagógicos para trabajar con estos casos, ejemplos: ciegos, sordos, etc. Dificultades de adapta-

ción con terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, trabajador social, recreacionistas, etc. (C11).

Política de calidad

El análisis de la información permitió evidenciar, para la política de calidad, dos aspectos vinculados a las instituciones educativas: lo administrativo y lo pedagógico; ambos facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas inclusivas al docente.

Relativo a lo administrativo, los educadores plantearon que las directivas docentes reciben a los estudiantes independientemente de su condición física, clínica o cognitiva, en respuesta directa a la exigencia de atender la diversidad, sin embargo, expresaron la necesidad de fortalecer la gestión escolar a través de convenios con entidades de salud o establecimientos educativos especializados en atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La institución abre las puertas a la diversidad siguiendo la directriz gubernamental, aunque no cuenta con el apoyo de entidades necesarias para dar cumplimiento con esta norma (MAD).

Para lo pedagógico se identificaron tres aspectos que pueden incidir en la labor del docente para el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas: la evaluación entre docentes y la formación de éstos. Con relación al primer aspecto, los educadores expresaron que la evaluación entre docentes se realiza en espacios informales debido a que el cumplimiento de las actividades diarias no les deja suficiente tiempo para esta actividad.

La institución no brinda espacios a los docentes para compartir experiencias, dificultades, estrategias y éxitos alcanzados en la diversidad de estudiantes (C11).

En cuanto al segundo aspecto, la formación docente, los educadores manifestaron que, si bien el gobierno invierte en capacita-

ciones orientadas a temas relacionados con la diversidad, ellos no consideran tener el fundamento conceptual que les permita diseñar prácticas pedagógicas sobre ese tema.

Teniendo en cuenta que el gobierno no está proporcionando las capacitaciones para docentes en metodologías que puedan atender a la población diversa, las instituciones a su interior se deben organizar, para que aquéllos que tienen maestrías o capacitación en estos temas, puedan guiar a los docentes con niños que necesiten apoyo (MEPL).

El tercer aspecto se refiere a la estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza y a la evaluación de los estudiantes. Frente a la estrategia pedagógica, los docentes mencionaron algunos principios que se deben de tener en cuenta para atender a la diversidad, como ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y diferencias culturales. Con relación a la evaluación de los estudiantes, los docentes proponen dos situaciones: por un lado, se planteó que ésta debe de ser cualitativa, es decir, debe de reconocer, de manera detallada, los avances de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; y, por otro lado, expresaron que el sistema educativo colombiano presenta falencias en los lineamientos establecidos para la evaluación de los estudiantes, puesto que se privilegia la cuantificación.

El modelo de evaluación, como está concebido en la actualidad, no respeta los ritmos de aprendizaje, pues no permite la evaluación cualitativa, sino [que] cumple con su desempeño básico: reprueba, y al reprobar matemáticas y lenguaje por segunda vez en el mismo año, no se promueve al siguiente nivel o ciclo (MEM).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a la pregunta que orienta este trabajo: ¿cuáles son los desafíos del docente

de 1° a 3° grado de primaria, al momento de vincular estudiantes con necesidades educativas especiales al salón de clase?; y con miras a comprender los aspectos que representan desafíos en cobertura y calidad para el docente que trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales, se observó lo siguiente: en cobertura se evidencian barreras físicas, de infraestructura, incluyendo la movilidad al interior del salón de clases. Esto refleja que el docente concibe la necesidad educativa especial como discapacidad física, y pasa por alto otros tipos de necesidades —incluso los talentos excepcionales—. También se identificaron barreras comunicacionales en la gestión educativa, en el sentido de que al no establecerse convenios con instituciones especializadas en inclusión el docente no conoce el diagnóstico inicial con el que llega el estudiante a su clase (Mella *et al.*, 2014).

En cuanto a la calidad, se describieron barreras pedagógicas vinculadas a la evaluación entre docentes, ya que, desde su percepción, discutir y reflexionar entre ellos sobre las prácticas pedagógicas promueve la implementación de estrategias para responder a la diversidad. Así, la formación docente se convierte en un componente fundamental para que los maestros adquieran lineamientos pedagógicos que les permitan diseñar prácticas pedagógicas inclusivas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la falta de profesionales especializados juega un papel fundamental al interior de las instituciones educativas en la medida en que, por esa razón, no cuentan con las directrices académicas y comportamentales para trabajar con la población estudiantil que dichos especialistas podrían aportar (Ainscow, 2003).

Cabe notar que, de acuerdo al análisis, y en concordancia con resultados de investigación previos (Lozano y Martínez, 2014; Orejuela, 2015; Villamizar *et al.*, 2013), el contexto educativo colombiano presenta desafíos en la política de calidad posiblemente por las siguientes razones: falencias en el diseño e

implementación de un modelo pedagógico que responda a la diversidad, debilidades en el diseño e implementación de un modelo evaluativo para la diversidad, y dificultades en el modelo de contratación para vincular a las instituciones educativas con profesionales que brinden apoyo a los docentes. Esto indica que los avances en políticas públicas deben ser congruentes con las acciones que se lleven a cabo en los centros escolares para responder realmente a las necesidades de los alumnos, independientemente su condición (Armstrong *et al.*, 2009; Núñez *et al.*, 2010).

La información obtenida en esta investigación puede ser interpretada en el marco de la educación inclusiva a partir de dos aproximaciones teóricas propuestas por (Cedillo *et al.*, 2013): la radical y la moderada. La primera plantea que los procesos inclusivos implican la transformación del sistema educativo y de la escuela para que respondan a las necesidades de los estudiantes y se minimicen las barreras de aprendizaje; la segunda se refiere a que los procesos inclusivos se dan mediados por la coexistencia de la integración y la inclusión, dado que la calidad educativa se potencia con el apoyo de personal especializado para la educación especial. En este caso, es posible inferir que los docentes que participaron en la investigación se ubican en la perspectiva moderada, porque su discurso evidencia que es necesario el aporte de los distintos actores de la comunidad educativa —el ministerio de educación nacional, la secretaría de educación departamental y municipal, los directivos docentes, profesionales de apoyo y la familia— para responder a prácticas pedagógicas inclusivas.

Con el fin de precisar un poco el modelo educativo que subyace al sistema educativo colombiano para responder a la inclusión educativa, es necesario establecer las diferencias conceptuales entre integración e inclusión. La primera se basa en el supuesto de que las personas con necesidades educativas especiales deben adaptarse al contexto educativo,

pero también se considera que se debe facilitar el apoyo de profesionales y realizar adaptaciones al currículo; esta perspectiva considera que la escuela no requiere ninguna transformación. Por el contrario, la inclusión parte de que la educación es un derecho humano, y para ser ejercido las estrategias de enseñanza, la infraestructura y el diseño del currículo deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, lo cual implica la transformación del contexto educativo.

En este sentido, los docentes han hecho énfasis en el marco de lo político con relación a las prácticas pedagógicas inclusivas, sin embargo, es necesario mencionar que ellos asumen ciertos desafíos personales que deben enfrentar para responder a los procesos de inclusión: primero, resignificar el concepto de las diferencias individuales para pensar los contenidos de las prácticas pedagógicas en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos; y segundo, realizar cambios en su quehacer, llevando a cabo innovaciones en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que permitan transformar la forma de atender a la diversidad (Spratt y Florián, 2013; 2015). También se hace necesario que las instituciones educativas, encabezadas por sus directivos docentes, hagan un diagnóstico de los recursos físicos, de personal, gestión escolar y curricular, con el fin de conocer el punto de partida y pasar de una escuela que opera con medidas de integración educativa, a una escuela inclusiva. Esto, sin embargo, sólo será posible en la medida en que se disponga de los recursos necesarios para garantizar la calidad educativa (Le Fanu, 2013; Michailakis y Reich, 2009).

Es importante resaltar los avances en la formulación de políticas públicas para los procesos inclusivos en Colombia, debido a que se han verificado cambios en la conceptualización de un sector de población que debe ser incluido en el sistema educativo. Primero se pensaba que el término inclusión era aplicable a sujetos en condición de

discapacidad clínica, cognitiva y física, y de sujetos con talentos excepcionales, además de lo étnico, racial y cultural; otro aspecto era la asignación de profesionales de apoyo en las escuelas porque esto facilitaba la retroalimentación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la labor del docente. Actualmente, se hace necesario fortalecer la ejecución de las acciones que se derivan de las políticas de inclusión educativa, y los mecanismos de seguimiento en los distintos contextos educativos.

En el marco de este estudio se propone a la política educativa orientar el trabajo en materia de calidad hacia dos aspectos: el primero es la capacitación de los docentes, porque sin un plan coherente para la formación del profesorado será difícil llevar a la práctica los intentos de inclusión; además, la capacitación permite al docente transformar actitudes poco favorables hacia los procesos inclusivos. A nivel curricular, con la debida capacitación los docentes podrían construir un tipo de modelo pedagógico que se adapte a la cognición de los sujetos que acuden a la escuela para que alcancen sus objetivos de aprendizaje; reconocer las diferencias individuales en las personas es de vital importancia y va desde la forma como cada uno construye el conocimiento, hasta factores de naturaleza biológica, social y cultural. El segundo aspecto es la evaluación: se requiere salir del modelo tradicional que homogeniza el aprendizaje de los estudiantes, y flexibilizarla para poder priorizar el componente cualitativo sobre el cuantitativo.

Una de las limitaciones de esta investigación consiste en que muestra un diagnóstico parcial acerca de la incidencia de la política educativa de cobertura y calidad en las prácticas pedagógicas inclusivas. Los resultados del estudio se orientaron a mostrar los desafíos que enfrenta el docente cuando debe atender estudiantes con necesidades educativas especiales en su aula. En este sentido, la

información obtenida no se puede generalizar y no es representativa del sistema educativo colombiano, pero puede contribuir a que los directivos docentes y los profesores conozcan los diversos factores que se relacionan con la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Adicionalmente, se intenta mantener el interés de los investigadores en educación, y de la comunidad educativa en general, acerca de los procesos inclusivos en el contexto educativo, e invita a generar un intercambio de saberes en esta área de conocimiento para reflexionar la manera como la política educativa —y los establecimientos educativos— están gestionando la inclusión al interior de los salones de clases ya que esto, de cierta manera, tiene efectos en los procesos de aprendizaje, tanto en el alumnado con necesidades educativas especiales como en el de desarrollo típico.

Por último, es necesario que la investigación para la educación inclusiva empiece a tomar nuevos caminos como: diseñar propuestas de intervención encaminadas a la interacción entre los agentes del sistema educativo, con la finalidad de promover procesos inclusivos; establecer vínculos entre investigadores en educación y educadores; generar procesos de acompañamiento en el aula de clases dirigidos a sistematizar las prácticas pedagógicas que resulten en protocolos de intervención para apoyar la diversidad educativa; y trabajar intensamente en modelos evaluativos que consideren experiencias nacionales e internacionales para medir el desempeño de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante pruebas estandarizadas, como se hace con la población de escolares con desarrollo típico. En Colombia se encuentra un único estudio centrado en caracterizar el desempeño de estudiantes con discapacidad en las pruebas Saber 11 (Padilla *et al.*, 2012).

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2003), "Using Teacher Development to Foster Inclusive Classroom Practice", en Tony Both, Kari Nes y Marit Strømstad (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Londres, RoutledgeFalmer, pp. 15-32.
- ARMSTRONG, Ann Cheryl, Derrick Armstrong e Ilektra Spandagou (2009), *Inclusive Education International Policy & Practice*, Londres, SAGE Publication Ltd.
- ARROYO, María José (2013), "La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 2, pp. 144-159.
- AVRAMIDIS, Elias y Brahm Norwich (2002), "Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A review of the literature", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 129-147.
- BIEL, Israel (2011), *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- BOTH, Tony, Kari Nes y Marit Strømstad (2003), "Developing Inclusive Teacher Education?", en Tony Both, Kari Nes y Marit Strømstad (eds.), *Developing Inclusive Teacher Education*, Londres, RoutledgeFalmer, pp. 1-14.
- CARBALLEDA, Alfredo (2002), *La intervención en lo social*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- CEDILLO, Ismael, Silvia Contreras, Claudia Orozco, Karla Hernández y Diana Ugalde (2013), "Terminología internacional sobre la educación inclusiva", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-29.
- CRESWELL, John (2009), *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, Los Angeles, Sage.
- DE LA PUENTE, José Luis (2009), "Hacia una educación inclusiva para todos", *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 13-31.
- Decreto 366 (2009), Ministerio de Educación Nacional, en: <https://www.mineducacion.gov.co/> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- ESCARBAJAL, Andrés (2015), "La educación intercultural en los centros educativos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 29-43.
- FALS Borda, Orlando (1999), "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)", *Análisis Político*, núm. 38, septiembre-diciembre, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis38.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Salud y Protección Social (2016), *Sala situacional de personas con discapacidad*, en: <https://www.minsalud.gov.co/> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- LE FANU, Guy (2013), "The Inclusion of Inclusive Education in International Development: Lessons from Papua New Guinea", *International Journal of Educational Development*, vol. 33, núm. 2, pp. 139-148.
- Ley 115 General de Educación del 8 de febrero (1994), Ministerio de Educación Nacional, en: <https://www.mineducacion.gov.co/> (consulta: 17 de octubre de 2017).
- LÓPEZ, Mauricio, Elena Martín, Nacho Montero y Gerardo Echeita (2013), "Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que la modulan y perfiles que las agrupan", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 455-472.
- LOZANO, Leidys Tatiana y María Alejandra Martínez (2014), "Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia", *Ces Movimiento y Salud*, vol. 2, núm. 1, pp. 45-55.
- MELLA, Sandra, Nicole Díaz, Stephanie Muñoz, María Orrego y Carolina Rivera (2014), "Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 8, núm. 1, pp. 63-80.
- MICHAILAKIS, Dimitris y Wendelin Reich (2009), "Dilemmas of Inclusive Education", *Alter European Journal of Disability Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 24-44.
- MORIÑA, Anabel, Rosario López, Noelia Melero, María Dolores Cortés y Víctor Molina (2013), "El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros?", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 3, pp. 423-442.
- NÚÑEZ, José Manuel, Sonia Salinas y Fely Castro (2010), "De la educación especial a la educación inclusiva", *Argumentos*, vol. 23, núm. 62, pp. 41-83.
- ODINA, Teresa (2011), "El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 23-42.
- ODINA, Teresa, Inés Gil y Patricia Mata (2008), "El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas", *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 275-292.
- OREJUELA, Diana (2015), "Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile", *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 1, pp. 45-61.
- PADILLA, Andrea (2011), "Inclusión educativa de personas con discapacidad", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 4, pp. 670-699.
- PADILLA, Andrea, Viviana Rodríguez, Sergio Castro y Carlos Gómez (2012), "Frecuencia de

- discapacidad en estudiantes que presentan la prueba estandarizada de acceso a la educación superior (Saber 11) en Colombia y caracterización de su rendimiento”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 60, núm. 4, pp. 275-284.
- SERRANO, Claudia y Diana Camargo (2011), “Políticas de inclusión educativa del discapacitado, barreras y facilitadores para su implementación”, *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 29, núm. 3, pp. 289-298.
- SPRATT, Jennifer y Lani Florián (2013), “Applying the Principles of Inclusive Pedagogy in Initial Teacher Education: From university based course to classroom action”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 11, pp. 133-140.
- SPRATT, Jennifer y Lani Florián (2015), “Inclusive Pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ‘everybody’”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 49, pp. 89-96.
- SURIA, Raquel (2012), “Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, pp. 96-109.
- TERUEL, David y María Auxiliadora Bello (2013), “Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 24, núm. 2, pp. 24-36.
- UNESCO (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO.
- VALLES, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
- VILLAMIZAR, Yolima, Yexica Fuentes y Ángela Beltrán (2015), “El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos”, *Educación y Educadores*, vol. 18, núm. 1, pp. 62-75.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

La brecha entre varones y mujeres en la interrupción de sus trayectorias educativas

Explicaciones recientes de un fenómeno que se acentúa

PABLO LÓPEZ GÓMEZ* | GONZALO GELPI** | MATHÍAS FREITAS***

En el marco del proyecto “Los varones y la escuela: la exclusión escolar en secundaria desde una perspectiva de género y masculinidad”, que busca explicaciones para la brecha a favor de las mujeres en cuanto a la finalización de la escuela secundaria en Montevideo (Uruguay), se realizó una revisión de la literatura científica disponible, mediante palabras clave y agrupamientos por categorías, acerca de este fenómeno que se repite en otros países de la región y el mundo. La finalidad de este artículo es presentar los resultados de dicha revisión, que tuvo los siguientes objetivos: a) describir la frecuencia del fenómeno a nivel internacional y nacional; b) agrupar las explicaciones que diversos estudios le han dado al fenómeno en distintos países; y c) presentar los aportes para comprender el fenómeno desde la perspectiva de género y sus articulaciones con otras explicaciones del mismo.

In the framework of a research project entitled “Boys and school: School exclusion in high school from the perspective of gender and masculinity,” which seeks explanations for the gap in favor of women in completion of middle school in Montevideo (Uruguay), this paper conducts a review of the available scientific literature through keywords and category groupings, about this phenomenon, which is repeated in other countries of the region and the world. The purpose of the article is to present the results of that review, with the following objectives: a) describe the frequency of the phenomenon internationally and nationally; b) classify the explanations offered by various studies of this phenomenon in different countries; and c) present contributions for understanding the phenomenon from the perspective of gender and its articulation with other explanations.

Palabras clave

Masculinidad
Adolescentes
Trayectorias educativas
Exclusión escolar
Brechas de género

Keywords

Masculinity
Adolescents
Educational trajectories
School exclusion
Gender gaps

Recepción: 14 de diciembre de 2017 | Aceptación: 19 de abril de 2018

* Profesor Adjunto Efectivo en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Líneas de investigación: adolescencia, sexualidad, género y violencia en entornos digitales. Publicación reciente: (2017), “La educación como mecanismo igualador de oportunidades: reeditando viejas dudas desde Uruguay”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 32, núm. 1, pp. 151-173. CE: plopez@psico.edu.uy

** Docente tutor en el Programa Regional en Políticas Públicas sobre Género de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); docente ayudante del Programa Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de Salud de la Universidad de la República (Uruguay). Licenciado en Psicología y candidato a Magíster en Género y Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Líneas de investigación: estudios de género y diversidad sexual focalizados en el ámbito educativo y con población adolescente; *bullying* homofóbico y sexualidad de los adolescentes en entornos digitales. Publicación reciente: (2017, en coautoría con M. Freitas), “El acoso escolar entre pares en la adolescencia desde una perspectiva de derechos humanos”, en M. Pimienta y E. Viera (comps.), *Avances y desafíos. Psicología de la salud*, Montevideo, Psicolibros Universitario, pp. 103-110.

*** Ayudante en el Programa de Género, Salud Reproductiva y Sexualidades del Instituto de Psicología de la Salud. Licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Estudiante de Maestría en Psicología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España). Líneas de investigación: homofobia y acoso escolar. Publicación reciente: (2017, en coautoría con G. Gelpi), “El acoso escolar entre pares en la adolescencia desde una perspectiva de derechos humanos”, en M. Pimienta y E. Viera (comps.), *Avances y desafíos. Psicología de la salud*, Montevideo, Psicolibros Universitario, pp. 103-110.

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Los varones y la escuela: la exclusión escolar en secundaria desde una perspectiva de género y masculinidad” fue una iniciativa financiada en 2013 por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (Uruguay). En un contexto de creciente interés social y político por los bajos niveles de egreso de la escuela secundaria de los jóvenes uruguayos, y ante una notoria brecha en el egreso a favor de las mujeres, el proyecto se propuso “indagar acerca de la relación entre la construcción subjetiva de la masculinidad y las trayectorias y percepciones educativas de adolescentes varones residentes de Montevideo urbano”. La masculinidad, en tanto eje analítico del proyecto, es definida, en el sentido señalado por Connell (1997), como la posición que asumen los sujetos, en general varones, respecto a las relaciones de género de su contexto, las prácticas con las que se comprometen desde esa posición, y los efectos de esas prácticas en su experiencia cultural y corporal, así como en su personalidad.

La propia construcción del proyecto supuso la elaboración de antecedentes que sostuvieran la pregunta principal del estudio, teórica y estadísticamente, a nivel nacional y regional. Asimismo, esa primera revisión señalaba la importancia de los aportes de la perspectiva de género para interpretar el fenómeno y citaba algunos estudios hechos desde ese marco teórico.

Previo a la ejecución del trabajo de campo del proyecto, se procedió a hacer una revisión sistemática de la literatura científica reciente sobre el tema, con el fin de afinar los instrumentos que permitieran captar la percepción de los jóvenes varones acerca de la pertinencia o no de las explicaciones más frecuentes de la academia sobre la brecha de su desempeño escolar frente a las mujeres. Asimismo, este trabajo fue actualizado en 2016 para afinar el análisis y realizar el informe final del estudio.

Para la elaboración de la revisión se utilizaron como palabras clave de búsqueda: deserción escolar, exclusión escolar, desafiliación escolar, interrupción de las trayectorias educativas, docentes, maestros y profesores; cruzadas con: género, masculinidad, adolescencia, trabajo, varones, mujeres y brechas de género, con sus correspondientes traducciones al inglés, francés y portugués. Se utilizaron como motores de búsqueda los índices de Google Scholar (y a través del mismo, Redalyc y Latindex), Jstor, Springer, Scopus y Ebsco Host. Sólo se tomaron en cuenta producciones publicadas en revistas arbitradas, capítulos de libros o libros completos producidos por reconocidos expertos en la materia e informes de organismos internacionales oficiales de Naciones Unidas. Fue establecido como periodo de búsqueda principal 2000-2014 aunque, a efecto de contextualizar algunas ideas, se mencionan algunos trabajos anteriores, pioneros en cada área. Se encontraron un total de 63 artículos relacionados, de los cuales fueron incluidos 45 por aportar directamente al objeto de indagación.

Una vez seleccionado el material se analizaron las principales conclusiones y discusiones de los estudios, mismos que se agruparon en las siguientes cuatro categorías, que constituyen los apartados de este artículo, el primer apartado general con: a) resultados que constatan las brechas a favor de las mujeres en finalización de la secundaria y sus resultados educativos en general; y tres apartados específicos que buscan explicar el fenómeno: b) influencia de las expectativas familiares y de su percepción del mercado laboral; c) pensamientos y actitudes de los varones y mujeres frente a la educación; d) expectativas diferenciadas sobre varones y mujeres de los docentes y las instituciones educativas. Finalmente se incorpora un apartado sobre cómo la perspectiva de género discute y enriquece las explicaciones anteriores y aporta nuevas hipótesis.

BRECHAS DE GÉNERO EN LA FINALIZACIÓN DE SECUNDARIA

Ya a comienzos de la década de los noventa, Baudelot y Establet (1992) publicaban en Francia *Allez les filles*, un estudio detallado acerca de cómo las mujeres, a partir de la década de los sesenta, comenzaron a avanzar y finalmente tomar ventaja en todos los indicadores educativos (tanto de rendimiento como de egreso) en el sistema escolar francés, particularmente en la secundaria. En el segundo capítulo del libro, antes de detenerse en la realidad de su país, los autores realizan un análisis que muestra que el proceso de feminización de la matrícula, así como los mejores rendimientos académicos y los progresos en los niveles de egreso de las mujeres, se observan en la mayoría de los países del mundo. Si bien este antecedente es anterior al periodo de revisión, decidimos incorporarlo por dos razones: en primer término, porque el estudio indicaba, ya en esa época, la necesidad de que los mercados absorbieran esta nueva mano de obra calificada, al reconocer las capacidades de las mujeres. Estudios posteriores dieron vuelta a los términos de esta premisa y afirman que la brecha a favor de las mujeres en la calificación escolar se explica, precisamente, por la exigencia mayor que el sexismo le impone a las mujeres en términos de credenciales académicas en el mercado; en segundo lugar, vale la pena mencionar que una seguidora del trabajo de estos autores —Rosenwald (2006)— actualiza los datos para Francia y muestra que la brecha se había estabilizado en el nivel de secundaria (si bien se mantenía), pero se había intensificado en los diplomas superiores. La autora comienza su artículo diciendo:

En 2004, como hace 20 años, la carrera escolar de las mujeres difiere de la de los varones. Ellas tienen mejores resultados académicos, como en la mayoría de los otros países desarrollados,

independientemente del nivel de educación y cualquiera que sea el sector o disciplina considerados (Rosenwald, 2006: 87).¹

Lo dicho por Rosenwald (2006) respecto de la brecha de género en los resultados escolares en los países desarrollados es fácilmente constatable con datos oficiales de los organismos internacionales. La OCDE publica año a año el informe “Education at a Glance”. En su reporte de 2015 muestra un nivel de graduación de secundaria de 88 por ciento para las mujeres y de 82 por ciento para los varones. Si se toman exclusivamente los países de la Unión Europea la diferencia es de 7 por ciento, y el egreso de las mujeres sube a 89 por ciento (OECD, 2015).

Respecto de América Latina, ya en 2002 un informe de la CEPAL señalaba que, así como en los países de la OCDE, la tendencia a mayores logros educativos de las mujeres se había vuelto una constante (aunque con matices según cada realidad), en los países más urbanizados de la región. Según la base estadística de la CEPAL, para el año 2013 (último año disponible), el porcentaje de personas de 20 a 24 años con educación secundaria completa por sexo alcanzaba a 60.7 por ciento de las mujeres y a 54.3 por ciento de los varones. En términos absolutos es una brecha similar a la que presentan los países de la OCDE (6.4 por ciento), pero algo menor en términos relativos, ya que los niveles de egreso generales están alrededor de 30 por ciento por debajo. Al reflexionar sobre la realidad uruguaya, Katzman y Rodríguez señalan:

Con respecto al sexo del estudiante, aunque todavía no se han desarrollado teorías satisfactorias para explicar el fenómeno, lo cierto es que en los países latinoamericanos más desarrollados se observa que los logros educativos de las mujeres jóvenes son superiores a los de los hombres jóvenes. Como se verá, esas diferen-

¹ Traducción propia del original en francés.

cias son particularmente marcadas en el caso uruguayo (Katzman y Rodríguez, 2007: 31).

Cuando se habla de logros educativos no se refiere exclusivamente al egreso del nivel, sino también al hecho de hacerlo a tiempo (relacionado con la repitencia y la interrupción temporal de la trayectoria) y con mejores calificaciones. Inda-Caro *et al.* (2010) comentan que, si bien los primeros estudios sobre las diferencias de género en el rendimiento educativo señalaban puntuaciones más elevadas de las mujeres en asignaturas relacionadas con humanidades y mayores logros de los varones en ciencia y matemática, esta tendencia comenzó a revertirse en los últimos años. El mencionado trabajo señala:

En un primer momento, se señaló que las chicas superaban a los chicos en todas las asignaturas y en todos los niveles. Sin embargo, estas conclusiones fueron matizadas con posterioridad. Así, se estableció que las chicas despuntaban en aquellas disciplinas tradicionalmente calificadas de femeninas como, por ejemplo, la lengua, las humanidades o los idiomas extranjeros; al tiempo que estaban equiparando sus logros con los chicos en aquellas asignaturas que se percibían como masculinas, tal era el caso de las matemáticas y de la ciencia (Francis, 2000; Harker, 2000; Ivanson y Murphy, 2003; Warrington y Younger, 2000). Por tanto, se señaló el peligro de concluir que las chicas superaban a los chicos en todas las disciplinas, afirmándose que comenzaban a igualar resultados con los chicos en áreas donde éstos habían tenido un amplio dominio, mientras que la situación inversa no se observaba, pues no había un aumento en el logro académico de los chicos en materias típicamente femeninas (Gorard *et al.*, 1999; Salisbury *et al.*, 1999) (Inda-Caro *et al.*, 2010: 2).

