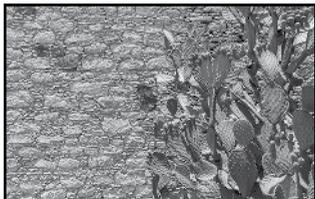


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLI

NÚMERO 165

Gabriela de la Cruz y Diego I. Matus
“¿POR QUÉ REGRESÉ A LA ESCUELA?”

Pedro D. Zamudio, Fidencio López e Hiram Reyes-Sosa
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL FRACASO ESCOLAR

Maribel García y Alicia Razeto
¿POR QUÉ FALTAN LOS JÓVENES A LA ESCUELA?

Esmeralda Alarcón, Juan M. Piña, Ana García y Francisco J. Tejedor
PERFILES DE SOCIALIZACIÓN FAMILIAR EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

M. Cristina Ocampo-Villegas
MERCADO LABORAL DE LOS COMUNICADORES CORPORATIVOS
EN LAS ORGANIZACIONES EN COLOMBIA

Juan L. de la Montaña y César Rina
EL NACIONALISMO BANAL EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y PRIMARIA EN FORMACIÓN Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Alejandro Sánchez, Claudia P. Pérez y Omar A. Barriga
COHESIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE SAN PEDRO DE LA PAZ

Eloísa Reche, M. Amor Martín e Ignacio González
AUTOPERCEPCIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONAL
Y COMUNICATIVA PARA LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD

•••

Harim E. González, Thomas R.F. Scior y Wietse De Vries
LA PROFESIÓN DEL FARMACÉUTICO MEXICANO, UNA COMPARACIÓN INTERNACIONAL

Humberto Muñoz
UNIVERSIDAD PÚBLICA: PODER, RELACIONES Y PRÁCTICAS POLÍTICAS

••

REFORMA 2019 A LOS ARTÍCULOS 3º, 31 Y 73 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA
DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

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.

© 2019, 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, Ciudad de México. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones al correo: perfiles@unam.mx. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 200 ejemplares en junio de 2019.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
GABRIELA DE LA CRUZ FLORES Y DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA “¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior “ <i>Why did I go back to school?</i> ” <i>School dropout and return experiences from high school students</i>	8
PEDRO DAMIÁN ZAMUDIO ELIZALDE, FIDENCIO LÓPEZ BELTRÁN E HIRAM REYES-SOSA La representación social del fracaso escolar La hipótesis del núcleo central <i>The social representation of school failure</i> <i>The central core hypothesis</i>	27
MARIBEL GARCÍA GRACIA Y ALICIA RAZETO PAVEZ ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña <i>Why do young people miss school?</i> <i>An exploration of the school experience of absent students in Catalonia</i>	43
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL, JUAN MANUEL PIÑA OSORIO, ANA GARCÍA VALCÁRCEL Y FRANCISCO J. TEJEDOR Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico <i>Family socialization profiles in university students with high academic performance</i>	62
MARÍA CRISTINA OCAMPO-VILLEGAS Mercado laboral de los comunicadores corporativos en las organizaciones en Colombia Retos para la formación universitaria <i>Labor market of corporate communicators in Colombian organizations</i> <i>Challenges for university education</i>	81
JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA Y CÉSAR RINA SIMÓN El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia <i>Banal nationalism in early childhood and primary education</i> <i>trainee teachers and History teaching-learning</i>	96

ALEJANDRO SÁNCHEZ OÑATE, CLAUDIA PAZ PÉREZ SALAS Y OMAR ALEXANDRE BARRIGA	114
Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz <i>Social cohesion and student participation in primary and secondary students in San Pedro de la Paz</i>	

ELOÍSA RECHE URBANO, M ^a AMOR MARTÍN FERNÁNDEZ E IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ	131
Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos en la universidad <i>Self-perception in the acquisition of informational and communicative competencies to prepare academic works in the University</i>	

Horizontes

HARIM ERNESTO GONZÁLEZ PECH, THOMAS RAINER F. SCIOR Y WIETSE DE VRIES	148
La profesión del farmacéutico mexicano, una comparación internacional <i>The pharmaceutical profession in Mexico, an international comparison</i>	

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA	165
Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas <i>Public University: power, relationships and political practices</i>	

Documentos

REFORMA 2019 A LOS ARTÍCULOS 3 ^o , 31 Y 73 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	186
<i>Reform 2019 to articles 3rd, 31 & 73 of the Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i>	

Reseñas

FRANCISCO MORA TERUEL	210
Neuroeducación Sólo se puede aprender aquello que se ama <i>por: Nuria Meneses Granados</i>	
ADRIÁN LUNA FLORES	217
Los estudios de Comercio y Administración en la Universidad Michoacana: 1915-1961 <i>por: Miguel Ángel Gutiérrez López</i>	

Editorial

Permanecer o abandonar la escuela

La preocupación por el ingreso de los niños y jóvenes al sistema escolar ha ocupado un lugar destacado en el ámbito de las políticas públicas y en el interés de los padres de familia; es la tarea que ha concentrado los mayores esfuerzos de unas y otros. Sin embargo, rápidamente fue notorio que abrir espacios para todos en las aulas no era suficiente, y que también era —y sigue siendo— necesario garantizar la permanencia de los estudiantes y la conclusión satisfactoria de los estudios a lo largo del ciclo escolar.

Este punto, garantizar la permanencia de los estudiantes, ha sido un problema recurrente, inveterado, y tiene múltiples aristas en cada uno de los tipos y niveles educativos. De hecho, cómo nombrarlo revela su misma complejidad, porque en los programas gubernamentales e institucionales lo frecuente ha sido denominar como desertor (deserción escolar) al que no logra permanecer en la escuela hasta concluir los estudios, de la misma manera como se nombra al que abandona o escapa de las filas del ejército; con ello se ha trasladado la responsabilidad al propio estudiante, en lugar de enfocarla en la institución o en las condiciones que propician este fenómeno.

La literatura académica ha documentado los diferentes factores que están asociados al éxito y al abandono escolar; destaca, desde luego, su innegable vínculo con el origen social y la posición que se ocupa en la estructura social, así como las desiguales oportunidades educativas que se presentan en cada caso. Los recursos económicos han sido otro factor clave para permanecer y alcanzar los niveles superiores del sistema escolar, porque niños y jóvenes provenientes de hogares desfavorecidos enfrentan mayores obstáculos en su recorrido escolar; esto es así debido a que, aunque la educación sea pública, los estudiantes y sus familias sufragan diferentes costos, como el transporte, los uniformes, la alimentación, los materiales escolares o los costos de oportunidad, por ejemplo. En el reconocimiento de estas dificultades, los gobiernos han puesto en marcha una amplia y sostenida política de becas de distinta naturaleza y para todos los niveles escolares.

El problema, sin embargo, no es sencillo, porque el abandono y la permanencia escolar no solamente tienen un origen económico; también están relacionados con el capital cultural de las familias y la herencia de ese mismo capital a los niños y jóvenes. Los hábitos, los dispositivos, las actitudes y el entorno familiar los coloca de forma diferenciada frente a la experiencia escolar y a la posibilidad

o no de allanar su trayectoria en la escuela. Además, tampoco se debe soslayar el papel y la responsabilidad misma de la institución, no solamente por sus formas organizativas, el modelo educativo que sigue, los contenidos que imparte, el respaldo o no que ofrece a los alumnos, la infraestructura con la que cuenta o su nivel de exigencia, sino también porque las escuelas integran circuitos de oferta educativa que se distribuyen diferenciadamente conforme a los estratos socioeconómicos, los cuales posibilitan o no una permanencia y conclusión escolar exitosa. Por último, no menos importantes son las características de los estudiantes para anticipar un posible recorrido en la escalera curricular; rasgos como la edad, el género, la salud, la etnia, las inclinaciones vocacionales, el resultado reiterado de las evaluaciones del aprendizaje o el lugar de residencia son relevantes, entre otros aspectos, para permanecer o abandonar la escuela.

En este número de *Perfiles Educativos*, la sección de Claves abre con cuatro trabajos que exploran, desde diferentes perspectivas y con propósitos distintos, el reto de la permanencia en la escuela. En el primero, “¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior”, De la Cruz y Matus se proponen indagar, desde el punto de vista de jóvenes que abandonaron por un tiempo la educación media superior, las razones y experiencia de su regreso a las aulas. En México, el problema del abandono escolar y la reprobación en la educación media superior es particularmente agudo; este trabajo, de corte cualitativo, se centra en planteles del subsistema profesional técnico, en contextos de alta vulnerabilidad social y ubicados en la Ciudad de México.

En los resultados que presentan De la Cruz y Matus sobre el retorno de los jóvenes a la escuela, destaca el respaldo de la familia, la confrontación con el mercado laboral y, en consecuencia, un replanteamiento de las expectativas sobre la educación para su desarrollo personal. En la parte de conclusiones los autores sugieren media docena de líneas a atender por parte del sistema educativo, como los programas de seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, la orientación y supervisión o el diseño de metodologías para la orientación de las prácticas escolares.

El segundo trabajo, de Zamudio y colaboradores (“La representación social del fracaso escolar: la hipótesis del núcleo central”), también está centrado en educación media superior y sus objetivos son, como lo expresa su título, precisar la representación social que los jóvenes de ese nivel tienen sobre el fracaso escolar y confirmar los elementos pertenecientes al núcleo central de la representación. La exploración fue realizada en más de medio millar de estudiantes a los cuales les aplicaron dos cuestionarios, uno de evocación libre de palabras, y otro de refutación. En general, señalan los autores, los resultados mostraron una representación hegemónica que define las causas del fracaso escolar en torno a tres principios fundamentales: la dimensión económica, las consecuencias académicas y la falta de respaldo derivado de la desigualdad de oportunidades educativas y laborales.

El siguiente texto también se centra en los estudiantes y se plantea cuatro preguntas: ¿cómo valoran los jóvenes absentistas su experiencia escolar en primaria

y secundaria?, ¿cómo viven el proceso de transición entre primaria y secundaria?, y ¿cuáles son los motivos que identifican como causas de su absentismo escolar? Es un trabajo cualitativo (“¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña”) que utilizó un método biográfico para trazar las experiencias de 14 jóvenes en su trayectoria escolar durante la primaria y la secundaria. En la conceptualización se reconoce que no todo el abandono tiene una motivación social, sino que también puede tener una motivación escolar. De hecho, en los resultados se destaca que los aspectos escolares, los que refieren algún elemento o algún miembro del centro educativo, como profesores, compañeros o asignaturas, son los más reconocidos, aunque también están presentes los factores personales y familiares.

El último artículo de este primer bloque (“Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico”), lejos de estar centrado en el abandono escolar, analiza la condición opuesta: el alto rendimiento —o resultado altamente satisfactorio—, como característica especial que comparte un grupo de estudiantes y a los que se les ofrece un tratamiento educativo especial. Este trabajo también toma como referencia a los jóvenes, pero se concentra en los elementos de su socialización familiar para precisar las condiciones familiares, personales y socioculturales que han contribuido a su logro escolar. No indaga la socialización desde una perspectiva psicológica; más bien explora cuatro aspectos del comportamiento de los padres, a través de entrevistas semiestructuradas a una veintena de jóvenes de licenciatura y utilizando un enfoque interpretativo. Los autores identifican tres estilos de socialización entre padres e hijos y constatan el papel e influencia de la familia en el desempeño académico pero, al mismo tiempo, señalan que es un tema que va más allá de las determinaciones socioeconómicas.

En quinto lugar el lector encontrará un artículo sobre las oportunidades laborales para los egresados universitarios en el contexto colombiano, un ineludible problema que enfrentan los jóvenes de las diferentes regiones y de distintas especialidades. El trabajo de Ocampo-Villegas busca responder la doble pregunta: ¿cuáles son las características de la demanda laboral de los comunicadores sociales en Colombia?, y ¿cuáles las competencias en que se les debería formar? Así, brinda una revisión temática sobre la formación en competencias en la comunicación social y los resultados de una encuesta aplicada a responsables de las oficinas de esa especialidad de más de dos centenares de empresas.

No deja de ser inquietante una de las conclusiones de la autora: “a pesar de que el mercado laboral para periodistas de medios tradicionales se está reduciendo, existe un mercado en expansión para los profesionales que se formen en competencias relacionadas con la comunicación corporativa”. No obstante, ese mercado en la actualidad está siendo ocupado en forma mayoritaria por publicistas y mercadotecnistas.

Después está un texto de De la Montaña y Rina titulado “El nacionalismo banal en el profesorado en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia”. Se

trata de un trabajo que indaga el pensamiento de más de cien profesores en formación inicial de la Universidad de Extremadura, de la especialidad de Historia, a través de un cuestionario. Los autores constatan una mayoritaria presencia de creencias e “ideas nacionalistas integradas como hábitos y pensamientos arraigados e inconscientes, con una amplia capacidad identificadora y movilizadora” en los profesores.

Le sigue el artículo “Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz”, con el cual los autores muestran la estrecha relación que existe entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes y constatan la importancia del nivel socioeconómico para explicar las diferencias en los dos factores estudiados. El estudio se realizó con el método de encuestas transversales, en el que participaron 693 estudiantes chilenos.

La sección de Claves cierra con el artículo de Eloísa Reche Urbano y colaboradores, que presenta un instrumento de medición para valorar la autopercepción de los universitarios sobre sus destrezas de búsqueda de información y comunicativas para la elaboración de trabajos académicos de naturaleza científica.

En la sección Horizontes incluimos dos ensayos: el primero analiza los programas académicos de formación de los farmacéuticos en México, en contraste con los lineamientos que establece la Federación Internacional de Farmacéuticos, y el comportamiento del mercado laboral para esta profesión en el país. El segundo ensayo es una reflexión sobre la política en la universidad pública en México, conducida por tres interrogantes: ¿cuáles son las prácticas políticas que subyacen al poder universitario?, ¿cuáles son las relaciones políticas que existen entre el rectorado y la comunidad universitaria que permiten mantener la estructura del poder universitario?, y ¿cuáles son las posturas políticas de los actores universitarios que han permitido la estabilidad institucional? Ambos trabajos resultan ilustrativos.

Finalmente, en la sección documentos incluimos las modificaciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, derivadas de la reforma educativa promulgada el pasado 15 de mayo. También anexamos parcialmente el “Dictamen de las comisiones unidas de puntos constitucionales, de educación y de estudios legislativos”, en el que se pueden consultar los antecedentes legislativos de la reforma educativa y un útil cuadro comparativo que presenta lo que establecían los artículos reformados y lo que actualmente se indica.

Invitamos a nuestros lectores a conocer los materiales que conforman esta interesante entrega de *Perfiles Educativos*.

Alejandro Canales Sánchez

C L A V E S



“¿Por qué regresé a la escuela?”

Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES* | DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA**

El objetivo del estudio, de naturaleza cualitativa, fue analizar las experiencias de los estudiantes que retornaron a espacios escolares de educación media superior. Para la recolección de información se utilizó la técnica de grupos focales, con ocho grupos de formación profesional técnica de la Ciudad de México, ubicados en zonas con índice de desarrollo social bajo. El diseño del estudio permitió explorar, principalmente, las causas del abandono asociadas con factores individuales e intraescolares. Las narrativas revelan que cierta experiencia en el campo laboral generó en los participantes un proceso reflexivo sobre su futuro, mismo que les permitió replantear sus expectativas sobre la educación. Este tipo de procesos reflexivos permiten que los jóvenes asuman mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones. Las experiencias de los jóvenes que retornan a la escuela pueden ser de alto valor para atenuar posibles causas del abandono escolar desde la acción educativa.

The purpose of this qualitative study was to analyze the experiences of the students who returned to high school. To collect data the authors used the technique of focus groups working with eight groups studying professional technical degrees all of them located in areas of low social development in Mexico City. The design of the study allowed to explore the causes of abandonment associated with individual and intra-school factors. The narratives reveal that some experience in the labor field generated a reflective process in the participants about their future, which rethought their expectations about education. This type of reflexive processes allows young people to assume greater autonomy and responsibility in decision-making. These experiences of young people who return to school can be very valuable to mitigate possible causes of school dropout from the educational action.

Palabras clave

Abandono escolar
Educación media superior
Exclusión educativa
Experiencias de los estudiantes
Retorno escolar
Trayectoria escolar

Keywords

School dropout
High school education
Educational exclusion
Student experiences
Return rates
School trajectory

Recepción: 23 de febrero de 2018 | Aceptación: 12 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58713>

* Investigadora titular A del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Líneas de investigación: inclusión-exclusión en educación media superior; tutoría en educación superior y evaluación educativa. Publicaciones recientes: (2018) “Significados asociados al concepto ‘escuela’ de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 2, pp. 143-170; (2017, en coautoría con D. Matus), “Participación escolar e inclusión educativa: un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 102, pp. 1-38. CE: gabydc@unam.mx

** Doctorante del Programa de Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Líneas de investigación: educación media superior; desigualdad educativa; políticas educativas. Publicación reciente: (2016), “Experiencias institucionales de jóvenes estudiantes en educación media superior”, *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, vol. 2, núm. 3, pp. 68-109. CE: diegoilinich@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El abandono escolar, la reprobación, la repetición de grado escolar y la extraedad son indicadores que denotan problemas relacionados con la exclusión de los centros escolares y de los sistemas educativos. El campo de la investigación se ha centrado en el análisis de factores vinculados con el abandono escolar, sin embargo, son pocos los estudios que han profundizado en las experiencias de estudiantes de educación media superior¹ que regresan a las escuelas regulares con el propósito de concluir su formación (Blanco, 2014; Pérez y Philip, 2014). Ahondar en las experiencias de los jóvenes que retornan al sistema educativo es un imperativo, ya que la educación media superior constituye un periodo formativo crítico para la configuración de la identidad adulta, el pleno ejercicio de los derechos como ciudadanos y la incorporación al mundo laboral formal. En este sentido, no egresar de dicho nivel contribuye a la inequidad social.

En México, la educación media superior es el nivel escolar con el mayor porcentaje de abandono escolar y reprobación, así como de menores porcentajes de eficiencia terminal, cobertura y tasa neta de escolarización. En el ciclo 2017-2018, según el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018a), el abandono escolar representó 12.3 por ciento, la reprobación 13.4 por ciento, la eficiencia terminal 66.6 por ciento, la cobertura 79.6 por ciento y la tasa neta de escolarización 64.4 por ciento. Estos datos contrastan de manera adversa con los reportados en educación primaria y secundaria.

Si bien las cifras de abandono escolar han disminuido en términos relativos entre los ciclos, continúa siendo un fenómeno importante en términos absolutos (INEE, 2017). Por ello,

resulta relevante generar líneas de investigación sobre los jóvenes que retornan a la escuela, en tanto que sus experiencias configuran un insumo de alto impacto para: mejorar la oferta educativa destinada a población estudiantil juvenil, prevenir que jóvenes en riesgo abandonen sus estudios e instrumentar acciones acordes con las necesidades de los estudiantes que retornan a la escuela.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores relacionados con el abandono y el retorno escolar desde la experiencia de un grupo de jóvenes que vivieron ambos procesos, en aras de identificar puntos críticos en las trayectorias escolares y, con ello, prevenir desde la acción educativa las causas del abandono y atender las necesidades de aquéllos que retornan a los centros escolares.

Se advierte que en el presente estudio se hablará de *abandono escolar* y no de *deserción escolar*, debido a que este último hace referencia a trayectorias que se establecen de manera lineal y entienden la salida del sistema educativo como un estado definitivo, es decir, no contemplan que esta ausencia puede implicar no una deserción *tajante*, sino un abandono escolar temporal (Blanco, 2014). Además, el concepto de deserción escolar semánticamente alude al incumplimiento de deberes y posee connotaciones de fracaso centradas en el individuo, mientras que el concepto de *abandono escolar* nos permite referirnos de igual manera a interrupciones temporales como definitivas. En consecuencia, en este estudio se hablará del abandono escolar no en su acepción de abandono definitivo, sino en relación con la *interrupción temporal*, pues los participantes fueron estudiantes que retornaron a la escuela.²

Vinculada a esta orientación está la asunción de la existencia de trayectorias escolares no lineales —o reales—, lo que en palabras de

1 En México, la denominación “educación media superior” corresponde a la “secundaria alta” de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación propuesta por la UNESCO.

2 El concepto de desafiliación escolar con frecuencia se utiliza como sinónimo de abandono y deserción escolar, sin embargo, hace referencia estrictamente al desapego o la distancia que establece el estudiante frente a la vida escolar. En palabras de Fernández (2009: 15), la desafiliación es “un proceso por el cual el individuo decide que ciertas normas no seguirán rigiendo más su vida”.

Velázquez (2007) son trayectorias escolares multirreferenciales. Así, entendemos, junto con Terigi (2011), que las *trayectorias escolares ideales* son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema; mientras que las *trayectorias escolares reales* —que son las que abordamos en este estudio— son aquellas que no siguen el patrón establecido y asumido como *normal* (Terigi, 2011), pero que por desenvolverse en el diseño de un sistema educativo expulsor, cargan con expectativas pensadas desde las trayectorias escolares ideales.

ABANDONO Y RETORNO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El abandono escolar, como expresión máxima del fracaso escolar, ha sido objeto de análisis recurrente de la investigación educativa, dada la magnitud del problema y las desigualdades sociales asociadas al fenómeno. En general, la investigación tiende a observar tres grandes factores: *extraescolares*, donde convergen los elementos contextuales sobre los cuales el plantel escolar no puede incidir en primera instancia (Blanco *et al.*, 2014; D'Alessandre, 2014; Díaz y Osuna, 2017; SEP, 2012); *intraescolares*, los cuales se arraigan en lo que sucede al interior de la institución escolar (Fernández, 2009; Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009; Vargas y Valadez, 2016) e *individuales* (Contreras y Lafferte, 2017; Rumberger y Lim, 2008), que aportan a la profundización de los procesos y configuraciones subjetivas que forman parte de las decisiones de los estudiantes para abandonar sus estudios. En otras palabras, los estudios coinciden en señalar que el abandono escolar es un problema multifactorial que está relacionado con factores económicos y sociales, así como con la capacidad de las instituciones educativas para retener a los estudiantes en la escuela (infraestructura, propuestas curriculares, prácticas pedagógicas), y con elementos que atañen a la esfera subjetiva de los jóvenes.

En México, esta problemática se analizó a nivel nacional, por primera vez, a través de la Encuesta nacional de deserción en educación media superior (ENDEMS) (SEP, 2012). Parte de los hallazgos permitieron ponderar las principales causas del abandono escolar, entre ellas: dificultades económicas (36.4 por ciento), falta de gusto por el estudio (7.8 por ciento), la incorporación al campo laboral (7.2 por ciento), dificultades para comprender las explicaciones de los docentes (7.1 por ciento) y la reprobación (6 por ciento). Al contrastar la capacidad económica de los estudiantes que abandonaron los estudios se encontró que aquéllos pertenecientes al cuartil I (bajo nivel económico) representaban 35.1 por ciento, mientras que los del cuartil IV (alto nivel económico) 12.3 por ciento. Si bien las dificultades económicas representan el porcentaje más alto relacionado con la problemática, también se identificaron factores que atañen directamente al ámbito intraescolar, y que apelan a posibles inequidades derivadas del régimen académico con el cual operan los centros escolares. Lo anterior coincide con lo referido por Román (2013: 34) en torno a los estudios sobre fracaso escolar en la región:

...el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobar grado, de dejar de asistir a clases o, finalmente, desertar definitivamente del sistema escolar. Pero junto con lo anterior, resulta aún más duro el hecho de que este fracaso termina siendo, en gran parte, algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas.

Para indagar acerca de lo que las escuelas *construyen* para incluir o excluir a los estudiantes, en el presente escrito se recupera el

constructo de régimen académico, el cual es definido por Baquero *et al.* (2012: 80) como el “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben de responder”. El concepto de régimen académico se relaciona estrechamente con el análisis de las trayectorias escolares, en tanto los estilos y formas de organización del primero condicionan el avance o, en su caso, las posibles dificultades que los estudiantes pudiesen enfrentar a lo largo de su experiencia y agencia con los estudios. En seguida se presentan algunas cifras para ilustrar el poder de los regímenes académicos en el abandono escolar en el contexto de México.

Según el INEE (2017a), en la educación media superior, la reprobación de algunas asignaturas, además de aumentar las posibilidades de repetir el grado, incrementa también las de abandonar los estudios, ya sea de manera temporal o definitiva. El abandono intracurricular (en el transcurso del ciclo escolar) es mayor que el intercurricular (entre grados escolares). El mayor abandono se observa en primer grado, donde se estima que más de una cuarta parte de la población estudiantil se retira del sistema escolar. Esto significa que 1 de cada 4 jóvenes es expulsado de manera temporal o definitiva. Como se observa, estas problemáticas se asocian con el conjunto de regulaciones y exigencias escolares a las que debe responder el estudiantado para transitar por el nivel educativo en cuestión. Así, el abandono escolar puede ser entendido como un *estado* y como un *proceso*: como *estado*, en tanto que no es fijo y el estudiante puede cambiar de estatus cuando se inscriba de nuevo a la escuela; por otra parte, es un *proceso*, ya que no se presenta en un momento específico y único, sino que es parte de un recorrido y de acciones que tienen como consecuencia el abandono de los estudios (Cazorla *et al.*, 2016).

En México, el *retorno escolar* como objeto de estudio e intervención ha sido poco explorado, en contraste con la producción de otros países de Latinoamérica. La obligatoriedad de la

educación media superior en países de la región (como Argentina, Chile, Paraguay y Costa Rica) abrió un fuerte debate sobre la importancia de que, a la par de que existan legislaciones que instruyan la obligatoriedad, deben presentarse ofertas educativas especiales que atiendan a los jóvenes que retornan al sistema escolar para que puedan ejercer su derecho a la educación.

Desde el campo de las políticas y programas educativos orientados a la inclusión en aras de garantizar el derecho a la educación en un marco de justicia y equidad, han surgido acciones dirigidas a “asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado la escuela o se encuentran en riesgo de deserción” (OREALC, 2009: 82). Dichas políticas y programas se resumen en tres vertientes: a) escuelas de segunda oportunidad; b) espacios educativos alternativos; y c) programas de prevención del abandono escolar.

En las escuelas de segunda oportunidad, el Estado tiene un papel preponderante. Los currículos son altamente flexibles y tienden a personalizar la atención educativa; las estructuras y las organizaciones escolares se ajustan a los perfiles de los estudiantes, y al final de los estudios se emiten los certificados correspondientes. Un ejemplo son las escuelas de reingreso en Argentina (Grupo Viernes, 2008; Nobile, 2016) creadas a partir de una política de inclusión educativa. Estas escuelas presentan una oferta institucional y académica específica, lo que las convierte en un tipo de servicio educativo separado de los tradicionales. En ellas se contempla un diseño institucional flexible, el cual incluye elementos como el turno vespertino, un espacio para el cuidado de los hijos, la amplitud en la edad y una organización curricular que permite cursar por asignaturas. En el caso de los espacios educativos alternativos, la dirección y gestión están a cargo de organizaciones de la sociedad civil (aunque tienden a operar con recursos del Estado), las cuales se empeñan en que los jóvenes regresen al sistema educativo formal y concluyan su escolaridad obligatoria.

Tanto en las escuelas de segunda oportunidad como en los espacios educativos alternativos se identifican cambios radicales en el diseño y el desarrollo de la labor educativa anidados en los perfiles de los estudiantes y la promoción de ambientes educativos inclusivos, basados en la participación, el reconocimiento y la atención a la diversidad. Además, hay fuertes componentes para la empleabilidad y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien dichos programas han dado resultados positivos, la OREALC (2009: 88) reconoce que:

En la mayoría de los países se trata de ofertas con baja cobertura, que atienden sólo a algunas de las personas que están excluidas del sistema educativo y en muchos casos adquieren las características de “proyectos piloto”, ideados para ser desarrollados a nivel micro, con determinadas condiciones y recursos que luego no son posibles de implementar a nivel masivo.

Pese a la baja cobertura de los programas referidos, el análisis de su diseño e implementación mapea una serie de principios básicos para promover el retorno y la inclusión educativa con equidad, por ejemplo: conocer las necesidades e intereses de los jóvenes y reconocerlos como sujetos de derecho; acompañar el proceso educativo de cada estudiante a través de sistemas de monitoreo y tutoría; garantizar aprendizajes básicos no logrados en niveles anteriores y apuntalar competencias clave para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos plenos; ajustar el currículo al contexto sociocultural y a las características de los jóvenes; diversificar las modalidades y estrategias para garantizar el aprendizaje, donde se promueva la relación entre teoría y práctica y el desarrollo de productos tangibles socialmente valorados; construir comunidades educativas a partir de valores inclusivos; fomentar climas interpersonales afectivos; integrar equipos multiprofesionales para atender las necesidades de los estudiantes; y complementar la

atención educativa con apoyos económicos y sociales que hagan frente a las causas del abandono escolar. Sin duda, estos principios tienen una correspondencia clara con la generación de culturas escolares inclusivas. Cabría cuestionarse por qué las escuelas regulares tienden a convertirse en dispositivos excluyentes mientras que, de manera alterna, surgen programas de *segunda oportunidad*, cuyos principios y valores debiesen ser la esencia de una educación orientada al bien común, que alimente la democracia y la justicia social.

En el caso de México, los esfuerzos para abatir el abandono escolar en educación media superior se han concatenado en políticas y programas de prevención coordinados por la Subsecretaría de Educación Media Superior. Ejemplos al respecto son el programa “Síguelo, caminemos juntos” (SEP, 2011) y el movimiento “Yo no abandono” (SEP, 2014), aunque se han dejado de lado acciones encaminadas a atender a aquellos jóvenes que retornan a las instituciones educativas. Lo anterior abre una veta de discusión importante en torno a la justicia educativa hacia dicho sector estudiantil, pues el retorno tiende a operarse bajo las mismas condiciones de normalidad que se establecen para el grueso de los estudiantes, de manera que el ajuste de la acción educativa resulta muy bajo, e incluso nulo.

En el 2017 el INEE publicó las “Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior”, en donde se señala que los programas educativos dirigidos a estudiantes que aún no han terminado sus estudios de educación media superior, como el Servicio de bachillerato en línea, Preparatoria abierta y el Acuerdo secretarial 286, no consideran las necesidades de flexibilización educativa que son necesarias para que estos jóvenes, con realidades diversas y complejas, puedan terminar sus estudios. En el documento citado, la preocupación por la incorporación al sistema educativo de los estudiantes que abandonaron en algún (algunos) punto(s) sus estudios tiene un eco importante, ya que

una de las directrices que se presenta a fin de orientar la mejora de la permanencia escolar es ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, de manera que se atienda la diversidad de sus contextos sociales, y se tomen como aspectos clave de mejora la reincorporación inmediata, la diversificación de las opciones educativas, la creación de un sistema de equivalencia que articule escuela y experiencia laboral (certificada), el seguimiento/acompañamiento del estudiantado, la identificación de buenas prácticas y el desarrollo de campañas de difusión (INEE, 2017b).

Por otra parte, desde el campo de la investigación sobre el retorno escolar existen estudios que apuntalan la importancia de generar cambios radicales en las culturas escolares y en los regímenes académicos, así como alinear apoyos sociales y económicos que sostengan el retorno con equidad. En esta línea, el estudio de Salvà *et al.* (2011) presenta información de las experiencias que viven los jóvenes en el momento de abandonar sus estudios y durante su retorno. Con base en la información obtenida mediante la aplicación de entrevistas a profundidad a un conjunto de 30 jóvenes de entre 16 y 20 años, los autores encontraron que las causas del abandono de mayor peso fueron situaciones “traumáticas” o complicadas en la vida de los estudiantes, así como malos resultados académicos. Además, identificaron contradicciones en el discurso y la actuación de los padres de familia, quienes si bien están convencidos de la importancia de que sus hijos estudien, presentan una falta de control y de seguimiento a sus estudios. Respecto a las razones por las cuales aquéllos retornaron a la escuela, los autores advierten las siguientes: obtener un título, el deseo de mejorar y alcanzar un mejor trabajo, estabilidad en los eventos que los hicieron abandonar sus estudios, el deseo de aprender y no tener otra cosa que hacer. Este último elemento se relaciona con la idea de que los estudiantes que abandonan

la escuela no lo hacen sólo por razones económicas o familiares, así como tampoco por obtener un trabajo inmediatamente al salir de la escuela: como lo muestra el estudio de Díaz y Osuna (2017), 59 por ciento de los estudiantes que abandonaron sus estudios no se encontraba trabajando en el momento de la entrevista.³

En México, Blanco *et al.* (2014) encontraron que apenas 25 por ciento de los jóvenes que interrumpieron sus estudios retornan al sistema educativo. A su vez, este retorno está signado por lo que los autores denominan *doble desigualdad*, la cual ilustra cómo la probabilidad de que los estudiantes de los estratos más altos se inserten de nuevo en la institución escolar es tres veces mayor (1 de cada 2) que la de los estratos más bajos (1 de cada 6); lo anterior denota el peso que tiene la estructura social en relación al retorno.

Blanco (2014; a partir de la propuesta de Breen y Goldthorpe, 1997) considera que los estudiantes que retornan a las escuelas lo hacen, en parte, con la intención de no “descender” socialmente, lo cual explica, desde una perspectiva “racional”, la diferencia entre estratos sociales, ya que “a medida que se asciende en el origen social, una mayor oportunidad y una mayor necesidad relativa de volver a la escuela podrían ser los factores explicativos de las diferencias identificadas” (Blanco, 2014: 487).

Por su parte la ENDEMS (SEP, 2012) permite identificar ciertos elementos relacionados con el retorno escolar. Un dato relevante es que 57.9 por ciento de los participantes señalaron haber deseado continuar con sus estudios en el momento en que abandonaron la escuela, mientras que 39.2 por ciento confirmó que era su deseo dejar los estudios. Al cuestionarlos sobre por qué no han regresado, las principales razones expresadas fueron: la creencia de que la escuela no mejoraría su situación económica, no contar con apoyo económico, responsabilidades familiares e incapacidad para recordar lo aprendido en secundaria. Sobre

³ En este punto hay que ser precavidos debido a que los jóvenes pueden encontrarse realizando actividades de cuidado o trabajo en el hogar sin considerarlo como un trabajo, sobre todo en el caso de las mujeres (D’Alessandre, 2017).

los tipos de apoyos que reconocen como valiosos para regresar a la escuela se encontraron: recibir una beca o un apoyo mensual, encontrar una institución educativa con un programa de estudios interesante, horarios más flexibles y encontrar un programa para estudiantes que trabajan.

Respecto a los perfiles de los jóvenes estudiantes que retornan a sus estudios, Velázquez (2007: 46) señala que “el tránsito (ingreso a la escuela, permanencia y egreso) de forma continua y sin rupturas es más bien excepcional”. La autora plantea dos tipos de trayectorias escolares: unirregresional y multirregresional. En la primera, los estudiantes ingresan a alguna escuela y después de un tiempo suspenden para posteriormente cambiar de escuela o de modalidad. En la segunda, los estudiantes suspenden sus estudios y después retornan más de una vez en otra modalidad o escuela. Las causas detrás del abandono son variadas; entre ellas, según la autora en cuestión, con base en las experiencias relatadas por los jóvenes, están: ausentismo, “volarse” clases, reprobar, falta de gusto por los estudios y la institución escolar, mal comportamiento, excederse en la flojera o el relajó, el tránsito de la secundaria a la educación media superior, juntarse con “malas” compañías, cambio de residencia, y reconocimiento de falta de competencias básicas para hacer frente a las demandas escolares.

En contraste con el estudio de Velázquez (2007), en el que se reporta en estas páginas se analiza el retorno escolar no sólo desde el análisis de las trayectorias escolares y las características de los regímenes académicos, sino como experiencias que detonan procesos de madurez, reflexión y mayor conciencia. Si los sistemas educativos en general —y los centros escolares en particular— aprovechan y visibilizan las configuraciones subjetivas de los jóvenes que retornan a la escuela, podrían potenciarlas como insumos relevantes para alinear la acción educativa a las necesidades de dicho sector estudiantil; y, por otra parte, dichas experiencias serían de utilidad para

orientar a otros jóvenes que se encuentran en riesgo de abandono escolar.

METODOLOGÍA

El propósito del estudio fue analizar, desde la experiencia de estudiantes de retorno escolar, los factores relacionados con el abandono escolar, los procesos que vivieron estando fuera de la escuela, las razones por las que regresaron y sus percepciones de la escuela, de la educación y de sí mismos después de retornar a las instituciones escolares. Lo anterior permite trazar una línea temporal en la que los participantes dieron significado a sus propias trayectorias escolares y reconstruyeron momentos claves que desencadenaron tanto el abandono escolar como el retorno.

Al ubicar la unidad de análisis en las experiencias de jóvenes que retornan a la escuela lo que se pretende es enfatizar los procesos subjetivos que tienen lugar en los individuos y que acaban moldeando los sentidos que construyen en torno a sus propias trayectorias escolares. Para Guzmán y Saucedo (2015), la experiencia es el producto de una acción subjetiva, la cual se encarga de dotar de sentido a las vivencias que tienen los actores.

Para guiar la indagación se plantearon las siguientes preguntas: desde la experiencia de estudiantes de retorno escolar, ¿qué factores /situaciones dieron cauce al abandono escolar?, ¿qué significó la retirada temporal de la escuela?, ¿qué tipo de actividades realizaron antes de retornar a la escuela?, ¿por qué regresaron a la escuela? Se optó por una indagación cualitativa orientada por el método fenomenológico, en tanto que el estudio se centró en el análisis de las experiencias de los estudiantes a partir de la recuperación de sus vivencias, sentidos y significados en torno al abandono y retorno escolar.

Contexto de la investigación

La indagación se realizó en cuatro planteles de educación media superior orientados a la

formación profesional técnica ubicados en la Ciudad de México. Los escenarios tienen en común estar ubicados en zonas de alta vulnerabilidad social correspondientes a un índice de desarrollo social bajo.⁴

Participantes

Las muestras fueron no probabilísticas y se optó por un muestreo deliberado. En cada plantel se solicitó a las autoridades organizar grupos que cumplieran con los siguientes atributos: estudiantes que abandonaron temporalmente los estudios y que pasado por lo menos un ciclo escolar retornaron a los planteles. Con el propósito de contrastar y validar la información recabada, se convocaron dos grupos (uno por cada turno) por plantel, para un total de 8 grupos (n=58).

La edad promedio de los participantes fue de 17.5 años ($s=1.36$). El 60 por ciento fueron hombres y el resto mujeres. El 55 por ciento cursaba 2º semestre, 29 por ciento 4º semestre y 16 por ciento estaba inscrito en 6º semestre. El promedio de calificaciones reportado de su anterior semestre fue de 7.3 ($s=.87$) en una escala de 5 a 10. El 72 por ciento reportó vivir con sus padres, 20 por ciento únicamente con su madre, 4 por ciento con su padre y el mismo porcentaje reportó vivir con sus abuelos. En cuanto al nivel de estudios de los padres, en el caso de las madres los niveles más altos fueron secundaria y educación media superior (cada una con un 25 por ciento); la misma situación se identificó en el caso del nivel de estudios de los padres, sólo que con un menor porcentaje (18.5 por ciento).

Técnica

Se utilizó la técnica de grupos focales (Kamberelis y Dimitriadis, 2013). Las preguntas detonadoras de la discusión fueron: ¿por qué abandonaron sus estudios?, ¿qué hicieron mientras

estuvieron fuera de la escuela?, ¿por qué regresaron a estudiar?, ¿cómo viven ahora la escuela y la educación que les ofrece? En promedio cada grupo focal duró 1 hora con 30 minutos. Se utilizaron grabadoras de audio, previa autorización de los participantes, bajo la garantía de confidencialidad y fidelidad a lo expresado.

Análisis de la información

Para analizar la información se elaboraron categorías que de manera dialógica surgieron de la revisión de la literatura y de la lectura comparada de las experiencias en torno al abandono y al retorno escolar de los participantes. Como apoyo al análisis se utilizó el programa ATLAS.ti v8. Para validar las categorías se recurrió a la triangulación teórica respecto de la recuperación de los enfoques multifactoriales del abandono escolar, los referentes en torno a trayectorias escolares no lineales y sobre retorno escolar. Cabe señalar que, dado el carácter recursivo de la información recuperada, no fue necesario ampliar el tamaño de la muestra de estudiantes en tanto se cumplió con el criterio de saturación. Al respecto Flick (2012, citando a Glaser y Strauss, 1967) refiere:

El criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos relevantes a una categoría es la saturación teórica de ésta. Saturación significa que no se encontraron datos adicionales por medio de los cuales el sociólogo pueda desarrollar las propiedades de la categoría (Flick, 2012: 78-79).