En América Latina parece constatar esta idea cuando se revisan las brechas de género en los resultados de las pruebas PISA (Programa

para la Evaluación Internacional de Alumnos), en la que participan ocho países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay). La prueba evalúa a estudiantes de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. En matemáticas hay una brecha a favor de los varones en los ocho países (18.75 puntos promedio), y es Uruguay el más equitativo, con 11 puntos de diferencia; Chile y Colombia son los que presentan una brecha mayor, de 25 puntos (aunque por el resultado global, esos 25 puntos representan, en términos porcentuales, una brecha mayor en Colombia). En lectura, las brechas son a favor de las mujeres en los ocho países (27.1 puntos promedio), de 19 puntos la menor en Colombia, y de 38 puntos la mayor en Argentina; ambos países obtuvieron resultados globales parejos. En ciencias, cuatro países no registran brechas (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay), y los otros cuatro tuvieron brechas de entre 6 y 18 puntos, 10.25 en promedio (OCDE, 2013). Como señalan Inda-Caro *et al.* (2010), para América Latina la brecha en matemáticas y ciencias, que antes tenía predominio claramente masculino, es menor y tiende a cerrarse a lo largo de los años, mientras que la relativa a lenguaje, a favor de las mujeres, se mantiene vigente.

No obstante, es interesante pensar en este fenómeno desde una perspectiva más amplia. En 2008, Buchmann *et al.* realizaron una muy completa revisión acerca de los cambios que se han producido en las brechas de género en el rendimiento escolar. Para ello partieron de una situación que, como fue comentado, se constata en la mayoría de las sociedades industrializadas: el mayor nivel de graduación de las mujeres en las carreras universitarias. En la primera parte del trabajo señalan que esta diferencia comienza a ser percibida con claridad en el egreso de secundaria, pero tiene su génesis en diferencias de rendimiento que pueden percibirse desde la primaria. Una de las conclusiones de esta revisión hace hincapié en la necesidad de analizar las diferencias

de rendimiento por género, cruzando esas variables con otras como situación socioeconómica, etnia y condición de inmigrante. Estudios como el de Entwisle *et al.* (2007, cit. por Buchmann *et al.*, 2008), muestran, por ejemplo, cómo la brecha entre varones y mujeres en lectura es mayor cuanto más desfavorecido es el origen familiar. Si se analizan las brechas de género de PISA también puede observarse esta tendencia a que las brechas sean menos pronunciadas cuando los niños y niñas tienen las mejores condiciones para desarrollar todo su potencial.

Por otro lado, esta revisión repasa estudios que señalan que la diferencia de rendimiento se puede explicar por la actitud de varones y mujeres en el aula. Por ejemplo, Trzesniewski *et al.* (2006, cit. por Buchmann *et al.*, 2008), encuentran una fuerte relación entre las conductas antisociales, que afectan principalmente a los varones, y las dificultades en la comprensión lectora. En este sentido, la ventaja en humanidades, lectura y escritura podría traducirse también en una mejor actitud general frente a las exigencias escolares. Asimismo, tienen más posibilidades de repetir los grados en primaria, lo que constituye una variable crucial para predecir una interrupción más temprana de la trayectoria.

Esta misma idea aplica también a América Latina. Espíndola y León, en un estudio encargado por la CEPAL, señalan que “los principales factores de riesgo de deserción son la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y la extra-edad asociada al consiguiente retardo escolar” (2002: 48). Ese mismo informe plantea la siguiente hipótesis: “Aunque la constatación de una inferior deserción escolar femenina no permite afirmar que ésta sea una consecuencia directa del menor retraso que en general presentan las mujeres, es probable que ese factor contribuya a tal resultado” (Espíndola y León, 2002: 48).

Específicamente en relación con Uruguay, los jóvenes varones de 17 a 18 años con educación media básica terminada son 59.5 por

ciento, en tanto las mujeres con ese logro son 72.6 por ciento. Entre los jóvenes varones de 21 y 22 años sólo 30.3 por ciento culminaron educación media superior, frente a 44.9 por ciento de las mujeres. En términos relativos, la brecha aumenta de 22 por ciento en media básica, a 48 por ciento en media superior. Asimismo, según el Anuario Estadístico de Educación de 2013 (MEC, 2014), en primaria la repetición total fue de 6.9 por ciento de los varones y 4.5 por ciento de las mujeres, es decir, 53 por ciento superior en los varones. Ya en 2001, un estudio de ANEP/TEMS concluía que la variable que más afectaba la probabilidad de desertar era la repetición, especialmente en primaria. Un estudiante que repite algún año en primaria tiene 4.3 veces más probabilidades de interrumpir su trayectoria educativa en secundaria, con todas las demás condiciones analizadas igualadas. Tanto Filardo (2010) como Bucheli y Casacuberta (2010) retoman esta relación, por lo que, en línea con lo que se plantea a nivel internacional, también en la realidad uruguaya la brecha de género en los rendimientos educativos, especialmente en primaria, puede tener un fuerte impacto en la interrupción diferenciada de las trayectorias educativas de mujeres y varones.

INFLUENCIA DE LAS EXPECTATIVAS FAMILIARES Y EL MERCADO LABORAL

La preocupación general por la universalización del egreso en la escuela secundaria (objetivo aún muy lejano para los países de América Latina), es explicada habitualmente por la fuerte relación que hay entre los ingresos y los niveles de escolarización. En 2006 la CEPAL señalaba:

Entre los factores que determinan el nivel de los salarios, la educación sigue siendo el más importante. Precisamente por ello, la mayor parte de la concentración de los ingresos salariales proviene de las diferencias educacionales de la población, tanto por la disparidad

en los años de escolaridad como por el rendimiento económico de cada año adicional de estudio (2006: 97).

A priori, esta idea técnica tiene su correlato en la vida familiar, donde se alienta a los jóvenes a continuar estudiando como vía de ascenso social o de mantener el estatus ya adquirido. Sin embargo, no todas las familias imaginan el mismo horizonte educativo para sus hijos y, en muchos casos, este horizonte está directamente vinculado al propio nivel de estudios. En 2001, Rumberger publicó un artículo que se pregunta acerca del porqué de la interrupción de los estudios de los adolescentes en Estados Unidos, y repasa algunas de sus principales teorías. Distingue dos perspectivas de investigación: a una le llama perspectiva individual y a la otra, perspectiva institucional.

La perspectiva institucional retoma una larga tradición de estudios que centra su mirada en la familia para explicar la deserción escolar. Rumberger (2001: 11) comenta:

Gran parte de la investigación empírica se ha centrado en las características estructurales de las familias, tales como el estatus socioeconómico y la estructura familiar. Los resultados de las investigaciones han mostrado de forma consistente que el estatus socioeconómico, más comúnmente medido por la educación y el ingreso de los padres, es un potente predictor de rendimiento escolar y de las posibilidades de deserción (Bryk y Thum, 1989; Ekstrom *et al.*, 1986; McNeal, 1999; Rumberger, 1983, 1995; Rumberger y Larson, 1998; Pong y Ju, 2000).²

En el mismo artículo discute dos posibilidades de interpretación de esta correlación. Basado en la teoría del capital humano (Becker, 2009; Schultz, 1959), puede entenderse que son los padres quienes, en función de sus preferencias y posibilidades, deciden cuántos

recursos y durante cuánto tiempo invertirán en la educación de los hijos, con lo cual afectan la disposición y habilidades cognitivas de sus hijos. A grandes rasgos, esta teoría considera que la educación es una inversión que genera retornos en la vida adulta, puesto que permite acceder a mejores empleos o llevar adelante emprendimientos exitosos. La segunda interpretación, basada en los argumentos de Coleman (1988), sostiene que este argumento, basado sólo en el capital humano y financiero de los padres, es insuficiente, y adiciona las relaciones entre padres e hijos, los vínculos sociales de la familia y las interacciones con las escuelas. Rumberger (2001: 15) afirma que:

Los estudios empíricos han encontrado que los estudiantes cuyos padres controlan y regulan las actividades de sus hijos, proporcionan apoyo emocional, fomentan la toma de decisiones independientes (conocidos como estilo de crianza de autoridad), y en general, se involucran más en su escolarización, son menos propensos a abandonar la escuela (Astone y McLanahan, 1991; Rumberger *et al.*, 1990; Rumberger, 1995).

Cualquiera de las dos explicaciones, mediadas por la perspectiva de género, puede ayudar a comprender la brecha en la interrupción de la carrera escolar entre varones y mujeres. Por una parte, desde la teoría del capital humano, hay evidencia de que las mujeres requieren de mayores credenciales para obtener los mismos ingresos que los varones, lo que podría alentar a las familias a insistir en su permanencia. Por otro lado, y tomando los “estilos de crianza” como un factor preponderante, hay diferencias históricamente construidas en la socialización de varones y mujeres que colocan a los primeros en una situación de menor control y regulación. Al mismo tiempo, dado que la interrupción se produce en la secundaria, donde a menudo

² Traducción propia del original en inglés.

los sujetos ya toman decisiones propias (aún contra la opinión de la familia), su percepción acerca de su capacidad y posibilidades en el mercado de trabajo (teñida desde luego por su historia familiar) pueden explicar en parte su decisión de interrumpir la carrera escolar. A continuación, se presentan estudios que se interrogan sobre el sexo del estudiante, y apuntan en esta dirección.

Triventi (2013) analizó la existencia de una brecha de género en 11 países de Europa entre los recién graduados, y encontró que la brecha salarial bruta (a favor de los hombres) es significativa, pero con variaciones perceptibles entre los países: en los países continentales del sur de Europa y Reino Unido, una vez descompuesto el análisis que muestra la brecha salarial residual (discriminación), ésta es mucho más pronunciada que en los países nórdicos. Las brechas salariales son menores en países con políticas de corresponsabilidad familiar, fuertes sindicatos y negociación colectiva, y con altos niveles de capacitación de la mujer. Estévez-Abe (2013) realizó un estudio que buscaba explicar la importante brecha salarial de género en Japón, y comparó al país con España (que la tuvo en su momento, pero ha ido evolucionando hacia la paridad) y Estados Unidos. Al igual que el estudio anterior concluyó que la presencia de las mujeres en el sistema educativo, y la obtención de altos diplomas, favorece el cierre de las brechas.

Respecto a la región latinoamericana —y a Uruguay en concreto—, Perú es el país donde la brecha salarial es más notoria, y Venezuela el más paritario. En Uruguay una mujer percibe, en promedio, 83.6 pesos por cada 100 que recibe un hombre. En Chile y Brasil 80 y 81 respectivamente, y Argentina es el país más paritario de la subregión, con 89.2. En el continente la brecha promedio es de 87.7 cada 100 unidades de moneda local, según datos consultados en CEPALSTAT 2013. Si se mira el promedio del continente, puede afirmarse que la menor brecha se registra en las mujeres más educadas. Uruguay se comporta de acuerdo

con lo esperado respecto del rol de la educación en la igualdad de oportunidades: a mayor educación, menor es la brecha. Según el informe 2011 de Inmujeres, para mujeres con 7 a 9 años de estudio la brecha es de 74.6 pesos cada 100, entre 10 y 12 es de 77.9 por ciento, y entre 13 y 15 es de 84.1 por ciento (Inmujeres-MIDES, 2011).

En este contexto, y pensando desde la teoría del capital humano, la mayor persistencia de las mujeres en los sistemas educativos puede entenderse como una respuesta a la desventaja que tienen en el mercado. A la vez, el menor interés de los varones por el estudio puede interpretarse como una menor necesidad de mantenerse en la carrera escolar. Esto operaría en los diferentes estratos económicos porque la brecha existe en los diferentes niveles de logro (que tienen alta correspondencia con el nivel socioeconómico de las familias).

Pero existen otras perspectivas más abarcativas que podrían explicar el fenómeno, aún en contextos donde los retornos de la educación son favorables para los hombres. Según Buchmann *et al.* (2008: 22-23):

Las investigaciones han encontrado que, mientras que los retornos salariales de las mujeres a la educación superior han aumentado, los retornos de los varones han aumentado aún más rápidamente, debido a la disminución de las oportunidades de altos salarios en los trabajos de manufactura, dominados por los hombres, que antes ocupaban los trabajadores con educación secundaria (Averett y Burton, 1996; Charles y Luoh, 2003; Perna, 2003).

Sin duda, un aspecto desconcertante de la reversión de la brecha de género en la conclusión de la universidad es el lento ritmo de crecimiento de las tasas de finalización de estudios universitarios de los hombres, incluso tomando en cuenta los rendimientos crecientes a la universidad para los hombres. La investigación sugiere una desventaja basada en la socialización de los varones que es relativamente

más fuerte en las familias con padres de bajo nivel educativo o ausentes (Buchmann *et al.*, 2008).

La autora considera que no está claro si esta desventaja deriva de una falta de conocimiento sobre el valor de la educación superior, o de una priorización de otros objetivos a corto plazo, o por algún otro mecanismo que aún no está claro. Aparentemente, la ausencia de padre en el hogar, o la presencia de padres con menor educación, podría operar como una ausencia de modelo a seguir, y afectar negativamente la continuidad de los varones. En un modelo de análisis más centrado en el capital social, podría asociarse al horizonte educativo de la familia en general, y operar de la siguiente manera: según Buchmann *et al.* (2008: 20), “Algunos estudiosos sostienen que el modelado de roles es específico del sexo, de tal manera que las niñas se parecen más a sus madres y los niños más a sus padres a medida que desarrollan sus aspiraciones educativas y ocupacionales”. En este sentido, las opiniones de las madres sobre el valor de seguir estudiando operan con mayor fuerza sobre las mujeres que sobre los varones. Asimismo, el alto número de familias con jefatura femenina generaría una mayor predisposición de los varones a ignorar el mandato familiar.

PENSAMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS VARONES FRENTE A LA EDUCACIÓN

La perspectiva de género puede aportar a construir la mirada integral que se requiere para el análisis educativo de la exclusión escolar. La relación entre masculinidad y trayectoria escolar ya ha sido explorada con buenos resultados en otros países, pero no en Uruguay. Al utilizar la perspectiva de género surgen explicaciones novedosas que podrían ayudar a comprender las diferencias constatadas estadísticamente.

Ya en 1997 Connell señalaba la relación entre la socialización de género y el desempeño en la educación. La socialización de género

es el proceso mediante el cual desde el nacimiento se aprende, en un continuo intercambio con el exterior, a desempeñar los roles de género que la cultura le asigna a cada sujeto en función del sexo socialmente percibido (López y López, 2010). Esta autora postulaba que cada colegio tiene su orden de género, el cual está formado por expectativas acerca de un modelo masculino y femenino. Cuando este orden (que afecta a estudiantes y docentes, así como a las normas institucionales) se construye desde modelos hegemónicos, los varones pueden verse expuestos a las características de la masculinidad dominante traducida en violencia, incapacidad para adaptarse a las normas de los espacios, ansiedad frente a los largos plazos escolares y angustia por los sentimientos no expresados. Cuando estas características se ponen en juego en un espacio educativo, el efecto sobre el éxito escolar es inmediato: mayores índices de repetición y exclusión. Éste es el resultado de la afiliación del sujeto a ese modelo hegemónico masculino que se opone a lo que es aceptado por el sistema educativo. Lomas (2007: 21) lo señala de la siguiente manera:

La cultura masculina del patio se opone entonces a la cultura femenina del aula y de la escuela y se traduce en una actitud continuada de oposición a las reglas del juego académico y de oposición al aprendizaje escolar... Muchas observaciones etnográficas indican que los chicos se dedican a delimitar continuamente unos espacios masculinos en la escuela y a competir entre ellos dentro de estos espacios.

Las exigencias disciplinares, las estrategias de control y domesticación de la expresividad, históricamente impartidas por las instituciones educativas, son percibidas como una fuerte tensión vinculada a la “pérdida de libertad” por los varones orientados por modelos hegemónicos de masculinidad. Las reglas del aula exigen a los estudiantes el permanente control de los movimientos y formas de expresividad,

exigencias que van en contra de los imperativos del modelo hegemónico de masculinidad que implica, para los varones, el constante ejercicio de demostración de su fuerza física, vigor y agilidad corporal. Al respecto, Ezzatti (2009) plantea que, según las representaciones discursivas de sus entrevistados, la imagen social de la masculinidad continúa manteniéndose dentro de los cánones hegemónicos, donde la fuerza física, la agresividad y la demarcación del territorio son actitudes típicas de estudiantes varones.

Los estudios sobre cuerpo y subjetividad en educación secundaria llevados a cabo por Arias *et al.* (2013) confirman que, en las instituciones educativas, la masculinidad se expresa en la demostración de la fuerza física, la competitividad y la transgresión de las normas sociales, como demostración de que se tiene poder para desafiar el control adulto. La demostración de los atributos corporales es clave en la configuración de identidades masculinas. La exposición de estos atributos en el espacio escolar actúa potenciando o restando sentimientos de identificación con la masculinidad dominante (Ceballos, 2012). A partir de la literatura académica revisada, podría afirmarse que las expresiones corporales de los varones en el aula, junto a la confrontación con sus pares y el profesorado, son indicadores que influyen negativamente en el rendimiento académico de aquellos estudiantes cuyas actitudes se acercan a modelos hegemónicos de masculinidad.

Un estudio llevado a cabo en España sobre metas de aprendizaje en varones y mujeres en educación secundaria señala que, dentro de las instituciones educativas, los varones manifiestan mayor interés por actividades que representen prestigio social y niveles de superioridad. Asimismo, tal como lo han indicado otros estudios, suele destacarse su competitividad y su interés por participar en actividades ilegales, deportivas y de ocio, a diferencia de las chicas, quienes muestran mayor interés hacia actividades ligadas al éxito académico y

el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Delgado *et al.*, 2010). Los sistemas educativos tienden claramente a valorar más las metas de las mujeres, por alinearse más con sus objetivos institucionales, lo que puede explicar —en parte— la tendencia de los varones a interrumpir más temprano su carrera escolar.

Términos como “modelo hegemónico de masculinidad” o “cultura masculina dominante”, refieren a un conjunto de características y patrones de relacionamiento que son prescritos para los varones en una sociedad dada, en determinado momento de la historia. Este conjunto no es adoptado de la misma manera por todos sus miembros, pero los influye de forma particular (en el desarrollo de las subjetividades) y general (en patrones sociales de comportamiento). En las sociedades occidentales, si bien existen diferencias de país en país, y aun dentro de cada sociedad particular, podemos encontrar ciertos rasgos comunes que determinan el modelo hegemónico de masculinidad. Bonino (2001: 15) los describe de la siguiente manera:

Los valores matrices del MMTH —autosuficiencia, belicosidad heroica, autoridad sobre las mujeres y valoración de la jerarquía—, que los varones —a través de su socialización— interiorizan en forma de ideales y obligaciones, hacen que sus vidas estén marcadas por el control de sí y de los demás, el riesgo, la competitividad, el déficit de comportamientos cuidadosos y afectivos, y la ansiedad persistente.

Aunque no todos los varones siguen conscientemente el MMTH, en nuestra cultura occidental este modelo impregna todos los ámbitos de socialización en los que ellos construyen su corporalidad y subjetividad —la familia, la escuela, las instituciones de la cultura, los medios de comunicación—, por lo que es muy difícil sustraerse a sus efectos. La justificación de la violencia y el sexismo por parte de los varones ha sido estudiada en la investigación de Díaz-Aguado y Martín (2012).

Asimismo, la heterosexualidad como uno de los principales mandamientos masculinos también ha sido destacada en la investigación de Ceballos (2012) y en la de Teófilo de Brito *et al.* (2014). En relación con lo anterior, Ceballos (2012: 159) afirma que:

...los escolares componen el sentido masculino de acuerdo a una serie de indicadores que perpetúan el esquematismo de género y la visión dominante de la masculinidad. En este marco, la masculinidad está conformada por la fusión de los siguientes elementos: heterosexualidad, ponderación del cuerpo como agente activo masculino y, finalmente, silencio afectivo.

Estos modelos hegemónicos de masculinidad-feminidad, transmitidos mediante el proceso de socialización, no sólo se encarnan, materializan e inscriben subjetivamente en las estructuras cognitivas, en los sistemas de percepción y apreciación y en la materialidad de los cuerpos, sino también en la sociedad en su conjunto y en las instituciones que la regulan. Se trata, al decir de Bourdieu (1998), de “esquemas no pensados de pensamiento” que tienden a reproducir y perpetuar el orden social preestablecido y mantener vigente el *statu quo*. En este sentido, Gomez (2009: 292) plantea que:

...el género se inscribe objetivamente en las estructuras sociales... pero también se encarna subjetivamente en los cuerpos y en las estructuras cognitivas, por medio de la socialización dentro de un habitus compartido y homogéneo que se reproduce social y generacionalmente. Así, todas las prácticas, habitus y estructuras sociales reflejan y cargan una lógica de género.

Los sistemas escolares alientan cierta forma de subjetivación de los “cuerpos y estructuras cognitivas” y desalientan otras. En ese sentido, un habitus construido desde la masculinidad hegemónica, atravesado por la clase

social, puede constituir un verdadero obstáculo para la carrera escolar de ciertos varones que encarnan completamente este modelo.

La noción de habitus es útil, en tanto posibilita analizar cómo se retransmite, dentro de sistemas estructurales y estructurantes, aquel conjunto de normas y valores impuestos social, cultural e históricamente, que son auto-regulados de forma no consciente por todas las instituciones que reproducen y sostienen la cultura. Sobre esto, Morgade (2005: 3) plantea que en la vida cotidiana de la escuela “existe un discurso escolar de género tendiente a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino”. Como ya se ha dicho, las formas dominantes y estereotipadas de ser varón y mujer son permanentemente reproducidas en el ámbito educativo: “los centros escolares son un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales” (Duncan, cit. por Blaya *et al.*, 2007: 62). Transgredir los parámetros de lo socialmente establecido y desviarse de los patrones de género más tradicionales es uno de los principales factores que motivan la sanción social. La desviación de las normas sobre las que se sostiene la masculinidad hegemónica es señalada permanentemente en los ejercicios de masculinización, tal como lo señala García García (2010: 65): “Más que explicar qué es masculino, el estereotipo señala aquellos puntos en los que la masculinidad se pierde, marca como diferentes a todos y, especialmente, a todas las que no lo son”. Entendido así, el sistema escolar coloca a los varones en un conflicto: por un lado, premia aquello que no forma necesariamente parte de los modelos hegemónicos de masculinidad tradicionales en su currículo explícito, pero, al mismo tiempo, reproduce y busca reafirmar esos modelos a través del currículo oculto.

El modelo hegemónico de masculinidad es transmitido a los varones de una sociedad a través de la socialización de género, es decir, el

proceso mediante el cual, desde que se nace, se aprende —en un continuo intercambio con el exterior— a desempeñar el rol de género que la cultura y la sociedad asigna al sexo biológico de quien es socializado. El intercambio supone un rol activo de quien se está socializando: por más fuertes que sean los mensajes y las prescripciones el sujeto construirá su propia versión de masculinidad o feminidad, que podrá estar más cerca o más lejos del modelo hegemónico en función de la historia de vida de cada persona. Lomas (2007) refiere al trabajo de Joan Pujolar (2003), que buscó analizar el peso de la socialización de género en la educación (especialmente la masculina). Para ello retoma conceptos de la teoría de Bourdieu (1998) y los aplica a la cultura masculina del patio y de la escuela. Desde ese enfoque, considera los centros educativos como espacios simbólicos habitados por líderes. La forma de comportarse de los varones reflejaría las conductas y los valores asociados al modelo de masculinidad hegemónica de una sociedad. Lomas (2007: 95) se refiere a este intercambio de la siguiente manera:

El patio (y el aula y la escuela en su conjunto) se convierten así en lo que Pierre Bourdieu (1982) denominaba un mercado simbólico de intercambios, en el que la moneda con mayor valor de cambio es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y ejerciendo el poder y la opresión contra las chicas y contra los chicos que no tengan el capital simbólico que se obtiene a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

Los espacios escolares, como lugares de vigilancia y regulación de las formas de ser varón y mujer, también han sido estudiados por Teófilo de Brito *et al.* (2014) con resultados similares. Un comportamiento escolar sostenido desde este lugar supondría un obstáculo para la permanencia de los varones en el sistema educativo y para el logro del éxito

académico, y ayudaría a explicar las causas del mayor fracaso y exclusión. Otros estudios señalan esta idea de que la búsqueda de estatus (entendido como adaptación al modelo hegemónico de masculinidad dominante) ocupa buena parte de la atención de los varones en los centros educativos. Swain (2004) señala que los recursos sociales (habilidades interpersonales), culturales (moda, música), físicos (deporte), intelectuales (logro académico) y económicos (dinero disponible), que cada uno de los niños es capaz de acumular y presentar ante los demás, determinarán su estatus y ayudarán a establecer su identidad masculina. El autor le atribuye a esta búsqueda de estatus el alejamiento de los varones de los ideales estudiantiles, lo que conlleva, para algunos, fracaso escolar y abandono.

En esta línea de análisis están también los estudios sistematizados en Reddock (2004), que indagan acerca de la realidad educativa de los varones caribeños (cuyas brechas en los indicadores de exclusión y repetición por sexo son similares a los que se observan en Uruguay). En un estudio sobre Jamaica, Figueroa (2004) plantea como hipótesis que las dificultades de los varones en la educación son una irónica consecuencia de sus privilegios históricos. Se desmarca rápidamente de las posiciones que tienden a victimizar a los varones y postula que las llamadas “características femeninas” contribuyen a un mejor rendimiento en la escuela. Según este autor, “privilegios masculinos” como el goce de mayor libertad y un menor desarrollo del sentido de responsabilidad en el hogar, contribuyen a que tengan peor desempeño en la educación. A lo largo de su trayectoria, tales características los hacen más propensos a ser excluidos del sistema.

En un estudio comparativo entre Jamaica, Barbados, San Vicente y las Granadinas, Parry (2004) se dedica a desmentir la teoría de la “mujer villana”, que postula que son las compañeras y las maestras las que promueven la deserción de los varones, y abren el camino

a propuestas como los centros educativos divididos por sexo. En su estudio, Parry encuentra que no es la “mujer villana” la explicación de la exclusión de los varones. Apunta que el imaginario de que el éxito escolar es un atributo femenino, construido por la sociedad caribeña en general, y las instituciones escolares especialmente, explica el fenómeno. Este estereotipo colectivo (sostenido por varones y mujeres) podría estar contribuyendo al fracaso escolar de los niños. Esta autora encontró que el éxito académico se asocia con lo blando, lo “nerd”, lo afeminado, características que los “hombres de verdad” quieren evitar; y destaca el rol clave de las/os docentes en esta construcción. Asimismo, en España Díaz-Aguado y Martín (2012) confirman que, en el ámbito educativo, las alumnas tienen mejores indicadores que los varones, tanto en adaptación académica como en convivencia. Destacan que los “valores femeninos” son favorables frente a las exigencias educativas. El estudio de Díaz-Aguado y Martín arroja como resultados que las adolescentes están sobrerrepresentadas en rendimiento académico, expectativas de seguir estudiando, sentido de pertenencia a la escuela, convivencia y relaciones positivas con el profesorado, mientras que los varones se encuentran sobrerrepresentados en la repetición de cursos de primaria y secundaria, conductas de falta de respeto y confrontación con el profesorado.

Desde el punto de vista de todos estos estudios realizados desde la perspectiva de género, el problema no lo constituyen ni los varones ni el sistema educativo por sí solos: lo genera la masculinidad hegemónica, que socializa a los varones e impregna al sistema educativo y a las familias de los estudiantes, tanto en sus discursos como en sus normas y valores. Esta última consideración tiene una relevancia fundamental a la hora de analizar las variables que han sido asociadas a la exclusión escolar desde la perspectiva de género. Variables como el horizonte educativo de la familia, la presión familiar por el ingreso al

mercado de trabajo, la valoración del sujeto respecto de la educación y el vínculo con su grupo de pares, podrían estar sesgadas por el modelo hegemónico de masculinidad.

Cabe mencionar que existen estudios que interpretan la misma realidad (el mayor fracaso escolar de los varones y la premiación de las instituciones educativas de características no asociadas al modelo hegemónico de masculinidad tradicional), desde un enfoque completamente diferente. No se incluyeron en esta revisión por no estar publicados en revistas científicas y no haber sido sometidos a evaluación abierta entre pares, ya que han generado, principalmente, artículos de divulgación que suelen estar financiados por organizaciones religiosas. No obstante, corresponde hacer una breve referencia a ellos porque son un indicador de la disputa política respecto a este tema.

En un artículo de divulgación, Calvo (2009), de la Universidad de Virginia (Estados Unidos), parte de una enumeración de datos similares a los presentados aquí, pero referidos a ese país. Menciona que el valor del indicador de repetición de los varones, a los 12 años, es el doble que las mujeres. También señala que son los que más abandonan secundaria, son diagnosticados tres veces más por hiperactividad y el doble por trastornos de conducta. En su análisis de estos fenómenos encuentra que “la feminización de la enseñanza” y la “incomprensión hacia las actitudes masculinas” son las responsables de las dificultades de los niños. Argumenta además (citando al *Christian Science Monitor*) que los varones no se sienten cómodos con el nuevo énfasis que la enseñanza ha puesto en el trabajo en equipo y en la expresión de sentimientos. Por el contrario, considera que los niños necesitan más acción física y competencia, que es lo que les gusta. De allí concluyen que no se pueda educar de la misma manera a unos y otras y sostienen que “diversos estudios de psicología, psiquiatría, neurología y pedagogía demuestran que los chicos tienen una forma de aprender y comportarse diferente a la de las niñas” (Calvo,

2009: 5). La propuesta de cambio es volver a las escuelas separadas por sexo. Al respecto, Buchmann *et al.* (2008: 331), afirman:

No es sorprendente ver que la demanda por una educación de sexo único se ha desarrollado en respuesta a la preocupación pública por mal rendimiento académico de los varones, ganando atención en las portadas de revistas (por ejemplo, “El problema con los niños”, *Newsweek*, 2006) y libros de gran éxito como *El nombre de Caín: la protección de la vida emocional de los muchachos* (Kindlon y Thompson 2000). La escolarización de un solo sexo puede ser una respuesta política razonable al bajo rendimiento de los chicos, pero implementar tales cambios masivos en todo sistema educativo sin evaluaciones con base empírica de las consecuencias de tales cambios es miope. Por ejemplo, la reciente investigación de Wong *et al.* (2002) en las escuelas de Hong Kong encontraron que las niñas obtienen mejores resultados en las clases de un solo sexo mientras que a los niños les va mejor en las aulas mixtas. Otras investigaciones muestran que el rendimiento de los niños y las niñas mejora cuando la proporción de estudiantes de sexo femenino es mayor en clase (Hoxby, 2000; Lavy y Schlosser, 2007). Estos estudios sugieren que un aumento de las escuelas de un solo sexo podría agravar en lugar de mejorar el bajo rendimiento relativo de los varones.

Los enfoques esencialistas manejan los datos de forma tal, que logran presentarlos como argumento para defender los modelos hegemónicos de masculinidad y femineidad. Explican el porqué de la diferencia de desempeño entre varones y mujeres en la educación y le atribuyen una esencia intrínseca a cada sexo, naturalmente, excluyentes entre sí. Lo cierto es que, si bien hay una brecha atendible, es más plausible explicarla por la mayor o menor adopción de pautas de un modelo de masculinidad contradictorio, adoptado en mayor o menor medida por los sujetos particulares,

que por un fenómeno “natural” intrínseco, que generaría distancias mucho mayores y no dependería de la socialización.

EXPECTATIVAS DIFERENCIADAS SOBRE VARONES Y MUJERES DE LOS DOCENTES

Desde los años setenta se estudia el fenómeno de las expectativas docentes sobre el desempeño de los estudiantes en el campo de la educación. Uno de los primeros antecedentes fue el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), que demostró el efecto que producían, en el rendimiento académico de los/as estudiantes, las expectativas de los docentes. En un principio, los estudios se enfocaron exclusivamente en las expectativas diferenciadas con base en la raza; luego, se incorporaron otras variables como el género, la clase social, el lugar de residencia y la nacionalidad, entre otras (Valle y Núñez, 1989). Mayoritariamente, los estudios sobre esta temática coinciden en que las expectativas de los docentes tienen un impacto significativo sobre los logros intelectuales y académicos de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo. Los logros de los estudiantes dependen, en cierta medida, de las percepciones que tienen los profesores acerca de determinadas características de sus propios estudiantes.

Posiblemente las dos variables más estudiadas en relación con las expectativas docentes sean la etnia y la clase social. En Estados Unidos, el estudio de Mckown y Weinstein (2002), con una muestra de 561 niños, encontró que los niños de grupos considerados estigmatizados, como los afroamericanos y latinos, eran más propensos a responder a las expectativas negativas de los docentes y que, a su vez, los niños pertenecientes a esos grupos estigmatizados solían ser más subestimados *a priori* por los cuerpos docentes. De esta forma, los estudiantes que presentan el mayor riesgo de ser estereotipados negativamente en lo académico son también los más vulnerables respecto de cargar con las bajas expectativas

de sus profesores (Jussim y Harber, 2005). En Jamaica, la investigación que desarrolló Clarke (2005) concluye que los estudiantes que generalmente son más afectados por las expectativas negativas de los/las docentes son los afrodescendientes, que suelen provenir de la clase obrera.

En Nueva Zelanda, Rubie-Davies *et al.* (2013) hicieron un estudio donde se examinaban las expectativas docentes sobre cuatro grupos étnicos de ese país. En la muestra participaron 90 docentes de 12 escuelas de distintas ciudades y que frecuentemente reciben estudiantes con diferente nivel socioeconómico. Los docentes respondieron un cuestionario sobre expectativas en escala Likert. Las principales conclusiones son que los docentes suelen formar sus expectativas de rendimiento diferenciales en función a la etnia/raza de sus estudiantes. En esa realidad, se potenciaban dos variables: la etnia y el nivel socioeconómico, ya que, habitualmente, los estudiantes de grupos minoritarios (por ejemplo, los inmigrantes) tienen un acceso limitado a recursos materiales y simbólicos.

En Chile, Navas y Sánchez (2010) llevaron a cabo un estudio que tuvo como objetivo principal analizar las actitudes hacia la educación multicultural de un grupo de estudiantes chilenos de pedagogía. La principal conclusión fue que, desde antes de ejercer como profesores, los estudiantes de pedagogía están predispuestos a tener expectativas acerca de sus alumnos y a actuar en concordancia con ellas. El dato más significativo es que los profesores en formación presentan prejuicios frente a ciertos grupos sociales, como los inmigrantes.

En Brasil, la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais, en el 2010, realizó un estudio cuantitativo con una muestra de profesores. Los resultados del cuestionario aplicado indican que los propios docentes admiten cierta insensibilidad en relación a las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, sostienen que los estudiantes provenientes de sectores sociales más favorables suelen

tener mejor rendimiento y son más capaces. A su vez, construyen las expectativas —en parte— en función de las características físicas de los estudiantes (Machado *et al.*, 2010).

Los antecedentes de literatura científica que estudian al género como variable de las expectativas docentes, afirman que hay diferencias entre lo que se espera de un varón y una mujer al interior del edificio escolar. Se constata que la mayoría de los docentes cree tratar a hombres y mujeres de manera equitativa, pero que esto rara vez ocurre en la práctica (Gray y Leith, 2004). A su vez, esas expectativas, sean positivas o negativas, se ven potenciadas por otras variables, como la clase social, la raza y el lugar de residencia, entre otras. Clarke afirma que “los varones de sectores medios rinden mejor que mujeres y varones de sectores pobres, y las mujeres pobres rinden mejor que sus pares masculinos en esas mismas condiciones” (2005: 2). Por ese motivo, es imprescindible realizar un análisis interseccional para abordar e intentar comprender la problemática de un modo complejo e integral.

Townsend (2000), en un estudio desarrollado en Estados Unidos, señala que generalmente suelen ser varones quienes acaban observados, suspendidos y expulsados de las instituciones por sus comportamientos. En cuanto a las expectativas, en este estudio tanto varones como mujeres percibieron mayor favoritismo de los docentes hacia sus estudiantes mujeres. Ya en la década de los años noventa, Fernández (1990) sostenía que “la escuela es una institución autoritaria y represiva, ellas obtienen mejores resultados por ser más dóciles, menos rebeldes” (Fernández, cit. en Rodríguez, 1999: 197).

En relación con este último punto, hay estudios en Jamaica y Brasil que revelan que los docentes suelen tener expectativas negativas hacia los varones en función de las representaciones que se tienen de éstos. Dichas representaciones se asocian a la indisciplina, las faltas de respeto, la “vagancia”, el consumo problemático de sustancias y la delincuencia

(Clarke, 2005; Aparecida y Dendena, 2009; Rodrigues, 2012). Asimismo, los docentes suelen destacar el movimiento e hiperactividad de los varones y la pasividad y disciplinamiento de las mujeres. Se afirma, además, que en los procesos escolares históricamente se ha valorado el silencio, la obediencia y la adaptación. El inconveniente surge cuando, socialmente, esas características son interpretadas como parte de la “naturaleza” femenina (Alcántara *et al.*, 2011).

Por otro lado, la conducta verbal de los profesores en clase, además de otras conductas (forma de agrupar a los estudiantes, distribución espacial, asignación de tareas de aprendizaje diferentes, etcétera), es el principal vehículo de transmisión de expectativas de los/as profesores/as a sus estudiantes. Las expectativas se muestran a través del contacto visual y táctil, de las expresiones faciales, del tono de voz y el gesto (Townsend, 2000). Las expectativas diferenciadas de los docentes son comunicadas a los estudiantes, explícita o implícitamente, a través de estas actitudes.

Otros estudios señalan que estas características “molestas” de los varones, o “favorables” de las mujeres, son fomentadas a través del currículum oculto por los propios docentes. A partir de un estudio cualitativo en Brasil con una metodología de observación participante, Rodrigues (2012) encontró que, en la cotidianeidad del espacio escolar, los docentes pueden cumplir el papel de reproducir cierto orden social y estereotipos de género y sexuales que favorecen una “normalización” del estudiantado, dependiendo de las expectativas sociales que se tienen en vinculación con los roles de género. Este proceso al final repercute en las identidades de los estudiantes y en la asunción de ciertos roles al interior de la institución educativa.

En el mismo sentido, Alcántara *et al.* (2011) concluyen que las instituciones, a través de sus currículos, prácticas pedagógicas, estructura física, docentes, reglamentos y validaciones, generan que la escuela reproduzca diferencias

entre los individuos, implícita y explícitamente, “Inculcando valores, normas y concepciones interiorizadas de forma que se conciben como ‘naturales’ aunque provengan de relaciones sociales establecidas culturalmente” (Alcántara *et al.*, 2011: 7).

En Brasil se llevó a cabo un estudio cualitativo con una muestra de docentes de enseñanza media, perteneciente a la red pública estadual del municipio de Chapecó, SC, con los cuales se realizó una entrevista semiestructurada. En dicho estudio se concluye que las instituciones educativas son responsables y reproductoras de estereotipos relativos al género; y éstos, a su vez, son aprehendidos por los propios estudiantes, con lo cual se reproducen las desigualdades de género no sólo al interior de las instituciones, sino en la sociedad en su conjunto (Aparecida y Dendena, 2009). Similares conclusiones obtuvieron Cruz y Palmeira en 2009.

Siguiendo la línea argumental del apartado anterior, esta contradicción entre el fomento y castigo de la masculinidad hegemónica de las instituciones educativas puede repercutir negativamente en la trayectoria escolar de los varones.

En Uruguay, recientemente, Bernantzky y Cid (2015) desarrollaron un estudio que abordó las expectativas de género diferenciales que tienen los docentes, aunque no fuera ese el objetivo principal de la investigación. La producción se centra exclusivamente en enseñanza media, y más específicamente, en intentar explicar las brechas de género en el sistema educativo uruguayo. La metodología propuesta contempló análisis estadístico y 21 entrevistas en profundidad con docentes varones y mujeres que trabajan en distintos barrios, en el ámbito público y privado. En lo que se refiere a expectativas docentes, una de las posibles hipótesis que relevaron los autores es que, las diferencias en las calificaciones por género que se constatan, están relacionadas a las características de los docentes. Sería posible que la interacción docente-estudiante

durante el curso explicara, en parte, la brecha existente. Al ser la docencia una profesión “feminizada”, hace que las docentes mujeres tengan un mejor relacionamiento con sus estudiantes de su mismo sexo.

Asimismo, en este estudio, los testimonios docentes identifican diferencias que son atribuidas más a argumentos biológicos que sociales. La explicación que encuentran es precisamente que esos atributos valorados son “propios” de las mujeres, por eso los varones no los tienen. Estos argumentos que esgrimen los docentes son una muestra de la popularidad de los enfoques esencialistas mencionados en el apartado anterior.

CONCLUSIONES

La brecha de género en la finalización de la secundaria es una constante en los países desarrollados y en América Latina. No se trata de un fenómeno nuevo, sino de una realidad que comenzó a producirse en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, y que se consolidó con el nuevo milenio. Si bien ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas desde los años noventa, no existe una única explicación que dé cuenta del fenómeno.

Las explicaciones más sociológicas, asociadas a la teoría del capital social o la teoría del capital humano, sólo pueden explicar el fenómeno en tanto se asocia con otras desigualdades de género, sea en los sesgos del mercado laboral, o en la socialización diferenciada de hombres y mujeres.

En lo que refiere a los pensamientos y actitudes de los estudiantes frente a la educación, la inmensa mayoría de la literatura apunta a diferencias en la socialización que perjudican a los varones, en tanto fomentan valores y actitudes que se contraponen al éxito escolar. Empero, esas mismas actitudes son fomentadas por las instituciones educativas, puesto que son agentes reproductores del sistema sexo-género de la sociedad. Sería importante generar otras revisiones y nuevas evidencias

acerca del rol de los sistemas educativos como tales en la reproducción de los sistemas sexo-género. Existe también una corriente marginal, que busca explicar las dificultades de la adaptación de los varones al sistema escolar a través de afirmar la existencia de características naturales de uno u otro sexo, y que fomenta la educación de sexo único como solución. No obstante, esta corriente no cuenta con evidencia científica para sostener esta postura y es promovida principalmente por organizaciones (académicas y sociales) confesionales.

Finalmente, hay una amplia literatura que destaca el impacto de las expectativas docentes sobre la posibilidad de éxito académico de los estudiantes. Cuando se aplica esta perspectiva al análisis de la brecha de género, aparecen con claridad sesgos que favorecen a las mujeres. Quedaría indagar si esto es causa o efecto de las mayores dificultades de los varones para adaptarse a las normas escolares. En cualquier caso, claramente es un factor facilitador para la interrupción de sus carreras. Otras áreas a indagar en próximas revisiones, que por sus particularidades suponen aristas específicas del tema, podría ser el rol de fenómenos como el crimen organizado y el narcotráfico en la interrupción de las trayectorias educativas de los varones; las migraciones por razones políticas y económicas; y los cambios producidos por la transnacionalización del mercado de trabajo. Si bien en la revisión que realizamos (a partir de las palabras clave mencionadas al inicio de este texto) no aparecen artículos específicos sobre estos temas, emergen algunas referencias laterales que indican que son campos a explorar.

En resumen: la perspectiva de género aparece, en toda la literatura, como una potente línea de análisis para comprender la brecha de género en la interrupción de la trayectoria educativa de los varones y todos sus fenómenos asociados, así como para comprender la experiencia educativa de hombres y mujeres en las aulas.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA Costa, Ana, Alexnaldo Teixeira y Vanin Macedo (2011), *Ensino e gênero: Perspectivas transversais*, Salvador, UFBA-NEIM.
- APARECIDA, Marlene y Neusa Dendena (2009), *O ser e estar de meninos e meninas nas aulas de Educação Física: O que dizem os professores e professoras*, Chapecó, UNOCHAPECÓ.
- ARIAS Rey, Martha, Adriana Mora Anto y Manuel Escobar Cajamarca (2013), "Cuerpo y subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria. Colombia", *Revista Aletheia*, vol. 5, núm. 2, pp. 128-151.
- BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1992), *Allez les filles*, París, Seuil.
- BECKER, Gary (2009), *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, University of Chicago Press.
- BERNANTZKY, Marianne y Alejandro Cid (2015), "Brecha de género en la educación secundaria: singularidades de la mujer y el varón en las estrategias educativas", *Páginas de Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 99-122.
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Beatriz Lucas Molina (2007), "La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos", *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 61-81.
- BONINO, Luis (2001), "La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad", ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación en Igualdad, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, mayo de 2001.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BUCHELI, Marisa y Carlos Casacuberta (2000), "Asistencia escolar; participación en el mercado de trabajo de los adolescentes en Uruguay", *El Trimestre Económico*, vol. 67, núm. 267, pp. 395-420.
- BUCHMANN, Claudia, Thomas DiPrete y Annie Mc-Danie (2008), "Gender Inequalities in Education", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, núm. 6, pp. 319-337.
- CALVO Charro, María (2009), *Chicos en crisis. Problemática y actualidad en EEUU*, Londres, EASSE Newsletter.
- CEBALLOS Fernández, Marta (2012), "Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del 'deber ser' hombre", *Última Década*, vol. 19, núm. 36, pp. 141-162.
- CLARKE, Christopher (2005), "Socialization and Teacher Expectations of Jamaican Boys in Schools: The need for a responsive teacher preparation program", *International Journal of Educational Policy, Research, & Practice*, vol. 5, núm. 4, pp. 3-34.
- COLEMAN, James (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, vol. 94 (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), pp. S95-S120.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2006), *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CONNELL, Robert (1997), "La organización social de la masculinidad", en Teresa Valdés y José Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis*, Santiago de Chile, Isis Internacional, pp. 31-48.
- CRUZ, Marlon y Fernanda Palmeira (2009), "Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar", *Motriz, Rio Claro*, vol. 15, núm. 1, pp. 116-131.
- DELGADO, Beatriz, Cándido Inglés, José Manuel García-Fernández, Juan Luis Castejón y Antonio Valle (2010), "Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de educación secundaria obligatoria. España", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 245, pp. 67-84.
- DÍAZ-Aguado, María y Gema Martín Seoane (2011), "Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género", *Psicothema*, vol. 23, núm. 2, pp. 252-259.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y Arturo León (2002), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 30, núm. 3, pp. 39-62.
- ESTÉVEZ-Abe, Margarita (2013), "An International Comparison of Gender Equality: Why is the Japanese gender gap so persistent?", *Japan Labor Review*, vol. 10, núm. 2, pp. 82-100.
- EZZATTI San Martín, Graciela (2009), "La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile", *Educar em Revista*, vol. 19, núm. 35, pp. 95-106.
- FERNÁNDEZ, Mariano (1990), *La escuela a examen*, Madrid, Eudema.
- FIGUEROA, Mark (2004), "Male Privileging and Male 'Academic Underperformance' in Jamaica", en Rhoda Reddock (ed.), *Interrogating Caribbean Masculinities: Theoretical and empirical analyses*, Kingston, The University of West Indies Press, pp. 137-165.

- FILARDO, Verónica (coord.) (2010), *Encuesta nacional de adolescencia y juventud. Segundo informe*, Montevideo, MIDES.
- GARCÍA García, Antonio (2010), "Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes", *Revista de Estudios de Juventud*, vol. 10, núm. 89, pp. 59-78.
- Gobierno de Uruguay-Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)-Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) (2011), *Estadísticas de género 2011: persistencia de desigualdades, un desafío impostergable para la reforma social*, Montevideo, MIDES.
- Gobierno de Uruguay-Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2014), *Anuario estadístico de Educación*, Montevideo, MEC.
- GÓMEZ, Mariana (2009), "El género en el cuerpo", *AVÁ. Revista de Antropología*, vol. 12, núm. 15, pp. 1-19.
- GRAY, Colette y Helen Leith (2004), "Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A teacher perspective", *Educational Studies*, vol. 30, núm. 1, pp. 3-17.
- INDA-Caro, Mercedes, Carmen Menéndez y Vicente Calvo (2010), "PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 2, pp. 1-12.
- JUSSIM, Lee y Kent Harber (2005), "Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knows and unknowns, resolved and unresolved controversies", *Personality and Social Psychology Review*, vol. 9, núm. 2, pp. 131-155.
- KATZMAN, Rubén y Federico Rodríguez (2007), *Situación de la educación en Uruguay*, Montevideo, INE/UNFPA/PNUD.
- LOMAS, Carlos (2007), "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 83-101.
- LÓPEZ, Alejandro y López Gómez, Pablo (2010), "De princesas y superhéroes: un aporte a la reflexión crítica del impacto del juego en la construcción de los roles de género", *Revista Cuerpo PSM*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-9.
- MACHADO Soares, Tufi, Neimar Da Silva y Mariana Santos (2010), "A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos", *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 26, núm. 1, pp. 157-170.
- McKOWN, Clark y Rhona Weinstein (2002), "Modeling the Role of Child Ethnicity and Gender in Children's Differential Response to Teacher Expectations", *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 32, núm. 1, pp. 159-184.
- MORGADE, Graciela (2005), "Sexualidad y prevención: una desafortunada conjunción escolar", ponencia presentada en el "II Congreso Argentino y III Congreso Latinoamericano de Salud Sexual y Reproductiva", Rosario, abril de 2005.
- NAVAS, Leandro y Alejandra Sánchez (2010), "Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío-Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales", *Psykhé*, vol. 19, núm. 1, pp. 47-60.
- OCDE (2013), *Panorama de la educación 2013*, Madrid, OCDE/Santillana.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing
- PARRY, Odette (2004), "Masculinties, Myths and Educational Underachievement", en Rhoda Reddock (ed.), *Interrogating Caribbean Masculinities: Theoretical and empirical analyses*, Kingston, The University of West Indies Press, pp. 166-185.
- RODRÍGUEZ Pérez, Antonio (1999), "Género, rendimiento y expectativas docentes", *Revista Aula*, vol. 11, núm. 6, pp. 191-204.
- ROSENTHAL, Robert y Lenore Jacobson (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- ROSENWALD, Fabienne (2006), "Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans", en Institut national de la statistique et des études économiques (ed.), *Données sociales: La société française*, INSEE, s/l, pp. 87-94
- RUBIE-Davies, Christine, Elizabeth Paterson, Annalinee Flint, Lynda Garrett, Lyn Mc Donald, Penelope Watson y Heather O'Neill (2013), "Investigating Teacher Expectations by Ethnicity in New Zealand", *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, vol. 10, núm. 2, pp. 250-259.
- RUMBERGER, Russell (2001), "Why Students Drop Out of School and What Can Be Done", ponencia presentada en la Conferencia "Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?", Cambridge, Harvard University, enero de 2001.
- SCHULTZ, Theodore (1959), "Investment in Man: An economist's view", *Social Service Review*, vol. 33, núm. 2, pp. 110-117.
- SWAIN, Jon (2004), "The Resources and Strategies that 10-11-Year Old Boys Use to Construct Masculinities in the School Setting", *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 1, pp. 169-185.
- TEÓFILO de Brito, Leonardo, José de Oliveira Freitas y Mónica Pereira dos Santos (2014), "Não, Isso Não é Coisa pra Homem-Masculinidades e os Processos de Inclusão/Exclusão em uma Escola da Baixada Fluminense - RJ", *Revista Latinoamericana de Geografia e Género, Ponta Grossa*, vol. 5, núm. 2, pp. 114-125.

- TOWNSEND, Brenda (2000), "The Disproportionate Discipline of African American Learners: Reducing school suspensions and expulsions", *Exceptional Children*, vol. 66, núm. 3, pp. 381-391.
- TRIVENTI, Moris (2013), "The Gender Wage Gap and its Institutional Context: A comparative analysis of European graduates", *Work, Employment & Society*, vol. 27, núm. 4, pp. 563-580.
- VALLE, Antonio y Juan Carlos Núñez (1989), "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional", *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 295-319.

El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas

CECILIA M^a AZORÍN ABELLÁN*

El aprendizaje cooperativo es una práctica educativa que se ha llevado a cabo con gran éxito en las últimas décadas. Se le considera como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI. El objetivo de este artículo es abordar su evolución conceptual y recoger los distintos elementos que componen la denominada estructura cooperativa, así como las técnicas, grupos y modelos que se han formulado en torno a esta temática. Paralelamente, se alude a la formación del profesorado en el método de aprendizaje cooperativo (MAC), en tanto que constituye un elemento esencial para su adecuado desempeño laboral. Por último, se reflexionan, desde una perspectiva crítica, las ventajas que se derivan de la aplicación de este método en las aulas, y las resistencias que enfrentan los docentes cuando tratan de utilizar este método en su enseñanza.

Cooperative learning is an educational practice that has been applied with considerable success in recent decades. It is considered a methodological tool capable of responding to different needs presented by individuals in the 21st century. The purpose of this article is to address its conceptual evaluation and identify the various elements that make up the so-called cooperative structure, as well as the techniques, groups and models that have been formulated around this topic. In parallel, it alludes to the training of faculty in the cooperative learning method (CLM), as an essential element in the satisfactory performance of their jobs. Finally, the article reflects critically on the advantages of application of this method in the classroom, and resistances teachers may encounter when trying to use it.

Palabras clave

Formación
Profesorado
Aprendizaje cooperativo
Investigación educativa
Metodología

Keywords

Training
Teaching staff
Cooperative learning
Educational research
Methodology

Recepción: 3 de noviembre de 2017 | Aceptación: 15 de marzo de 2018

* Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora por la Universidad de Murcia (España). Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria, en Género e Igualdad y en Formación del Profesorado. Licenciada en Pedagogía (Primer Premio Nacional de Fin de Carrera concedido por el Ministerio de Educación español). Líneas de investigación: inclusión, mejora escolar, género y redes de colaboración en educación. Publicaciones recientes: (2017), "Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad", *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 4, pp. 1043-1060; (2017), "Networks and Collaboration in Spanish Education Policy", *Educational Research*, vol. 59, núm. 3, pp. 273-296. CE: cmaria.azorin@um.es

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo (AC) no es un recién llegado al mundo de la educación; por el contrario, ha sido objeto de multitud de investigaciones debido a su efectividad en relación con los logros académicos y con el desarrollo afectivo, cognitivo y social del alumnado (Trujillo y Ariza, 2006). En este sentido, el AC representa una de las prácticas educativas que se han implementado con más éxito en las últimas décadas (Johnson y Johnson, 2009). Su utilización como metodología y práctica alternativa a la enseñanza tradicional ha demostrado su eficacia en cientos de estudios en todo el mundo (Slavin, 2011). De hecho, se estima que son tan importantes las aportaciones del AC que está considerado como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI (Johnson y Johnson, 2014).