El análisis de la información permitió diferenciar tres grandes momentos:

- a) *Abandono escolar como ruptura*. Se identificaron factores individuales e intraescolares como causas del abandono escolar. Si bien dichos factores han sido

⁴ Se consultó el índice de desarrollo social (IDS) propuesto por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (2011). Este índice integra seis indicadores: calidad y espacio disponible en la vivienda; acceso a electricidad; bienes durables; adecuación sanitaria; seguridad social y/o servicio médico; y rezago educativo. Establece cuatro niveles para su medición: muy bajo, bajo, medio y alto.

documentados, el aporte del estudio radica en articularlos con una secuencia de sucesos que desde la experiencia de los participantes se entrelazaron para desencadenar su salida temporal.

- b) *Confrontación y asunción de toma de conciencia como actores con voluntad y decisión.* En este rubro se analizan las experiencias de los jóvenes mientras estuvieron alejados de la escuela. La incorporación al campo laboral —y en muy pocos casos, quedarse en casa— actuaron como dispositivos para promover procesos reflexivos a partir de los cuales surgen replanteamientos sobre el proyecto de vida de cada joven con una mirada de largo alcance.
- c) *Retorno escolar: facilitadores y barreras.* Para los participantes el retorno escolar es producto de decisiones personales donde se asume mayor control y autonomía para perfilar metas y expectativas. El análisis permite entrever que el retorno escolar también responde a exigencias externas para conseguir un mejor empleo, continuar con estudios de educación superior y, con ello, apuntalar cierta movilidad social.

Para incorporar la voz de los participantes se utilizaron los siguientes códigos: EST (estudiante) seguido por las letras M (mujer) y H (hombre) y un número consecutivo. Así, por ejemplo, el código ESTM1 indicará que la voz corresponde a una estudiante.

RESULTADOS

En esta sección se organizan los resultados a partir de una línea temporal. Es importante señalar que —con fines analíticos— se desglosan factores individuales e intraescolares relacionados con el abandono escolar, sin embargo, se reconoce que dichos factores pueden interactuar y conjugarse, lo que acentúa su carácter multifactorial.

Abandono escolar como ruptura

La literatura sobre abandono escolar ha documentado tres grandes factores: individuales, intraescolares y extraescolares. En el caso de la presente investigación se identificó la presencia de los dos primeros.

Factores individuales como detonantes del abandono escolar

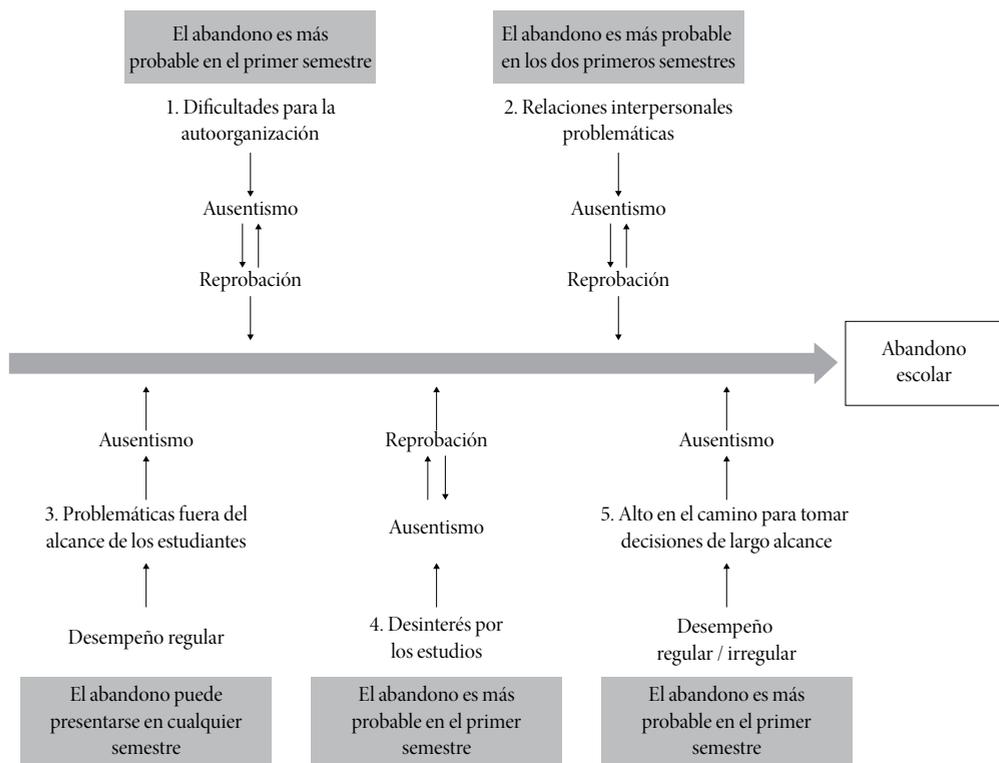
Se ubicaron cinco factores individuales relacionados con el abandono y trayectorias escolares frecuentes (Esquema 1).

Factor 1. Dificultades para la auto organización. El tránsito a la educación media superior representa una ruptura relevante con los niveles educativos previos (Baquero *et al.*, 2009). Dichos cambios implican contender con nuevos esquemas escolares que demandan procesos crecientes de autonomía y autogestión. Comparada con la secundaria, la educación media superior exige que el estudiantado asuma mayor control y responsabilidad; en ese nivel tienden a disminuir las reuniones con los padres de familia para dar seguimiento a los avances de sus hijos, así como los controles disciplinarios. En estos nuevos escenarios, donde los jóvenes requieren mayor autoorganización, pueden presentarse desequilibrios importantes que impactan en su trayectoria escolar; la decisión de entrar a clases o dedicarse a otro tipo de actividades que compiten con las metas escolares se presenta como una constante que afecta la permanencia de los jóvenes. Algunos extractos ilustran lo expuesto:

ESTH1: me ganó el relajo, y como no había experimentado esa situación me confié, empecé a faltar y reprobé y ya no pude recuperarme.

ESTH2: yo iba bien, pero me interesaron más las canchas; ahí convives más que en el salón. En el salón te atacan, te critican por algo que no eres y eso me disgusta.

Esquema 1. Factores individuales asociados con el abandono escolar y las trayectorias escolares comunes



Fuente: elaboración propia.

ESTM1: bajé mucho [calificaciones] en las materias, me ganó más el desastre, los amigos y todo eso, perdí un año.

El manejo del tiempo es vital en la configuración de trayectorias escolares, ya que las distintas temporalidades llegan a competir al interior de las escuelas: por un lado, una temporalidad flexible y lúdica de disfrute con los compañeros, y por otra, una rígida, que se presenta con relación a los tiempos escolares (Guerrero, 2006).

En lo expresado por los participantes, las dificultades para la autoorganización tienden a relacionarse con los indicadores de ausentismo y reprobación, los cuales desencadenan el abandono escolar. Tales dificultades se presentan con mayor regularidad en el primer semestre, probablemente por la confrontación

con esquemas de trabajo de mayor autonomía y exigencia previstos en los regímenes académicos de los centros escolares.

Factor 2. Relaciones interpersonales problemáticas. Se encontraron dos tipos de situaciones de índole interpersonal vinculadas con el abandono escolar: una de ellas se relaciona con el noviazgo y otra con las amistades. Como ejemplos las siguientes citas:

ESTH3: le puse demasiada atención a una persona y al final no me quedé con ella. Esa fue la causa de que no asistiera a la escuela, faltara, entrara y me saliera, estuviera de *patrañoso*, inventando cosas de que tenía problemas en casa.

ESTH4: yo me salí fue porque me dejé llevar por los *disque* amigos y no entraba a clases, no

entregaba tareas, entonces quedé a deber algunas materias, dejé de estudiar un año. En ese año me fui a trabajar.

Según las experiencias de los jóvenes participantes, el hecho de enfrentarse a relaciones interpersonales problemáticas conlleva procesos de ausentismo que posteriormente culminan con la reprobación y el abandono, el cual tiende a presentarse con mayor frecuencia en los dos primeros semestres.

Factor 3. Problemáticas fuera del alcance de los estudiantes que afectan a su continuidad escolar. Este factor hace alusión a situaciones emergentes que afectan la continuidad de los estudios, por ejemplo: dificultades económicas, enfermedades, accidentes, problemas familiares y cambios de domicilio. En general, en los casos en los que se presentaron dichas problemáticas, los estudiantes reportaron un desempeño regular previo y posterior al evento, por un breve periodo, y este bajo desempeño desembocó en abandono escolar. La salida de la escuela es tan abrupta que no hay espacios para que se desencadene el ausentismo y la reprobación. Ejemplos al respecto:

ESTH5: me he retirado varias veces por problemas familiares.

ESTH6: me salí de la escuela por el trabajo de mi papá y nos fuimos a Culiacán.

ESTH7: me fui porque tuve un accidente y regresé para continuar con la carrera.

ESTH8: me faltó el apoyo económico y dejé la escuela.

Factor 4. Desinterés por los estudios. Con base en datos de SITEAL del 2013, D'Alessandre (2017) señala que 38 por ciento de los jóvenes de la región que abandonan sus estudios lo hacen por desinterés. Las raíces de esto podrían estar ancladas en un cierto alejamiento

del sistema escolar respecto de las experiencias y ambientes de aprendizaje donde se desarrollan los jóvenes. En palabras de López *et al.* (2017: 6): “este desajuste inmediatamente se traduce en la percepción de una menor relevancia de la educación formal, tanto para transitar el presente como para encarar el futuro, o como vehículo para asegurar la movilidad social ascendente”. Un par de ejemplos:

ESTH9: a mitad del primer semestre faltaba mucho, ya no me importaba la escuela. Un día vino mi papá y me dijo: “voy a justificar tus faltas”. Él pensaba que eran cinco, pero cuando llegó a la escuela le dijeron: “¡Su hijo ya está dado de baja! ¡Hace cuatro meses que no viene!”.

ESTM2: cuando entré se me hizo muy difícil y de un momento a otro me desanimé, empecé a reprobado materias y dejé de venir.

De lo citado, el desinterés también puede ser producto de un bajo desempeño, es decir, de las dificultades para contender con las asignaturas, los códigos y lenguajes disciplinares que demandan mayor abstracción.

Factor 5. Alto en el camino para tomar decisiones de alto alcance. Este factor se caracteriza por la retirada consciente y voluntaria de los jóvenes para reflexionar sobre aquello que quieren alcanzar en el futuro. Dicho posicionamiento puede interpretarse desde distintas ópticas: en un extremo podríamos ubicar falta de orientación para darle continuidad a los estudios, y del lado opuesto, una expresión de autonomía en pro de configurar un proyecto de vida de largo alcance. En cualquiera de los casos, el abandono representa un momento crítico para el establecimiento de metas y la autodeterminación. Un par de fragmentos al respecto:

ESTH10: en 2° semestre no sabía qué hacer, si seguir estudiando o trabajar. No tenía claro qué quería ser en el futuro. En la escuela me iba regular y pensé: “¡puedo faltar, al fin qué

puede pasar!”, ¡grave error! Cuando quise recuperarme ya era tarde. No me di cuenta, hasta que vino mi mamá y empezó a regañarme. Tenía todas las materias encima y podía recuperarme, pero necesitaba un descanso para pensar y decidir qué hacer con mi vida.

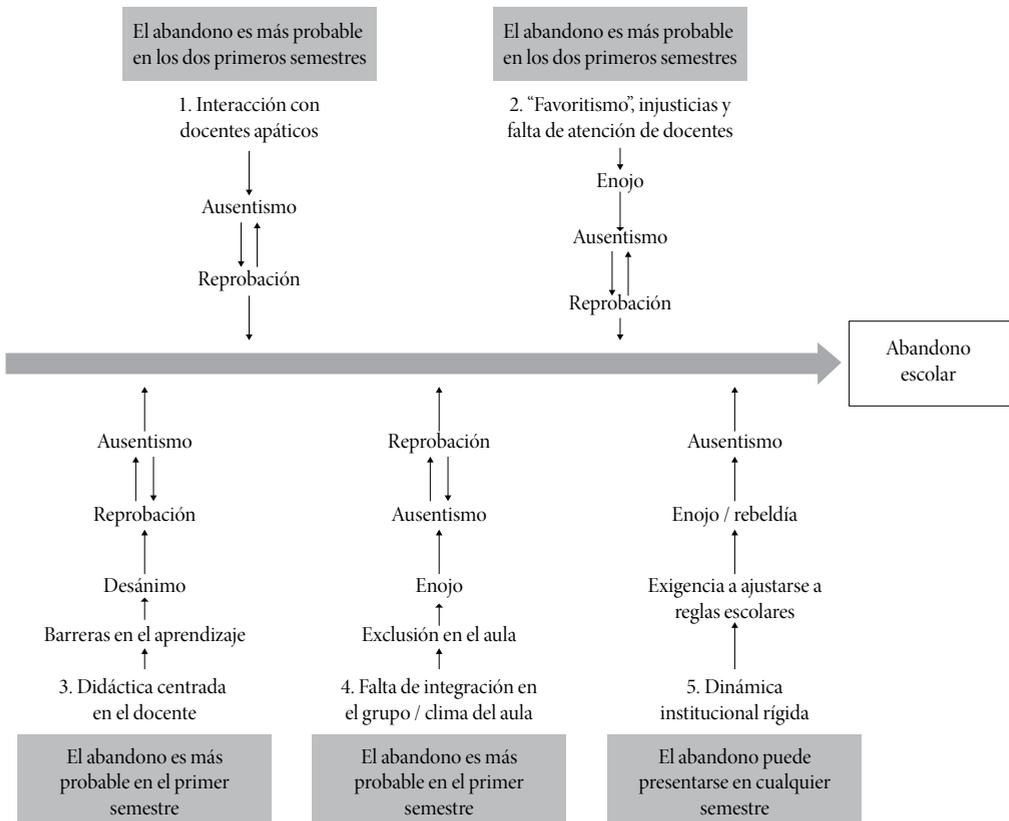
ESTH11: la escuela es tu mayor objetivo, pero a veces te cansas de todo y tienes que hacer un alto para ver qué quieres hacer en tu vida. Después de eso me salí de la escuela. Tomé un descanso, no para estar todo el día en la casa; tuve que trabajar y ya cuando se dio la oportunidad de volver a estudiar, realmente fue lo primero que quise hacer, meter otra vez mi solicitud, me aceptaron y ahorita estoy de nuevo en la escuela y me siento bien.

Factores intraescolares como detonantes del abandono escolar

En el Esquema 2 se representan los factores intraescolares asociados con el abandono escolar. Al contrastar los factores individuales con los de corte escolar se aprecian expresiones de malestar y enojo en las narrativas de los estudiantes.

Factor 1. Interacción con docentes apáticos y desinteresados. La actitud, la disposición y las expectativas de los docentes hacia los estudiantes juegan un papel vital en el enganche con la educación, tal como se aprecia en los siguientes extractos:

Esquema 2. Factores intraescolares vinculados con el abandono escolar y las trayectorias escolares comunes



Fuente: elaboración propia.

ESTH12: perdí el interés por los profesores. Conforme pierdes interés, te vas saliendo de la escuela y rezagando.

ESTH13: antes entraba a la escuela y era el mejor del salón, pero no había interés de los maestros y pensé: “¿por qué voy a poner interés?”, y fue así como dejé de entrar a mis clases.

Como se observa en las citas previas, la interacción con docentes apáticos y desinteresados reproduce ese mismo desgano en los estudiantes y lacera la confianza que éstos pueden tener por la educación. Este factor se asocia con los indicadores de reprobación y ausentismo, y su presencia es más frecuente en los dos primeros semestres.

Factor 2. “Favoritismo”, injusticias y falta de atención por parte de los docentes. En las experiencias que relataron los estudiantes sobre el porqué de su abandono, fueron recurrentes ciertas percepciones sobre falta de igualdad de los docentes. Es probable que este tipo de situaciones percibidas sean fruto del hecho de que algunos docentes ponen mayor atención hacia quienes cumplen con el rol de “buen estudiante” (aquéllos que ponen atención, son responsables, entregan tareas, son puntuales y participativos), y dejan de lado al resto que no se ajusta al rol esperado. También se identificaron acciones que los estudiantes consideraron injustas y que los alejaron de la escuela:

ESTH14: tenía falta de interés en las materias porque algunos maestros no son parejos con todos. Me disgusta que no tengan igualdad para todos los alumnos. A veces les dan preferencias a otros. Se nota de inmediato.

ESTM3: en el primer semestre entré después del inicio de clases. Me atrasé y reprobé materias. En las semanas de recuperación, el maestro de matemáticas nos hizo comprar una guía y si no la comprabas te reprobaba. No me pareció justo y dejé la escuela.

Como se observa en ambas citas, es evidente cierto enojo y malestar por parte de los estudiantes, emociones que decantan en ausentismo y posterior reprobación. Cuando se llega a presentar este factor, es más común que el abandono se presente en los dos primeros semestres.

Factor 3. Didáctica centrada en el docente. Desde un planteamiento curricular inclusivo, todos los estudiantes pueden aprender, de manera que el reto para los docentes es identificar las barreras en el aprendizaje y, en consecuencia, desarrollar situaciones diversas de aprendizaje con equidad y de evaluación. En las narrativas de los estudiantes se identificaron expresiones donde las dificultades en el aprendizaje se asumen como problemáticas individuales, mas no como carencia de apoyos por parte de la institución educativa, incluyendo la labor docente. Un par de citas al respecto:

ESTH15: yo estudiaba mucho, pero reprobaba. Pensaba que no servía para la escuela, entonces empecé a faltar, hasta que quedé fuera.

ESTM4: cuando entré a la escuela me costó mucho trabajo seguir el ritmo a los maestros, no les entendía. Sólo era copiar y copiar y no preguntar. Me desanimé y comencé a faltar.

En este factor se advierte que las prácticas educativas centradas en el docente multiplican las barreras en el aprendizaje. No vencer dichas barreras y no encontrar opciones efectivas tiende a asociarse con el desánimo y, posteriormente, con la reprobación y el ausentismo. Este patrón permite resaltar la importancia de las emociones y el grado de autoeficacia para superar dichas barreras; sin embargo, la superación de aquéllas requiere la conjugación de esfuerzos personales, así como generar andamios y condiciones desde la acción educativa para atenderlas.

Factor 4. Falta de integración en el grupo/clima del aula. Se identificó que los conflictos y la exclusión entre los jóvenes se relacionan con el abandono escolar. Sentirse excluido de los grupos de referencia tiende a limitar el sentido de pertenencia, especialmente en la adolescencia, cuando los pares juegan un papel importante en la configuración de la identidad. Un par de extractos al respecto:

ESTM6: empezamos a tener problemas en nuestro grupo; no nos sentíamos muy cómodos... y los trabajos a fuerza son en equipo y si no te integrabas, te regañaban y decían [los profesores]: “¡a ver cómo lo van a hacer!”, o te sacaban del salón y decían: “¡hazte bolas!”. Entonces por no entregar trabajos y no participar empezamos a reprobar.

ESTH16: yo me fui antes de concluir el primer semestre porque no me sentía parte del grupo, me sentía aislado y más porque tenía que trabajar en equipo.

De la primera cita resalta que el trabajo en equipo se percibe como una imposición por parte de los docentes, y no como una estrategia a partir de la cual se gestiona el aprendizaje y se fortalecen los lazos de colaboración entre estudiantes. Es de llamar la atención que estos procesos de exclusión entre pares también están anclados con emociones como el enojo y, posteriormente, con el ausentismo y la reprobación. Si este factor se presenta, es más probable que el abandono suceda en el primer semestre.

Factor 5. Dinámica institucional rígida. Prácticas institucionales cerradas, alineadas a culturas escolares autoritarias, jerárquicas, altamente reglamentadas, tienden a excluir a los estudiantes, tal como se aprecia en la siguiente cita:

ESTH17: seguir reglas no me gusta, siento que se vuelve monotonía, no me gusta estar así, no me gusta seguir un orden, me gusta hacer mi

propio camino. Me gusta descontrolarme un poco, pero ahora ya sé las consecuencias.

Las exigencias y normas establecidas por los centros escolares se perciben con un carácter ambivalente: por un lado, para los jóvenes participantes forman parte de los procesos para incorporarse a la sociedad —de manera específica, al campo laboral— y, por otra, resultan arbitrarias y carentes de sentido. Es desde esta mirada de rechazo y resistencia a lo establecido —de alguna manera, al mundo de los adultos— que una dinámica institucional rígida puede ser un factor relacionado con el abandono escolar. De nueva cuenta, en lo referido por los participantes se observó un dejo de enojo y rebeldía con la norma, para posteriormente detonar ausentismo y abandono escolar.