Vivimos en un mundo globalizado en el que la adquisición de habilidades para la cooperación resulta imprescindible. Según Santos *et al.* (2013), la convivencia de una gran diversidad de personas en las sociedades actuales ha puesto de manifiesto la necesidad de que todas ellas sean capaces de cooperar entre sí. Esta diversidad ha hecho que el profesorado con frecuencia se sienta rebasado por la heterogeneidad existente en las clases y por la exigencia de proporcionar una adecuada atención a todas las necesidades de sus alumnos (Muñoz *et al.*, 2016). En dicha situación, el AC —en tanto herramienta útil para responder a la diferencia— ha provocado altas expectativas en lo que a la resolución de problemas educativos se refiere (López y Acuña, 2011).

No obstante, voces críticas hacia este modelo advierten de que quizás habría que ponderar las esperanzas puestas en el AC como elemento capaz de remediar, a modo de panacea, todas las dificultades que surgen en el ámbito de la educación (Cobas, 2016). La realidad de nuestro sistema educativo es que la cultura de colaboración brilla por su ausencia y lo que

prima es la competitividad, la jerarquización y la exclusión de las personas que están menos capacitadas (Imbernón, 2000; Lorente, 2006). Así pues, cabría plantear el interrogante acerca de cómo una ciudadanía que ha sido educada para competir, puede llegar a cooperar. A este respecto, Moriña (2011: 202) afirma que “no sólo se coopera para aprender, sino que previamente se tiene que aprender a cooperar”. Por su parte, Riera (2011: 147) se refiere a la metodología del aprendizaje cooperativo como “un recurso para atender a la diversidad, pero también como contenido a aprender, teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo”. Con base en lo anterior, creemos que debería revalorizarse la enseñanza del AC desde la etapa infantil hasta la universitaria, considerándolo como contenido transversal del currículo, con vistas a la formación de una ciudadanía crítica y responsable, acorde con el modelo de renovación pedagógica al que toda sociedad plural y democrática debiera aspirar.

Asimismo, hay que reconocer que los programas cooperativos se utilizan desde hace ya bastante tiempo como vehículo para la inclusión en las escuelas (Putnam, 1998). Evidentemente, esto ha hecho que el AC se considere actualmente como un método de buenas prácticas que es apto para, entre otros aspectos: 1) responder a las necesidades de todo el alumnado y promover que todos y todas pueden participar y sentirse valorados (Pujolás, 2008; 2012); 2) aportar al profesorado una metodología útil que le permita superar aspectos como la dificultad de adaptación a la diversidad, el comportamiento disruptivo o la falta de motivación hacia el aprendizaje (Gillies y Boyle, 2006); y 3) generar un clima favorable en el aula para la inclusión real del alumnado inmigrante (León *et al.*, 2011).

En el campo de la investigación educativa se encuentran experiencias de cooperación entre iguales que utilizan esta metodología como recurso eficaz para la educación inclusi-

va (Heredia y Duran, 2013; Lata y Castro, 2016); el AC ayuda a imaginar un aula inclusiva, pues resulta difícil pensar en una escuela que sea inclusiva si en ella no se llevan a cabo prácticas colaborativas (Moriña y Parrilla, 2006). Recientemente, Azorín y Ainscow (2018) han señalado la importancia de guiar a las escuelas en su viaje hacia la inclusión, un trayecto en el que ineludiblemente el AC, y los valores que implica, cumplen un papel destacado.

El objetivo de este ensayo es abordar la evolución que ha tenido el concepto de AC desde su aparición en la literatura especializada y describir los distintos elementos que lo conforman, así como las técnicas, grupos y modelos que se han formulado en torno a dicha temática. Paralelamente, el trabajo que aquí se presenta pone el foco de atención en la formación del profesorado en el método de aprendizaje cooperativo (MAC), ya que consideramos que el dominio de este método es un elemento esencial para el adecuado desempeño laboral. Por último, se reflexiona —desde un sentido crítico— acerca de las ventajas que se derivan de la aplicación del MAC en las aulas, y de las resistencias con las que se encuentra el colectivo docente cuando trata de utilizar este método en el campo de la enseñanza.

EVOLUCIÓN CONCEPTUAL

Como puede verse en el Cuadro 1, el concepto de aprendizaje cooperativo ha ido evolucionando con el paso de los años. Las diferentes investigaciones que ofrece la literatura sobre esta temática ponen de manifiesto las finalidades que se le han asignado al AC en la línea del tiempo que va desde finales de los años cuarenta del siglo XX, cuando este método se conceptualizaba cercano a la búsqueda de la eficiencia, hasta nuestros días, que se valora como estrategia para la inclusión.

Las finalidades que contempla el aprendizaje cooperativo son: 1) la correlación positiva

de logros; 2) la adquisición de objetivos compartidos; 3) el desarrollo de procesos de interacción; 4) la cooperación como elemento clave para el aprendizaje; y 5) la respuesta a la diversidad. Esta clasificación del AC nos permite ubicar los diferentes enfoques por los que ha ido transitando ese concepto, desde sus inicios hasta la actualidad: se parte de una *situación cooperativa condicional*, inherente a este proceso; es *grupal*, es decir, prima la organización del trabajo mediante grupos heterogéneos con objetivos compartidos; es *relacionista*, ya que un elemento fundamental es la relación interactiva que se produce en el equipo cooperativo; es *motivacional*, en tanto que parte de la visión del método como oportunidad para generar un impulso positivo hacia el aprendizaje; y es *inclusivo*, ya que se utiliza como un medio para responder a la diversidad del alumnado. Asumimos, pues, que los MAC actúan como “estrategias sistemáticas que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académico y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los currículos escolares” (Cordero y Luna, 2010: 195).

En este punto conviene distinguir entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo. Durán (2015) afirma que en el aprendizaje colaborativo los propios participantes: 1) organizan la interacción dentro del grupo; 2) eligen a sus compañeros o colegas; 3) tienen una motivación alta para lograr el objetivo; y 4) disponen de habilidades sociales para trabajar en equipo. En esta dirección, Durán y Monereo (2012) matizan que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por un formato menos estructurado y más simétrico, donde: 1) las tareas son definidas por los integrantes (no por el profesorado); 2) la responsabilidad es individual y grupal (mientras que en el cooperativo se divide entre los componentes del grupo); y 3) el trabajo es conjunto, lo que implica que raramente se divide, como sí sucede en el caso del AC.

Cuadro 1. Definiciones de aprendizaje cooperativo

Finalidad	Enfoque	Definición
Correlación positiva de logros	Condicional	Desde el punto de vista de la psicología social, Deutsh (1949), según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una <i>correlación positiva entre sus logros</i> , de modo que un individuo alcanza su objetivo sólo si los otros miembros también alcanzan el suyo.
Objetivos compartidos	Grupal	<p>Para Johnson y Johnson (1991), cooperar significa <i>trabajar juntos para lograr objetivos compartidos</i>. Posteriormente, Johnson <i>et al.</i> (2013) amplían esta definición indicando que el AC es el uso de <i>pequeños grupos</i> con el objetivo de que los estudiantes trabajen juntos y maximicen su propio aprendizaje y el de los otros, lo que implica, intrínsecamente, la adquisición de contenidos curriculares junto con el desarrollo de habilidades asociadas a este respecto.</p> <p>Santos <i>et al.</i> (2009: 291) aluden al concepto de AC como “un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que <i>grupos heterogéneos</i> de alumnos pueden <i>trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida</i> en el mismo proceso de aprendizaje” (cursivas añadidas). Por tanto, cada estudiante no se responsabiliza de forma única y exclusiva de su aprendizaje, sino también del de los otros miembros del grupo.</p> <p>Según Muñoz <i>et al.</i> (2016: 139), “el aprendizaje cooperativo es un enfoque pedagógico donde los estudiantes trabajan en <i>pequeños grupos heterogéneos para conseguir una meta común</i>” (cursivas añadidas).</p> <p>Cobas (2016: 161) indica que “el aprendizaje cooperativo es una estrategia, a la par que metodología de innovación, que promueve de forma activa la participación del alumno, basado en la ayuda mutua y bajo la dirección activa del profesor”. Por consiguiente, puede resumirse que constituye un método docente donde el aprendizaje es de todos y para todos, con la participación en pequeños grupos y el desarrollo de la enseñanza sobre la base del trabajo en grupo.</p>
Interacción	Relacionista	<p>Por otra parte, Kagan (1994) sostiene que el AC tiene que ver con una serie de estrategias instruccionales que incluyen la <i>interacción</i> cooperativa de estudiante a estudiante, utilizando como <i>leitmotiv</i> para ello un tema, que se convierte en parte integral de su proceso de aprendizaje.</p> <p>En esta misma línea, Lobato (1998) entiende el AC como un <i>enfoque interactivo</i> que implica que los estudiantes aprendan unos de otros.</p>
Cooperar para aprender	Motivacional	Para Pujolás (2004: 98), “la estructuración cooperativa del aprendizaje supone la organización de la clase de tal manera que los alumnos tengan la oportunidad de <i>cooperar</i> (ayudarse los unos a los otros) <i>para aprender</i> mejor los contenidos escolares, y aprender al mismo tiempo a trabajar en equipo” (cursivas añadidas). Un tiempo después, Pujolás (2008: 14) completa esta definición indicando que el AC puede ser definido como “el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas (generalmente, de cuatro a cinco) que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez, a trabajar en equipo”.
Responder a la diversidad	Inclusivo	Recientemente, la Fundación Mapfre (2016: 3) publicó <i>El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva</i> , donde se admite que la inclusión educativa plantea: 1) la diversidad como un aspecto natural e inherente a la humanidad; 2) la diferencia como un valor y 3) la enseñanza como un reto al que se enfrenta el profesorado, que debe garantizar una respuesta de calidad. En este contexto, el AC se presenta como “una de las herramientas que pone en marcha y desarrolla la transmisión de estos valores indispensables para la vida en sociedad, una sociedad diversa en cuanto a aptitudes, creencias y culturas”.

ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA COOPERATIVA

Los cinco elementos principales que toda estructura de AC debe contener son los siguientes (Johnson y Johnson, 1987, 2009; Johnson *et al.*, 1999; 2013):

Interdependencia positiva mutua. Esta característica se pone de manifiesto cuando los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de forma que no pueden alcanzar el éxito si el resto tampoco lo hace. Esto supone que los componentes del grupo dependen unos de otros para lograr el objetivo de aprendizaje. Según advierten González *et al.* (2011), entre las claves del éxito del AC se encuentra romper con los esquemas de aprendizaje de naturaleza competitiva (yo gano si tú pierdes) e individualista (yo gano o pierdo independientemente de lo que te pase a ti). En definitiva, se trata de defender las metas comunes y personales para garantizar la percepción de logro individual y grupal. Gavilán y Alario (2012) opinan que cuanto mejor esté establecida la interdependencia positiva, con mayor facilidad se producirá el conflicto cognitivo. Este conflicto surge cuando las opiniones o ideas que aportan los demás son incompatibles con las nuestras, lo que nos conduce a tratar de llegar a un acuerdo a través de una discusión en la que se defienden distintos puntos de vista, se contrastan opiniones variadas y se justifican razonamientos diversos. Al respecto, Gavilán (2009) afirma que la necesidad de resolver el conflicto es lo que lleva a la búsqueda de información, a la reconceptualización del conocimiento, y al cuestionamiento de lo ya sabido.

Interacción promotora (también denominada “cara a cara” o “simultánea”). Con respecto al proceso de interacción, Kagan (1994) afirma que la suma de las partes que interactúan es mejor que la suma de las partes. Para que este tipo de interacción pueda producirse, debe darse un contacto presencial entre los miembros

del equipo de trabajo. Concretamente, este elemento consiste en ayudar, alentar, favorecer o elogiar al compañero o compañera el esfuerzo que hace por aprender, con el objeto de contribuir al avance del grupo. Según indican Torrego y Negro (2012), los estudiantes necesitan relacionarse, interactuar, sostener y promover los esfuerzos de aprendizaje de sus iguales. Por tanto, los miembros del grupo tienen que estar en contacto unos con otros durante la tarea, activándose mutuamente. El fin último es que los componentes que forman parte de estos equipos se animen y apoyen durante el trabajo. En esta dirección, Kagan (1994) hace referencia a que la interacción ha de ser simultánea para que se den las conexiones necesarias entre los estudiantes durante la realización de la tarea. No obstante, hay que saber identificar los diversos resultados que se obtienen al trabajar de forma grupal: no es lo mismo el trabajo en equipo cuando el resultado final se obtiene a través de una interacción, que cuando las aportaciones de cada persona solamente se suman al resto de trabajos del grupo (Pedreira y González, 2014).

Responsabilidad individual y grupal. El AC está basado en la idea de la reciprocidad del esfuerzo, lo que pone la mirada no sólo en el progreso individual, sino también en el colectivo. De este modo, se incide en la importancia del compromiso personal para que los demás mejoren su aprendizaje. A este respecto, García *et al.* (2001) afirman que este elemento se materializa en la práctica cuando cada miembro del grupo aprende a detectar quién necesita más ayuda y estímulo para completar la tarea. Hay, por lo tanto, una responsabilidad personal y un rendimiento individual, puesto que cada miembro del grupo es responsable de una parte del trabajo global. Para Fernández (2017), es necesario comprender que cada componente del grupo tiene una responsabilidad directa de una parcela del trabajo global del grupo, y que debe responder a ella en beneficio del mismo. En este caso, cada

miembro ha de desarrollar y cumplir con los compromisos adquiridos para la culminación de la tarea propuesta.

Procesamiento grupal (se refiere a un proceso de autorregulación y de autoevaluación del grupo). Este elemento se relaciona con el momento de la evaluación o valoración del aprendizaje, conductas, relaciones, actitudes y habilidades de las diferentes personas que forman parte del equipo. En este apartado se alude a tres tipos de evaluación implicados en el aprendizaje cooperativo: 1) evaluación del aprendizaje individual o grupal; 2) evaluación entre iguales (coevaluación); y 3) autoevaluación. Para comprender esta clasificación, resulta útil contar con la descripción que proponen Johnson y Johnson (2014: 16):

La evaluación individual implica reunir información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por un alumno, mientras que la evaluación en grupo reúne información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por un grupo en su conjunto. La evaluación la puede llevar a cabo el proceso, pero también los compañeros de clase y uno mismo. La coevaluación se produce cuando son los compañeros los que recaban información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno. La autoevaluación se da cuando una persona reúne información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por ella misma.

De acuerdo con la temática de la evaluación, algunos instrumentos que han sido elaborados recientemente para valorar las experiencias de AC son los siguientes: el cuestionario ACOES (análisis del trabajo cooperativo en educación superior) de García *et al.* (2012); la escala de aplicación del aprendizaje cooperativo (Atxurra *et al.*, 2015); el cuestionario de aprendizaje cooperativo de Fernández *et al.* (2017); y el cuestionario de potencia de equipos de aprendizaje (León *et al.*, 2017).

Habilidades interpersonales o grupales (también denominadas habilidades sociales, comunicativas o cooperativas). Este tipo de habilidades se utiliza durante el trabajo en grupos de personas que presentan un perfil heterogéneo de intereses, necesidades y capacidades (Traver y Rodríguez, 2010). Son habilidades que tienen que ver con el liderazgo social y con la destreza para entenderse y coordinarse con los demás, generar confianza y saber gestionar los conflictos. Con respecto a esto, Moya y Zariquiey (2008) subrayan la importancia de abordar tres dimensiones básicas dentro del AC: la colaboración, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Precisamente, para que el grupo tenga éxito tienen que darse estas actitudes y destrezas. Fruto de todo el trabajo anterior, el alumnado desarrolla aspectos que son elementales en la relación con otros, como saber escuchar, respetar los turnos de palabra o criticar ideas de forma constructiva. En consecuencia, los componentes del grupo desarrollan habilidades de comunicación interpersonal (animar, felicitar, escuchar activamente), para la gestión (respetar, compartir, gestionar, mediar) y de liderazgo (orientar, explicar, sugerir, dirigir). El dominio de estas habilidades permite que los estudiantes aprendan a comunicarse, a organizar el trabajo, a tomar decisiones de manera consensuada, a alcanzar acuerdos, a evaluar las tareas realizadas y a valorar sus relaciones con el resto de los miembros del grupo. Todo ello se hace a través de la enseñanza-aprendizaje de técnicas de escucha activa, de participación y de debate.

A los cinco elementos constitutivos del AC, Kagan (1994) añade la igualdad de oportunidades de participación (también denominada participación equitativa); implica que el docente debe crear estructuras de trabajo en el aula que garanticen que todos los estudiantes de un grupo tengan participación en la tarea, puesto que a la hora de formar grupos para trabajar hay que propiciar que todos y todas puedan intervenir. Esto se corresponde con

la labor de reflexión y de planificación que desempeñan los docentes para garantizar que dicha igualdad está presente en la dinámica de trabajo del grupo cooperativo. En relación con esto, González *et al.* (2011: 192) plantean que:

La cooperación estimula y exige la igualdad de oportunidades, en donde todos sus componentes tienen un papel de relevancia y en donde cada cual es reconocido como participante valioso, independientemente de su sexo, origen étnico, religión o situación socioeconómica. Pero previamente, cooperar se edifica a partir de la igualdad en el trato y en dignidad, sin negar o eliminar las diferencias en capacidades, ritmos cognitivos o talentos, más bien reconociéndolos y aprovechándolos pedagógicamente.

En síntesis, no debe pasarse por alto que los contextos heterogéneos donde tienen lugar las prácticas de AC contribuyen a desarrollar la tolerancia y otorgan verdaderas oportunidades de construir relaciones de igualdad (Díaz-Aguado, 2003).

TÉCNICAS, TIPOLOGÍA DE GRUPOS Y MODELOS

Se han formulado muchas técnicas para el desarrollo del AC, por ejemplo (Trujillo y Ariza, 2006; López y Acuña, 2011): *student team learning* (STL), *student teams achievement divisions* (STAD), *teams games tournament* (TGT), *team assisted individualization* (TAI), *cooperative integrated reading and composition* (CIRC), rompecabezas (Jigsaw), aprendiendo juntos (*learning together*), investigación de grupo (*group investigation*), y cooperación guiada (*scripted cooperation*, SC). Todas ellas ponen en valor la puesta en marcha de procesos de cooperación en el escenario escolar. En este sentido, es importante adquirir conciencia de la diversidad de propuestas que se encuentran a disposición del profesorado para su aplicación en las aulas.

Con respecto a los grupos de aprendizaje, Johnson *et al.* (2006) diferencian cuatro tipos:

1. *Grupo de pseudoaprendizaje*. Sus integrantes acatan la consigna de trabajar juntos, pero cada uno ve a los demás como rivales y se centra en sus metas individuales, sin conseguir, por tanto, una identidad grupal.
2. *Grupo de aprendizaje tradicional*. Sus miembros trabajan juntos y se reparten las tareas, pero éstas no requieren un trabajo conjunto y habitualmente cada uno espera sacar algo del intercambio con los otros.
3. *Grupos cooperativos*. Sus miembros trabajan juntos de buen grado, emplean diferentes técnicas y dinámicas grupales, comparten un objetivo común, entienden que su rendimiento depende del esfuerzo colectivo, promueven el buen rendimiento de los demás y se prestan apoyo mutuo, lo que los motiva.
4. *Grupo de AC de alto rendimiento*. Reúne las características del anterior, pero se diferencia de él por el éxito del grupo y por su elevado nivel de compromiso recíproco. Este tipo de grupo suele ser escaso porque la mayoría de los grupos no llega a alcanzar tal nivel de desarrollo en términos de cooperación.

Junto a la concreción de estos grupos en torno a la investigación sobre AC han ido apareciendo en los últimos años distintos modelos que ofrecen orientaciones sobre cómo proceder para la aplicación de estructuras cooperativas de manera efectiva. Un ejemplo de ello es el trabajo de Velázquez (2015), que ha dado forma a una secuencia de acciones a través de su enfoque de co-pedagogía (o pedagogía de la cooperación) en el que identifica cinco fases: 1) provocar un conflicto; 2) desarrollar los principios de la lógica de la

cooperación; 3) aplicar la lógica de la cooperación; 4) aprender a través de la cooperación; y 5) generar aprendizaje autónomo.

Finalmente, Slavin (2014) plantea la existencia de cuatro perspectivas teóricas: 1) *motivacional*, que se relaciona con la estructura de la meta desarrollada por los docentes en las diferentes tareas planteadas, ya que ésta es la que consigue motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje; 2) *cohesión social*, donde las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo son las que consiguen que se ayuden unos a otros a aprender; 3) *cognitiva*, que señala que, para aprender, los estudiantes deben realizar una reestructuración cognitiva de los nuevos contenidos; y 4) *del desarrollo*, en la que la interacción entre estudiantes con diferentes niveles de desarrollo en distintos aspectos logra estimular en mayor medida las capacidades de cada individuo por sí solo.

Más recientemente, Fernández (2017) presentó el denominado *ciclo del aprendizaje cooperativo*, que consta de tres fases, imbricadas unas en otras:

1. *Creación y cohesión de grupo*. El objetivo principal de esta fase es construir grupos/clases donde todos los estudiantes aprendan que pueden trabajar unos con otros, mientras comienzan a experimentar las “bondades” de cooperar con otras personas. Esta primera fase se divide en cuatro subfases: presentación, rompehielos, confianza y autoconocimiento.
2. *El AC como contenido para enseñar y aprender*. El propósito de esta fase es enseñar al alumnado a usar este método a través de fáciles y simples técnicas.
3. *El AC como recurso para enseñar y aprender*. Si el docente ha seguido el ciclo, en este punto los estudiantes ya tienen cierta experiencia de trabajo en contextos cooperativos; por lo tanto, pueden plantearse estructuras de clase

donde ellos se vean reforzados a cooperar de manera regular.

Por último, en este contexto de estudio es también destacable el trabajo de Pujolás (2009), quien formuló el denominado *grado de cooperatividad* de un grupo para indicar hasta qué punto este colectivo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y concluye que esta eficacia depende de dos variables: la cantidad de tiempo que un grupo trabaja en equipo; y la calidad de este trabajo según una serie de factores basados en los elementos fundamentales del AC.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MAC

Para que el AC sea un método utilizado en los centros educativos, el profesorado debe adquirir previamente una adecuada formación basada en el uso de estrategias para la cooperación (Santos *et al.*, 2009). Según Moriña (2011), es prioritario que a los procesos de puesta en práctica del AC le acompañen actuaciones de asesoramiento y de formación, con el objeto de que el docente se sienta más seguro a la hora de introducir cambios metodológicos en su aula. En ocasiones, el desuso de este método en la enseñanza radica en la escasa formación que el profesorado recibe sobre este tema durante su titulación universitaria. De hecho, se ha llegado a afirmar que la puesta en práctica del AC no está al alcance de las habilidades adquiridas por los docentes en su formación inicial (Goodyear y Casey, 2015). Es por ello que cada vez es más evidente la necesidad de propiciar espacios, recursos, medios y horarios para incorporar esta metodología a la formación inicial docente (León y Latas, 2007), sobre todo si lo que se pretende es que posteriormente los futuros docentes la apliquen en su práctica profesional. En cualquier caso, pese a que en el ambiente de la educación superior siguen primando las clases magistrales,

debe admitirse que las investigaciones de los últimos años están revitalizando el empleo del AC en el contexto académico universitario (Barba *et al.*, 2012; Carrasco y Giner, 2011; Domínguez *et al.*, 2012; Guisasaola *et al.*, 2013; Pegalajar y Colmenero, 2013). En este campo, destaca la propuesta de formación del profesorado universitario en el MAC de Cordero y Luna (2010); la experiencia de formación en AC para estudiantes del máster del profesorado (futuros docentes) de Palomares y Chisvert (2016); así como el trabajo de Gil (2015), en el que se exploran con acierto las percepciones del alumnado acerca de este método.

En suma, diferentes profesionales de la educación aluden a la importancia de la formación del profesorado en la implantación de técnicas de AC en el aula (Lago *et al.*, 2015b; Pérez *et al.*, 2009). Desde nuestro punto de vista, sin embargo, no podemos quedarnos en la retórica de que la insuficiente formación inicial que recibe el profesorado justifica que el AC no sea utilizado todo lo que debiera en las escuelas, puesto que desde los propios centros educativos también pueden planificarse procesos de formación docente. Por lo tanto, tal y como indica Fernández (2017), quienes nos encontramos en el terreno de la formación y de la investigación tenemos la obligación de desarrollar y proporcionar estructuras que faciliten la labor de implementación de este tipo de modelos.

En esta línea, el trabajo de Pedreira y González (2014) aborda una experiencia de formación de docentes en un centro escolar durante tres cursos académicos consecutivos mediante un plan de mejora compuesto por las siguientes etapas:

- *Introducción.* El primer año consistió en una formación teórica sobre el MAC. En esta fase se programaron las primeras prácticas, que fueron realizadas de forma más esporádica que sistémica. Ello implicó cambios en la estructura de las aulas y nuevas experiencias en

las que se introdujeron dinámicas de cohesión de grupos.

- *Generalización.* Tras la fase de introducción, se acometió la generalización del AC de manera que en la práctica el centro educativo asumió una mayor autonomía. Ello incluyó la incorporación de este método en las unidades didácticas o programaciones docentes. A lo largo del curso se hizo gran hincapié en los planes de equipo y en las carpetas de aula.
- *Consolidación.* En esta última fase el proceso de formación se vinculó con la modalidad de seminario permanente. Así, se afianzó todo aquello que se había aprendido en los cursos precedentes y, paralelamente, este tercer año sirvió de antesala para la implicación de otros proyectos educativos que entroncaron con la filosofía del AC.

Sin duda, esta experiencia formativa podría extrapolarse a otros entornos escolares. En definitiva, coincidimos con León *et al.* (2011), quienes reivindican el AC como un contenido esencial en la formación inicial del profesorado, no sólo por sus efectos positivos sobre las variables académicas, afectivas y sociales que promueve este método (a las que nos hemos referido anteriormente), sino también porque supone una alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas que generan deficiencias formativas en el alumnado, tales como dependencia intelectual, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión.

RESISTENCIAS AL USO DEL AC EN LA ENSEÑANZA

A pesar de los resultados de estudios que avalan los beneficios del MAC, hay que reconocer que no se utiliza con la frecuencia que sería deseable en los centros educativos. Muchos docentes manifiestan trabajar con este método

en sus clases, pero sólo una minoría lo hace de forma continua, más allá de ocasiones puntuales (Velázquez, 2015). Algunas de las causas por las que sucede esto, según Moriña (2011: 202) son las siguientes:

A veces existe desconocimiento o falta de formación al respecto. Otras veces se cree que la mejor forma de enseñar es a través de métodos tradicionales centrados en el profesorado. Otra explicación puede ser que se considere que no es posible gestionar la diversidad de las aulas y, por lo tanto, no se perciba la necesidad de cambio. Y en otras ocasiones se puede confundir aprendizaje cooperativo con trabajo en grupo; pero, como sabemos, simplemente poner a los alumnos y alumnas en grupos y decirles que trabajen juntos no es suficiente.

Por su parte, León *et al.* (2011) advierten que entre los motivos del escaso uso del AC en las aulas se encuentran los siguientes: formación pedagógica insuficiente del profesorado, inercia de la enseñanza tradicional y preocupaciones con respecto a la pérdida de control sobre la clase y a no cubrir todo el programa porque las actividades cooperativas llevan más tiempo, así como la responsabilidad por una evaluación justa.

Algunos de los problemas, miedos y errores que se han señalado para explicar su limitado uso son los siguientes (Fernández *et al.*, 2013; Omeñaca y Ruiz, 1999):

- a) La tendencia a reproducir planteamientos didácticos vividos como estudiante o recibidos en la formación docente inicial. Hasta hace un tiempo, el AC no era un planteamiento metodológico que se reforzara en las escuelas, ni tampoco en las universidades.
- b) El uso desmedido de la competición como elemento motivador incluso en las actividades cooperativas. A veces la motivación puede causar un efecto contrario del que se pretende.

- c) Las reticencias a un cambio de rol docente que se identifica con una “pérdida del control de la clase”. Cooperar supone hablar, discutir, reflexionar en voz alta, factores que erróneamente pueden asociarse con la ineficacia docente por no poder “controlar la clase”.
- d) Las reacciones negativas ante los compañeros y compañeras de grupo por no “lograr ser los primeros” en las actividades. A pesar de que las tareas propuestas pueden no haber sido planteadas de manera competitiva, pervive en los estudiantes el sentimiento de “terminar antes que otros”.

SÍNTESIS SOBRE LAS VENTAJAS QUE TIENE LA APLICACIÓN DEL AC EN LAS AULAS

A modo de conclusión, en este artículo se presenta un ensayo que recupera información relevante sobre el AC y reflexiona acerca de las resistencias y formas de promover el uso de este método en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que cada vez son más las publicaciones recientes que abordan experiencias prácticas basadas en estructuras cooperativas (Camilli *et al.*, 2012; Fernández y Méndez, 2016; Tirado *et al.*, 2011; Lavega *et al.*, 2014; Gómez y Hernando, 2016; Vergara, 2012), lo que da cuenta del interés que despierta este campo de estudio. De igual forma, tal y como se expone en este último apartado, son abundantes las investigaciones que avalan con rigor y evidencia empírica suficiente las ventajas que tiene el uso del AC en las aulas. En diferentes estudios este método se presenta como una estrategia innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes del ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación hacia la enseñanza, la relación autoritaria profesor-alumno, el maltrato entre iguales y la necesidad de abordar la multiculturalidad (León *et al.*, 2016).

Según Domingo (2008), entre las bondades del AC destaca que los estudiantes se

involucran en su propio proceso de aprendizaje, se implican con la materia de estudio y con sus iguales, e incrementan el nivel de aprendizaje mediante la interacción. En esta línea, Slavin (1991) explica que al aplicar el MAC se mejoran el rendimiento y las relaciones interpersonales, se desarrollan destrezas de pensamiento y se incrementan las habilidades de colaboración. Otros trabajos revelan su influencia en la mejora del desarrollo académico, personal y social del alumnado (Santos y Slavin, 2002; Pérez y Poveda, 2008). Evidentemente, cuando se hace uso de este método lo que se busca es romper con el individualismo tradicional del aprendizaje que desde tiempos remotos se ha venido ejerciendo en la educación (Blanco, 2009), así como disminuir la exclusión y la violencia, mejorando con ello la convivencia escolar en el aula (Díaz-Aguado, 2006). A este respecto, Johnson y Johnson (2000) afirman que el AC es una herramienta que mejora las relaciones entre los diversos grupos de estudiantes y proporciona una mayor atracción interpersonal.

Por otro lado, la estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje favorece que se asuman responsabilidades, contribuye a la educación para la democracia y promueve

un sentimiento de estima hacia la heterogeneidad. Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, el AC impulsa actitudes más positivas hacia la diferencia. Asimismo, trabajar en estructuras cooperativas aumenta la sensibilidad social y la empatía hacia los demás, se asume la capacidad de liderazgo, cooperación, solidaridad y búsqueda del bien común, y disminuye el egocentrismo (Gracia y Traver, 2016; Martínez, 2013; Lago *et al.*, 2015a; Ruiz *et al.*, 2012; Valdebenito y Durán, 2013). En esta misma dirección, León y Latas (2007: 274) afirman que “el aprendizaje cooperativo constituye una metodología eficaz para desarrollar el sentido crítico y de tolerancia, trascendiendo lo estrictamente académico y facilitando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en grupo”. Para terminar, hacemos eco del trabajo de Oberto (2014), en el que se concluye que el AC es importante porque: 1) permite al alumnado desarrollar habilidades sociales; 2) posibilita al profesorado aumentar el rendimiento estudiantil y asegurar el logro de los objetivos de la instrucción; y 3) hace que el país en su conjunto se beneficie de tener ciudadanos dispuestos a trabajar en equipo para construir una sociedad mejor.

REFERENCIAS

- ATXURRA, Cristina, Lourdes Villardón y Esther Calvete (2015), “Diseño y validación de la escala de aplicación del aprendizaje cooperativo (CLAS)”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 20, núm. 2, pp. 339-357.
- AZORÍN, Cecilia y Mel Ainscow (2018), “Guiding Schools on their Journey towards Inclusion”, *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- BARBA, José Juan, Suyapa Martínez y Luis Torrego (2012), “El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de Maestra de Educación Infantil”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 1, pp. 123-144.
- BLANCO, Ascensión (2009), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*, Madrid, Narcea.
- CAMILI, Celia, Ernesto López y M^a Luisa Barceló (2012), “Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología. Una revisión sistemática”, *Enseñanza & Teaching*, vol. 30, núm. 2, pp. 81-103.
- CARRASCO, Vicente y Antonio Giner (2011), “Investigación evaluativa de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria”, *Enseñanza & Teaching*, vol. 29, núm. 1, pp. 111-133.
- COBAS, M^a Elena (2016), “A propósito del aprendizaje cooperativo”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4, pp. 154-175.
- CORDERO, Graciela y Edna Luna (2010), “Encuesta retores de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo”,

- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 193-201.
- DEUTSCH, Morton (1949), "A Theory of Competition", *Human Relations*, núm. 2, pp. 129-151.
- DÍAZ-Aguado, M^a José (2003), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.
- DÍAZ-Aguado, M^a José (2006), *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Madrid, Pearson Educación.
- DOMINGO, Joan (2008), "El aprendizaje cooperativo", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 21, pp. 231-246.
- DOMÍNGUEZ, Guillermo, José Rafael Prieto y Francisco Javier Álvarez (2012), "El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 1, pp. 239-255.
- DURAN, David (2015), "Presentación", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 15-19.
- DURAN, David y Carles Monereo (2012), *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Barcelona, Horsori.
- FERNÁNDEZ, Javier (2017), "El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, núm. 32, pp. 264-265.
- FERNÁNDEZ, Javier y Antonio Méndez (2016), "El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, núm. 29, pp. 201-206.
- FERNÁNDEZ, Javier, José Antonio Cecchini, Antonio Méndez, David Méndez y José Antonio Prieto (2017), "Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos", *Anales de Psicología*, vol. 33, núm. 3, pp. 680-688.
- FERNÁNDEZ, Javier, José Manuel Rodríguez, Carlos Velázquez y Luis Santos (2013), *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*, Madrid, CCS.
- Fundación Mapfre (2016), *El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva*, Madrid, Fundación Mapfre.
- GARCÍA, M^a del Mar, Ignacio González y Rosario Mérida (2012), "Validación del cuestionario ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 1, pp. 87-109.
- GARCÍA, Rafael, Joan Traver y Isabel Candela (2001), *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, Madrid, CCS.
- GAVILÁN, Paloma (2009), "Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 67, núm. 242, pp. 131-148.
- GAVILÁN, Paloma y Raquel Alario (2012), "Efectos del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 60, núm. 2, pp. 1-13.
- GIL, Pilar (2015), "Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 3, pp. 125-146.
- GILLIES, Robyn y Michael Boyle (2006), "Ten Australian Elementary Teacher's Discourse and Reported Pedagogical Practices during Cooperative Learning", *Elementary School Journal*, vol. 106, núm. 5, pp. 429-452.
- GÓMEZ, María y Ángel Hernando (2016), "Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 331-346.
- GONZÁLEZ, Vicent, Joan Traver y Rafaela García (2011), "El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética", *Estudios sobre Educación*, núm. 21, pp. 181-197.
- GOODYEAR, Victoria y Ashley Casey (2015), "Innovation with Change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation", *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 20, núm. 2, pp. 186-203.
- GRACIA, Miguel Manuel y Joan Traver (2016), "La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio de caso", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 31, núm. 2, pp. 129-144.
- GUISASOLA, Jenaro, José Ignacio Barragués y Mikel Garmendia (2013), "El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y el conocimiento práctico profesional del futuro profesorado de Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. 4, pp. 568-581.
- HEREDIA, Jesús y David Duran (2013), "Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 3, pp. 25-40.
- IMBERNÓN, Francisco (2000), "Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o presión?", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 38, pp. 37-46.
- JOHNSON, David y Roger Johnson (1987), *A Meta-analysis of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

- JOHNSON, David y Roger Johnson (1991), *Learning Together and Alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*, Needham Heights, Allyn and Bacon.
- JOHNSON, David y Roger Johnson (2000), "The Three Cs of Reducing Prejudice and Discrimination", en Stuart Oskamp (ed.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 239-268.
- JOHNSON, David y Roger Johnson (2009), "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 5, pp. 365-379.
- JOHNSON, David y Roger Johnson (2014), *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*, Madrid, Ediciones SM.
- JOHNSON, David, Roger Johnson y Edythe Holubec (1999), *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*, Buenos Aires, Aique.
- JOHNSON, David, Roger Johnson y Edythe Holubec (2006), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós.
- JOHNSON, David, Roger Johnson y Edythe Holubec (2013), *Cooperation in the Classroom*, Edina, Interaction Book Company.
- KAGAN, Spencer (1994), *Cooperative Learning*, San Clemente, Resources for Teachers.
- LAGO, José Ramón, Pere Pujolás y Gemma Riera (2015a), "El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado", en Rosa Mayordomo y Javier Onrubia (coords.), *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, UOC, pp. 49-84.
- LAGO, José Ramón, Pere Pujolás, Gemma Riera y Ariadna Vilarrasa (2015b), "El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 73-90.
- LATA, Sara y M^a Montserrat Castro (2016), "El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 1085-1101.
- LAVEGA, Pere, Antoni Planas y Pedro Ruiz (2014), "Juegos cooperativos e inclusión en educación física", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 14, núm. 53, pp. 37-51.
- LEÓN, Benito y Carlos Latas (2007), "La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 12, núm. 2, pp. 269-278.
- LEÓN, Benito, Elena Felipe, Damián Iglesias y Carlos Latas (2011), "El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 715-729.
- LEÓN, Benito, M^a Isabel Polo, Margarita Gozalo y Santiago Mendo (2016), "Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica *bullying*. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto", *Anales de Psicología*, vol. 32, núm. 1, pp. 80-88.
- LEÓN, Benito, Santiago Mendo, Elena Felipe, M^a Isabel Polo y Fernando Fajardo (2017), "Potencia del equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 1, pp. 9-15.
- LOBATO, Clemente (1998), *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*, Leioa, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- LÓPEZ, Gabriela y Santiago Acuña (2011), "Aprendizaje cooperativo en el aula", *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, vol. 14, núm. 7, pp. 28-37.
- LORENTE, Ángel (2006), "Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-13.
- MARTÍNEZ, María (2013), "La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa", *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, núm. 22, pp. 73-83.
- MORIÑA, Anabel (2011), "Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: el desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria", *Estudios sobre Educación*, núm. 21, pp. 199-216.
- MORIÑA, Anabel y M^a Ángeles Parrilla (2006), "Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva", *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 517-539.
- MOYA, Pilar y Francisco Zariquiey (2008), "El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia", en Juan Carlos Torrego (ed.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 267-314.
- MUÑOZ, Juan Manuel, Eva Francisca Hinojosa y Esther Vega (2016), "Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo. Estudio comparativo entre la Universidad de Córdoba y La Sapienza", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 136-151.
- OBERTO, Thania (2014), "El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria", *Revista Educación en Valores*, vol. 1, núm. 21, pp. 58-69.
- OMEÑACA, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (1999), *Juegos cooperativos y educación física*, Barcelona, Paidotribo.

- PALOMARES, Davinia y M^a José Chisvert (2016), "Cooperative Learning: A methodological innovation in teacher training", *Cultura y Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 378-395.
- PEDREIRA, Marina y M^a Pilar González (2014), "El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria: una experiencia inclusiva", *Innovación Educativa*, núm. 24, pp. 259-272.
- PEGALAJAR, M^a Carmen y M^a José Colmenero (2013), "Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del grado de maestro", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 3, pp. 343-362.
- PÉREZ, Antonio Miguel y Patricia Poveda (2008), "Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 1, pp. 73-94.
- PÉREZ, Antonio Miguel, M^a Paz López y Patricia Poveda (2009), "Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008)", *Anales de Documentación*, núm. 12, pp. 209-220.
- PUJOLÁS, Pere (2004), *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Octaedro.
- PUJOLÁS, Pere (2008), *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*, Barcelona, Graó.
- PUJOLÁS, Pere (2009), "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad", *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 225-239.
- PUJOLÁS, Pere (2012), "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo", *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, pp. 89-112.
- PUTNAM, Joanne (1998), "The Process of Cooperative Learning", en Joanne Putnam (ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co, pp. 17-47.
- RIERA, Gemma (2011), "El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 133-149.
- RUIZ, José, Isabel López y Consuelo Moreno (2012), "Influence of Cooperative Learning on Students' Self-Perception on Leadership Skills: A case study in Science education", *Higher Education Studies*, vol. 2, núm. 4, pp. 40-48.
- SANTOS, Miguel Ángel y Robert Slavin (2002), "La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa 'Success for all'", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 173-188.
- SANTOS, Miguel Ángel, Mar Lorenzo y Diana Prieue (2009), "Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 289-303.
- SANTOS, Miguel Ángel, Mar Lorenzo y Diana Prieue (2013), "Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad", *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 63-84.
- SLAVIN, Robert (1991), "Synthesis of Research on Cooperative Learning", *Educational Leadership*, vol. 5, núm. 48, pp. 71-82.
- SLAVIN, Robert (2011), "Instruction Based on Cooperative Learning", en Richard Mayer y Patricia Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York, Taylor & Francis, pp. 344-360.
- SLAVIN, Robert (2014), "Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does group-work work?", *Anales de Psicología*, vol. 30, núm. 3, pp. 785-791.
- TIRADO, Ramón, Ángel Hernando y José Ignacio Aguaded (2011), "Aprendizaje cooperativo online a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes", *Estudios sobre Educación*, núm. 20, pp. 49-71.
- TORREGO, Juan Carlos y Andrés Negro (2012), *El aprendizaje cooperativo en las aulas*, Madrid, Alianza Editorial.
- TRAVER, Joan y Manolo Rodríguez (2010), *Els quaderns d'aprenentatge en grup. Una eina per afavorir l'aprenentatge cooperatiu*, Valencia, La Xara-Novadors.
- TRUJILLO, Fernando y Miguel Ángel Ariza (2006), *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- VALDEBENITO, Vanessa y David Duran (2013), "La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora", *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, vol. 52, núm. 2, pp. 154-176.
- VELÁZQUEZ, Carlos (2015), "Aprendizaje cooperativo en educación física: estado de la cuestión y propuesta de intervención", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, núm. 28, pp. 234-239.
- VERGARA, Diego (2012), "Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 2, pp. 337-402.

D O C U M E N T O S



[documentos]

“La juventud desinteresada y pura”: el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918

RENATE MARSISKE*

Fue una verdadera revolución, una conciencia muy serena y muy honda de los problemas nacionales, una responsabilidad muy grave afrontada con plena capacidad y con la alegre voluntad de los fuertes.

ROCA, 2013: 38

INTRODUCCIÓN

Han pasado ya cien años desde el movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, que marcó el inicio de la “reforma universitaria” en muchas de las instituciones de educación superior en América Latina durante el siglo XX; y todavía está presente en la memoria de los universitarios, aunque sea sólo como parte de discursos y aniversarios. Un siglo después, su importancia y sus consecuencias siguen presentes y las universidades del continente continúan luchando en muchos lados por su independencia. Pero más allá de su innegable importancia, también es cierto que la llamada reforma universitaria se ha convertido en un mito:

La “Reforma Universitaria”... ya concierne exclusivamente a historiadores y creyentes. En el primer caso, se trata de disección y formol; en el segundo, de nostalgia y equívoco. La nostalgia es inofensiva y se resuelve en recordatorios, discursos de aniversario y remisión a la lectura del *Manifiesto liminar* original. El equívoco, en cambio, está confabulado con el mito (Ferrer, cit. en Alderete, 2012: 35).

Como era de esperar, en Argentina y en muchos otros países del Cono Sur se están realizando este año infinidad de eventos y publicaciones referentes a Córdoba 18; al mismo

tiempo, en México la atención está puesta en analizar los violentos hechos del movimiento estudiantil de 1968 en Tlatelolco, a 50 años de haber acontecido. Es en este marco que me parece importante sacar de la leyenda y del olvido el acontecimiento cordobés, tan significativo, y hacer memoria de lo que pasó en los últimos meses de 1917 y los primeros de 1918, con énfasis en el ambiente universitario y los estudiantes.

Los actores de estos movimientos estudiantiles de la Reforma, a principios del siglo XX, eran los jóvenes que reivindicaban su capacidad de transformación democrática no sólo de la universidad pública, sino de la sociedad en su conjunto y de su país, dos procesos íntimamente ligados. Ellos, “desinteresados y puros, que no han tenido tiempo aún de contaminarse” (Portantiero, 1978: 133), estaban dispuestos a arriesgarse por el cogobierno, la autonomía universitaria, la docencia libre, la renovación de la planta de profesores y la extensión universitaria. Si entendemos el *Manifiesto liminar*, documento clave del movimiento, como manifiesto juvenil, entonces podremos afirmar que es parte de una tradición de literatura juvenilista que tiene sus inicios con la generación de 1837, se prolonga con la generación de 1900 y tiene sus antecedentes inmediatos en el *Ariel* de José Enrique Rodó y en *El hombre mediocre* de José Ingenieros.

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Estudios Latinoamericanos. Investigadora Nacional nivel I. CE: marsiske@unam.mx

Más aún, ya fuera de modo directo, como aconteció con la lectura de Rodó, y sobre todo, de Ingenieros, como modo indirecto, de las influencias retransmitidas de los textos de la generación de 1837, el Manifiesto de Córdoba muestra fácilmente su entronque en temas que son decisivos y en actitudes que son exclusivamente características de esta larga tradición rioplatense (Roig, 1981: 119).

La idea de la juventud como categoría social muestra la influencia directa de José Ortega y Gasset. Ortega estuvo en Buenos Aires en 1916 y sus conferencias provocaron un enorme interés entre los universitarios. Su libro *El tema de nuestro tiempo* (1985), especialmente, utiliza el término “generación” como categoría social que identifica a una élite destinada a actuar en la historia. “Estaba claro: la entrada al tiempo histórico por parte del continente latinoamericano debía estar marcada por la presencia de una joven generación cuya vanguardia eran los estudiantes” (Portantiero, 1978: 82). A la juventud correspondería orientar la dirección de los acontecimientos en nombre de causas puras. La movilización de las expectativas juveniles demandaba sanciones espirituales para el futuro. La disidencia generacional era considerada, en primer término, de inspiración moral; conforme a ello, el estudiante joven era el protagonista de este cambio social, de esta lucha contra las oligarquías y sus aliados en la universidad; los jóvenes eran los representantes de las causas nobles, incapaces de corromperse (Portantiero, 1978).

ARGENTINA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX: GOBIERNO, INMIGRACIÓN, CLASES MEDIAS Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Durante el siglo XIX Argentina se había incorporado al sistema de la división internacional del trabajo como exportador de materias primas, sobre todo de carácter agrícola. Constituye el ejemplo cabal del país en el que una economía de exportación de productos

primarios engendró rápidamente un importante mercado interno de manufacturas al cual siguió, casi sin transición, un proceso de industrialización. El crecimiento inusitado de la población por obra de la inmigración, la rápida urbanización y la infraestructura que se requería —por el tipo de productos que se exportaban—, generaron un conjunto de condiciones excepcionalmente favorables a la industrialización. El nivel relativamente elevado de los salarios iniciales y la rápida integración de la población en la economía de mercado fueron factores igualmente importantes que contribuyeron a que la industrialización de ese país adquiriera un fuerte impulso incluso antes del primer conflicto mundial de 1914. A este modelo económico correspondió una sociedad jerarquizada y polarizada en la que el sector exportador era el dominante, ya que detentaba el poder económico y político. A principios del siglo XX en Argentina difícilmente podían consolidarse nuevas fuerzas políticas; en la sociedad argentina la cultura y la educación eran propiedad exclusiva de los intelectuales miembros de la oligarquía; su actividad estaba orientada hacia Europa y Estados Unidos.

Este sistema cerrado de poder económico, político y cultural dificultaba la formación de nuevas élites; a pesar de ello, desde los años sesenta del siglo XIX, y debido a las inmigraciones masivas (Devoto, 2003), se habían empezado a conformar sectores nuevos de la sociedad argentina que trataron de encontrar un lugar en la estructura económica del país. Además, los grupos obreros empezaron a organizarse en sindicatos, llamando a huelga apoyados muchas veces por los pequeños campesinos y artesanos.

En el contexto internacional, la Primera Guerra Mundial puso en crisis el sistema de valores occidentales en el que América Latina estaba inscrita. La Revolución Mexicana de 1910 y la Revolución Rusa de 1917 abrieron nuevas perspectivas políticas y nuevas esperanzas sociales. En Argentina, en 1916, la

llegada al poder, por medio de sufragio general, de la Unión Cívica Radical y de su candidato, Hipólito Irigoyen, representantes de las nuevas clases medias (Fuentes, 1987), abrió una esperanza de reformas.

Desde su radical ofensiva contra la hegemonía oligárquica, hasta su muerte en 1933, luego de asumir dos veces la presidencia del país (1916-1922, 1928-1930), Irigoyen se convirtió durante más de 30 años en depositario de las esperanzas del argentino medio: su intervención en el conflicto estudiantil en la Universidad de Córdoba y su apoyo a la reforma universitaria lo convirtieron en abanderado de las clases medias en contra de los intereses oligárquicos también en las universidades del país.

Como instrumento de asimilación de los inmigrantes, se confirió un papel especial a la educación, particularmente a la escuela primaria pública para los hijos de inmigrantes, de manera que entre la década del ochenta del siglo XIX y la crisis de 1930 se cimentaron las bases del sistema educativo argentino del siglo XX. La educación laica sirvió de agente en esta tarea, ya que actuaba en contra de las escuelas por nacionalidades, que empezaban a proliferar para ofrecer a los hijos de los inmigrantes un mundo cultural propio. De esta manera, la escuela, a través de los maestros, debía asumir, en primer lugar, una función moral, orientada a formar ciudadanos capaces de adaptarse (sin rebelarse) a las nuevas condiciones sociales y políticas; y, en segundo, una función de integración para construir una nacionalidad en un país con grandes diferencias regionales y con una población mayoritariamente con trasfondo migratorio. José Vasconcelos ya había expresado estos logros argentinos con mucha admiración: “En la Argentina no hay pueblos muertos; en ninguna región de la Argentina se puede decir que hay sólo habitantes; en todas hay gente con su bienestar seguro y su conciencia bien despejada” (Vasconcelos, 1983: 158). Para una expansión educativa acelerada

se necesitaba, por supuesto, un rápido aumento de maestros, capaz de atender las necesidades de los niños; esta necesidad implicaba la urgente creación de escuelas Normales.

En la expansión educativa antes descrita se incluye también la universitaria, aunque a un ritmo más lento. En 1910 había alrededor de 6 mil estudiantes universitarios en el país, y en 1918 había 8 mil 634 (Tedesco, 1970: 157).¹ El crecimiento de la demanda de educación también había llegado a las universidades, institución aristocrática y tradicional, símbolo de la oligarquía. A pesar de los muchos intentos de frenar la expansión de la educación universitaria, el gobierno de Hipólito Irigoyen y el movimiento estudiantil de Córdoba reforzaron su desarrollo, ya que facilitaron el acceso a las instituciones de educación superior por medio de su democratización.

LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

¿La Universidad de Córdoba en 1918 era realmente como la veían los estudiantes de la Reforma, y como lo expresaron en su famoso *Manifiesto*?:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil (Portantiero, 1978: 131).

Tomando en cuenta la radicalidad de los estudiantes a la hora de los conflictos universitarios, sería mejor escuchar otras voces, por ejemplo, la de Juan B. Justo, citado por Portantiero, quien describió a la Universidad de Córdoba en 1918 de la siguiente manera:

¹ La Universidad de Córdoba fue fundada en 1613 como Colegio Máximo, la de Buenos Aires en 1821, la de La Plata en 1905, la Universidad de Santa Fe en 1889 como Universidad Provincial, y la de Tucumán en 1921.

Entrar en la vetusta casa en que funciona la universidad de Córdoba es caer bajo la obsesión de imágenes eclesíásticas. En medio del patio nos encontramos con una estatua de fray Trejo y Sanabria, estatua bastante pesada para que no pudiera ser volteada a lazo en la última revuelta estudiantil. En el salón de grados nos encontramos a la cabecera con un enorme cuadro al óleo que representa al mismo obispo Trejo y Sanabria. En el otro extremo del salón una alegoría que representa, según me dijeron, a San Carlos, porque aquella universidad se llama Universidad de San Carlos. Y en el cielorraso otra alegoría que representa también, en traje griego y distribuyendo ciencia a manos llenas, al mismo obispo Trejo y Sanabria. La tribuna del salón de grados ha tomado la forma más parecida posible a un púlpito y no tengo dudas de que en gran parte lo es. No han de descender de aquella alta tribuna —porque es tan alta como un púlpito—, no han de descender generalmente sino palabras de unción católica y de retórica eclesíástica (Portantiero, 1978: 31).

Esto no nos deja duda de que la Universidad de Córdoba, siguiendo su larga historia y tradición, mantenía en 1918, en sus recintos, la influencia católica (Endrek, 1992: 12).

Esta Universidad tiene su origen en una fundación real: después de años de pleitos, en 1800 Carlos IV decidió fundar de nuevo, en el edificio del antiguo colegio jesuítico, la “Real Universidad Mayor de San Carlos y Nuestra Señora de Monserrat”, la que en 1856 se convirtió en Nacional. Al llegar Bartolomé Mitre a la presidencia de la República, el escritor y pedagogo Domingo Faustino Sarmiento, consciente del retraso educativo de su patria, buscó en Alemania en 1870 al científico Hermann Burmeister y lo nombró comisario extraordinario para dirigir e inspeccionar la Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas de la Universidad de Córdoba. Previamente lo había autorizado a contratar a siete profesores alemanes para que se encargaran de la

investigación y de las tareas docentes, uno en matemáticas y uno en física, química, mineralogía, botánica, zoología y astronomía (Vera de Flachs, 1999). Sarmiento consideraba que esto serviría para romper con la tradición clerical de la ciudad y de su universidad, resultado de tres siglos de educación conventual.