Confrontación y asunción de toma de conciencia como actores con voluntad y decisión

En línea con el estudio de Blanco *et al.* (2014), los jóvenes que únicamente cuentan con secundaria tienden a incorporarse al campo laboral ejerciendo actividades de baja calidad y de segunda jerarquía. En las narrativas se identificó que el grueso de los estudiantes experimentó trabajar en condiciones decepcionantes.

ESTH18: la vida laboral afuera es muy difícil. Trabajas mucho y ganas poco si no tienes una carrera. Entonces me di cuenta de eso y dije: “¡no estoy tarde para regresar!”.

ESTH19: me incorporé al ámbito laboral, trabajé dos años y lo que ganaba no era suficiente para mi responsabilidad. Por ello decidí acabar e incorporarme a algo mejor.

En todos los casos, la confrontación con el campo laboral es la principal razón por la cual los participantes regresaron a la escuela. Así la escuela, como institución formativa y acreditadora, adquiere un significado relevante para los

jóvenes en aras de alcanzar mejores opciones de futuro. En lo referido por los participantes también se aprecia voluntad y decisión para darle continuidad a su trayectoria escolar como una empresa que les compete e interesa, lo cual se relaciona con la categoría de *turning point* (Gurrero, 2006: 488), definida como “momentos especialmente significativos de cambio, donde experiencias o acontecimientos provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida”.

En el diálogo con los jóvenes fueron palpables ciertos procesos reflexivos sobre lo que significó el alejamiento de la escuela y su retorno, *insights* que en su momento les permitieron virar y regresar. Una cita al respecto:

ESTM5: en ese año [fuera de la escuela] te pones a reflexionar y tu perspectiva cambia mucho, te vuelves una persona que piensa más. Afuera sin un título te va mal, tal vez sí encuentras trabajo, pero no uno que te guste y ganes bien. En ese año me puse a pensar, trabajé, me di cuenta de que cuesta trabajo comprarme mis cosas y decidí regresar.

Retorno escolar: facilitadores y barreras

Blanco *et al.* (2014) han identificado que la probabilidad de que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más bajos retornen a la escuela es menor comparado con la de aquellos provenientes de los estratos más altos. Si bien de origen hay desigualdades en el retorno, en el caso de los jóvenes que provienen de los estratos sociales más bajos cabría cuestionarse ¿qué facilitó su retorno?

Facilitadores para el retorno escolar

En lo referido por los participantes se identificaron dos facilitadores: el apoyo de la familia y expectativas positivas sobre la escuela. Sobre la familia, se encontraron dos posturas hasta cierto punto contradictorias, pero que redundan en el retorno escolar: en la primera se ubica el apoyo y abrigo familiar; en la segunda, los

jóvenes retornan a la escuela como una reacción para demostrar a sus familias que pueden salir adelante y romper con las condiciones de marginación en las que se han desarrollado. En las siguientes notas se expresa el apoyo familiar:

ESTM6: entré al campo laboral y está muy difícil. Entonces mis papás hablaron conmigo y me dijeron: “¿quieres seguir? ¡Nosotros te apoyamos!”. Y por eso regresé.

ESTH20: mis papás me apoyaron para que regresara a la escuela, con la condición de que me aplicara y no volviera a cometer los mismos errores.

Sobre el retorno escolar como una respuesta reactiva a la familia:

ESTH21: en cierto momento ya no estudias porque tu familia ya no te puede apoyar o simplemente porque tú ya no quieres. Entonces decides romper la cadena de ya no estudiar, estudias, sigues adelante y superas a tu familia en los estudios y puedes decirles: “¡yo terminé la universidad y tú sólo la secundaria!”.

ESTH22: demuestras a tu familia que te superas y los dejas callados porque te dicen: “¡tú no vas a acabar!”. Ya cuando tienes tu título es una forma de decirles: “¡obtuve mi título y tú no!”.

Abandonar temporalmente los estudios y confrontarse con el campo laboral probablemente facilita que los jóvenes replanteen sus expectativas de manera favorable sobre la educación en su desarrollo personal y laboral. A nivel cognitivo, este cambio de expectativas sin duda arroja un retorno con mayores posibilidades de éxito en tanto hay cierta predisposición por alcanzar la meta. En los siguientes extractos se ilustran dichas expectativas:

ESTH23: cuando me dieron la oportunidad de volver a estudiar les dije que sí y regresé con otro tipo de expectativa de la escuela. Ahora

vengo con esas ganas de seguir adelante con mis estudios, terminar algún día mi carrera.

ESTM7: al regresar tengo otra mentalidad, quiero acabar la escuela y es por mi bien. Es para mí porque quiero un futuro, quiero algo mejor y ser alguien más.

ESTH24: aprendí a valorar las cosas porque es difícil afuera. Decidí terminar y ahora quiero seguir estudiando la universidad, antes no me interesaba.

Barreras en el retorno escolar

En el caso de México, existe un vacío importante para atender con equidad a aquellos jóvenes que retornan a la escuela, en tanto la mayoría de las acciones y programas para afrontar al abandono escolar que existen, son de carácter preventivo. En lo señalado por los participantes, la discriminación y la falta de apoyos económicos se ponderaron como problemáticas recurrentes que llegan a afectar su retorno pleno.

El estigma del abandono escolar pareciera que tiene un peso en la interacción entre los jóvenes que no han abandonado sus estudios y los que retornan. Según las percepciones de los participantes, ser un estudiante catalogado como de *reingreso/retorno* trae aparejada cierta visión de fracaso. En otras palabras, abandonar y retornar tiende a verse entre los pares como una categoría que demerita e incluso deslegitima la condición de ser estudiante. Como ejemplo, el siguiente extracto:

ESTH25: soy recursador y cuando regresé traté de llevarme bien con todos, pero me sentía excluido porque nadie me hablaba, trataba de acercarme a un grupo, pero me decían: “¡hazte para allá!”, y pues a veces no entraba a clases, pues sentía que no les agradaba.

Es posible que algunas interpretaciones sobre este tipo de situaciones puedan enten-

derse por la diferencia de edades entre los estudiantes regulares y quienes retornan a la escuela, ya que esto puede marcar diferencias de intereses, así como la integración de grupos por afinidades. Otra posible explicación ancla sus raíces en la configuración social que pesa sobre los jóvenes que abandonaron los estudios como aquéllos que no responden al régimen académico de las instituciones educativas y, por ende, al estereotipo de un buen estudiante. Dicha situación debilita compartir la experiencia de los jóvenes que retornan, como un capital único que puede servir de referencia para los jóvenes que se encuentren en riesgo de abandonar sus estudios.

Una segunda problemática referida por los jóvenes fue la carencia de apoyos económicos para quienes retornan a la escuela. En el caso de México, la Subsecretaría de Educación Media Superior aporta un apoyo económico denominado “beca de reinserción” (SEP, 2018b), cuyos requisitos básicos son: haber sido aceptado/a en alguna institución de educación media superior del sistema educativo nacional o en una preparatoria federal por cooperación (PREFECHO); presentar documentación que avale la fecha del último periodo escolar en el que estuvo inscrito/a; provenir de un hogar cuyo ingreso mensual per cápita sea menor o igual a los cuatro deciles de la distribución del ingreso. Como se observa, dichos requisitos no especifican ninguna consideración relacionada con el promedio y/o la reprobación; sin embargo, al analizar los criterios de priorización, generados con una lógica de acción afirmativa, las posibilidades de ser candidato/a (por ejemplo indígenas, víctimas directas o indirectas de delitos, alumnas embarazadas, madres o padres de familia, personas con discapacidad o migrantes) se vuelven tan estrechas que dejan de lado a un amplio espectro de la población que abandonó sus estudios. Tal vez por ello, los jóvenes participantes señalaron como una dificultad para el retorno la carencia de recursos económicos.

ESTH26: a nosotros los recursadores es un hecho que no nos dan la beca por el simple hecho de ser recursadores. Lo que no saben es que por recurrar ya perdiste el apoyo de tus papás y trabajas para continuar con tus estudios y el trabajo de medio tiempo no es muy bien pagado. Te la vives mal, llegas a la escuela sin comer y tienes que decidir si sales con tus amigos o mejor te compras unos zapatos.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio corroboran la relevancia de factores individuales e intraescolares como detonantes del abandono escolar. En el caso de los factores individuales, es de llamar la atención el factor 5, que hemos denominado “alto en el camino para tomar decisiones de largo alcance”, pues cuestiona la linealidad esperada de las trayectorias escolares. Además, subraya la voluntad y toma de decisiones de los jóvenes para trazar su futuro. Por otra parte, el análisis de cada uno de los factores individuales permite apreciar su relación con los indicadores de ausentismo y reprobación, los cuales, como refiere la literatura, son antecedentes del abandono escolar.

En el caso de los factores intraescolares, se subraya su relación con regímenes académicos percibidos como poco receptivos respecto de las necesidades e intereses de los jóvenes. Comparado el conjunto de factores intraescolares identificados con los denominados individuales, merece atención el análisis de las emociones y sentimientos adversos, lo cual podría revertir ciertos procesos de desafilación y mejorar el enganche con los estudios de aquellos estudiantes que pudiesen estar en riesgo de abandono escolar.

El trazado de distintas trayectorias, y la relación de múltiples factores relacionados con el abandono escolar resulta relevante, ya que permite ubicar temporalmente momentos críticos y la presencia de indicadores que afectan la permanencia y continuidad con los estudios. Si bien el estudio se centró en un grupo de

jóvenes pertenecientes a la educación profesional técnica, los resultados coinciden con estudios de mayor alcance como los elaborados por el INEE (2017a), donde se ha identificado que el mayor abandono se observa en primer grado de media superior (más de una cuarta parte de la población estudiantil).

Los hallazgos sobre las actividades que realizaron los jóvenes mientras estuvieron fuera del sistema escolar se centran en actividades laborales cuya naturaleza resulta desesperanzadora: jornadas extenuantes, trabajos rutinarios, salarios magros y bajas o nulas prestaciones, lo cual coincide con los estudios de Blanco *et al.* (2014) y con reportes coordinados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Weller, 2006) en torno a las oportunidades laborales para los jóvenes. Son estos espacios los que hacen virar a los estudiantes para retornar a la escuela y los que, de manera indirecta, promueven el replanteamiento y reflexión de los jóvenes como agentes con voluntad y decisión.

El retorno escolar, desde la voz de los participantes en el presente estudio, adquiere importancia no sólo porque a través de la educación se percibe el alcance de mejores oportunidades a futuro, sino por las barreras que enfrentan los jóvenes para incluirse plenamente como estudiantes, y para que se reconozcan sus experiencias como un capital que requiere ser compartido y socializado entre la comunidad estudiantil. Pareciera que los jóvenes que retornan a los centros escolares cargan con el estigma del fracaso escolar, y que las condiciones institucionales están alejadas de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Como líneas generales a atender en el sistema educativo que se desprenden de este estudio, queda perfilada: a) la necesidad de fortalecer y hacer eficientes los programas educativos que dan seguimiento y orientación a las trayectorias escolares de los estudiantes desde la dimensión académica, escolar, emocional y familiar; b) brindar orientación y establecer rutas de supervisión que permitan detectar de

manera eficaz el desempeño en la enseñanza y la atención escolar que dan los docentes a los estudiantes desde la perspectiva de éstos, y no sólo a través de las evaluaciones académicas que se establecen desde el sistema educativo; c) diseñar metodologías flexibles para la orientación de las prácticas escolares, que atiendan los intereses, las inquietudes y las necesidades académicas de los estudiantes; d) implementar mecanismos de participación y actividades que fortalezcan la afiliación escolar de los estudiantes, los cuales deberán estar diseñados con una perspectiva vinculatoria en la toma de decisiones y, por lo tanto, relacionados genuinamente

con sus intereses; e) valorar el régimen académico de los planteles, a fin de establecer modelos “abiertos” que partan de la inclusión escolar y sean flexibles a las realidades y necesidades de los estudiantes; f) instrumentar estrategias escolares que aprovechen las experiencias de los estudiantes de retorno escolar, a fin de que, a través de sus experiencias, puedan contribuir a la valorización y la afiliación de la comunidad escolar hacia sus estudios; y g) diseñar políticas educativas que apunten específicamente a la incorporación de los estudiantes de retorno escolar, las cuales contemplen las condiciones y las necesidades que tiene este grupo de jóvenes.

REFERENCIAS

- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti (2009), “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 292-319.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti (2012), “La obligatoriedad de la educación secundaria: variaciones en los regímenes académicos”, *Espacios en Blanco-Serie Investigaciones*, vol. 22, núm. 1, pp. 77-112.
- BLANCO, Emilio (2014), “Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la Ciudad de México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 32, núm. 96, pp. 477-503.
- BLANCO, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE.
- CAZORLA, Lucía, Valentina Jiménez, Laura Ortega y Miriam Chávez (2016), “¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior”, *Congreso CLABES*, en: <https://bit.ly/2TA6V07> (consulta: 10 de febrero de 2019).
- CONTRERAS, Daniel y Miguel Lafferte (2017), “La dimensión subjetiva de los procesos de desescolarización. Debate actual sobre representaciones sociales e identidad en la relación entre los jóvenes y la escuela secundaria”, en Néstor López, Renato Opertti y Carlos Vargas (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO, pp. 41-61.
- D’ALESSANDRE, Vanessa (2014), *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*, Madrid, OEI/UNESCO-IIEP-SITEAL.
- D’ALESSANDRE, Vanessa (2017), “La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo impacto de inclusión en el nivel medio”, en Néstor López, Renato Opertti y Carlos Vargas (coords.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO, pp. 12-40.
- DÍAZ LÓPEZ, Karla María y Cecilia Osuna Lever (2017), “Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- FERNÁNDEZ, Tabaré (2009), “La desafiación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 164-179.
- FLICK, Uwe (2012), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Programa Síguete, caminemos juntos*, México, SEP, en: <https://bit.ly/2Uy42Rf> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), *Manuales. Yo no abandono*, México, SEP, en: <https://bit.ly/2Qv282s> (consulta: 19 de febrero de 2018).

- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Reporte de la Encuesta nacional de deserción en la educación media superior (ENDEMS)*, México, SEP-SEMS-COPEEMS, en: <https://bit.ly/1ISMJ5O> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018a), *Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa. Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*, en: <https://bit.ly/2Lzldg9> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018b), “Programa de becas para la educación media superior”, México, SEP, en: <https://bit.ly/2UyqkJB> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- Grupo Viernes (2008), “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 30, pp. 57-69.
- GUERRERO Salinas, María Elsa (2006), “Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 483-507.
- GUZMÁN, Carlota y Claudia Saucedo (2015), “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017a), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2016. Educación básica y media superior*, México, INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017b), *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, México, INEE.
- KAMBERELIS, George y Greg Dimitriadis (2013), *Focus Groups: From structured interviews to collective conversations*, Nueva York, Routledge.
- LÓPEZ, Néstor, Renato Opertti y Carlos Vargas (2017), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*, París, UNESCO.
- NOBLE, Mariana (2016), “Los egresados de las escuelas de reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa”, *Espacios en Blanco-Serie Investigaciones*, vol. 26, núm. 2, pp. 187-210.
- PÉREZ Baleón, Guadalupe Fabiola y David Philip Lindstrom (2014), “El regreso a la escuela: evidencias para México”, *Estudios Demográficos Urbanos*, vol. 29, núm. 3, pp. 579-619.
- ROMÁN, Marcela (2009), “El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media: ¿quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 95-119.
- ROMÁN, Marcela (2013), “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59.
- RUMBERGER, Russell y Sun Ah Lim (2008), *Why Students Drop out of School: A review of 25 years of research, California Dropout Research Project, Report 15*, Santa Barbara, University of California, en: <https://bit.ly/2A9xR4O> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- SALVÀ, Francesca, Miquel Oliver, Jaume Sureda, Antonio Casero, Teresa Adame y Rubén Comas (2011), *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas (informe de investigación)*, Palma (Islas Baleares, España), Universitat de les Illes Balears.
- SEPÚLVEDA, Leandro y Catalina Opazo (2009), “Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 120-135.
- TERIGI, Flavia (2011), *En la perspectiva de las trayectorias escolares*, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, en: <https://bit.ly/2TWfMFCw> (consulta: 10 de febrero de 2019).
- UNESCO-OREALC (2009), *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago, UNESCO, en: <https://bit.ly/1R9tR6a> (consulta: 19 de febrero de 2018).
- VARGAS, Eunice y Alfredo Valadez (2016), “Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1, pp. 82-97.
- VELÁZQUEZ, Luz María (2007), “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, UNAM, pp. 44-68.
- WELLER, Jürgen (ed.) (2006), *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*, Bogotá, CEPAL/Mayol Ediciones, en: <https://bit.ly/2CsbcQf> (consulta: 10 de febrero de 2019).

La representación social del fracaso escolar

La hipótesis del núcleo central

PEDRO DAMIÁN ZAMUDIO ELIZALDE* | FIDENCIO LÓPEZ BELTRÁN**
HIRAM REYES-SOSA***

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los elementos de la representación social que tienen los estudiantes de educación media superior sobre el fracaso escolar. Se plantea una metodología cualitativa con diseño transversal. La muestra fue seleccionada bajo un criterio no probabilístico intencionado. En el estudio participaron 524 estudiantes (52 por ciento mujeres y 48 por ciento hombres), con una media de 16.5 años ($DT = .912$). Los instrumentos de recolección de la información fueron un cuestionario de evocación libre de palabras y un cuestionario de refutación. Los resultados del prototipo representacional muestran una organización del discurso en torno a tres dimensiones: la dimensión económica, las consecuencias académicas y la ausencia de apoyo familiar. El cuestionario de refutación permitió confirmar el elemento aprendizaje (malo), y aporta nueva información del núcleo central, el cual incluye a los elementos mal rendimiento académico, abandono escolar y escuela de baja calidad.

The objective of this research was to analyze the elements of social representation that re-build on the failure of high school students. A qualitative methodology with transversal design is proposed. The sample was selected according to an intentional non-probabilistic criterion. The study involved 524 students (52% women and 48% men), with an average of 16.5 years ($SD = .912$). The instruments for collecting the information were a free evocation questionnaire and a refutation questionnaire. The results of the representational prototype show an organization of the discourse around three dimensions: the economic dimension, the academic consequences and the absence of family support. The refutation questionnaire confirmed the learning element (bad). In addition, it provided new information from the central core, which includes elements of low academic performance, school dropout and low-quality school.

Palabras clave

Investigación educativa
Representaciones sociales
Fracaso escolar
Núcleo central
Cuestionario de refutación

Keywords

Educational research
Social representations
School failure
Central core
Refutation questionnaire

Recepción: 28 de agosto de 2018 | Aceptación: 15 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>

- * Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (México). Línea de investigación: representaciones sociales y educación. Publicación reciente: (2016, en coautoría con M. Avendaño), "Política pública en materia educativa. Procesos condicionantes del comportamiento de sujetos e instituciones", en C. Camacho y L. Cereceres (coords.), *Transformando organizaciones para un mundo competitivo y sustentable*, Puebla, Incunabula, pp. 748-767. CE: p85zamudio@gmail.com
- ** Profesor e investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (México). Línea de investigación: representaciones sociales en educación y prácticas socioeducativas. Publicación reciente: (2016, en coautoría con K. Carvajal), "Pensamiento social de los profesores sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad como factor del aumento en su prevalencia", *Horizontes educativos. Utopías y realidades de un nuevo siglo*, vol. 2, núm. 3, pp. 59-82. CE: fidenciolopezb@gmail.com
- *** Profesor e investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (México). Línea de investigación: estudios culturales y representaciones sociales de la violencia y el narcotráfico: sus efectos en el contexto mediato. Publicación reciente: (2018, en coautoría con V. Molina-Coloma), "Análisis psicométrico de una escala para medir el miedo al delito en jóvenes ecuatorianos", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 290-299. CE: hiramreyes@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar es una problemática que desde hace mucho tiempo se ha venido agudizando (OCDE, 1998). Aun cuando a nivel internacional se han desarrollado diversas estrategias para prevenirlo (educación inclusiva y reformas curriculares), este fenómeno sigue en aumento constante (Escudero y Martínez, 2012). Los datos arrojados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) confirman lo anterior. Como ha mostrado este programa, con el paso de los años cada vez más estudiantes presentan fracaso escolar. Por poner un ejemplo: en la evaluación de 2015 se encontró que, del año 2009 al 2015, cerca de 20 por ciento de los estudiantes de países de la OCDE no tenían el nivel básico de competencia lectora (OCDE, 2017). A pesar de que los datos recolectados por PISA demuestran objetivamente el peso del fracaso escolar en el sistema educativo, desde la perspectiva de diversos autores se plantea la importancia de la falta de comprensión y contextualización del concepto, lo que hace muy complejo afrontar esta problemática (Aristimuño, 2015; Domingo y Martos, 2016; Escudero, 2005; Escudero y Martínez, 2012; Fernández, 2017).