A pesar de que con los años aumentó la matrícula universitaria en general, la diversificación de las carreras no se vio acompañada por un incremento de la demanda del tipo de profesionistas que se formaban en la nueva Facultad de Ciencias. Esto debido a que el desarrollo y la modernización del país, dentro del marco de un capitalismo dependiente, no ofrecía suficiente terreno para este tipo de profesionistas: parecía que la estructura económica no necesitaba físicos, químicos o agrónomos. De esta manera, las carreras de derecho y medicina seguían siendo las de más demanda y las únicas que podían ofrecer un ascenso social seguro y económico a los jóvenes de las nuevas clases medias; lo anterior porque podían ocupar, entre otros, lugares importantes dentro de la alta burocracia. La profesión de abogado ofrecía muchas posibilidades, no sólo el ejercicio de una profesión libre, sino el acceso al poder político.

Además, los métodos de enseñanza correspondían a una universidad colonial, no a un centro moderno de investigación y docencia. Decían los alumnos en su *Manifiesto*:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejecutada en contra de la ciencia (Portantiero, 1978: 135).

El profesorado y la administración universitaria se encontraban en manos de cinco o seis familias cordobesas (Tünnermann, 1978).

En 1885, el presidente Nicolás Avellaneda sancionó una nueva ley para todas las universidades argentinas que las autorizaba a darse su propio estatuto. La vida y el desarrollo de cada institución dependerían, de ahora en adelante, de su claustro; y la elección del rector, cada cuatro años, de la asamblea universitaria. Con la nueva ley, cada universidad tenía la posibilidad de reformar sus planes de estudio, certificar los exámenes y otorgar los títulos; sólo el nombramiento de los profesores titulares quedaba en manos del poder ejecutivo, lo cual cimentaba la dependencia de las universidades respecto del Estado y provocó, en 1918, la demanda de autonomía universitaria de parte de los estudiantes.

Para principios del siglo XX los intentos de Sarmiento de modernizar la Universidad de Córdoba parecían olvidados, sobre todo en la facultad más importante de la Universidad, la de Derecho: “En la primera década del siglo XX la Facultad de Derecho seguía como en los dos siglos anteriores: preparaba a los hombres que ejercerían las funciones públicas y que dominarían los poderes económicos provinciales y nacionales” (Vera de Flachs, 2006: 29).

Pero no sólo algunos profesores y autoridades centrales reconocían la necesidad de nuevas ideas en la universidad; también los estudiantes estaban ávidos de escuchar opiniones encontradas. En 1910, un grupo de estudiantes invitó a Alfredo Palacios al salón de grados para una conferencia sobre las bases del Partido Socialista en Argentina, evento que fue prohibido. La misma suerte corrió Enrique Ferri, político, escritor y periodista italiano de visita en el país, director de *Avanti!*, el diario del Partido Socialista Italiano, quien estaba dispuesto a dar una conferencia en la Universidad cordobesa. Esto llevó a los estudiantes a formar un frente opositor a las autoridades universitarias. Las prohibiciones habían sido avaladas por el Consejo Superior,

en donde los académicos habían discutido este asunto y habían llegado a la conclusión de que no se podía enseñar algo en una sola conferencia. Estas decisiones fueron apoyadas, a través de la prensa, por los grupos católicos de la sociedad, los cuales se referían de manera muy despectiva a los conferencistas. Por todos los medios se intentaba dejar fuera de las aulas la discusión de los hechos políticos actuales y las ideas contrarias al catolicismo. Hasta entonces, parecía que la reacción iba ganando.

En 1912 hubo algunos intentos, por lo demás bastante tibios, de reformar los planes de estudio y eliminar materias como Derecho público eclesiástico, pero estas acciones no tuvieron éxito, ya que los propios catedráticos, que habían llegado a la docencia apadrinados por favoritismos, se resistían a los cambios y a permitir aires renovadores en su facultad. En 1918 se enseñaba todavía derecho canónico y el juramento profesional se hacía sobre la Biblia. La vieja Casa de Trejo se podía caracterizar de la siguiente manera:

...el presupuesto era exiguo, las academias, con miembros vitalicios, no celebraban reuniones científicas, la investigación se había relegado y no se mantenía el contacto con el cuerpo universitario; los apellidos de familias tradicionales se multiplicaban en cargos administrativos y en las diferentes cátedras; ciertos autores, entre los que se contaban Darwin, Marx y Engels, no tenían cabida en las bibliotecas ni eran textos de consulta en las cátedras; la docencia privilegiaba la memorización y las materias humanísticas, mientras las carreras técnicas no tenían demanda y para rematar todavía se festejaba oficialmente con una misa el día de la virgen patrona y se obligaba a los estudiantes a asistir a ella (Vera de Flachs, 2006: 32).

Sin embargo, conforme avanzaba el tiempo se oían cada vez más voces inconformes con la situación de la Universidad, ya fuera de profesores jóvenes o de recién egresados; es el

caso de Deodoro Roca, quien en 1917, junto con Saúl A. Taborda, Arturo Capdevila, Arturo Orgaz y otros, constituyeron la Asociación Córdoba Libre, que puso en marcha un proyecto de universidad popular, con la idea de dar clases de derecho, economía y cultura general, entre otros temas, a obreros. Así eran los nuevos tiempos que estaba viviendo Argentina por el triunfo del partido radical en las urnas, con Hipólito Yrigoyen a la cabeza. Por primera vez había esperanzas para los miembros de las clases medias, que formaban parte de los contingentes de inmigrantes del sur de Europa, de que alguien oyera sus reclamos, sobre todo los referentes al ingreso de sus hijos a las universidades, para asegurar su posición social y sus pretensiones de acceder a puestos políticos.

Paralelamente, las consecuencias de la Primera Guerra Mundial, de la Revolución Rusa de 1917 y del ingreso al país de inmigrantes anarquistas, sumado a los problemas económicos, llevaron a las organizaciones obreras a una multitud de huelgas durante este gobierno. En Córdoba, en concreto, los empleados municipales, los tranviarios, los molineros y los obreros de la industria del calzado declararon la huelga a finales de 1917 y en las primeras semanas de 1918, apoyados por la Federación Universitaria de Córdoba. Para resumir la situación en que se encontraba la Universidad de Córdoba en 1918, lo que hacía inevitable el conflicto, vamos a citar Adriana Chiroleu:

Institución adaptada a los requerimientos de una minoría tradicional y oligárquica que preparaba a sus alumnos para el ejercicio de la función pública en sus distintos escalones, la irrupción de los sectores medios en la vida nacional, que reclamaban una mejor inserción en la estructura económica y un reconocimiento en los planos político, social y cultural similar al que habían obtenido en el

económico, estaba destinada a chocar contra un muro de contención que irá mostrándose con el pasar del tiempo incapaz de frenar aquel avance arrollador (Chiroleu, 2000: 369).

En 1917, en la Facultad de Medicina la enseñanza era exclusivamente expositiva, ya que las autoridades habían decidido cerrar el internado en el Hospital de Clínicas, donde los estudiantes hacían prácticas y guardias en la noche para ganar algún dinero. Las cátedras se repartían entre determinadas familias y sus amigos y eran vitalicias. Una congregación semiclandestina, la Corda Frates, integrada por las altas autoridades eclesiásticas y políticas, jueces y universitarios, controlaba todos los aspectos de la vida cordobesa y, por supuesto, también a la Universidad.

VIDA ESTUDIANTIL² EN EL BARRIO CLÍNICAS: DEPORTES, FIESTAS, JUEGOS, PASEOS, RELACIONES AMOROSAS

Al cerrar el internado por cuestiones económicas y morales, como ellos decían, las autoridades universitarias no se daban cuenta de que con esto destruían el equilibrio social de la vida estudiantil y del barrio Clínicas, y provocaban un movimiento estudiantil de grandes dimensiones. Las actividades de apoyo al movimiento llevaron a los jóvenes a comportarse de una manera más libre, más consciente, ya que no querían atender las normas burguesas heredadas del siglo anterior, formuladas por la Iglesia católica y transmitidas por sus padres. El movimiento estudiantil no sólo llevó a una reforma universitaria, sino a una revolución social en la vida de los estudiantes cordobeses.

Debido a lo anterior, hay que analizar la importancia del barrio Clínicas para el movimiento estudiantil de 1918 y la vida de los estudiantes. Era un barrio estudiantil en donde vivían los estudiantes de medicina en casas

² Un tratamiento más amplio de este tema se encuentra en Renate Marsiske, "Se alquila por inútil": la Universidad de Córdoba, el barrio Clínicas y la vida de los estudiantes de medicina (1917-1918)", en Armando Pavón (coord.), *Libertades universitarias en el mundo hispánico. Siglos XVI al XX*, en prensa.

de estudiantes o pensiones; allí pasaban gran parte de su vida diaria. Esto nos lleva a ocuparnos de las actividades de los jóvenes, esto es, el ambiente en el que vivían.

Después de haberse inaugurado el Hospital de Clínicas en 1913,

...en torno a su inmensa mole comenzaron a vivir los estudiantes universitarios, principalmente de medicina, formando con el discurrir de los años un barrio netamente estudiantil o en el que los universitarios imponían el tono que se conoció y conoce como Barrio de Clínicas a secas (Bravo Tedin, 1998: 10).

El barrio Clínicas, anteriormente barrio de Las Quintas, con sus calles sin pavimentar y comunicado por el precario tranvía Argentino, llamado la “carreta argentina” por su pésimo servicio, seguía creciendo, ya que prácticamente todas las casas familiares rentaban cuartos a los estudiantes de medicina, de farmacia y de odontología. En palabras del Dr. Raúl Mothe:

Los que hemos tenido ocasión de conocer las ciudades universitarias de aquella época: Buenos Aires, La Plata, Rosario, Santa Fé y Tucumán... la única que tenía un barrio con características propias, singulares y absolutamente originales es la ciudad de Córdoba con el Barrio Clínicas. Y dentro del barrio Clínicas el grupo estudiantil de medicina como grupo humano prevaeciente (Bravo Tedin, 1998: 17-18).

Estas casas, junto con las pensiones, estaban rodeadas de extensos terrenos baldíos que eran utilizados por los estudiantes de medicina para practicar deportes, sobre todo fútbol. Pero no sólo esto:

En el barrio había muchos sitios baldíos especialmente desde la calle Cnel. Olmedo hasta el Hospital Clínicas. Ranchos de paja, donde se hacían las grandes tertulias de antes: jugar a la lotería... Las calles eran totalmente de tierra,

los focos —en las esquinas— estaban alumbrados a carburo. No era un barrio tranquilo, porque existían unas confiterías de Pedro y de Micheli donde se juntaban grandes cantidades de gente. Y más lo hacían para ir a jugar, que en este tiempo la policía no prohibía el juego (Bravo Tedin, 1998: 14).

En la parte sur del barrio estudiantil, en una zona de baldíos, se encontraba la Quinta Santa Ana, antigua propiedad jesuítica pero ya en proceso de dividirla en lotes para su venta. En estos terrenos era usual que los estudiantes cortaran las flores para entregarlos a sus novias, junto con un verso y una serenata.

De manera que el barrio Clínicas era el barrio de los estudiantes de medicina, vestidos de guardapolvo, hoy diríamos de bata blanca, muy diferentes a los trajes y las corbatas de los estudiantes de derecho. Este barrio estudiantil de la ciudad de Córdoba, aparte de ser de vida bohemia, fiestas, música y vida estudiantil, fue, sobre todo, un lugar de estudios para lograr un título universitario, el de médico, con el que los estudiantes respondían al esfuerzo de los padres de enviarles dinero para su sustento. Casi ningún estudiante trabajaba al mismo tiempo que estudiaba. La mayoría no eran cordobeses, sino del interior del país o de la provincia; pocos del litoral porteño. Una gran parte de ellos eran hijos de inmigrantes, sin los valores tradicionales y sobre todo religiosos de los hijos de la burguesía cordobesa. En verano, en los meses de enero y febrero, la población del barrio Clínicas disminuía en un 80 por ciento. En marzo empezaban a llegar nuevamente, y los estudiantes del primer semestre no sólo vestían guardapolvos, sino también sus libros, huesos y calaveras que los distinguían como estudiantes de medicina. En abril empezaban las clases, de manera que el barrio estaba repleto. Según los testimonios de los estudiantes de entonces, en el primer semestre no se estudiaba mucho, igual que en los meses de abril a junio de cada año. Recién en agosto los jóvenes empezaban a prepararse

para los exámenes, y estudiaban, sobre todo, de noche.

Cuando los jóvenes llegaban de la provincia vivían primero en pensiones y luego, recomendados por algún hermano, primo o amigo, en las casas de estudiantes. El barrio Clínicas les ofrecía un ambiente familiar y solidario, de manera que no extrañaban a sus familias y su ciudad natal. Sus jóvenes habitantes se trataban entre ellos como amigos. Las puertas de las casas estaban siempre abiertas; no se necesitaban llaves. Vendían baratos los enseres que ya no necesitaban, se prestaban dinero, pero también libros y apuntes. Como no eran miembros de familias cordobesas, sino que habían venido de afuera, vivían con menos normas y de modos menos tradicionales, sobre todo en lo que se refiere a la religión.

Por los diferentes ambientes en estas casas de estudiantes: unos más serios, otros con vida más bohemia, algunas hospedaban a los líderes estudiantiles conocidos durante las jornadas del movimiento estudiantil, y otras se hicieron célebres en el barrio Clínicas, como la Casa de la Troya,³ donde los propios estudiantes se organizaron para compartir el espacio y los gastos. Para los que vivían allí había un reglamento que se cumplía estrictamente y que determinaba las horas de estudio y las de recreo; se nombraba un administrador mensual que recibía el dinero de cada uno para destinarlo a gastos comunes, de almacén, la luz (de 5 a 6 pesos por mes) y el apoyo doméstico, que cobraba 12 pesos por mes y realizaba las tareas de limpieza de la casa, lavado y planchado de la ropa. Esta persona podía ser una viuda sin ingresos que trataba a los estudiantes como a sus hijos, una empleada común o una prostituta que se ganaba la vida de esa manera. Los estudiantes en una casa de éstas vivían con 40 pesos mensuales; sin embargo, a finales de cada mes muchas veces ya se les había acabado el dinero y en espera del

próximo cheque de sus padres vivían de prestado. Normalmente para entonces ya habían empeñado sus relojes y ya no comían carne — que solía ser su alimento principal, comprada en una de las cinco carnicerías del barrio—, sino papas con huevos y mate, que eran baratos y nutritivos. En el comedor de las casas de estudiantes muchas veces también comían jóvenes que no vivían allí, pero que no tenían dónde hacerlo.

No obstante, quien en realidad solucionaba todos los problemas en el barrio Clínicas era el almacenero: cambiaba giros, fiaba, prestaba dinero para fiestas y viajes a cambio de un libro o alguna prenda, sabiendo que los estudiantes se quedarían a vivir en el barrio hasta terminar sus estudios y recibirse, mantenidos por sus padres con cheques mensuales.

Otro punto importante de reunión estudiantil del barrio Clínicas eran las peluquerías. Los peluqueros conocían todas las penas y alegrías de sus clientes, ya que los estudiantes se cortaban el pelo muy a menudo y además se afeitaban allí. Se pagaba por servicio prestado o como abonado una vez al mes, de manera que este tipo de establecimientos abundaba.

Era sumamente anhelado ser miembro de la Troya, donde normalmente vivían de 10 a 14 estudiantes. Si había una vacante, el consejo de los tres más viejos escogía al nuevo miembro. En los meses del movimiento estudiantil de 1918 esta casa se convirtió en el punto de reunión de los estudiantes reformistas, de los politizados, los que participan en todas las acciones del movimiento estudiantil, en las movilizaciones obreras y en la labor de extensión universitaria en los barrios de trabajadores. Gumersindo Sayago y Deodoro Roca

...concurrían a la Troya a reuniones donde se discutían problemas universitarios y donde se planteaban candidaturas, etc. no solamente para los consejos sino incluso para las

³ Según Miguel Bravo Tedin, esta casa de estudiantes en la calle de Santiago de Compostela duró hasta el año de 1936. Después, a partir de 1952, sus antiguos habitantes se reunieron cada 21 de septiembre durante años; más adelante incorporaron a los hijos de algunos miembros fallecidos y, como dice uno de ellos, ninguno de ellos es pobre.

federaciones universitarias, para los centros estudiantiles sobre todo de medicina y odontología. Hubo una época, de varios años, en que de la Troya salían los hombres que iban a dirigir los movimientos universitarios (Bravo Tedin, 1998: 38).

Allí se fundó el primer Ateneo de Córdoba, en donde se discutían los problemas de orden social y político que aquejaban al país y en el que participaron por invitación personas como Alejandro Korn y Alfredo Palacios, así como líderes de diferentes sindicatos y tendencias sindicalistas, comunistas, socialistas, radicales y moderados. En la Troya también nació la revista *El Día Médico*, órgano del Centro de Estudiantes de Medicina.

La vida estudiantil no sólo giraba en torno a los estudios, los exámenes y el tiempo en el salón de clase; también estaban el deporte, la diversión y el tiempo libre. Entre las actividades deportivas, el fútbol era el más popular, pero no sólo en los terrenos baldíos cerca del barrio Clínicas se practicaba este deporte. Desde mucho antes de 1917 existían clubes deportivos en Córdoba: primero se conformó el Córdoba Athletic Club, organizado por funcionarios del Ferrocarril Central Argentino, en su mayoría ingleses; en 1905 algunos estudiantes fundaron el Club Central y después el Club Facultad de Medicina con estudiantes de medicina de Buenos Aires; y en 1906 se fundó la Liga Cordobesa de Fútbol. Lo que quedó de estos primeros intentos de organizar clubes de fútbol fue la fundación, en 1907, del Club Atlético Universitario.

Con el Club nace también en 1907 un símbolo: el de la U, letra que, usada sobre el pecho de nuestros deportistas, marca la iniciación de un largo prestigio deportivo a la par que será motivo de la popularidad de nuestra divisa. En casi todos los rincones de la patria hay Olguín que conoce y recuerda a la U. En la mente de los miles de aficionados que perfilaron por los campos de juegos de nuestra ciudad, estará grabado

el grito de ¡UUU! Como equivalente sintético de aliento y emoción (Bravo Tedin, 1998: 83).

A partir de entonces habría un grupo de fútbol estudiantil que podía competir con el equipo de la Universidad de Buenos Aires. El club pasó por altibajos, generados sobre todo por la falta de presupuesto y la falta de un espacio físico propio, el cual lograron apenas en los años cincuenta. En 1910 el gobierno sólo les había prestado un lote en la Nueva Córdoba.

Los estudiantes cordobeses no sólo tenían un calendario académico al que se tenían que atener, sino también un calendario de fiestas acorde a sus obligaciones estudiantiles. Los carnavales marcaban el calendario festivo estudiantil en los años de la Reforma por ser las primeras fiestas antes de la primavera; más tarde se llevarían a cabo en el mes invernal de junio. La celebración clave era el 21 de septiembre, Día del Estudiante, que se prolongaba después a una Semana del Estudiante, últimas fechas antes de la preparación de los exámenes finales. Este festejo se tenía que preparar con tiempo para conseguir dinero por medio de colectas entre los profesores, y de cervezas en la Cervecería Córdoba, que no sólo mandaba la bebida, sino también las mesas y las sillas. Los negocios de la ciudad contribuían con carne, verduras y demás. El vino se conseguía en envases de 10 litros y era muy barato. Era una fiesta para todo Córdoba. El barrio Clínicas hervía de actividades: todas las casas estaban de fiesta. Se tenía que organizar la música y lo más difícil, las mujeres: en la noche llegaban primero las amigas de los estudiantes y jóvenes decentes, después las prostitutas y al final, ya en la madrugada, las de los cabarets. Las pocas familias que vivían en este barrio cerraban sus puertas y ventanas con papeles oscuros por adentro para no tener que ver los espectáculos que escenificaban los jóvenes en la calle.

Aparte de estas fiestas que marcaron la vida de los estudiantes cordobeses en los años antes y después de los acontecimientos de 1918, los jóvenes organizaban frecuentemente,

con cualquier pretexto, comidas, festejos y celebraciones de todo tipo en sus casas. Los asados se organizaban sobre la marcha sin mayores preparaciones o invitaciones; el humo del fuego indicaba el camino hacia la fiesta. Estos encuentros duraban tanto como se pudiera estirar el dinero para la comida y la bebida.

Cuando hablamos aquí de estudiantes universitarios cordobeses estamos hablando de hombres jóvenes, de sus estudios, actividades, viviendas, fiestas, deportes, paseos y relaciones amorosas. En la Facultad de Medicina se encontraban muy pocas mujeres, sobre todo en la carrera de farmacia, donde se preparaban para después ser dueñas de una farmacia y vender medicinas. Según la novela de Carola Ferrari, que describe de manera bastante acertada el papel de las mujeres en Córdoba en la época de la Reforma, las estudiantes tenían que escuchar comentarios de algunos profesores, como “usted ¿no piensa casarse?”, “su lugar está al lado de su marido” o “mire que los años pasan y son más crueles para las mujeres” (Ferrari, 2013: 15). El sueño de cualquier mujer cordobesa de la época era casarse bien; la mayor suerte sería casarse con el hijo de uno de los ricos terratenientes de los alrededores de la ciudad que vivían en Buenos Aires y que visitaban sus tierras en Córdoba en verano (de diciembre a febrero) en sus coches. Cabe notar, sin embargo, que para una joven sin linaje era muy difícil lograr esto. Cuando llegaban a Córdoba después del largo viaje, estas familias porteñas no dejaban

...de quejarse del servicio de hotelería de Córdoba y de la atención de la servidumbre. Los comercios exhibían mercadería del siglo pasado, las calles de la ciudad les resultaban angostas, el clima agobiante, y los semblantes de las personas se les antojaban abominables (Ferrari, 2013: 108).

Un futuro médico, aunque todavía era estudiante, era del agrado de una madre cordobesa,

Su hija ya estaba en edad casadera y era una bendición haber encontrado un hombre indicado. Combinaba todo lo necesario para ser un buen marido: respetuoso, de buena familia, de un buen pasar económico o, en su defecto, con un título, como lo tendría en poco tiempo (Ferrari, 2013: 112).

Una vez casado, el joven médico podría acceder, a través del desempeño de las tareas propias de su profesión, a cargos públicos, por ejemplo, director de un programa de salud pública en Cochabamba, ya que ese puesto exigía que estuviera casado. Los cortejos entre los estudiantes y sus novias se llevaban a cabo de manera muy tímida en la Plaza Colón, y si ya eran más serios se hacían en la casa de la novia en presencia de algún miembro de la familia, que era el responsable de vigilar que la novia no adoptara posturas que recordaran a las muchachas ligeras del barrio Clínicas.

Tanto los encuentros amorosos como los amistosos se llevaban a cabo en la Plaza Colón, inaugurada a finales del siglo XIX. Era el paseo obligado de los jóvenes universitarios, quienes vestían su guardapolvo blanco para ser identificados como estudiantes de medicina; la plaza también era lugar de encuentro de vecinos del lugar y de las muchachas, siempre acompañadas de un familiar. Sobra decir que estaba prohibida la entrada de mujeres a las casas de estudiantes.

Las relaciones tan normadas y conservadoras con las jóvenes “decentes” y futuras novias hacía florecer los prostíbulos, tanto legales como clandestinos. Eran frecuentes las visitas de los jóvenes estudiantes a las prostitutas que se habían establecido en los alrededores del barrio Clínicas, en el poniente de la ciudad, principalmente en las calles Haedo Norte, Vieytes, Tablada y Santa Rosa. Tales establecimientos mantenían sus puertas cerradas y sólo admitían personas conocidas; funcionaban toda la noche a pesar de que, por norma, debían cerrar a las dos de la madrugada, ya que sus dueñas normalmente

eran amigas de los policías. Había prostíbulos legales e ilegales; algunos tenían mucho éxito entre los estudiantes, ya fuera porque les daban muy buen trato o porque les permitían pagar después cuando no tenían dinero. Y, por supuesto, había casas en donde la dueña no ejercía la prostitución pero sí permitía reuniones íntimas en su casa y también se ofrecía “amor a domicilio”. Todo esto significa, como lo cuentan los médicos entrevistados, que las mujeres que se vendían eran parte del barrio Clínicas, convivían a diario con los estudiantes, y no eran personas no deseadas en este ambiente social estudiantil y bohemio.

EL MOVIMIENTO DE REFORMA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, 1918

El movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba fue la primera confrontación entre la sociedad argentina que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos (Steger, 1971). La realidad sociopolítica y socioeconómica argentina de principios de siglo, descrita más arriba, tuvo su reflejo en las universidades. Si bien las ideas fundamentales de este movimiento partieron de la singularidad del acontecimiento cordobés, ya se habían expresado en los congresos estudiantiles en los años anteriores en los diferentes países del Cono Sur:

1. Autonomía política, docente y administrativa
2. Cogobierno tripartito
3. Agremiación estudiantil
4. Asistencia libre e ingreso irrestricto
5. Libertad y periodicidad de cátedra
6. Pluralismo doctrinario
7. Centralidad del alumno
8. Enseñanza gratuita, laica y de alta excelencia

9. Elevado presupuesto educativo
10. Humanismo y especialización (Biagini, 2006: 286)

A finales de 1917, los estudiantes de la Facultad de Ingeniería manifestaron su descontento por las condiciones académicas de su centro de estudios. Al mismo tiempo, las autoridades universitarias habían suprimido el internado para estudiantes de medicina en el Hospital de Clínicas, perteneciente a la Facultad de Medicina, y con esto quitaban a los estudiantes una de sus pocas fuentes de trabajo. Todo esto aumentó el descontento de los estudiantes, quienes se organizaron para pedir a las autoridades universitarias: 1) la reforma del sistema vigente para la provisión de las cátedras; y 2) el levantamiento de la supresión del internado para los alumnos avanzados de la carrera de medicina en el Hospital de Clínicas.

Cuando empezaron las clases en marzo de 1918, después de las vacaciones de verano, los estudiantes organizaron las primeras asambleas en las facultades de Medicina e Ingeniería y decidieron ir a la huelga si las autoridades universitarias no accedían a sus peticiones. El 10 de marzo organizaron su primera manifestación callejera, apoyados por los estudiantes de la Facultad de Derecho y algunos compañeros de Buenos Aires, como se puede ver en el telegrama 1736 del 15 de marzo, enviado a Ceferino Garzón Macedo: “Va carta de adhesión del Ateneo de estudiantes Universitarios al justo y simpático movimiento estudiantil de Córdoba...” (carpeta 1, doc. 4),⁴ firmado por Pozzo y Monner Sans, delegados del Ateneo. Pocos días después nació la primera organización estudiantil conjunta de las tres facultades, el Comité Pro Reforma.