En América Latina el fracaso escolar es uno de los problemas sociales más significativos. De acuerdo con los datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (SITEAL, 2013) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2013), si bien entre los 6 y 11 años prácticamente todos los niños se encuentran escolarizados, a partir del inicio de la adolescencia comienza un proceso de deserción que se acentúa gradualmente. A los 17 años sólo 64 por ciento de los adolescentes acude a la escuela. El 50 por ciento de los jóvenes de 20 años no logra completar el nivel secundario, mientras que el porcentaje de jóvenes escolarizados de 20 y 21 años en el nivel superior es de 29 por ciento.

En México se ha experimentado un crecimiento constante en las tasas de graduación

de los diferentes niveles educativos, sin embargo, el tránsito del nivel medio al superior reporta una diferencia significativa en cuanto a los niveles de eficiencia terminal, pues se estima que sólo 49 por ciento de los jóvenes concluirá la educación media superior. El porcentaje de personas de 25 a 34 años de edad con un certificado de este nivel es 44, mientras que en educación superior es 23 (SEP, 2016). El nivel máximo de estudios es inferior a la educación media superior para 64 por ciento de la población en edad de haberla concluido; el porcentaje de adultos que ha alcanzado al menos la educación media superior es uno de los más bajos entre los países de la OCDE, al igual que las tasas de matrícula de jóvenes de 15 a 19 años (56 por ciento) (SEP, 2016).

Los resultados de la Encuesta nacional de deserción (SEP, 2012), que se realiza cada diez años, muestran que los principales motivos de abandono o deserción escolar están relacionados con la falta de dinero para cubrir las necesidades básicas de útiles escolares, pasajes e inscripción; además, los jóvenes consideran que trabajar es más importante que estudiar, tienen problemas para entender a sus maestros y les disgusta estudiar, por lo tanto, reprueban materias y deciden dejar de lado sus estudios. Lo anterior coincide con la perspectiva global sobre el fracaso escolar, que atribuye la interrupción en primer momento —o la desvinculación definitiva del sistema educativo— a la interacción de variables institucionales, sociales e individuales (OCDE, 2010).

En este sentido, Ander-Egg (1999) considera que el fracaso escolar es un fenómeno que se enfatizó a partir de la democratización de la educación, específicamente al establecerse la educación obligatoria. Este autor presenta en su obra la evolución de las explicaciones sobre las causas del fracaso escolar: inicia con la atribución del fracaso al estudiante, después se incorporan los factores económicos y culturales de la familia y las características del medio social en el que el estudiante se encuentra inmerso, y posteriormente las explicaciones se sitúan

en aspectos relacionados con la institución escolar y la sociedad en general. Por su parte, Escudero (2005) considera el fracaso escolar como una categoría ambigua y heterogénea porque incluye situaciones y realidades diversas. Su propuesta consiste en conceptualizar el fracaso escolar como una forma de exclusión educativa y social. Para Marchesi y Lucena (2003) el fracaso escolar se refiere a la desvinculación del alumno respecto del aprendizaje al término de la educación obligatoria.

A partir de lo anterior podemos hablar de una institucionalización del fracaso escolar, es decir, se han dejado de lado las características del contexto en donde se presenta el fenómeno y las circunstancias de los sujetos que lo padecen y lo viven en su vida cotidiana (Carrillo *et al.*, 2018; Eckert, 2006; Hargreaves, 2003; Vázquez-Fernández y Barrera-Algarín, 2017); es por ello que el acercamiento al análisis del fracaso escolar desde la teoría de las representaciones sociales (TRS) resulta de suma relevancia. Las representaciones sociales (RS) permiten conocer los contenidos, las vivencias y los significados que los sujetos construyen sobre un objeto de interés, en este caso el fracaso escolar (Gaffié, 2012); desde la TRS se puede acceder a los discursos que los sujetos tienen sobre un objeto.

CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES AL ESTUDIO DEL FRACASO ESCOLAR

El fracaso escolar es un concepto polisémico, que se utiliza en diferentes contextos. Bajo esta categoría amplia se incluyen, confunden o sobreponen problemas educativos similares o paralelos, como la reprobación, el bajo rendimiento académico y el abandono escolar, por mencionar los más representativos (Lara-García *et al.*, 2014). Estas variaciones del concepto explican sólo algunos de los indicadores tradicionales asociados al fracaso.

Lo anterior nos permite introducirnos al enfoque de la TRS. Por su flexibilidad

metodológica, a partir de este marco explicativo se han desarrollado estudios sobre las diferentes manifestaciones del fracaso escolar (Howarth, 2006). Las investigaciones de Butti (1999; 2004) desde un enfoque procesual buscaron identificar el sistema de RS de los maestros sobre el éxito y fracaso escolar de sus alumnos. Este autor encontró que la imagen del alumno se organiza desde una perspectiva normativista disciplinaria, que privilegia la adaptación al funcionamiento de la escuela; esta norma la cumplen alumnos y maestros exitosos, no así el alumno definido como fracasado. Estos resultados permitieron corroborar la hipótesis de la influencia normativa institucional en la conformación de las RS de los actores educativos.

Por su parte, Marchesi y Lucena (2003) exploraron las RS que alumnos, maestros y directivos escolares de España tienen sobre el fracaso escolar. Los estudiantes atribuyen el fracaso a causas internas, lo que contrasta con los padres y madres, quienes lo atribuyen a causas externas, en específico al sistema educativo; los profesores, por su parte, atribuyen dicho fracaso a causas externas relacionadas directamente con los alumnos. Los resultados confirman una visión tradicional de la concepción del fracaso escolar: profesores, padres de familia y alumnos consideran que la causa más importante del fracaso escolar es la falta de interés de los estudiantes.

Las RS construidas por alumnos a partir del juicio de sus profesores se abordaron en dos investigaciones: Osti y Brenelli (2013) mostraron que los estudiantes tienen una representación negativa de sí mismos, construida por los juicios expresados por sus profesores y, además, alimentan bajas expectativas sobre su desempeño y progreso académico. Por otra parte, Kaplan (2008) encontró que los docentes escolarizan la inteligencia al apoyarse en la contrastación entre los alumnos y la descripción de su desempeño en el aula. La evidencia indica que los alumnos no inteligentes son aquéllos a los que “no les da la cabeza” o son “indisciplinados”, lo cual deriva

de una elaboración colectiva y es la expresión de la participación de los docentes en la práctica instrumental.

La investigación de Cedrés (2011) se aproxima al estudio de las RS de docentes de Argentina. Los resultados muestran que los docentes experimentan sentimientos de angustia, impotencia y frustración sobre el fracaso educativo de sus estudiantes; su sistema de representaciones se vincula con su propia frustración personal. Además opinan, en mayor medida, que el fracaso escolar es un problema socio-familiar, mientras que le adjudican poca responsabilidad a la institución educativa y a la propuesta pedagógico-didáctica.

Por su parte, Salvador *et al.* (2012) analizaron la influencia que tienen las RS del alumno “problema” en la construcción del fracaso escolar desde la perspectiva de los docentes. Estos autores encontraron que las representaciones sobre los alumnos considerados como problema se organizan en torno a tres dimensiones: son problema en la familia, tienen comportamientos indisciplinados y patologías individuales. A partir de estas representaciones los docentes consideran como alumnos problema a estudiantes con problemas conductuales, y no necesariamente con dificultades de aprendizaje. Además, los profesores evaden la responsabilidad del fracaso de sus alumnos y atribuyen la responsabilidad a su familia o al propio estudiante. Estos autores concluyen que existe una visión patologizante de este tipo de alumnos que los conduce al fracaso escolar.

En suma, las investigaciones mencionadas evidencian la importancia del estudio del fracaso escolar desde una visión cualitativa. Tal y como se pudo encontrar en las investigaciones citadas, el fracaso escolar obedece a ciertas particularidades y características de un contexto específico; es por ello que el presente estudio desde la TRS resulta relevante. Para el caso de México, además, son pocas las investigaciones que han problematizado las causas que promueven el fracaso escolar; de ahí la

importancia de aproximarnos a los jóvenes que se encuentran en esta situación, considerando el contexto en el que se encuentran.

ENFOQUE ESTRUCTURAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las RS constituyen conocimientos prácticos que sirven a los individuos para comprender y comunicarse en su entorno social. Moscovici (1979) las define como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: en primer lugar, establecen el orden que permite a los individuos orientarse en el mundo social y material y dominarlo; y en segundo, permiten la comunicación al aportar un código para el intercambio social con el cual dominan y clasifican los distintos aspectos del mundo y de su historia individual y grupal.

Una de las aproximaciones de abordaje de la TRS corresponde a la vertiente estructural desarrollada por la escuela de Aix-Provence (Abric, 1993). Desde esta posición se profundiza en el análisis de los procesos socio-cognitivos relacionados con las prácticas sociales de diversos objetos de investigación (Wagner *et al.*, 2011). Abric (2011) plantea que toda representación presenta una modalidad particular, específica. No únicamente los elementos de la representación son jerarquizados, sino que toda la representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que le dan significación.

Desde su origen, la teoría del núcleo central (TNC) se presenta como una teoría de la estructura de las RS. De acuerdo con Moliner y Abric (2015), la TNC se basa en la premisa de que, independientemente del objeto social, cualquier RS se organiza en un sistema dual, cuya función principal es mantener la estabilidad de la representación dentro del grupo que la asume. Este sistema, formado por un núcleo central y un sistema periférico, se encarga de estabilizar los significados construidos por los miembros del grupo en torno al objeto de representación; además, esta función permite

mantener el consenso dentro del grupo hasta cierto punto, pues se es consciente de algunas discrepancias individuales.

De acuerdo con Abric (2011), el núcleo central está directamente relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Además, está fuertemente marcado por la memoria colectiva y el sistema de normas y valores del grupo social. Por ello, la RS es estable, coherente, resistente al cambio y es relativamente independiente del contexto social y material inmediato. El núcleo central, compuesto por pocos elementos, se caracteriza por tener tres funciones esenciales: 1) una función generadora, pues es el elemento mediante el cual se crea o transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación; es debido al núcleo que los elementos toman sentido y valor; 2) una función organizadora, ya que el núcleo determina la naturaleza de las conexiones de los elementos de la representación; y 3) una función de estabilización, la cual resulta de la combinación de las dos anteriores y del carácter consensual de los elementos centrales (Moliner y Abric, 2015).

Por otra parte, los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central y mantienen una relación directa con él, de manera que su presencia, valor, ponderación y función están determinadas por el núcleo. Además, son creencias que hacen referencia a experiencias concretas e individualizadas. Aunque requieren de elementos básicos, reflejan la experiencia de los individuos. Constituyen lo esencial del contenido de representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto (Abric, 2011; Moliner y Abric, 2015).

Los objetivos del presente estudio son: 1) identificar el contenido de las RS que los jóvenes de bachillerato tienen sobre el fracaso escolar; 2) establecer la organización, estructura y jerarquía de dicha representación; y 3) confirmar los elementos pertenecientes al núcleo central.

MÉTODO

Participantes

La muestra fue seleccionada bajo un criterio no probabilístico por conveniencia. En esta investigación participaron 524 jóvenes estudiantes del bachillerato universitario en Sinaloa, México (52 por ciento mujeres y 48 por ciento hombres), con una media de 16.5 años ($DT = .912$). En cuanto al nivel socioeconómico, la mayor parte de los participantes pertenece al nivel medio (77 por ciento); 64 por ciento de los estudiantes trabaja, mientras que el nivel de escolaridad familiar es variable: 40 por ciento escolaridad básica, 38 por ciento nivel medio superior y 22 por ciento nivel superior.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de evocación libre de palabras (Abric, 2011; Vergés, 2001). El cuestionario se organizó en dos secciones complementarias para identificar el contenido y establecer la estructura y organización de la RS. En la primera sección se formuló la pregunta inductora de la siguiente manera: ¿qué se le viene a la mente cuando escucha el término fracaso escolar? En la segunda sección se solicitó jerarquizar las respuestas de mayor a menor importancia.

Para determinar el núcleo central se utilizó el cuestionario de refutación por inducción de escenario ambiguo (Barbery *et al.*, 2006; Dany y Apostolidis, 2007; Larrañaga-Eguilegor y Valencia, 2012). Para ello, se elaboró un listado de elementos susceptibles de pertenecer al núcleo central identificados en el prototipo representacional, así como algunas características del fracaso escolar resultado de la revisión literaria.

El escenario propuesto fue el siguiente: “en tu opinión, podemos decir que se da una situación de fracaso escolar cuando...”. En seguida se puso a prueba una serie de elementos característicos del fracaso escolar redactados en sentido negativo (Tabla 1), cuya puesta en duda conduce a una refutación masiva o

segunda negación del objeto. Las modalidades de respuesta oscilan desde el polo positivo

(sí y probablemente sí) al polo negativo (no y probablemente no).

Tabla 1. Lista de elementos asociados con el fracaso escolar

Elementos desafiados	Formulaciones
Aprendizaje	El/la alumno/a no tiene mal aprendizaje
Rendimiento académico	El/la alumno/a no tiene un mal rendimiento académico
Inteligencia	El/la alumno/a no es poco inteligente
Metas personales	El/la alumno/a no abandona sus metas personales
Desinterés	El/la alumno/a no tiene desinterés por estudiar
Abandono escolar	El/la alumno/a no abandona la escuela
Problemas económicos	El/la alumno/a no tiene problemas económicos
Estrategias pedagógicas	El/la profesor/a no utiliza malas estrategias pedagógicas
Evaluación	El/la profesor/a no utiliza un inadecuado sistema de evaluación
Escuela	La escuela no es de baja calidad
Expectativas familiares	La familia no tiene expectativas bajas en la educación de sus hijos/as
Desinterés familiar	No hay desinterés familiar
Empleo	No dificulta la empleabilidad del alumno/a
Pobreza	No produce pobreza económica

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron autoaplicados después de una breve presentación de ambos instrumentos y de los objetivos del estudio por parte del equipo de investigación. La mayoría de los alumnos dieron su consentimiento, si bien algunas personas se negaron a participar y dejaron su cuestionario en blanco. Cabe señalar que los datos se recogieron en horario lectivo y en el aula.

Análisis de los datos

El análisis de los datos del cuestionario de evocación se llevó a cabo mediante el programa EVOC (Programa para el análisis de asociación libre de palabras), el cual permite estructurar y jerarquizar la representación al distribuir los elementos evocados. Esta técnica identifica los posibles elementos del núcleo central teniendo en cuenta la frecuencia y el orden medio de evocación.

Las palabras se organizan mediante el análisis lexicográfico, con la técnica de cuatro casas (Tabla 2): en el primer cuadrante se encuentran los elementos que pueden ser considerados como parte del núcleo central; éstos presentan frecuencia intermedia alta y rango medio bajo. El segundo cuadrante contiene las palabras con frecuencia intermedia alta y rango medio alto, mientras que en el tercer cuadrante se presenta una situación inversa. El segundo y tercer cuadrantes forman la primera periferia de la representación. Las palabras menos evocadas y menos importantes se encuentran en el cuarto cuadrante, que conforma la segunda periferia de la representación (Bonnet *et al.*, 2002).

Por otra parte, el programa EVOC permite realizar el análisis categorial. Este análisis se fundamenta en una agrupación de términos semánticamente cercanos, lo que crea categorías lexicales. Así, las palabras se organizan de

Tabla 2. Jerarquía estructural del prototipo representacional

Cuadro de cuatro casas	Primer cuadrante (núcleo central) Frecuencia intermedia alta Rango medio bajo	Segundo cuadrante (primera periferia). Frecuencia intermedia alta Rango medio alto
	Tercer cuadrante (primera periferia) Frecuencia intermedia baja Rango medio bajo	Cuarto cuadrante (segunda periferia) Frecuencia intermedia alta Rango medio alto

Fuente: elaboración propia.

acuerdo a su contenido y significado, lo cual permite la construcción de subconjuntos de palabras que definen las categorías. Por último, mediante el análisis de implicación se pueden identificar las categorías más importantes en el discurso, a partir de las relaciones que mantienen dichas categorías (Bonnet *et al.*, 2002; Molina-Coloma *et al.*, 2015).

El análisis de los datos del cuestionario de refutación se llevó a cabo mediante el programa SPSS versión 22. Cuando se obtiene una refutación masiva de los elementos desafiados se concluye que, para la población de estudio, estos ítems son cruciales y no negociables respecto del objeto en cuestión. De tal manera, cuando la mayoría de las respuestas (más de 75 por ciento) se concentra en el polo negativo, se deduce que la característica puesta a prueba pertenece al núcleo central de la representación social del fracaso escolar (Vergés, 2001).

RESULTADOS

Prototipo representacional: núcleo central y sistema periférico

En la pregunta sobre fracaso escolar se obtuvo un total de 3 mil 353 palabras. Se analizó 88 por ciento de las evocaciones, al establecer como punto de partida una frecuencia mínima de 5. Los puntos de corte para el análisis lexicográfico fueron: frecuencia intermedia 19 y rango medio de 2.5. Los elementos susceptibles a pertenecer al núcleo central (Tabla 3) hacen referencia a tres discursos concretos sobre el fracaso escolar: uno que refleja el aspecto económico, otro que hace referencia a las consecuencias académicas

que tiene el fracaso escolar, y otro más que refiere a la falta de apoyo. En lo que concierne al aspecto económico, los jóvenes señalan que la falta de dinero y de recursos (económicos) genera condiciones sociales que promueven el fracaso en su trayectoria educativa. Para ejemplificar lo anterior, mencionan:

- No tener dinero para pagar la escuela.
- Por falta de dinero dejas la escuela.
- No tener dinero para el estudio.
- Nivel económico bajo.
- Falta de apoyo económico.
- No tener suficiente dinero.
- Falta dinero para los camiones.
- No tienes dinero para la colegiatura.
- Bajos recursos.
- Salirse de estudiar por falta de dinero.
- Falta de recursos económicos para estudiar.

Las consecuencias académicas se refieren a los efectos negativos que tiene el fracaso escolar. Así, en el núcleo central aparecen elementos como “año”, que desde el discurso de los jóvenes refiere al hecho de repetir el ciclo escolar o reprobar materias del currículo escolar. Otro elemento que resulta de vital importancia para comprender las consecuencias del fracaso escolar es el “aprendizaje”: desde la perspectiva de los jóvenes existe una predisposición en la que el estudiante considera que no se cuenta con las habilidades necesarias para evitar el fracaso, lo que pone en evidencia la percepción de un límite establecido por los jóvenes con relación al aprendizaje. Los jóvenes mencionan:

Tabla 3. Frecuencia y rango de evocaciones sobre el fracaso escolar

	Frecuencia ≥ 19	Rango medio < 2.5		Frecuencia ≤ 19	Rango medio ≥ 2.5
Apoyo	19	2.316	Calificación	42	3.286
Aprendizaje	23	2.478	Clase	62	3.371
Año	26	2.462	Desinterés	41	2.732
Dinero	41	2.073	Drogas	27	3.148
Económico	47	2.319	Embarazo	26	3
Oportunidad	29	2.414	Escuela	128	2.938
Recursos	39	2.103	Estudiar	193	2.86
Tener	68	2.426	Falta	167	2.629
			Familia	63	2.556
			Pobreza	19	3.316
			Reprobar	153	2.895
			Trabajo	70	2.957
	Frecuencia < 19	Rango medio < 2.5		Frecuencia < 19	Rango medio ≥ 2.5
Asistir	8	2.125	Académico	11	2.818
Casa	5	2.2	Adicciones	6	3.667
Desempleo	14	2.286	Amistades	18	3.222
Ignorante	5	2.2	Autoestima	10	3.6
Ingreso	15	1.933	<i>Bullying</i>	8	3.125
Licenciatura	8	2.125	Desempeño	16	2.688
Pago	8	2.375	Examen	13	3.769
Poder	7	2	Expulsar	17	3.471
Preparatoria	12	1.75	Inteligencia	7	3.857
Seguir	6	2.167	Metas	13	2.538
			Profesor	17	3.588
			Rendimiento	12	2.833
			Salario	6	3

Fuente: elaboración propia.