Esta primera manifestación dividía a la sociedad cordobesa y a sus familias: unos apoyaban a los estudiantes y otros se apostaban al lado de los jóvenes reformistas congregados para exorcizarlos arrojándoles agua bendita

⁴ Tanto las carpetas como los telegramas citados se encuentran en la Caja Reforma Universitaria, Archivo General de la Universidad de Córdoba.

y persignándose continuamente. A estos últimos, ultra-católicos y allegados al obispo Bustos, los había organizado el Comité Pro Defensa de la Universidad y sostenían que el movimiento reformista era anarco-comunista y, peor aún, ateo y antirreligioso. Les molestaba la “insolencia” de los estudiantes y, quizás más, la participación de mujeres en ese movimiento. Según ellos, organizar una huelga era propio de obreros, y no de futuros líderes argentinos. También en Buenos Aires los jóvenes de clases altas y medias altas, estudiantes que en su tiempo libre se reunían en los clubes deportivos, rechazaron vehementemente el movimiento estudiantil de Córdoba y cualquier otra reforma política o social que pudiera limitar sus privilegios (Fuentes, 2016).

El 20 de marzo las autoridades del Consejo Superior de la Universidad decidieron no tomar en cuenta ninguna petición estudiantil, preservar el principio de autoridad e inaugurar oficialmente los cursos el 1º de abril. Tenían la certeza de que se trataba de unos pocos estudiantes rebeldes que se controlarían con el ejercicio de la autoridad.

El 31 de marzo de 1918, en vísperas de la apertura oficial de los cursos, el Comité Pro Reforma publicó un manifiesto en el que llamó a la huelga general de la universidad:

Nos levantamos para sacudir la esclavitud mental en que se pretende mantenernos; para romper el círculo vicioso de la anacrónica maestría que nos cierra los horizontes de la luz espiritual; para arrojar la carga monstruosa y torturante que la inepticia docente nos impone como bagaje inútil para el noble ejercicio de las profesiones liberales (Portantiero, 1978: 139).

Los estudiantes se reunieron este mismo día en el Teatro Rivera Indarte, el más importante de Córdoba, para realizar un acto público donde hablaron también líderes estudiantiles de Buenos Aires. En esa ocasión declararon oficialmente la huelga en la universidad. El objetivo más importante del

movimiento en ese momento era la modificación de la estructura de docencia en la universidad y, por ende, que se elevara el nivel académico.

El 1º de abril no se pudieron inaugurar los cursos porque ningún estudiante asistió a clases; las autoridades contestaron con la clausura de la Universidad. Ante esta crisis, el Comité Pro Reforma trató de conseguir el apoyo del gobierno pidiendo al ministro de Instrucción Pública, José S. Salinas, su intervención en la Universidad de Córdoba. Los estudiantes sabían que el Partido Unión Cívica Radical y el gobierno de H. Irigoyen no veían con buenos ojos a la Universidad, reducto del clericalismo y de la oligarquía provinciana, enemiga del nuevo régimen. A esta petición de intervención adjuntaron un memorial (Portantiero, 1978: 140) que expresaba las peticiones del Comité Pro Reforma Universitaria:

1. democratización de la universidad;
2. renovación del profesorado;
3. reforma de los planes de estudio;
4. periodicidad de cátedra para su renovación y actualización;
5. concursos públicos para la provisión de cargos.

El 11 de abril el presidente H. Irigoyen nombró como interventor en la Universidad a José N. Matienzo, su amigo personal y simpatizante de la causa de los estudiantes; de esta manera aceptaba a los estudiantes como aliados para dismantlar la estructura universitaria. Al mismo tiempo, dado que el Comité Pro Reforma había buscado apoyo en otras universidades argentinas, el 11 de abril se constituyó en Buenos Aires la Federación Universitaria Argentina con delegados en las cinco universidades.

El primer acto de Matienzo para resolver el conflicto fue acceder a una de las peticiones de los estudiantes: levantar la supresión del régimen de internado en el Hospital de Clínicas. Los estudiantes levantaron la huelga y el 19 de

abril se reanudaron las clases. Muchos profesores habían renunciado, poniendo sus cátedras a disposición de Matienzo. Ese mismo día Matienzo anunció un proyecto de reforma al estatuto de la universidad en el que se preveía la participación de los profesores en el gobierno de la universidad, sobre todo para la elección del rector y de los consejeros. La reforma Matienzo establecía la eliminación de las academias vitalicias, que ejercían una dictadura en la universidad; y ordenaba la elección de nuevas autoridades universitarias en caso de que tuvieran más de dos años en el puesto, es decir, la mayoría. Este proyecto de reforma estableció el día 28 de mayo para la elección de nuevos decanos y consejeros directivos de las tres facultades, y el 15 de junio para la elección del rector. La reforma Matienzo no incluyó la participación estudiantil en el gobierno de la Universidad; sin embargo, encontró inmediatamente el apoyo de los estudiantes, de los profesores jóvenes y de los recién graduados de orientación liberal.

El Comité Pro Reforma se convirtió en Federación Universitaria de Córdoba y empezó a editar la *Gaceta Universitaria* como su medio de comunicación oficial. Por medio de esta organización más sólida empezaron a presionar a los profesores para las futuras elecciones, de manera que sus candidatos ganaran las elecciones para decanos y consejeros de las facultades. Con esto terminó la intervención de José N. Matienzo, ya que la elección del rector era tarea únicamente de la Asamblea Universitaria. El candidato de los estudiantes reformistas para el puesto de rector era el doctor Enrique Martínez Paz, un hombre joven, liberal, con gran capacidad académica, desligado de los antiguos círculos universitarios comprometidos con el clero. Los otros dos miembros de la terna eran Antonio Nores, miembro de la oligarquía cordobesa y de *Corda Frates*,⁵ y Alejandro Centeno. Parecía que la elección de Enrique Martínez Paz estaba

asegurada, ya que la mayoría de los miembros de la Asamblea Universitaria que debían elegirlo estaban apoyados por los estudiantes; sin embargo, la Asamblea logró, después de tres votaciones, una mayoría a favor de Antonio Nores "...una intensa campaña subterránea, movilizand o intereses, pasiones y relaciones —por Mares sufragaron cinco primos hermanos suyos— volcó el resultado casi a último momento" (Portantiero, 1978: 40). Los estudiantes esperaban el resultado de la elección dentro de la Universidad. Cuando se dio a conocer la designación de Antonio Nores, estalló el escándalo. Para impedir la toma de posesión del nuevo rector, los estudiantes rompieron cristales, arrancaron cortinas, rompieron muebles y bajaron de las paredes los cuadros de los frailes que habían gobernado la universidad desde 1613. En medio de este desorden declararon por segunda vez la huelga general.

Las federaciones de Tucumán, La Plata, Buenos Aires y Santa Fe se solidarizaron y declararon también la huelga general; es decir, la agitación universitaria se volvió nacional. A partir de la votación de rector de la Universidad de Córdoba, que culminó con la derrota de Martínez Paz, el programa estudiantil empezó a radicalizarse en términos de reivindicaciones universitarias, a estructurarse más coherente en lo político y a buscar nuevas bases de alianza social, ensanchando también las limitadas fronteras de la provincia.

Dos días después, los estudiantes de la Federación Universitaria impidieron un segundo intento de Antonio Nores de asumir su cargo, al impedirle entrar a la universidad y declarar:

Que el Dr. Antonio Nores carece de autoridad moral para calificar a la juventud, desde que en todo momento no ha procurado sino hostilizarla en toda forma, aceptando medidas dictatoriales y arbitrarias en el ejercicio de un poder que había sido usurpado por la intriga y

5 La *Corda Frates* era una congregación semiclandestina integrada por las altas autoridades eclesíásticas y políticas, jueces y universitarios, que controlaba todos los aspectos de la vida cordobesa y, por supuesto, de la Universidad.

por la insidia de camarillas demasiado conocidas (carpeta 2, doc. sin núm.).

En medio de esta agitación general, los estudiantes se vieron obligados a buscar nuevos aliados: consiguieron el apoyo de las organizaciones obreras de Córdoba y empezaron a formar comisiones mixtas de estudiantes y obreros. Este contacto con las clases populares propició que los estudiantes ampliaran su panorama ideológico. En sus discusiones pasaron de los problemas puramente académicos a temas educativos en general, a la situación económica del país y a sus consecuencias sociales. En la ideología y la retórica reformista, la renovación universitaria se entrelazó con la integración de la cultura de la nación; renovación social, democracia, laicismo, anticapitalismo, solidaridad con las luchas obreras, latinoamericanismo como empresa continental común y la denuncia del imperialismo y de las oligarquías aliadas a él como factor de dependencia y atraso constituían su panorama político. La idea de la solidaridad social les dejó entender la importancia de la extensión universitaria, aunque no llegaron a fundar universidades populares, como harían los estudiantes cubanos y peruanos.

Destacados intelectuales liberales, anticlericales y socialistas como José Ingenieros, Alejandro Korn, Manuel Ugarte y Telémaco Susini se pronunciaron públicamente a favor de la reforma universitaria. El líder socialista Juan B. Bustos visitó Córdoba en esos días y a su regreso a Buenos Aires defendió en la Cámara de Diputados la reforma universitaria.

El 21 de junio, después de seis días de huelga, los estudiantes publicaron en la *Gaceta Universitaria* el documento clave de la reforma de Córdoba, el *Manifiesto liminar*, redactado por Deodoro Roca y firmado por la mesa directiva de la Federación Universitaria de Córdoba. Este documento ha sido citado muchas veces, y se sigue citando hasta la fecha. El *Manifiesto* iba dirigido a los “hombres libres de Sudamérica” y decía:

Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana (Portantiero, 1978: 131).

Ante el fracaso de la elección del rector, los estudiantes dejaron de confiar en la capacidad del profesorado de propiciar una reforma radical en la universidad, lo que les llevó a pedir, en el mismo *Manifiesto*, “un gobierno estrictamente democrático y... que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. El documento reflejaba una ampliación del panorama ideológico de los estudiantes, en el sentido de que: 1) sus anhelos empezaron a tener una dimensión americana, no solamente argentina; y 2) se incluyó la consigna de un gobierno tripartito en la universidad, compuesto por profesores, estudiantes y graduados.

En los actos callejeros que organizó la Federación de Estudiantes de Córdoba en los días siguientes hablaron oradores de la Universidad de Buenos Aires, entre ellos Alfredo Palacios. En el mitin del 23 de junio se leyó la orden del día de la Federación Universitaria de Córdoba, que contenía el primer programa político de la reforma y reflejaba el mesianismo americano y juvenil de reforma:

...considerando: que el nuevo ciclo de civilización que se inicia, cuya sede radicará en América, porque así lo determinan factores históricos innegables, exige un cambio total de los valores humanos y una distinta orientación de las fuerzas espirituales, en concordancia con una amplia democracia sin dogmas ni

prejuicios; que corresponde a las generaciones nacientes realizar esas grandes aspiraciones colectivas y marcar con claridad las rutas que deben seguir los países jóvenes como el nuestro para el logro de aquellos anhelos (Portantiero, 1978: 136).

El 30 de junio se organizó una manifestación más grande que las anteriores, pero fue reprimida violentamente por la policía. El 3 de julio se reunieron los principales actores del movimiento en la casa de Ceferino Garzón para hablar de los nombramientos y formalidades dentro de la Federación: Cortés Plá, el delegado de Ingeniería, asumió la secretaría, y Enrique Barros, la presidencia del movimiento.

Posteriormente, Cortés Plá y Barros se fueron a Buenos Aires para gestionar una salida para el movimiento de Córdoba. El contacto con sus compañeros cordobeses se mantenía mediante telegramas en los que se insistía en los constantes actos públicos y se saludaba “al triunfo de la verdad, honestidad y carácter representados por la juventud de Córdoba” (carpeta 1, doc. 19). El 10 de julio, Barros escribió: “imposibilitado dar detalles últimas gestiones por haber comprometido discreción. Puedo sin embargo llevar espíritus compañeros Córdoba seguridad absoluta triunfo definitivo causa juventud” (carpeta 1, doc. 17). Dos días más tarde envió una misiva a la Federación diciendo, “Bajo la fe de mi palabra de caballero que Nores no es ni será rector” (carpeta 1, doc. 23) y el 19 de julio terminó su telegrama con la siguiente frase: “muchísima Unión y fuerza que Nores marcharse” (carpeta 1, doc. 16).

El presidente Yrigoyen siguió en todo momento y con mucho interés los acontecimientos en Córdoba, de tal forma que el 12 de julio se entrevistó por dos horas con Enrique Barros y con Cortés Plá, presidente y secretario de la Federación, a puertas cerradas. Según el telegrama de Cortés, el presidente argentino expresó en todo instante simpatías por la juventud y le permitió a Barros

expresarle con entera libertad opiniones y sucesos de Córdoba (carpeta 1, doc. 24). Al salir de esta reunión, Barros redactó un telegrama a Horacio Valdés diciendo:

No hay por momento otra solución oficial que cimiento, redacta enseguida nota a salinas informándole clausura universidad y profundos trastornos producidos anterioridad y solicitando envío interventor para que bajo garantía poder federal se realice elección rector por ser insanablemente nula la que dio triunfo Nores (carpeta 1, doc. 25).

El Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la Federación Universitaria Argentina para dar más fuerza a la organización estudiantil a nivel nacional, y para formular el programa de la Reforma, se reunió en Córdoba del 20 al 31 de julio. Su tema era la organización y orientación que deberían tener las universidades argentinas. Esto suscitó una gran discusión entre dos facciones de la Federación de Estudiantes: la primera veía a la reforma universitaria dentro de los límites de la universidad, como un asunto meramente académico, y la otra consideraba que una reforma universitaria no podía existir sin una reforma de la sociedad entera. El congreso en su conjunto se inclinó por la primera opción, es decir, ocuparse solamente de los problemas universitarios y formular un proyecto de Ley Universitaria y Bases Estatutarias. Este proyecto incluía: la democratización de la enseñanza, la libertad de cátedra, las cátedras paralelas, la docencia libre, la periodicidad de cátedra para su renovación y actualización, los concursos públicos para la provisión de cargos, la publicidad de los actos universitarios, y la aplicación necesaria del método científico. Todo ello suponía una autonomía universitaria en lo académico: la libertad de cátedra, la designación de las autoridades universitarias, la determinación de los planes de estudio, etcétera, con la única limitante del presupuesto que el Estado le entregaría a la Universidad.

Curiosamente, se reclamaba indirectamente una “autonomía”, pero sobre la base del rechazo de otra “autonomía” vigente, que ya no era compatible con los tiempos. La universidad se había organizado

...sobre un concepto de “soberanía” fundada “sobre una especie de derecho divino”: “el derecho divino que ejercía el profesorado universitario”. Se trataba de un profesorado que ejercía un poder autónomo dentro de categorías sociales y políticas derivadas de antiguas corporaciones coloniales (Roig, 1981: 131).

Otra de las innovaciones en este proyecto eran las cátedras libres.

El congreso estudiantil de Córdoba estaba apoyado por mítines de estudiantes en Buenos Aires. Para entonces el movimiento reformista de Córdoba había organizado federaciones estudiantiles en toda Argentina, por lo que llegaban telegramas de otras federaciones en apoyo a los estudiantes cordobeses (carpeta 1, doc. 8, 10 y 37) y reportando las manifestaciones hechas en sus respectivos lugares (carpeta 1, doc. 10 y 14). Éstos ya habían formulado un proyecto de ley para la universidad y tenían fuertes aliados fuera de la universidad. Pero ésta seguía cerrada, los estudiantes mantenían la huelga, el nuevo rector no había podido tomar posesión y quedaban pocos profesores. Para resolver esta situación, los estudiantes buscaron nuevamente la intervención del gobierno de Irigoyen, ya que su conflicto no era con el gobierno, sino con el profesorado del antiguo régimen, que pretendía burlar las reformas oficiales. Ellos sabían que la intervención del Estado era decisiva para el triunfo del movimiento reformista.

El 2 de agosto, el presidente H. Irigoyen nombró como nuevo interventor en la Universidad de Córdoba a Telémaco Susini, un intelectual que desde el principio se había solidarizado con el movimiento de Reforma. Esta decisión provocó la protesta y la crítica de todos los círculos conservadores y clericales. Susini

nunca llegó a Córdoba, pero el 7 de agosto renunció el rector Antonio Nores, que no había podido tomar posesión gracias al movimiento reformista, y se nombró al vicerrector Belisario Caraffa para este cargo. Sin embargo, tampoco este nombramiento duró mucho: el 14 de agosto no sólo renunció él a su cargo, sino también los decanos de las facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Julio Echegaray; el de Ciencias Médicas, Eliseo Soaje; y Vicente Vázquez de Novoa, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Los estudiantes sabían que solamente por medio de manifestaciones callejeras podían presionar al gobierno a intervenir en su favor, de manera que el 15 de agosto volvió a estallar el conflicto: en la madrugada los estudiantes derribaron la estatua de un profesor que era símbolo de clericalismo en la universidad cordobesa. Esto provocó la protesta del obispo de Córdoba y de los círculos religiosos, los cuales organizaron al día siguiente una manifestación de rechazo a los estudiantes; con esto intentaban presionar a las autoridades municipales a favor de una mayor intervención policial. El 16 de agosto anunció Barros en un telegrama a Córdoba el envío de Susini (carpeta 1, doc. 38). Sin embargo T. Susini seguía en Buenos Aires, por lo que la Federación de Estudiantes de Córdoba organizó una manifestación de 15 mil personas. Mientras tanto, Irigoyen había superado las dificultades políticas que le había provocado la designación de Telémaco Susini y nombró en su lugar al ministro de Instrucción Pública, José S. Salinas, como interventor en la Universidad de Córdoba. Pero también Salinas tardó en llegar a Córdoba. Esta tardanza en la resolución de los problemas universitarios llevó a los líderes estudiantiles, en especial a Barros, a problemas económicos: el 29 de julio había rechazado en Buenos Aires aceptar dinero “Me sobra dinero y dignidad” (carpeta 1, doc. 35), pero el 17 de agosto pidió a sus compañeros cordobeses en el telegrama 2231 (carpeta 1, doc. 40), que vendieran su motocicleta y sus muebles para constituir un fondo de guerra.

Ante esta inactividad, ya que la Universidad seguía cerrada, el 9 de septiembre los estudiantes reformistas decidieron abrirla, nombrar sus propias autoridades y normalizar las clases.

Que mientras llega la intervención nacional confiada al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública... las dificultades apuntadas colocando la Universidad bajo la superintendencia de la federación y nombrando ésta profesores interinos que dicten cursos de acuerdo a los programas oficiales y preparen a los estudiantes para las pruebas finales que decretará la intervención. La Federación Universitaria decreta:

1. Asumir la Dirección de la Universidad Nacional de Córdoba.
2. Encargar a los ciudadanos Horacio Valdés, Enrique Barros e Ismael Bordabehere la dirección de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería respectivamente y nombrar secretario general al Sr. L. Ruiz Gómez.
3. Los ciudadanos nombrados ejercerán conjuntamente la presidencia de la Universidad y procederán a proponer la designación del profesorado interino.
4. Suspender la huelga y convocar a los estudiantes para que asistan al acto de la asunción del mando.
5. Clausurar los archivos, reabrir las bibliotecas, encomendar a los estudiantes la mayor compostura y discreción durante el funcionamiento de las clases y su permanencia en la Universidad.
6. Todos los actos de los decanos serán previamente comunicados a la federación.
7. Remitir comunicación telegráfica al señor interventor expresándole que habiendo tomado la Universidad esperamos la reciba a la mayor brevedad posible.

8. Invita al pueblo a concurrir a la inauguración de las clases.

Córdoba libre, septiembre 9 de 1918 (carpeta 1, doc. 215).

Las nuevas autoridades empezaron inmediatamente a nombrar nuevos profesores y personal universitario; sin embargo, la policía y el ejército impidieron la ceremonia de inauguración de los cursos y se llevaron detenidos a 83 estudiantes por algunas horas. Este mismo día llegó José S. Salinas a Córdoba para intervenir en el conflicto. Inmediatamente aceptó la renuncia de todos los profesores y nombró catedráticos de la universidad a los graduados que habían simpatizado con la Reforma, entre ellos Deodoro Roca.

En los nuevos estatutos de la universidad aprobados por Salinas se incluyeron las dos principales proposiciones del Congreso de Estudiantes: la docencia libre y la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad. Estas decisiones del secretario de Instrucción Pública modernizaron a la Universidad de Córdoba y terminaron con el movimiento estudiantil. De esta manera se abrió la Universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y se dio acceso a la enseñanza universitaria a todos los intelectuales competentes, independientemente de su ideología. El movimiento de reforma universitaria en Córdoba logró:

1. la elección de los cuerpos directivos de la Universidad por la propia comunidad universitaria y la participación de sus elementos constitutivos: profesores, graduados y estudiantes;
2. los concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
3. la docencia libre;
4. la asistencia libre;

5. la modernización de los métodos de enseñanza;
6. la asistencia social a los estudiantes y, con ello, una democratización del ingreso a la universidad.

Con el fin de absorber las tensiones sociales, a partir de estas reformas la universidad cordobesa, y posteriormente los demás centros de educación superior argentinos, fueron vinculados al sistema educativo nacional, ya reformado por el gobierno de Irigoyen.

Después de los meses de invierno 1918, tan conflictivos en la Universidad de Córdoba, y de las consecuencias que esta etapa tuvo en la vida estudiantil —y la vida de la ciudad— no fue fácil regresar a la “normalidad” universitaria: los estudiantes presionaban para que se aplicaran los logros de su movimiento y un grupo de profesores del viejo régimen trataba de impedir, por ejemplo, el voto estudiantil. Podemos decir que los años de 1918 a 1923 fueron de gestación de los postulados reformistas: principalmente, convertir una universidad tradicional y clerical en una universidad autónoma, con la participación de sus actores en la toma de decisiones, así como la reforma de los planes de estudio y la instalación de profesores por medio de concursos de oposición. Los años de 1923 a 1928 se pueden considerar como el periodo de consolidación de la Reforma, aunque fueron acompañados por ataques continuos de los enemigos de la Reforma y por intentos de contrarreforma.

A pesar de las dificultades de establecer las reformas en la Universidad de Córdoba, en estos años siguientes a la Reforma, la chispa de las exigencias del movimiento estudiantil, y en especial la demanda de una autonomía universitaria para las universidades del continente, ya se habían extendido a muchas

universidades latinoamericanas y ya no era posible olvidarlas.

CONCLUSIONES

El movimiento estudiantil de Córdoba en 1918 fue una confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su estructura interna, y una universidad, reducto del colonialismo.

Con la Reforma de Córdoba se creó una nueva conciencia universitaria y social, se afirmaron los valores propiamente latinoamericanos y se inició el proceso de democratización de las universidades latinoamericanas. Sin lugar a dudas, el movimiento reformista logró democratizar el acceso a la universidad por medio de ayuda social a estudiantes y de la implantación de la asistencia libre y horarios flexibles. Esto benefició, sobre todo, a los hijos de las clases medias emergentes, que trabajaban y estudiaban al mismo tiempo; las clases populares y las mujeres, en cambio, siguieron en gran parte excluidas de los estudios superiores. La nueva clase media apoyó el movimiento reformista, ya que estaba deseosa de escapar de su proletarización y de alcanzar posiciones hasta entonces reservadas a la burguesía y a la oligarquía terrateniente.

El movimiento reformista de Córdoba fue un movimiento espontáneo, sin ideología inicial clara, pero que maduró con el avance de la huelga. Sus ideas muestran las influencias de las corrientes filosóficas de esos años y las ideas de algunos pensadores americanos. Había ideas liberal-burguesas, anticlericales, antiimperialistas, socialistas y hasta anarquistas; todo ello se mezcló en la búsqueda de una respuesta americana al problema de la universidad y la sociedad.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Archivo General de la Universidad Nacional de Córdoba, caja Reforma Universitaria: carpeta 1, doc. 4; carpeta 1, doc. 16; carpeta 1, doc. 17; carpeta 1, doc. 19; carpeta 1, doc. 23; carpeta 1, doc. 24; carpeta 1, doc. 25; carpeta 1, doc. 35; carpeta 1, doc. 38; carpeta 1, doc. 40; carpeta 1, doc. 215, 216; carpeta 2, doc., sin núm.; telegrama 1264; telegrama 1381; telegrama 1503; carpeta 1, doc. 8, 10, 37; telegrama 1381; telegrama 2040; carpeta 1, doc. 10, 14.

“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” (1918, 21 de junio), *Gaceta Universitaria*, edición extraordinaria, reproducido en Juan Carlos Portantiero (1978), *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938. El proceso de la reforma universitaria*, México, Siglo XXI, p. 131.

“El Comité Pro Reforma Universitaria ante el Ministerio de Instrucción Pública y Consejo Superior de la Universidad”, en Juan Carlos Portantiero (1978), *Estudiantes y política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI, p. 140.

Justo, Juan B., “Discursos y escritos políticos”, s.f., reproducido por Juan Carlos Portantiero (1978), *Estudiantes y política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI, p. 31.

“Orden del día de la Federación Universitaria de Córdoba”, en Juan Carlos Portantiero (1978), *Estudiantes y política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI, p. 136.

REFERENCIAS

BIAGINI, Hugo E. (2006), “Juventud e identidad: de la reforma universitaria al posmodernismo”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, pp. 281-300.

BRAVO Tedin, Miguel (1998), *Historia del barrio Clínicas*, Buenos Aires, Canguro.

CHIROLEU, Adriana R. (2000), “La reforma universitaria”, en Ricardo Falcón (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Buenos Aires, ed. Sudamericana, Nueva Historia Argentina, tomo VI, pp. 357-389.

DEVOTO, Fernando (2003), *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

ENDREK, Emiliano S. (1992), *Notas sobre la Universidad Nacional de Córdoba en el periodo colonial (1614-1810)*, Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba, Cuadernos de Historia núm. 14.

FERRARI, Carola (2013), *Prohibido prohibir. El amor en la reforma universitaria*, Córdoba, El Emporio Libros S.A.

FERRER, Christian (2012), “Erratas, reforma universitaria y acción política”, en Ana María Alderete (comp.), *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 35-38.

FUENTES Muñoz-Ledo, Luisa (1987), *The Middle Class and Democracy in Latin America: Argentina, Brazil and Mexico*, Tesis de Doctorado, Palo Alto, Stanford University/Ann Arbor.

FUENTES, Sebastián-Gerardo (2016), “Un club para ‘nosotros’ en la Reforma del 18. Sentidos de la universidad y la nación en jóvenes universitarios no reformistas”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 6, núm. 18, pp. 60-81.

MARSISKE, Renate (2011), *Universidades, clases medias y movimientos estudiantiles en América Latina (1918-1929)*, Tesis de Doctorado, México, UNAM.

MARSISKE, Renate (en prensa), “‘Se alquila por inútil’: la Universidad de Córdoba, el barrio Clínicas y la vida de los estudiantes de medicina (1917-1918)”, en Armando Pavón (coord.), *Libertades universitarias en el mundo hispánico. Siglos XVI al XX*.

ORTEGA y Gasset, José (1985), *El tema de nuestro tiempo*, México, Porrúa.

PORTANTIERO, Juan Carlos (1978), *Estudiantes y política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria*, México, Siglo XXI.

ROCA, Deodoro (2013), “La revolución de las conciencias”, en Deodoro Roca, *Obra reunida I: Cuestiones universitarias*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 35-38.

ROIG, Arturo A. (1981), *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*, México, UNAM.