No sirvo para aprender.
 No aplicar lo aprendido.
 Dejar la escuela por no aprender.
 No superar el nivel de aprendizaje.
 Lento aprendizaje.
 No aprender nada.
 No querer aprender.
 No aprendió en la escuela.
 Bajo nivel de aprendizaje.
 Aprendizaje académico menor de lo esperado.

Por último, en lo que concierne al núcleo central se encuentran los elementos “apoyo” y “oportunidad”, que hacen referencia a la poca o nula implicación de la familia en las labores escolares y a la desigualdad experimentada en el ámbito académico. Además, resulta interesante que los jóvenes asocian la falta de apoyo con el elemento “tener”, según el cual sin una buena educación difícilmente se puede acceder a una buena condición laboral. Los jóvenes señalan lo siguiente:

Falta de oportunidades para estudiar.
 Sin oportunidad de trabajo.
 No tener las mismas oportunidades que todos.
 Falta de apoyo familiar.
 No tener buena familia.
 Decepción familiar.
 Falta de apoyo moral.
 Menos oportunidades.
 Pérdida de oportunidades académicas.
 No aprovechar la oportunidad de estudiar.
 No tener trabajo para lo que estudiaste.
 No tener buen sueldo.
 Tener todos los estudios y no saber nada.

Los elementos periféricos de la representación del fracaso escolar refuerzan y complementan los encontrados en el núcleo central. En lo que concierne al discurso de los recursos económicos aparecen elementos como “pobreza”, “ingreso” y “pago” (colegiatura) que refieren a la falta de recursos para costear los gastos que genera la escuela. En el discurso de las consecuencias académicas aparecen elementos como “seguir” (estu-

diando), “calificación”, “reprobar” y “desempeño” (bajo), los cuales refieren a los factores que promueven el fracaso escolar y que pueden derivar en el abandono. Por último, en el sistema periférico aparecen elementos como “desinterés” (familiar), “trabajo”, “salario” o “familia”, que hacen referencia al discurso de falta de apoyo.

Análisis categorial sobre el fracaso escolar

El análisis categorial (Tabla 4) se realizó a partir de los resultados del análisis prototípico representacional. Las categorías construidas permiten ubicar cada elemento de la representación en un universo semántico y determinar la inclusión o implicación de cada categoría en diferentes campos semánticos. Para el estímulo “fracaso escolar” se construyeron seis categorías: (F1) características negativas del estudiante; (F2) transición a la vida adulta; (F3) factores del desenganche escolar; (F4) la escuela frente a la producción del fracaso; (F5) el sentido de los límites; y (F6) dimensión emocional del fracaso.

Tabla 4. Categorías de análisis sobre el fracaso escolar

Categoría	Campo temático	Palabras principales	Características
F1	Características negativas del estudiante	Conformista, desobligado, desorden, despreocupado, flojo, indisciplinado, irresponsable, tonto	Hace referencia al arquetipo de estudiante que experimenta manifestaciones de fracaso escolar
F2	Transición a la vida adulta	Batallar, casa, casado, dinero, económico, salario, trabajo, pobreza, recursos, marginación, tener	Señala hechos relacionados con la fase de incorporación al mercado de trabajo y la vida en familia
F3	Factores de desenganche escolar	Acoso, apoyo, abandono, adicciones, corrupción, delincuencia, desinterés, drogas, influencias, indecisión, inseguridad, oportunidad	Señala diferentes factores que intervienen en un proceso acumulado de desencuentros con la escuela
F4	La escuela frente a la producción del fracaso	Académico, año, aprendizaje, calificación, certificado, clase, enseñanza, explicar, expulsar, salón, tareas, sistema	Señala los factores endógenos del sistema educativo que influyen en el fracaso escolar de los jóvenes
F5	El sentido de los límites	Apto, carencia, desconcentrarme, desperdiciar, fallar, inservible, rinde, servir	Señala los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar
F6	Dimensión emocional del fracaso	Angustia, decepción, depresión, enojo, estrés, frustración, infeliz, inútil, miedo, sufrimiento, tristeza	Señala los sentimientos experimentados por los jóvenes con experiencia de fracaso escolar

Fuente: elaboración propia.

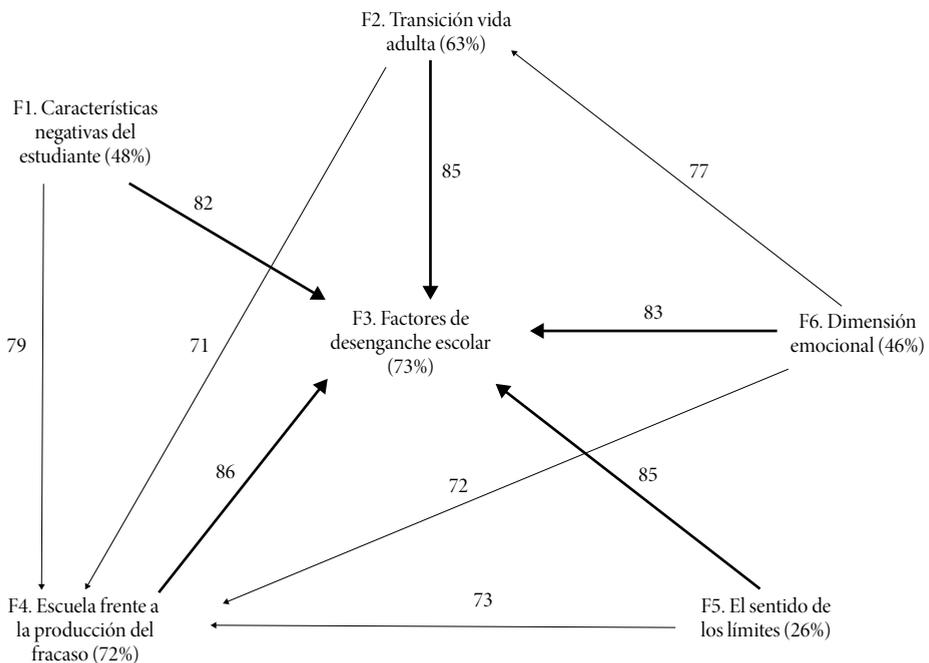
Las categorías centrales en el discurso de los estudiantes fueron: (F3) factores del desenganche escolar, utilizada en 73.7 por ciento del discurso de los participantes, con rango intermedio de 3.0; y (F4) escuela frente a la producción del fracaso, utilizada en 72 por ciento, con un rango intermedio de 3.0. En menor media aparecen en el discurso las categorías (F2) transición a la vida adulta, utilizada en 63.1 por ciento, con rango intermedio de 2.6; (F1) características negativas del estudiante, con 48.3 por ciento y rango intermedio de 3.3; y (F6) dimensión emocional del fracaso, con 46 por ciento y rango intermedio de 2.9. La categoría menos utilizada fue (F5) sentido de los límites, con 25.8 por ciento y rango intermedio de 3.0.

El análisis de similitud (Fig. 1) permite visualizar la inclusión de categorías en campos semánticos. Los resultados muestran que la mayoría de las categorías presentan altos índices de implicación (más de 80 por ciento) con relación a la categoría central: factores de desenganche escolar. De la misma manera, la categoría escuela frente a la producción del

fracaso presentó índices de implicación superiores a 70 por ciento. A estas dos categorías se vinculan cuatro discursos: por un lado, la categoría transición a la vida adulta hace referencia a una situación de ambigüedad por las condiciones de precariedad económica; los jóvenes deben decidir si continúan con su formación académica o se desvinculan e inician una vida laboral temprana. Esta situación conduce a la evaluación del costo en comparación del beneficio inmediato de continuar estudiando.

Por otra parte, las características negativas del estudiante estereotipan las particularidades que los jóvenes atribuyen a la imagen social del estudiante con experiencias de fracaso, como los problemas de comportamiento disruptivo. Asimismo, esta condición escolar tiene repercusión en la dimensión emocional del adolescente: los jóvenes experimentan sentimientos de angustia, depresión, enojo, frustración, estrés, desilusión e infelicidad. La categoría sentido de los límites señala un proceso de acumulación de experiencias negativas que funciona como barrera adquirida

Figura 1. Índice de implicación entre las categorías del fracaso escolar



Fuente: elaboración propia.

durante la trayectoria educativa y lleva a los jóvenes a la desvinculación de la escuela.

El cuestionario de refutación

El análisis de los resultados del cuestionario de refutación consistió en verificar los elementos centrales de la RS del fracaso escolar. Bajo la lógica de la vertiente estructural, se obtuvo la frecuencia de refutación de cada ítem con un corte teórico de 75 por ciento (Vergés, 2001). Se considera, entonces, que si las respuestas negativas son mayores que el porcentaje seleccionado, se obtiene la centralidad del elemento desafiado. Esto significa que, para la mayoría de los estudiantes, estos elementos

del fracaso escolar son cruciales, y no negociables; por lo tanto, son características del núcleo central de la representación.

El análisis del cuestionario de refutación (Tabla 5) permitió confirmar al elemento mal aprendizaje (76.3 por ciento), el cual se relaciona con la dimensión personal del fracaso. Por otra parte, este cuestionario aportó nueva información del núcleo central; en él aparecen los elementos mal rendimiento académico (77.2 por ciento), abandono escolar (77.7 por ciento) y escuela de baja calidad (76.7 por ciento), que son resultado del entorno académico en el que se encuentran inmersos los estudiantes.

Tabla 5. Frecuencia de refutación de los elementos de la representación social del fracaso escolar

Ítem	Sí	Probablemente sí	Total sí	No	Probablemente no	Total no
Aprendizaje	5	18.8	23.7	34.7	41.6	76.3
Rendimiento académico	4.5	18.3	22.8	42.1	35.1	77.2
Inteligencia	2.5	34.2	36.7	29.1	34.2	63.3
Metas personales	7.4	18.8	26.2	40	26.8	66.8
Desinterés	9.9	22.3	32.2	42.1	25.7	67.8
Abandono escolar	7.4	14.9	22.3	54.4	23.3	77.7
Problemas económicos	3	25.2	28.2	31.7	40.1	71.8
Estrategias enseñanza	9.9	20.8	30.7	23.8	45.5	69.3
Evaluación	12.9	28.7	41.6	17.3	41.1	58.4
Escuela	3	20.3	23.3	39.6	37.1	76.7
Expectativa familiar	7.9	25.7	33.6	28.3	38.1	66.4
Desinterés familiar	5.4	28.3	33.7	26.2	40.1	66.3
Empleo	6.4	30.3	36.6	26.7	36.6	63.3
Pobreza	11.4	20.3	31.7	26.2	42.1	68.3

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se confirmaron los elementos centrales que aparecen en el discurso de los jóvenes con la finalidad de profundizar en la idea que tienen sobre el fracaso escolar. Para

ello se realizaron algunas comparaciones con base en las características de la muestra, el género, la situación laboral, la escolaridad familiar y el nivel socioeconómico. El análisis de la

variable género confirmó que los elementos mal aprendizaje (hombres: 75.6 por ciento; mujeres: 76.7 por ciento) y abandono escolar (hombres: 79 por ciento; mujeres: 76.7 por ciento) son elementos centrales para ambos. No obstante, para los hombres la escuela de baja calidad (85 por ciento) pertenece al núcleo central, mientras que para las mujeres el mal rendimiento académico (79.4 por ciento) se confirma como elemento central.

Los estudiantes que trabajan consideran a la escuela de baja calidad (75.6 por ciento) como elemento central, mientras que los estudiantes que no trabajan confirman el mal rendimiento académico (80 por ciento), el abandono escolar (79.5 por ciento), la escuela de baja calidad (77 por ciento) y el mal aprendizaje (77.2 por ciento). Con respecto al nivel socioeconómico bajo, los estudiantes consideran como elementos centrales el mal rendimiento académico (80 por ciento) y la escuela de baja calidad (75.5 por ciento). Los jóvenes con nivel socioeconómico medio señalan al mal aprendizaje (80 por ciento), el abandono escolar (80 por ciento), la escuela de baja calidad (77.4 por ciento) y el mal rendimiento académico (76.8 por ciento) como elementos del núcleo.

Cuando la escolaridad de los padres se sitúa en la educación básica, los estudiantes consideran como elementos centrales el abandono escolar (79 por ciento), el mal aprendizaje (77 por ciento) y el mal rendimiento académico (77 por ciento). Los jóvenes con escolaridad familiar en el nivel de educación media superior señalan como elementos del núcleo a la escuela de baja calidad (75 por ciento) y el mal rendimiento académico (75 por ciento). Cuando la escolaridad familiar es de nivel superior se confirman como elementos centrales el mal aprendizaje (86.4 por ciento), la escuela de baja calidad (84 por ciento), el abandono escolar (84 por ciento) y el mal rendimiento académico (79.5 por ciento).

CONCLUSIONES

El enfoque estructural permitió identificar la organización y jerarquía de los elementos que componen el núcleo central y el sistema periférico de la RS del fracaso escolar. En general, el análisis del discurso de los jóvenes mostró una representación hegemónica que define las causas del fracaso escolar en torno a tres principios fundamentales: la dimensión económica, las consecuencias académicas y la falta de apoyo producto de la desigualdad de oportunidades educativas y laborales.

En relación al ámbito económico, los jóvenes señalan que el fracaso escolar se refleja a través de la dificultad para obtener un buen empleo, ingresos económicos, patrimonio y grados académicos como resultado de bajas aspiraciones o expectativas de la educación. De esta manera, pertenecer a un entorno socioeconómico desfavorable coloca al estudiante en situación de riesgo de fracaso escolar (Carrillo *et al.*, 2018). Estos resultados contradicen el discurso construido por docentes. Estudios previos señalan la escasez de recursos económicos como un factor de menor importancia en el fracaso de los estudiantes; además, el profesorado tiende a creer que los alumnos de nivel socioeconómico alto son más talentosos y se esfuerzan más que los de nivel socioeconómico bajo (D'andrea y Corral de Zurita, 2006).

El discurso de las consecuencias académicas muestra un consenso amplio que coloca en el centro del fracaso escolar al estudiante (Hargreaves, 2003). El hecho de que los estudiantes presenten una tendencia a adjudicarse la falta de habilidades cognitivas (Butti, 2004), aunado a la anticipación de los resultados académicos supuestos por los docentes, hace que los estudiantes representen el fracaso escolar desde una dimensión personal (Kaplan, 2008); de este modo, resulta lógico que construyan una representación negativa en torno a su

relación con el aprendizaje y desacrediten su capacidad cognitiva producto de las representaciones construidas en el ambiente escolar (Osti y Brenelli, 2013).

En lo que concierne a la falta de apoyo, los jóvenes señalan la insuficiencia de amparo familiar como determinante del fracaso escolar. Este resultado es interesante, ya que estudios previos encontraron que los docentes rechazan la responsabilidad del comportamiento de los alumnos tipificados como fracasados, mientras que señalan a la familia como culpable de este problema (Marchesi y Lucena, 2003; Salvador *et al.*, 2012). No obstante, los estudiantes enfatizan dos puntos trascendentales con relación a su educación: la falta de apoyo familiar y la ausencia de expectativas familiares; en este sentido, su discurso en torno a la falta de apoyo indica que ingresan al mercado laboral con un nivel de formación insuficiente y que presentan dificultades para encontrar un primer trabajo. Su falta de formación parece ser la razón principal (Eckert, 2006; Vázquez-Fernández y Barrera-Algarín, 2017).

Los discursos anteriores se encuentran distribuidos en el análisis de similitud; sin embargo, son los factores de desenganche escolar (Fernández, 2017) y la escuela los más utilizados frente a la producción del fracaso. En lo referente al desenganche escolar, los jóvenes viven un proceso de desencuentro generalizado con la escuela, resultado de la acumulación de experiencias negativas. Por una parte, este discurso hace referencia a la dificultad de ingresar a la dinámica escolar, en la que se pone en evidencia una cultura del facilismo (Butti, 1999; 2004), pues se hace mención de la poca dedicación y esfuerzo, la indecisión y el desinterés por estudiar. Por otra parte, en el discurso emergen elementos de carácter social que problematizan la trayectoria educativa, entre ellos, distintas manifestaciones de violencia (como el *bullying*), discriminación, drogadicción y embarazo en adolescentes.

Otro de los discursos del análisis de similitud es el de la escuela frente a la producción

del fracaso escolar. Desde esta perspectiva se hace referencia al fracaso de y en la escuela al no poder generar condiciones y oportunidades por igual para todos los estudiantes (Hargreaves, 2003). Este resultado es interesante, ya que estudios previos encontraron que las RS construidas por los docentes atribuyen poca responsabilidad del fracaso a la institución educativa y a la propuesta pedagógica-didáctica (Cedrés, 2011; Marchesi y Lucena, 2003). Sin embargo, en este estudio los jóvenes señalan factores endógenos al sistema educativo; en concreto, las estrategias de enseñanza y evaluación, y acciones mediadoras del comportamiento, como parte de sus experiencias cotidianas más próximas al fracaso escolar.

La existencia de una representación hegemónica construida por los jóvenes de bachillerato se ratificó a través del análisis del cuestionario de refutación, el cual permitió confirmar que el núcleo central se compone por elementos como mal aprendizaje, mal rendimiento académico, abandono escolar y escuela de baja calidad. No obstante, y pese a la existencia de dicha representación hegemónica, al posicionar a los jóvenes de este estudio con base en distintas inserciones sociales, el fenómeno del fracaso escolar los afecta en diferentes formas.

En lo que concierne al género se encontraron dos discursos diferentes: 1) los hombres sitúan el fracaso escolar en la institución educativa; y 2) las mujeres comprenden el fracaso desde una dimensión individual. El primero asocia el fracaso como consecuencia de factores endógenos, y tiene que ver con el profesor, la clase, las tareas, las materias, el examen y la evaluación; el segundo lo asocia a la dimensión personal a partir del rendimiento académico y tiene que ver con las bajas calificaciones, pocos aprendizajes, rezago y abandono. Ambos discursos convergen en una postura convencional de abordaje del fracaso escolar, según el cual los problemas de la provisión del servicio educativo trascienden el nivel individual y elevan los niveles de fracaso (Aristimuño, 2015).

La hegemonía representacional de las causas del fracaso escolar indica que este fenómeno afecta a los jóvenes independientemente de la inserción social; sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que cuando se conjugan factores de riesgo como el empleo y el nivel socioeconómico bajo, los estudiantes señalan como causas del fracaso escolar a la escuela de mala calidad y el rendimiento académico bajo. En este sentido, estudios sobre el nivel socioeconómico y el fracaso escolar plantean que existe una relación condicionante entre ambos, aunque en el fondo se considera como una forma de migración de la escuela al trabajo; al hacer un análisis a mayor profundidad, sin embargo, emergen factores situados en dimensiones como la individual, escolar, comunitaria y familiar (Carrillo *et al.*, 2018; Fernández, 2017).

Por su parte, las diferencias en cuanto al nivel de escolaridad familiar evidencian que los jóvenes con padres con estudios superiores representan las causas del fracaso escolar desde dos discursos: uno personal y otro institucional. Desde la dimensión personal se señala el desinterés, el rendimiento académico bajo, menor aprendizaje y abandono escolar temprano. Desde la dimensión institucional se señala a la escuela de mala calidad como la responsable del fracaso. Cuando el nivel de escolaridad familiar no alcanza la educación obligatoria, la explicación del fracaso se sitúa en el estudiante. Se puede llegar a pensar que ante un capital educativo bajo existe una infravaloración instrumental de la educación y una tendencia a la individualización y privatización del fracaso de los estudiantes (Escudero, 2005; Escudero y Martínez, 2012); sin embargo, se muestran evidencias de que el

fracaso no sólo estigmatiza a los estudiantes conforme a la lógica dominante (Hargreaves, 2003), sino que emergen en el discurso responsabilidades atribuidas a la institución educativa.