STEGER, Hanns-Albert (1971), “Perspectivas para la planificación de la enseñanza superior en Latinoamérica”, *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*, núm. 4, pp. 23-36

TEDESCO, Juan Carlos (1970), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

- TÜNNERMANN, Carlos (1978), *La reforma universitaria*, Managua, Ed. Universitaria Centroamericana.
- VASCONCELOS, José (1983), *La raza cósmica*, México, Olimpia.
- VERA de Flachs, María Cristina (1999), “Antecedentes del movimiento universitario de 1918 en Córdoba: los primeros profesores de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. I, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, pp. 84-120.
- VERA de Flachs, María Cristina (2006), “Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)”, en Renate Marsiske (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. III, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, pp. 21-80.

R E S E Ñ A S



Teoría de la educación Capacitar para la práctica

Luis Núñez Cubero y Clara Romero Pérez (coordinadores), Madrid, Pirámide, 2017

Carmen Álvarez Álvarez*

Algo hay en el complejo mundo de las relaciones teoría-práctica en educación que por más vueltas que se les dé, resulta difícil satisfacer al profesorado en ejercicio, a los investigadores, al profesorado en formación y al resto de agentes implicados. El libro que se reseña supone una nueva aportación a este campo que ayuda a identificar algunas de sus aristas. Tras la realización de mi tesis doctoral (Álvarez, 2011), mientras navegaba por mares de dudas tratando de dar respuesta a cómo potenciar la relación entre el conocimiento académico y las prácticas docentes, tuve la suerte de descubrir esta reciente aportación, de gran interés para los estudiosos del tema y —seguramente también— para muchos de los lectores de *Perfiles Educativos*.

Como afirman los coordinadores en la presentación, hay una creciente demanda de calidad educativa, de profesionalización en los educadores, de buenas prácticas, de reflexión pedagógica fundamentada. . . es decir, de vínculos estrechos entre las epistemologías y las actuaciones educativas para lograr “prácticas avanzadas”. La presentación anima al lector a sumergirse en la lectura del texto. Afrontar una vez más el reto de las relaciones teoría-práctica sigue —y seguirá siendo— necesario. Hoy, como ayer, seguimos necesitando filosofías que ayuden a producir actuaciones competentes, así como profesionales comprometidos que las pongan en práctica; sin embargo, este gran reto presenta un contrapunto necesario: estudiar prácticas educativas competentes y profesionales que nos ayuden a producir o perfeccionar las filosofías existentes. En este eje se sitúa el libro (realizar propuestas teóricas), y en esta idea me recrearé para reseñarlo, porque constituye su mayor éxito y su más grande limitación.

Desde nuestro punto de vista, cuatro elementos definen el libro:

- Se ha tratado de enmarcar en una única disciplina, la de la teoría de la educación, a la que pertenecen sus coordinadores; sin embargo, el asunto de las relaciones teoría-práctica es de tal envergadura que su estudio no puede reducirse a una disciplina, por amplia que ésta sea. No obstante, se aprecia la actualización pedagógica de los autores, ya que no es habitual que desde esta área se aborde un asunto tan relevante como lo es la dimensión profesionalizadora.

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España).
CE: carmen.alvarez@unican.es

- Reúne una polifonía de voces de autores de Bélgica y España, de disciplinas académicas (pedagogía, psicología, sociología), que impide que los diferentes capítulos sean unívocos en su objetivo. Esto le da a la obra numerosas ventajas, pero también inconvenientes.
- Son capítulos sintéticos, actualizados en su bibliografía en inglés, español y francés, y de algún modo hacen converger dos visiones: la española, de fuerte tradición filosófica, y la belga, de fuerte tradición experimental.
- Pese a que está estructurado en dos grandes partes (*Teorizar la práctica* y *Transformar la práctica*), de cuatro capítulos cada una, se distingue una continuidad académica entre ambas, pues en ningún capítulo se aborda un trabajo empírico que explore realidades educativas concretas y las ponga en relación con las teorías propuestas. Tanto los primeros cuatro capítulos, como los siguientes, son epistemológicos, aunque en estos últimos se advierte una ligera intención de influir en las prácticas de los profesionales de la educación.

Los ocho capítulos que conforman el libro nos colocan ante algunos de los grandes debates de la teoría y la práctica educativa. El primero, desde mi punto de vista uno de los más interesantes, “Capacitar para la práctica a través de la teoría”, muestra las discrepancias que hay entre la teoría (abstracta, generalizable, conceptual) y la práctica (concreta, situacional, resolutive); presenta un marco teórico sobre la disciplina de la teoría de la educación (historia y competencias) y sitúa la complejidad de la práctica educativa. Los lectores que se acerquen a este capítulo podrán descubrir algunas de las paradojas e incertidumbres que se producen en el campo de las relaciones teoría-práctica en la educación. El debate queda abierto.

El segundo capítulo, titulado “Reformular la práctica a través de las filosofías educativas”, expone las diferentes filosofías educativas (humanistas, funcionales, hedónicas, eudemónicas, sociocríticas y ecológicas) que han tratado de responder a las preguntas de para qué y qué enseñar. Si bien su lectura da pie a reflexionar sobre los fundamentos filosóficos en los que se apoyan las prácticas educativas, se echan en falta ejemplos reales y actuales de estas filosofías en la acción para que el capítulo logre una orientación efectiva hacia la práctica. A partir de la lectura de este capítulo surgen preguntas como: ¿qué prácticas escolares hoy guardan conexión con estas filosofías educativas?, y ¿en cuáles de estas filosofías se inspiran las propuestas políticas, económicas, educativas y sociales de nuestro actual sistema educativo?

El tercer capítulo, “Determinar el modelo de acción a través de los paradigmas psicopedagógicos”, expone cuatro paradigmas: conductual, cognitivista, constructivista y socioconstructivista. Al repasar sus principales fundamentos los autores presentan a sus principales exponentes, además de describir qué entiende cada uno por enseñar y por aprender, y qué metodologías pedagógicas son las más apropiadas

desde cada lógica. Su lectura presenta un indudable interés, pero como en el capítulo anterior, se echa en falta una mayor conexión con la realidad escolar: ¿cuál es el paradigma dominante hoy en los centros educativos y por qué?, ¿es un paradigma puro? A la luz de unas prácticas educativas concretas, o del ejercicio profesional de un profesor en concreto, ¿qué perspectivas se relacionan con cada paradigma?

En el cuarto y último capítulo de la primera parte, “Impulsar una acción transformadora: educar para la democracia y el bien común”, se hace un diagnóstico sociológico bastante preciso del contexto mundial actual (globalización, hegemonía mediática, hambre, pobreza, analfabetismo, etcétera), y se propone educar para la democracia, para el desarrollo y para la solidaridad. Sin embargo, ¿cómo hacer esto? Se esperaría aquí un análisis de las propuestas más interesantes y asequibles que se están desarrollando en los centros educativos en este campo, o exponer cómo lo están haciendo posible los docentes más apasionados y comprometidos con el tema.

La segunda parte del libro (*Transformar la práctica*) no explica la lógica por la que fueron seleccionados los contenidos que la componen y por momentos parece que se trata de una amalgama de textos reunidos bajo un mismo epígrafe, pues no se percibe el hilo argumental que los conecta. El quinto capítulo —y primero de la segunda parte—, titulado “Promover la autonomía de los estudiantes”, propone un marco conceptual que pretende ilustrar a los profesionales de la educación sobre la relevancia de potenciar la autonomía (autorregulación y autodeterminación) de los estudiantes. Sin embargo, queda a deber la explicación de cuáles son las pautas clave para que los docentes puedan desarrollar una intervención que promueva la autonomía del alumnado, y cuáles son los programas que se están desarrollando al respecto: ¿qué hacen los docentes que logran que sus alumnos sean autónomos?, ¿cuáles son las mejores prácticas para lograr la autonomía del alumnado? Ya que esta segunda parte trata de “transformar la práctica”, parecería especialmente necesario mostrar los resultados de los estudios al respecto. Coincido con la idea de potenciar la autonomía de los estudiantes, pero como docente no encuentro, en este apartado, pistas sobre cómo hacerlo.

El sexto capítulo, “Principios evaluativos para combatir doce obstáculos que perjudican los aprendizajes de los estudiantes”, presenta tres taxonomías que se espera que sean útiles en estudios evaluativos (para el dominio cognitivo y afectivo) y 12 obstáculos que perjudican el aprendizaje de los estudiantes. Si bien este apartado da un paso más en la búsqueda de relaciones con la práctica, y propone técnicas particulares para solventar los obstáculos señalados, su enfoque técnico y psicológico es cuestionable: si diésemos a leer este capítulo a algún docente experimentado y con nociones de pedagogía seguramente rechazaría la simplicidad con la que se abordan asuntos de gran complejidad. Asimismo, muchos académicos que han participado en la crítica de las taxonomías (como la de Bloom), seguramente también objetarían la profundidad académica de su planteamiento teórico.

El séptimo capítulo, “La profesionalización de los docentes, un auténtico reto para la educación”, presenta cuatro corrientes relevantes en materia de profesionalización del docente en su formación inicial y permanente: el *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), que conjuga reflexión, intervención e intercambio de avances; las comunidades de aprendizaje, que permiten el desarrollo colaborativo entre los docentes; la investigación colaborativa, que agrupa a los distintos agentes educativos mediante la investigación; y la participación activa en la reforma de un programa, que obliga a la reflexión y a la acción colaborativa. Efectivamente, estas cuatro propuestas son relevantes hoy y merecen ser destacadas porque su conocimiento por parte de la comunidad educativa puede contribuir a la mejora docente, pero nuevamente sería necesario examinar ejemplos concretos de grupos de profesores que estén abordando estas estrategias en España o en el panorama internacional, y rescatar los retos y dificultades que enfrentan, así como sus éxitos.

El último capítulo, titulado “Optimizar la calidad de la práctica educativa en contextos de equidad”, presenta las cuatro fases (diseñar, implementar, evaluar e innovar) que deben seguir los docentes en su trabajo cotidiano para realizar un trabajo profesional. Los autores ofrecen valiosas recomendaciones a través de una serie de tablas sistemáticas para que los lectores sepamos desarrollar adecuadamente las citadas fases. Aunque en ocasiones éstas resultan ambiguas, suponen un gran avance en el intento por traducir ideas en prácticas de calidad para el trabajo en el aula. Muchas de estas cuestiones, por otro lado, podrían ser cuestionadas a la luz de las culturas profesionales del profesorado: predomina el individualismo y la colegialidad fingida; el magisterio es una profesión mayoritariamente ágrafa y se desenvuelve en *lo oral*; es una cultura más fincada en la espontaneidad que en la planificación; el profesorado no pocas veces se muestra reacio ante la tarea de sistematizar, escribir y autoevaluarse, entre otras.

Una vez repasado y valorado el contenido de *Teoría de la educación. Capacitar para la práctica*, sigue justificar adecuadamente la principal debilidad del libro: ofrece una mirada profundamente académica de la teoría de la educación en dos sentidos, lo que deja una sensación agri-dulce, y ello pese al esfuerzo que se percibe en algunos capítulos en el sentido de evitar esta visión restringida. Al respecto:

- Se echa en falta una mayor vinculación entre las ideas expuestas y las prácticas reales que se producen cada día en los centros educativos, como ya se ha señalado en relación a algunos capítulos. Animo a los autores a embarcarse en el apasionante mundo de la búsqueda de relaciones teoría-práctica en centros educativos, en la convivencia con niños y profesores, entre pupitres, tizas y libros de texto. Futuras producciones pueden ser mucho más ricas para investigadores y docentes si se añade la mirada de los estudiantes, del profesorado y de las familias respecto a las teorías y prácticas existentes. Si bien el libro puede ser empleado en la formación

del profesorado, su repercusión en los profesionales en ejercicio seguramente será muy limitada. Es difícil realizar aportes relevantes a los profesionales de la educación cuando se publica un libro que puede decirse que “está de espaldas” a la práctica real de los centros educativos, a las experiencias más destacadas en el panorama nacional e internacional, a los programas más exitosos, a los casos de docentes comprometidos y apasionados, etc.

- Parece, en ocasiones, que algunos de los autores se sitúan como expertos y tratan de decirle a los profesionales de la educación lo que tienen que hacer; esto es, reproducen el enfoque científico-tecnológico, a la par que abogan por un modelo dialógico entre teoría-práctica, que coloque ambos aspectos en planos de igualdad, que explore las relaciones entre ellos y que combine y equilibre los movimientos inductivos y deductivos. Aunque los investigadores nos movamos más en el plano de la teoría, ser universitarios no nos coloca en una posición preferente en relación a la escuela; solemos perder la autoridad como expertos en la educación cuando nos situamos como asesores que, sin estar en contacto permanente y directo con la vida escolar, les damos ideas a los profesionales para que las “apliquen” en su práctica. Es difícil llegar a los profesionales diciéndoles, “como expertos”, lo que desde la lógica universitaria se espera de ellos y, sobre todo, cuando les damos ideas teóricas desligadas de posibles pautas concretas de actuación (aspecto que los profesionales frecuentemente critican a los investigadores educativos) o experiencias reales desarrolladas en lugares y contextos distintos a los suyos, que suponen avances en coherencia con las ideas.

Si bien la mirada crítica expresada aquí puede desanimar a algunos lectores, invito a todas las personas interesadas en entender y mejorar sus relaciones teoría-práctica a leerlo y sacar sus propias conclusiones. Como indican los autores en la presentación, haciendo uso de las palabras de Montaigne: la palabra es mitad de quien la expresa, y mitad de quien la recibe.

Reitero que la lectura de este libro permite afrontar, una vez más, el inmenso reto que suponen las relaciones teoría-práctica en la educación. Seguimos necesitando conocer teorías y prácticas comprometidas con la mejora educativa.

REFERENCIA

ÁLVAREZ Álvarez, Carmen (2011), *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente: un estudio de caso en educación primaria*, Tesis doctoral, Oviedo, Universidad de Oviedo.

La organización estudiantil en la Universidad Autónoma de Querétaro (1958-2016): “entre las aulas y la política”

Kevyn Simon Delgado y Daniel Guzmán Cárdenas, México, Universidad Autónoma de Querétaro/Municipio de Querétaro, 2016

Ramsés Jabín Oviedo Pérez*

Reseñamos en estas líneas un libro necesario y extraordinario. Con la aparición de esta obra sobre la organización estudiantil de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) se avanza en el conocimiento y comprensión de la historia de las organizaciones estudiantiles en México y América Latina. Este volumen, de la autoría de Simon Delgado y Guzmán Cárdenas, fue publicado conjuntamente por el Municipio de Querétaro y la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) en diciembre de 2016, pero fue presentado al público hasta finales de marzo de 2017. La obra en comento se propone como de “divulgación” de los resultados de la investigación que le dio origen; en este caso, la neutralidad histórica no impide hacer un aporte crítico frente a importantes hechos de la historia universitaria. El libro consta de seis apartados en los que los autores sintetizan la historia de la organización estudiantil. Para ello incorporan una base de 47 testimonios de personas que participaron en el proceso de configuración de la Federación de Estudiantes desde 1958 hasta 2016. Por lo demás, el subtítulo de la obra (*entre las aulas y la política*) resume la dialéctica del contexto estudiantil en su ámbito interno (el aula) y externo (la política). Explicaré cada capítulo con mayor detalle.

El apartado inicial, “Los cincuenta: autonomía y organización”, explica uno de los ejes rectores de la organización estudiantil: la búsqueda de autonomía universitaria. Para ello, los autores se proponen explicar el proceso de gestación, desarrollo y consecuencias del movimiento estudiantil que demandaba la autonomía universitaria en 1958. El propósito de este apartado es mostrar el contexto local en el que inició la huelga universitaria, esto es, los apasionados encuentros y desencuentros que tuvieron lugar entre los diversos grupos estudiantiles. Muchos universitarios del Comité de Huelga reivindicaban la democratización del proceso de elección del rector y del Consejo Estudiantil, el aumento de subsidio y la autonomía. Queda claro que en ningún momento fue fácil o relajada la organización de los estudiantes. El atento seguimiento de los testimonios permite puntualizar, paso a paso, el proceso de

* Pasante de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro. CE: oviedoperezramsjesjabin@gmail.com

obtención de la autonomía, la solidaridad de la sociedad queretana ante la reivindicación estudiantil, y el apoyo otorgado por otros grupos con causa social en México. Las respuestas del gobierno estatal y federal, finalmente, se resolvieron en favor de las peticiones universitarias. Simon Delgado y Guzmán Cárdenas dan cuenta de la emoción que generó la conclusión de la huelga el 28 de enero de 1958, tras 12 días de manifestaciones y discusiones, y la entrada en vigor de la autonomía universitaria el 5 de febrero del mismo año. Asimismo, se menciona la creación de la Federación Estudiantil Queretana (después llamada Federación de Estudiantes Universitarios de Querétaro, FEUQ). En este capítulo también se advierten las dificultades que se tuvieron que sortear para redactar la Ley Orgánica. Para los autores, la aportación más importante de la huelga fue la obtención de la autonomía.

El siguiente apartado, “Los sesenta: crecimiento y consolidación de la Federación de Estudiantes”, atiende una de las décadas más trascendentes para los movimientos estudiantiles en México, en la cual, además, se dieron varios sucesos que marcaron la historia de la UAQ. Tras una rápida contextualización del estado de Querétaro a principios de los sesenta, se describen las experiencias de cuatro presidentes de la FEUQ y se hacen notar la diversidad de pensamiento y las actuaciones de cada uno. Inmediatamente después se advierte uno de los cambios que más ha repercutido en la UAQ: la designación de Hugo Gutiérrez Vega como rector, en 1966. Sin perder de vista el marco general de la FEUQ, los autores explican las directrices del nuevo rectorado y explican el proceso, desenlace y alcances que tuvo la toma del Patio Barroco, así como las condiciones socioculturales que enfrentó la universidad en un estado sumamente católico.

Este segundo apartado permite ver las constantes recomposiciones que tuvo la FEUQ. De frente al año de 1968, los autores subrayan que cada estado de la república lo vivió de una manera particular y presentan un panorama general de la respuesta que dieron la FEUQ y la juventud queretana ante los hechos del 2 de octubre. En este apartado se incluye un interesante seguimiento de las versiones de la prensa queretana que muestra, sin duda, la persistencia de las versiones oficiales; además, se relata la singular visita de Luis Echeverría a la UAQ para arrancar su campaña electoral rumbo a la presidencia de la república. A partir de este evento, los autores describen las respuestas del estudiantado. Luego, hacen dos consideraciones en relación al contexto financiero de la UAQ a finales de los sesenta y abordan los efectos represivos de la matanza de Tlatelolco en el estudiantado queretano.

El tercer capítulo, “Los setenta: las disputas por la representación estudiantil”, da cuenta de un periodo convulso para las organizaciones estudiantiles. Se pone de relieve el contexto nacional caracterizado por la modernización industrial en Querétaro, así como por las continuas olas de represión. Los autores exponen las posturas de los representantes de la FEUQ que fueron sensibles al izquierdismo militante, pero

también encontramos que la Federación fue pieza clave en la creación del Centro Universitario. En este sentido, se señala la participación estudiantil de principios de 1972 en relación al crecimiento institucional de la universidad. Igualmente, en este capítulo se destaca la primera manifestación de estudiantes en contra de los hechos del 2 de octubre y se detalla la respuesta estatal. Sin dejar de lado las gestiones de cada presidente de la Federación de Estudiantes, los autores dan seguimiento al proceso de lucha estudiantil en contra del alza de precios en el transporte; un conflicto donde la participación de la FEUQ fue limitada.

Un hecho de enorme importancia en esta década es el surgimiento del Consejo Estudiantil Democrático Universitario de Querétaro (CEDUQ), como la base estudiantil que buscaba democratizar la participación de ese sector en la universidad. En este tercer apartado se exponen los altibajos de confiabilidad que sufre la FEUQ en medio de las pugnas por el poder, y se ofrecen detalles de la injerencia de grupos “porriles” en el contexto universitario de los setenta. El testimonio del líder de la CEDUQ en ese momento deja ver las diversas acciones represivas de que fue víctima durante la etapa conocida como de “guerra sucia”, así como la respuesta estudiantil de solidaridad interuniversitaria. En el curso de este capítulo se aprecian los cambios constantes al interior de la FEUQ hasta que, a finales de la década de los setenta, como apuntan los autores, la Federación vivió uno de sus peores momentos. Así, en este apartado, mirado en su conjunto, se aprecia un decenio repleto de encuentros y desencuentros entre diferentes organizaciones estudiantiles, mismos que continuarían durante los primeros años de los ochenta.

El cuarto apartado “Los ochenta: caminando hacia la calma”, presenta un decenio caracterizado por los altibajos en la organización estudiantil y contextualiza los cambios del gobierno federal y estatal (este último ajeno a las necesidades universitarias). Se destaca la lucha estudiantil de la Normal del estado, en mayo de 1980, como la más importante de esa década; los autores describen el proceso de la huelga, así como la represión que sufrieron los universitarios. Los autores hacen notar, al respecto, el acto de solidaridad del CEDUQ para con los normalistas; asimismo, describen un conflicto interno grave por el que atravesó la FEUQ y la aparición en escena de presidentes de la Federación que intentaron redefinir el camino. En paralelo, se ponen de relieve los cambios institucionales de la UAQ, época en la que comienza la democratización en la elección de rector y avanza el desarrollo del Centro Universitario.

El quinto apartado, “Los noventa: pluralización de la FEUQ”, inicia con la administración federal de Salinas de Gortari (1988-1994) y el gobierno estatal de Enrique Burgos, mientras que la rectoría universitaria se enfrentaba al impacto de la transición en la política nacional. Es notable la atención que los autores ponen en las condiciones socioeconómicas de la universidad. La FEUQ inicia esa década con la visita del presidente Salinas a la UAQ, evento que la obra refiere a partir del testimonio de un presidente de la Federación. Asimismo, se abordan

los cambios que se fueron realizando paulatinamente, a través de las gestiones de la FEUQ. Vale la pena mencionar que en esa década, además del polémico actuar de Salinas, las juventudes universitarias vivieron cuatro acontecimientos históricos: el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el asesinato de Luis Donaldo Colosio (ambos en 1994), junto a la última toma de camiones por parte de cientos de jóvenes universitarios por incumplimiento del descuento estudiantil en transporte público, y la concentración universitaria en la explanada de rectoría para fijar postura por la insuficiencia presupuestaria (1997). Como en las demás páginas del libro, este apartado aborda la cuestión de la simbiosis ideológica FEUQ-gobierno y FEUQ-rectoría. Así, expone las experiencias y rememoraciones de cuatro presidentes de la Federación, lo mismo que el eco de parte de las facultades no federadas. Claramente, el capítulo permite avanzar en la tesis de que la FEUQ actúa como instancia de representación estudiantil que, directa o indirectamente, legitima o deslegitima un *statu quo* universitario.

Finalmente, el último apartado “Del 2000 al presente: la búsqueda de una nueva identidad” pone en contexto tres ámbitos: el nacional, signado por la alternancia política debido al triunfo de Vicente Fox para el sexenio 2000-2006; en el ámbito estatal, la gubernatura de Ignacio Loyola Vera del PAN, caracterizada por una relación ríspida con las universidades públicas; y en el ámbito universitario, en el mismo año 2000, la elección de la Mtra. Dolores Cabrera Muñoz como primera rectora de la UAQ (de filiación priista); esto es, la FEUQ inicia el milenio frente al bipartidismo.

Para desarrollar este apartado, los autores incluyen el posicionamiento de 17 representantes estudiantiles —a partir de varias entrevistas— y ponen de relieve el resurgimiento de las movilizaciones de estudiantes, las cuales sacaron a la luz las presiones que tuvo la FEUQ en momentos coyunturales, sobre todo, de cara a los problemas presupuestarios de 2002 y electorales de 2006. Se presenta la postura de la FEUQ ante el movimiento #Yosoy132, el cual impactó de muy diversas maneras la forma de pensar de los jóvenes mexicanos; así como ante la desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa en 2014. El apartado finaliza con una breve reflexión que cuestiona la existencia de una sola organización estudiantil en una institución educativa donde se da por cierta la pluralidad de ideas.

En el último apartado se cuestiona, acertadamente, la situación actual de la FEUQ. Los autores sostienen que en los últimos años se han organizado en la universidad diversos grupos de estudiantes que apoyan causas sociales y universitarias, y que no pertenecen a la Federación. Esta reflexión también considera los cambios y matices que ha habido en la relación gobierno-federación, así como el hecho de que la mitad de los exlíderes universitarios se encuentra haciendo carrera política, mientras que la otra mitad se dedica a su carrera profesional (a excepción de dos de este segundo grupo, que llegaron a ser rectores). En torno

a la autonomía universitaria, los autores admiten que si bien ésta ha sido agredida, retoman la idea del alcance social e institucional de la defensa por la educación pública y autónoma.

La lectura de las páginas de este volumen deja ver el constante diálogo con los universitarios que han forjado la imagen de la FEUQ y de la universidad, con el apoyo de fotografías de algunos acontecimientos. Es por ello que durante la lectura de la obra me surgió la siguiente pregunta, en tono de reivindicación, tomando en cuenta la praxis educativa de hoy día: ¿acaso la obra de Simon Delgado y Guzmán Cárdenas nos lleva a repensar no sólo la FEUQ, sino la participación estudiantil en su conjunto? Mi respuesta es que el libro que aquí se reseña tiene cualidades que la hacen única porque, por un lado, tiene pleno dominio de las fuentes documentales a disposición actual, así como un soporte testimonial que le confiere mayor interés; y por otro, porque no se había presentado una investigación semejante que proporcionara la perspectiva de los propios líderes estudiantiles ante cuestiones precisas, ya que este libro también recupera la voz de los presidentes de la FEUQ involucrados en el devenir sociopolítico de la UAQ. Lo anterior no supone un silenciamiento de otras voces —igualmente relacionadas con la Federación— que pudieran contribuir al análisis de su actuación; al final, los testimonios que se consignan en la obra ayudan a comprender los actos y omisiones de la FEUQ en la historia de la UAQ y del estado soberano de Querétaro.

Con base en lo expuesto en estas páginas recomendamos ampliamente la lectura del libro. Sobra decir que es útil no sólo para los historiadores de los movimientos estudiantiles en América Latina, sino también, y sobre todo, para los universitarios que buscan conocer más acerca de su universidad. La lectura de esta obra puede sensibilizar la conciencia histórica de las generaciones actuales de estudiantes, ya que ofrece las perspectivas de los representantes de la Federación de Estudiantes de Querétaro frente a hechos y procesos que fueron clave en el desarrollo y configuración de su institución universitaria. Con su esfuerzo historiográfico, los autores dan luz a las transformaciones y anhelos de la organización estudiantil al interior de la vida universitaria y permiten que el lector obtenga una mirada panorámica de las relaciones de los representantes estudiantiles con los rectores, con los gobernadores, con sus representados, y también con la sociedad civil.

En síntesis, *La organización estudiantil en la Universidad Autónoma de Querétaro (1958-2016)* plantea, de una manera clara y documentada, un acercamiento a detalles de la historia interna de la UAQ que no habían sido procesados con vistas a su divulgación. En ese sentido, representa un valiosísimo precedente en la estela de las escasas investigaciones sobre la organización de los estudiantes en México y de los movimientos estudiantiles en América Latina. Tenemos, pues, un libro para no olvidar lo importantes que son los estudiantes en la legitimación crítica de la universidad pública. Es, sin duda, un libro necesario que debe ser leído justamente en estos tiempos difíciles para la educación superior pública.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>

XL
PERFILES
EDUCATIVOS



iisue