En suma, la investigación planteada desde la teoría de las representaciones sociales permitió evidenciar que las definiciones sobre el fracaso escolar propuestas desde la política educativa en ocasiones no son adecuadas para contextos específicos. El análisis desde una visión cualitativa permitió obtener, desde la experiencia de los jóvenes, la expresión de otras problemáticas que limitan y promueven el fracaso escolar en México. En este sentido, cabe destacar que la técnica de refutación permitió plantear una ruta alterna para explicar y comprender los mecanismos cognitivos utilizados por los estudiantes cuando se representa el fracaso escolar; así, fue posible superar la rigidez de los datos obtenidos a partir de estrategias cuantitativas que no abordan los factores de riesgo específicos con los que interactúan los estudiantes en su vida cotidiana. Al ser el fracaso escolar un problema complejo, es necesario dar paso a una perspectiva multidisciplinaria que establezca distintas rutas de comprensión de este fenómeno socioeducativo. Por otra parte, es preciso comentar que la investigación presenta limitantes, pues el hecho de considerar solamente a estudiantes reduce la posibilidad de comprensión del fracaso escolar. Futuras líneas de investigación podrían explorar las RS que otros actores educativos —como los profesores y los padres de familia— tienen sobre este fenómeno, que permitan explicar los mecanismos de transmisión de las representaciones del fracaso escolar a los estudiantes.

REFERENCIAS

ABRIC, Jean Claude (1993), “Central System, Peripheral System: Their functions and roles in the dynamics of social representations”, *Papers on Social Representations*, vol. 2, núm. 2, pp. 75-78.

ABRIC, Jean Claude (2011), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.

ANDER-Egg, Ezequiel (1999), *Diccionario de pedagogía*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

- ARISTIMUÑO, Adriana (2015), “El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-126.
- BARBERY, Jule, Claude Louche y Pascal Moliner (2006), “Théorie du noyau central et transformation des cultures organisationnelles à l’occasion d’une fusión”, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 12, núm. 3, pp. 201-210.
- BUTTI, Federico (1999), “Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica”, *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Corrientes, UNNE, pp. 117-120.
- BUTTI, Federico (2004), “El fracaso escolar de los adolescentes en contextos sociales desfavorecidos”, *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Corrientes, UNNE, pp. 1-4.
- CARRILLO, Elena, Mireira Cívís, Tomás Andrés, Eduard Longás y Jordi Riera-Romaní (2018), “Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2 número. 1, pp. 75-94. DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944
- CEDRÉS, María (2011), *Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, en: <http://www.untref.edu.ar/documentos/tesisposgrados/Cedres.pdf> (consulta: 26 de junio de 2017).
- D’ANDREA, Ana y Nilda Corral de Zurita (2006), “Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante”, *Reunión de Comunicaciones científicas y tecnológicas*, Corrientes, UNNE, pp. 1-4.
- DANY, Lionel y Thémis Apostolidis (2007), “Approche structurale de la representation sociale de la drogue: interrogations autour de la technique de la mise en cause”, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 1, núm. 73, pp. 11-26. DOI: <https://doi.org/10.3917/cips.073.0011>
- DOMINGO, José y José Manuel Martos (2016), “Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 70. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2357>
- ECKERT, Henri (2006), “Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento”, *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 35-55.
- ESCUDERO, Juan (2005), “Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-24.
- ESCUDERO, Juan y Begoña Martínez (2012), “Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema educativo?”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 174-193.
- FERNÁNDEZ, Mariano (2017), “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *CADERNOS de Pesquisa: Pensamiento Educativo*, vol. 22, núm. 30, pp. 267-288.
- GAFFIÉ, Bernard (2012), “Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité”, *Journal International sur les Représentations Sociales*, vol. 2, núm. 1, pp. 7-19.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Estadística del sistema educativo. República mexicana. Ciclo escolar 2015-2016*, México, SEP, en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf (consulta: 27 de junio de 2017).
- HARGREAVES, Andy (2003), “La distinción y el ascenso: las políticas emocionales del fracaso escolar”, *Revista de Reflexión Socioeducativa*, núm. 3, pp. 19-27.
- HOWARTH, Caroline (2006), “A Social Representation is not Quiet Thing: Exploring the critical potential of social representation theory”, *British Journal of Social Psychology*, vol. 45, núm. 1, pp. 65-86. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466605X43777>
- KAPLAN, Karina (2008), *Talento, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- LARA-García, Baudelio, Aarón González-Palacios, María González-Álvarez y María Martínez-González (2014), “Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 30, pp. 71-83.
- LARRAÑAGA-Eguilegor, Maider y José Valencia (2012), “Efectos de la asimetría de género en la representación social del desempleo femenino”, *Psyche*, vol. 21, núm. 1, pp. 83-98.
- MARCHESI, Álvaro y Ricardo Lucena (2003), “La representación social del fracaso escolar”, en Carlos Hernández y Álvaro Marchesi (coord.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, pp. 149-165.
- MOLINA-Coloma, Verónica, Hiram Reyes-Sosa y Maider Larrañaga-Eguilegor (2015), “La representación social de la inseguridad en jóvenes universitarios ecuatorianos: el caso Ambato”, *Pensando Psicología*, vol. 11, núm. 18, pp. 85-95. DOI: <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1221>
- MOLINER, Pascal y Jean Claude Abric (2015), “Central Core Theory”, en Gordon Sammut, Eleni Andreouli, George Gaskell y Jaan Valsiner (coords.), *The Cambridge Handbook of So-*

- cial Representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 83-95.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (1998), *Overcoming Failure at School*, París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Overcoming School Failure: Policies that work. OECD project description*, París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2017), *Estudios económicos de la OCDE: México 2017*, en: <https://www.oecd.org/eo/surveys/mexico-2017-OECD-Estudios-economicos-de-la-ocde-vision-general.pdf> (consulta: 18 de junio de 2018).
- OSTI, Adreia y Rosely Brenelli (2013), “Sentimientos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem”, *Psico-USF*, vol. 18, núm. 3, pp. 417-426.
- SALVADOR, Daniara, Edimara Mattos, Roseli Poersch y Lucimária Cabreira (2012), “As representações sociais do “aluno problema” para o coletivo escolar”, *Akrópolis Umuarama*, vol. 20, núm. 4, pp. 259-273.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina (SITEAL) (2013), *Informe perfiles de países. México en contexto*, Buenos Aires, SITEAL.
- UNESCO-OREALC (2013), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago, OREALC.
- VÁZQUEZ-Fernández, María y Evaristo Barrera-Algarín (2017), “Metodologías para la inserción social de jóvenes con fracaso escolar. Nuevos escenarios metodológicos especializados”, *International Journal of Educational Research and Innovation*, núm. 9, pp. 105-121.
- VERGÉS, Pierre (2001), “L’analyse des représentations sociales par questionnaires”, *Revue Française de Sociologie*, vol. 42, núm. 3, pp. 537-561.
- VERGÉS, Pierre, Yoan Bonnet y Nicolas Roussiau y (2002), “Categorical and Prototypical Analysis: A study on the quali-process in hospital institutions”, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 52, núm. 34, pp. 213-220.
- WAGNER, Wolfgang, Hayes Nicky y Fátima Flores (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*, México, Anthropos.

¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela?

Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña

MARIBEL GARCÍA GRACIA* | ALICIA RAZETO PAVEZ**

El artículo explora el fenómeno del absentismo escolar desde una perspectiva biográfica en un grupo de jóvenes de centros educativos de secundaria en Cataluña. A partir de un enfoque metodológico cualitativo se analiza la visión de los jóvenes sobre su experiencia escolar, el significado que atribuyen a la escuela y las razones de su absentismo escolar. Lejos de los discursos dominantes sobre la privación cultural y social, los resultados muestran que se trata de un proceso relacionado con las rupturas y dificultades escolares. Los factores escolares fueron los más reconocidos, seguidos por los factores personales y familiares. Priman las causas escolares relacionadas con el binomio adolescencia-escuela, y con las relaciones interpersonales en el aula y el clima escolar, si bien no siempre se traduce en un desapego de estos jóvenes respecto del sistema escolar.

The paper explores the phenomenon of school absenteeism from a biographical perspective in a group of young people from secondary schools in Catalonia. A qualitative methodological approach is used to analyze young people's views on their school experience, the meaning they attach to school and the reasons for their absenteeism. Far from the dominant discourses on cultural and social handicap, the results show that it is a process related to school breakdowns and difficulties. School factors were the most recognized, followed by personal and family factors. The causes related to adolescence, the relevance of the bond of friendship and the influence of peer groups, a process that seems to be exacerbated by the boredom and lack of motivation that come with being in class, related to the detachment of young people from the school system.

Palabras clave

Absentismo escolar
Biografía
Desescolarización
Desigualdad educativa
Transición de estudiantes

Keywords

Truancy
Biography
Deschooling
Educational inequality
Students transition

Recepción: 8 de agosto de 2018 | Aceptación: 9 de abril de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>

* Profesora agregada del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España). Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: itinerarios y transiciones educativas de los jóvenes; procesos de desigualdad de oportunidades educativas, en particular con relación al absentismo y el abandono educativo. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con O. Valls), "Trayectorias de permanencia y de abandono educativo de los jóvenes: análisis de secuencias y efectos de la crisis económica", *Metamorfosis*, núm. 8, pp. 129-143; (2015, en coautoría con T. Donoso), "Mixed Schools versus Single-Sex Schools: Are there differences in the academic results of boys and girls in Catalonia?", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 149-167. CE: Maribel.Garcia@uab.cat

** Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Becaria de Postdoctorado Becas Chile 74180055 Conicyt (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: absentismo escolar; alianza familia-escuela; el trabajo social en el sistema escolar. Publicaciones recientes: (2018), "Asistentes sociales e visitas domiciliarias no sistema escolar chileno", *Katalysis*, vol. 21, núm. 2, pp. 395-405; (2016), "Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm.2, pp. 449-462. CE: arazeto@uc.cl.

INTRODUCCIÓN

La asistencia del niño o joven a la escuela resulta fundamental para su pleno desarrollo en la sociedad moderna y en la vida política y social. La ruptura escolar expresada en formas de absentismo y abandono escolar puede considerarse como una merma de los derechos fundamentales de la infancia, entre los cuales está el derecho a la educación, dado que la asistencia a la escuela es una precondition lógica para el aprendizaje escolar (Cook *et al.*, 2017). Algunos estudios señalan que el absentismo escolar es reconocido actualmente como un problema en varios países de distintos continentes, por lo cual está atrayendo la atención de investigadores y *policy makers*, o responsables de políticas públicas (Cook *et al.*, 2017).

El absentismo crónico predice bajos resultados en pruebas, repetición de curso, desenganche escolar, delincuencia, abuso de sustancias, expulsión y una alta deserción escolar. Según Cook *et al.* (2017) tiende a ser prevalente entre estudiantes de contextos desaventajados y puede contribuir a la brecha socioeconómica en resultados de pruebas en lectura y matemáticas; por todo ello, el absentismo escolar se presenta como un problema relevante y requiere de intervenciones tempranas:

La erradicación del absentismo y del abandono escolar es uno de los retos fundamentales de los sistemas educativos si se pretende avanzar hacia una educación inclusiva que garantice la permanencia y continuidad con éxito de todo el alumnado. Se trata, pues, de un reto fundamental para mantener la cohesión social y reducir el riesgo de exclusión social que requiere de intervenciones holísticas e integrales (García, 2009: 4).

En este marco, el presente artículo muestra los resultados de una exploración específicamente centrada en el fenómeno del absentismo, si bien forma parte de un estudio más amplio (Plan Nacional I+D CSO2013-44540-P),

cuyo objetivo era identificar los factores explicativos de las transiciones de los jóvenes en el paso de la enseñanza secundaria inferior a la enseñanza superior desde una perspectiva biográfica y sistémica.

El artículo tiene como objetivos i) identificar y describir los motivos del absentismo escolar que dan los jóvenes; y ii) explorar sus experiencias y valoraciones escolares en la transición de la educación primaria a la educación secundaria inferior. El tipo de diseño y análisis fue exploratorio en razón de la aproximación biográfica que rescata la visión que los propios jóvenes dan sobre su experiencia escolar y su voz respecto a los motivos del absentismo escolar. Desde la perspectiva biográfica, los procesos educativos no constituyen una mera sucesión de acontecimientos y decisiones, sino que expresan “configuraciones temporales complejas, de varias capas, que mediante el empeño del sujeto son construidas en el horizonte de experiencias y expectativas, con el cruce de lógicas temporales objetivas y subjetivas, institucionales e individuales” (Dausien, 2015: 145); en ellas se combinan condicionantes estructurales e institucionales, así como las lógicas del propio actor.

Las preguntas de investigación fueron: ¿cómo valoran los jóvenes absentistas su experiencia escolar en primaria y secundaria?, ¿cómo viven el proceso de transición entre primaria y secundaria?, ¿cuáles son los motivos que identifican como causas de su absentismo escolar?, y ¿cómo significan a la escuela?

METODOLOGÍA

El análisis sobre la significación que dan los jóvenes al absentismo escolar se desarrolla a partir de una exploración específica sobre la experiencia escolar de 14 jóvenes que han sido absentistas en algún momento de su trayectoria escolar. Se trata de una muestra de 9 mujeres y 5 varones, entre 15 y 16 años, que cursaban enseñanza secundaria inferior en 2014, en un instituto público o privado subvencionado

en la ciudad de Barcelona (España). Cabe señalar que el trabajo que se presenta forma parte de un proyecto más amplio (Plan Nacional I+D CSO2013-44540-P), que combina una metodología cuantitativa de encuesta y una metodología cualitativa, y que contempló la realización de 28 entrevistas biográficas semiestructuradas cuyo objetivo era explorar las elecciones educativas postobligatorias. La muestra cualitativa de 14 jóvenes se seleccionó intencionalmente, de acuerdo a los criterios de heterogeneidad, accesibilidad y voluntariedad.

El criterio de heterogeneidad se concretó con base en las siguientes dimensiones: i) la diversidad de características o perfiles, desde el punto de vista sociodemográfico; y ii) el itinerario de continuidad o abandono en la educación postobligatoria. En relación a la primera dimensión, se buscó la diversidad o heterogeneidad según el sexo, pero también de origen (autóctono e inmigrante) de los entrevistados, y de niveles formativos (estudios superiores, medios o elementales) de la familia de origen. En relación a la dimensión itinerario en la educación postobligatoria, se consideraron itinerarios de abandono o de continuidad formativa en vías profesionales.

La accesibilidad y voluntariedad de la muestra fue posible gracias al estudio amplio, en el cual se solicitó a los jóvenes participantes su consentimiento para formar parte de un panel de seguimiento; con base en ello, fueron entrevistados entre marzo y junio de 2016, esto es, prácticamente dos años después de la primera encuesta, que fue realizada en 2014.

Como ya se mencionó, la muestra es intencional, a fin de dar respuesta a la heterogeneidad referida; si bien puede resultar limitada en términos de representatividad o validez externa, es adecuada para el análisis de las motivaciones conducentes al absentismo.

La técnica conversacional fue el principal mecanismo de recolección de información; concretamente, se aplicaron entrevistas estandarizadas no programadas (Valles, 1999), un tipo de entrevista que contempla un guion

similar para todos los entrevistados que sin embargo deja abierto el orden, prioridad e interpretación de las preguntas realizadas. Se procedió a realizar las entrevistas semiestructuradas de forma presencial o telefónica, según las preferencias de la persona entrevistada. Las entrevistas tuvieron una duración promedio aproximada de 45 minutos.

El análisis cualitativo de la información fue realizado con el apoyo del *software* Atlas ti. Se realizó un análisis temático mediante el uso de categorías previamente definidas o deductivas, lo que permitió la emergencia de categorías no determinadas previamente.

CONCEPTUALIZACIÓN

Habitualmente el absentismo escolar se define como la no asistencia reiterada del alumno a clases, y se considera como una variable de *stock* medible en términos de días u horas de inasistencia del estudiante. Esta definición de absentismo es necesaria para visibilizar el problema y formular políticas de intervención y prevención; no obstante, es preciso avanzar hacia la comprensión del fenómeno como un proceso de ruptura escolar, “un proceso biográfico que esconde una gran variedad de situaciones personales, sociales y educativas” (García, 2013: 27). Esta forma de romper con la escuela podría concebirse como una muestra del desapego, desenganche o desvinculación de los jóvenes de la institución escolar, para quienes la educación representa algo secundario en sus vidas, puesto que han visto mermado el valor tanto instrumental como expresivo de la educación (Fernández, 2011).

Antes de profundizar en el absentismo es conveniente notar que también existen otras formas de ruptura escolar que es preciso diferenciar, aun siendo fenómenos próximos: la no escolarización, la escolarización tardía, la matriculación con retraso y la desescolarización o abandono escolar. La no escolarización se refiere a la no inscripción o matriculación del niño o joven en un centro educativo; la escolarización

tardía hace referencia a la matrícula que se realiza fuera del calendario de inicio del año escolar, común en población inmigrante recién llegada (García, 2013); la matriculación con retraso implica la inscripción de un niño o joven a una edad posterior a la legalmente establecida; y el abandono escolar refiere a un “proceso definitivo de ruptura con la escolarización” (García, 2013: 28). Uno de los indicadores precursores del abandono escolar es el absentismo.

El absentismo escolar presupone una formalización de la matrícula, es decir, una situación de escolarización con asistencia irregular, a diferencia de las situaciones antes referidas. No obstante, a menudo es difícil discernir, a lo largo de un curso académico, cuándo se pasa de una situación de absentismo crónico al abandono escolar. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades (días, semanas o meses), trayectorias con ausencias de corta o larga duración y reingresos, el abandono prematuro o desescolarización precoz supone la ruptura definitiva con la escuela.

La diversidad de situaciones personales, familiares y escolares que hay tras el fenómeno del absentismo conduce a la necesidad de distanciarse de las visiones más centradas en la teoría de la deprivación cultural (*cultural deprivation*) que surgió en los años cincuenta y sesenta del siglo XX en Nueva York, la cual atribuía los pobres logros educativos de los niños principalmente a la falla en la socialización de las familias (Friedman, 1967), y dio lugar a los programas de educación compensatoria. Desde ese enfoque el absentismo se definiría como una característica de aquellos grupos sociales (minorías étnicas, fundamentalmente) que desarrollan una socialización deficitaria en términos de valores, actitudes y expectativas escolares que dificultan una escolarización “normalizada”. Desde esta perspectiva, se suele responsabilizar al sistema de valores y prácticas educativas familiares que “se alejan” de los valores y prácticas escolares dominantes (García, 2004), pero esta

visión dominante no sólo produce estigmas y estereotipos sobre las familias —que pasan a ser consideradas “dimisionarias”—, sino que también reduce la confianza entre la escuela y las familias, disminuye la responsabilidad del centro educativo y aminora las posibilidades de generar alianzas efectivas para trabajar en torno al fenómeno en las escuelas.

El absentismo escolar puede considerarse como un proceso de ruptura escolar de naturaleza dinámica, temporal y multicausal. Según García (2009), se trata de un proceso dinámico, interactivo y heterogéneo, en sus perfiles y causas, capaz de manifestarse bajo múltiples formas. Una muestra de lo diverso de este fenómeno es que, por una parte, podría llegar a interpretarse como una:

Reacción saludable a un ambiente escolar poco amigable o como una manifestación de la insatisfacción con el sistema escolar. Por otra parte, puede ser visto como el resultado de circunstancias de vida de alto riesgo con consecuencias directas tales como el aislamiento social, fracaso escolar, adicción a las drogas o incluso el crimen (Strand, 2014: 262).

En este sentido, el absentismo escolar es un proceso, y como tal, dinámico, que se produce en un contexto de interacción, en un medio escolar, que puede actuar como protector (particularmente en la primaria) o como precipitador. Es también heterogéneo, tanto en cuanto a las formas (regularidad, intensidad) como en cuanto a sus causas, que pueden ir desde la negligencia parental o el desamparo, la sobreprotección de la infancia, la falta de hábitos y rutinas y la falta de límites, pero también puede tener causas de origen escolar (*bullying*, desmotivación, problemas de rendimiento escolar) y traducirse en términos personales (apatía, depresión, baja de autoestima, entre otros).

En definitiva, el absentismo se puede producir por la conjugación de determinadas situaciones familiares y sociales de aislamiento

y un medio, el escolar, que se ha vivido con desafección, como ajeno o hostil. Así, lejos de los presupuestos de las teorías de la privación cultural, el absentismo escolar tiene un sustrato social, vinculado a la pobreza y a la desigualdad social, así como a las precarias condiciones de existencia de algunas familias, y puede tener también una motivación escolar. Asimismo, puede ser la expresión de formas de tanteo y transgresión de algunos jóvenes, en su forma particular de experimentar el binomio adolescencia y escuela.

La dimensión educativa permite llamar la atención sobre cómo el absentismo no sólo se encuentra condicionado por las desigualdades socioeconómicas y culturales, sino también por las prácticas pedagógicas de los centros y las políticas educativas (García, 2009). La dimensión social de este fenómeno se relaciona con la convergencia de factores culturales, económicos y familiares; así, por ejemplo, el capital cultural de la familia y el nivel educativo de la madre, en particular, influyen en la trayectoria escolar del niño. El absentismo puede afectar las posibilidades de progresión escolar, empleo y promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, paro, delincuencia, etc. (González, 2005).

El absentismo escolar puede ser considerado como un problema público educativo y social, e incluso de salud, puesto que expone al estudiante a riesgos para su desarrollo. Por ejemplo, estudios recientes como el de Stempel *et al.* (2017) y Melander *et al.* (2018) demuestran que el absentismo está asociado a la experiencia de acontecimientos traumáticos, principalmente la violencia en el barrio, el abuso de sustancias por parte de algún familiar y el maltrato. El estudio de Melander *et al.* (2018) demostró que 25 por ciento de los estudiantes ausentes reportaron un tipo de maltrato, comparado con el 16 por ciento del total de la población. En este sentido, el absentismo pudiera ser asociado a la metáfora del “iceberg”, esto es, como un indicador visible de una problemática social más grave y

compleja, que tiene que ver con la desprotección de la infancia y la infancia en riesgo.

De acuerdo con Reid (2008), la mayoría de los investigadores en el tema del absentismo concuerdan en que:

- a) Tiene efectos negativos sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar porque afecta los resultados académicos de los estudiantes, y también afecta a los profesores, porque el déficit de aprendizaje requiere un esfuerzo adicional de atención; les frustra o desmoraliza.
- b) En gran medida es producido por la propia escuela; en otras palabras, la escuela necesita cambiar sus reglas, estructura y organización. Reid menciona que hay encuestas que sugieren que los absentistas “están aburridos con la escuela, a menudo se sienten insatisfechos, no les gustan algunas materias que ven poco relevantes, y necesitan apoyo con sus deficiencias en lenguaje y matemáticas” (Reid, 2008: 347).
- c) Disminuir el absentismo y lidiar con sus consecuencias es costoso y consume tiempo de los profesionales y autoridades locales a pesar de que los absentistas representan una proporción pequeña de los estudiantes.
- d) Intentar clasificar el absentismo entre el autorizado y el no autorizado es inútil, ya que tiende a enmascarar la escala del problema y concentrar esfuerzos en el manejo de estadísticas, más que en la solución del problema.
- e) Se ha avanzado más en detectar las causas del absentismo que en aportar soluciones con evidencia de su eficacia.

Las causas del absentismo cambian de acuerdo con el desarrollo de la sociedad (Strand, 2014). Las investigaciones en torno al origen y reproducción de este fenómeno asignan relevancia a los factores individuales, familiares, escolares y del vecindario, los

que se revisan a continuación. Estos factores no están aislados entre sí, sino que están en constante interacción (García, 2013); no obstante, la literatura, en general, los trata como elementos que inciden individualmente en el riesgo de absentismo.

Factores individuales

El bajo desempeño académico, la repetición de curso, tener necesidades educativas especiales no identificadas, la falta de relaciones positivas con los pares, los problemas de salud mental y/o problemas de abuso de sustancias y la alienación escolar son identificados por Mallet (2016) como factores de riesgo individuales.

Por su parte, London *et al.* (2016) coinciden en señalar como factores de riesgo la relación con los pares, el uso de drogas y el bajo rendimiento académico; también añaden la baja autoestima del estudiante, el bajo autoconcepto académico, la baja aspiración educativa y el tener mucho tiempo no supervisado por un adulto después de la escuela. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto estos factores son estrictamente individuales o son más bien el resultado de determinadas dinámicas escolares de reproducción de las desigualdades, como puso de manifiesto P. Willis en su aproximación etnográfica al estudio del rechazo escolar (1988).

Factores escolares

El binomio adolescencia y enseñanza secundaria obligatoria es algo inseparable que interrelaciona y que puede llegar a generar situaciones conflictivas (Funes, 1998). La visión dominante de este binomio responde a una perspectiva adultocrática y reduccionista, cuya superación requiere comprender a los adolescentes como sujetos que viven una etapa evolutiva que comporta una serie de rasgos psicológicos comunes (la condición social de la adolescencia), pero también como sujetos singulares, con una historia personal y una situación social específicas, que pueden ser precipitadoras de absentismo y abandono escolar.

Esterle-Hedibel identifica a las dificultades escolares como uno de los factores que acompañan a los procesos de ruptura escolar; más aún, “cuando la interacción con los profesores les confirma su ‘nulidad’ en términos de resultados escolares, el riesgo de desescolarización está presente” (2005: 4). La relación del estudiante con el profesor es determinante en el proceso de ruptura, puesto que la “desviación” (como se acostumbra a analizar el fenómeno) implica necesariamente la intervención de dos actores y el hecho de que el profesor puede provocar o atenuar tal desviación con el estilo de relación que establezca con sus alumnos. Distingue entre los “provocadores” de la desviación, de los “aislados” de la desviación (Esterle-Hedibel, 2005: 5).

Otros factores identificados por Mallet (2016) a nivel de la escuela —y que influyen en el desarrollo del absentismo— son el ambiente escolar negativo o inseguro, la ubicación académica inapropiada, la victimización por *bullying* y disciplinas coercitivas. London *et al.* (2016) añaden otros factores escolares, como la falta de una relación positiva con el personal de la escuela y tener lazos con pares que han tenido conductas delictivas.

De acuerdo con García (2013), la prevención del absentismo pasa, entre otras condiciones, porque el docente genere un clima acogedor en el aula, el cual facilitará la integración de los estudiantes. También es importante favorecer la autoestima, al hacer que los estudiantes se sientan apoyados y valorados y evitar etiquetar conductas o estigmatizar.

Factores familiares

El medio escolar, familiar y social del estudiante condiciona la posibilidad de desarrollar una trayectoria de absentismo. En contextos de alta vulnerabilidad social, la escuela y la educación pueden no estar en el rango de las prioridades básicas, aunque también puede ser un medio protector (García, 2013) en un contexto familiar hostil.

Según London *et al.* (2016), entre los factores familiares relacionados con el absentismo

están el conflicto familiar, la disciplina inefectiva e inconsistente en el hogar y tener sólo un padre. Una revisión realizada por Esterle-Hedibel (2005) indica que más que el tipo de familia, influye la calidad de las relaciones entre sus miembros, los conflictos, las rupturas biográficas, las condiciones de vida y la estigmatización; todos estos factores pueden ser influyentes en los procesos de desescolarización. Mallet (2016) identifica como factores de riesgo familiares los problemas financieros o la pobreza, la falta de transporte, no tener hogar, conflictos familiares significativos, maltrato, bajo apoyo parental y actitud de poca preocupación por la escuela.

Por otra parte, las creencias de las familias sobre el absentismo del estudiante pueden ser un factor que contribuya a este fenómeno. Rogers y Feller (2018) encontraron que las familias de estudiantes con alto absentismo presentan dos creencias erradas: por una parte, subestiman la cantidad de ausencias totales, al considerar que son la mitad de las que realmente son; por otra parte, no son conscientes de las ausencias relativas o comparadas con los compañeros de clase del estudiante.

Río y Benítez (2009) identificaron en los discursos de algunos profesionales ciertas características familiares que aumentan las posibilidades de constituirse en hogares con niños absentistas, como pertenecer al grupo étnico gitano, que mayoritariamente se dedica a la venta ambulante y en el que las niñas asumen tareas de cuidado doméstico y de cuidado de hermanos en reemplazo de sus madres, con el consecuente alejamiento de la escuela. También está el hecho de tener hermanos mayores absentistas, lo que supondría un mayor riesgo de reproducir la senda rupturista de los primogénitos.

Factores de la comunidad o vecindario

El absentismo también es influido por la comunidad del estudiante, tanto a nivel local (barrio) como en lo que respecta a la comunidad cultural. Por ejemplo, Mallet (2016) detectó

que la ocurrencia de violencia cerca del entorno del hogar y/o de la escuela puede desencadenar absentismo.

En el ámbito de la comunidad, se ha encontrado que estudiantes que tienen redes de apoyo, recursos institucionales, y que participan en programas comunitarios (de servicio comunitario, refuerzo académico o aprendizaje emocional) fuera del horario escolar, tienen mejores tasas de graduación en secundaria (Dusaillant, 2017).

RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza en cuatro partes: la primera se centra en las características socioculturales de los jóvenes absentistas; la segunda consiste en el análisis de los motivos del absentismo durante la enseñanza secundaria inferior y las intervenciones del profesorado ante el fenómeno; la tercera parte contiene una valoración de los jóvenes absentistas respecto de sus trayectorias educativas —educación primaria y secundaria— y sus vivencias en torno al proceso de transición entre etapas; y en la cuarta parte se rescata el significado que tiene para los jóvenes absentistas la institución escolar, de acuerdo a sus propias experiencias y expectativas.

Características socioculturales de los participantes en el estudio

Como ya se ha señalado, las entrevistas realizadas no permiten generalizar o extrapolar los resultados del estudio. En cuanto a las características de los jóvenes se puede destacar que éstos provienen principalmente de familias de clases populares, con trabajos de baja cualificación e incluso algunas situaciones de paro y economías más bien precarias (10 entrevistas). Pero también se observan algunas situaciones de absentismo entre jóvenes provenientes de clases medias (3 entrevistados provienen de familias cuyos padres tienen pequeños negocios), así como uno en contexto de nueva clase media.

En términos socioculturales, en cambio, la diversidad es menor. Predominan los jóvenes cuyas familias tienen una titulación máxima de estudios obligatorios (11 de los 14 entrevistados); 2 familias cuentan con estudios postobligatorios y únicamente una con estudios universitarios.

En relación al origen étnico, la mayoría de jóvenes es de origen autóctono (7 entrevistados): uno de origen gitano y seis inmigrantes (1 de Honduras, 2 de Ecuador, 2 de Bangladesh y 1 de Paquistán).

En lo que respecta a las estructuras familiares de origen, también se observa cierta heterogeneidad (8 familias nucleares, 3 monoparentales, 2 reconstituidas y una familia extensa).

Razones por las que faltan a las clases

Las causas a las que los jóvenes atribuyen su absentismo escolar son diversas, si bien priman los motivos escolares sobre los personales y familiares. Los factores escolares hacen referencia a aquellos motivos que refieren algún elemento o miembro del centro educativo, como profesores, compañeros o asignaturas. Los personales son los que hacen referencia a condiciones o situaciones conducentes al absentismo que los jóvenes interpretan en términos de decisiones individuales, aun pudiendo estar relacionados con factores escolares o familiares. Más allá de la agrupación de los motivos en estos ámbitos, es relevante visualizar que lo escolar, lo familiar y lo personal se encuentran muy interrelacionados, puesto que la familia y la escuela son los espacios más significativos en el desarrollo educativo y afectivo de los niños y jóvenes. De hecho, hay un amplio acumulado de estudios que muestran que la relación entre las familias y la escuela puede ser altamente significativa en términos de los logros educativos de los niños (Deal y Peterson, 2009).

Entre los motivos de tipo escolar se encontraron varios de los elementos identificados

por el desarrollo de los estudios de *engagement* escolar en el contexto del aula, como el apoyo del profesor, los pares o compañeros, la estructura de la clase o el tipo de tarea (Fredricks *et al.*, 2004). Uno de los motivos de absentismo destacados por los jóvenes es el aburrimiento, como señala el siguiente entrevistado:¹

Por el motivo que me aburro en clase y me voy... me voy en plan a los patios, a salir o directamente ya no vengo por la mañana. Por aburrimiento, a lo mejor había amigos que se quedaban y te ibas a la casa de uno o de otro. Te he dicho del camino bueno y malo... (p6).

Este aburrimiento, referido por algunos jóvenes entrevistados, puede tener causas diversas, como la aversión a alguna asignatura y la baja motivación con las tareas escolares. Entre los entrevistados hay algunos jóvenes que mencionan haberse ausentado de la asignatura de matemáticas porque no les gustaba, tal y como expresa p15, quien establece una asociación interesante entre su falta de interés por la materia y la profesora: la cuestiona por la forma en que ella imparte las clases, por su aparente desvinculación con un aprendizaje significativo y por la forma de relacionarse con el alumnado:

Porque las matemáticas nunca me han gustado y menos con la profesora que tenía, que no sabía enseñar las matemáticas, que siempre nos chillaba. Y veía las matemáticas como una pérdida de tiempo y hacía cosas que no me gustaban (p15).

Así, la relación conflictiva con un profesor acaba también determinando las asignaturas preferidas o detestadas de acuerdo a la relación que los estudiantes establecen con sus profesores, tal y como señalan Fredricks *et al.* (2004).

Como puede verse, las dificultades en el aprendizaje no son el único factor explicativo

¹ En cada extracto de entrevista se identifica a la persona entrevistada con la letra p (persona) y un número de entrevistado.

del absentismo, ya que la dimensión relacional entre el profesorado y el grupo de clase adquiere también gran relevancia. Así, en algunos jóvenes, particularmente de origen inmigrante llegados a Cataluña recientemente, las dificultades de integración con los compañeros y de adaptación a las dinámicas del centro educativo, y los procesos de duelo migratorio, pueden ser también un motivo de absentismo:

Bueno, eh... cuando ya llevaba un buen tiempo aquí, al principio lo hacía [faltar a clases] porque me costaba integrarme, relativamente casi todo el primer año. Al principio no quería ir, me costaba un poco el hecho de estudiar aquí. Faltaba más porque no quería estudiar, no quería adaptarme al modo de vida que viven aquí, no quería prácticamente estar en este lugar, a veces faltaba el principio de año que estuve aquí. Poco a poco eso fue mejorando con el transcurso del tiempo también (p12).

Esta dimensión relacional adquiere especial relevancia en el caso de jóvenes adolescentes, como apunta la teoría de la socialización grupal. Harris (1999: 253) señala que “el mundo que los niños comparten con sus compañeros es lo que forma su conducta y modifica las características innatas, y todo ello determina el tipo de personas que serán cuando crezcan”. Como es bien sabido, la influencia del grupo de iguales adquiere una especial relevancia entre los jóvenes adolescentes, y puede ser un motivo de desenganche escolar. Es posible que en ellos primen los deseos de experimentar y divertirse junto a los amigos sobre el deseo de estudiar y permanecer en el aula, como ilustra la siguiente cita, aunque no se traduzca necesariamente en un absentismo regular o crónico, ya que es una forma de tanteo con la norma escolar, más propio de la adolescencia:

[Risas] porque cuando estás en secundaria alguna vez dije bueno vamos a hacer campana, un día o dos, pero tampoco...

E: ¿el motivo que sería por?

Bueno, más que nada por probar, por salir, por no ir, a tomar algo... (p1).

Sin embargo, la influencia del grupo de pares puede expresar una forma de estar y de construir la identidad adolescente (en determinadas subculturas juveniles), y puede suponer cierto grado de coordinación con los amigos para ponerse de acuerdo sobre el lugar en el que se encontrarán. Como señala Esterle-Hedibel (2004), el deseo de privilegiar el encuentro con los amigos es propio de la etapa de vida de la juventud. Cuando la relación entre pares gana importancia a menudo se producen culturas juveniles que entran en contradicción con las normas escolares (Willis, 1988; McRobbie y Garger, 2003). No obstante, cabe señalar que en las entrevistas exploradas no aparecen situaciones de absentismo vinculadas a esta dimensión. En cambio sí aparecen referencias recurrentes a la ausencia de hábitos, particularmente de aquéllos relacionados con el sueño, que generan problemas de puntualidad y ausencias en las primeras horas de clase, como ilustra la siguiente cita:

Faltaba muy poco porque mis padres no me dejaban faltar. Para eso mi padre era muy recto, siempre quería que fuera. De llegar tarde ya es otra cosa, porque de llegar tarde sí porque tenía un sueño que me moría... ya te digo a lo mejor una vez por semana o qué sé yo, cuando me quedaba dormida (p11).

...me tenía que levantar más temprano... ¡estuve casi un curso completo sin ir! (p14).

Así como a la ausencia de adultos de referencia en el domicilio familiar:

...nadie me preguntaba de dónde vienes y tal porque mi padre y mi madre trabajaban, y venían a la 1 de la noche a casa y yo a esa hora estaba durmiendo, pues a las 8 iba al colegio, o a

las 10 o a las 11. Y siempre buscaba una excusa. Si la directora me preguntaba ¿por qué vienes tarde?, pues yo le decía me he dormido o me he ido por ahí, siempre buscaba una excusa. Y desde ese momento las ganas de estudiar ya no las tenía (p5).

En los discursos de los entrevistados emergen también problemas de salud relacionados con el malestar psicológico, vinculados a problemas familiares, separaciones mal vivenciadas, problemas de salud mental o bien haber sido víctimas de acoso y violencia escolar, e incluso alguna situación de embarazo adolescente:

A mí me hubiera ido bien si no hubiera sido por los temas personales, familiares, porque si no yo hubiera tenido un paso normal, como cualquier otro, dentro de todo lo que me pasó, hubiera tenido un desarrollo normal. Has de pensar que yo cuando lo pasé tan mal estuve un tiempo sin ir y todo esto... (p14).

E: ¿por qué crees que te fue así en esta época?

Por la situación familiar... Yo no estaba mucho por los estudios. Hubo una época en que me aislé más y a cuarto de la ESO² no fui durante muchos días porque no estaba bien. La psicóloga me recomendó que no fuera (p8).

Recuerdo que tuve problemas de *bullying* y nada más dejé de ir... Estuve como tres cuartas partes del curso sin ir y fue cuando fui al psicólogo durante tres o cuatro años... (p15).

Así pues, la ausencia reiterada a la escuela se produce como consecuencia de una serie de factores escolares, personales y familiares que en algunos casos interactúan precipitando el absentismo escolar. En cambio, mientras que las situaciones de absentismo puntual, detectadas en tres entrevistadas, se explican más

bien por el binomio adolescencia-escuela y no se traducen necesariamente en dificultades de rendimiento escolar, las experiencias de absentismo crónico se encuentran asociadas a incidentes críticos que acontecen en el contexto familiar, como separaciones, enfermedad de alguno de los progenitores, interrupciones por retorno puntual al país de origen, duelo migratorio de jóvenes recién incorporados al sistema educativo o embarazos adolescentes.

¿Cómo interviene el profesorado?

Según la opinión mayoritaria de los jóvenes, no existe una acción directa, ni coercitiva, ni educativa, por parte del profesorado, frente a sus ausencias de clase. Entre las respuestas más frecuentes mencionan la omisión o indiferencia frente al absentismo, lo que se traduce en no hablar ni preguntarles la razón de la ausencia:

E: ¿y cuando faltabas a las clases?

Le daba absolutamente igual [refiriéndose al profesorado]

E: ¿absolutamente igual si estabas o no?

Absolutamente igual (p16).

También señalan que algunos profesores les preguntaban por la razón de su ausencia, sin profundizar en ello o sin que ello condujese a otras actuaciones: “no me decían nada, me preguntaban por qué no había entrado y ya está” (p4).

Estas actuaciones rebelan un fenómeno ya estudiado en estudios precedentes respecto al predominio de prácticas de inhibición entre el profesorado con relación al absentismo, la ausencia de intervenciones y de respuestas individualizadas con escaso protagonismo por parte del profesorado y una ausencia de planteamiento institucional en los centros

² Enseñanza secundaria obligatoria.

educativos para dar respuesta a estas situaciones (García, 2004). Sin embargo, en algún caso se menciona a un profesor que regañó por la ausencia, y en otros se menciona que el profesorado contactó telefónicamente a los padres para informarlos (tal y como de hecho establece la normativa en Cataluña): “El problema que tuve sí, que, al faltar a clase, claro que los profes tenían que avisar a mis padres que eso es, bueno, y ya está, bueno, castigada” (p3).

Varios jóvenes reconocen que durante su trayectoria escolar recibieron sanciones del centro educativo (expulsiones), pero por motivos distintos al absentismo (por ejemplo, por falsificar una nota, por copiar en algún trabajo o examen y por tener conductas inapropiadas). Si bien la mayoría de los jóvenes no se refiere a las sanciones recibidas por faltar a clases, entre quienes sí lo hacen destacan medidas que coinciden con prácticas reactivas o coercitivas también detectadas en otros estudios (García, 2004): a) quedarse fuera de la clase un tiempo por llegar tarde; b) recibir un parte, documento que describe la conducta del joven y que debe llevarse firmado por los padres al día siguiente.

Trayectorias escolares previas

Las experiencias escolares en la enseñanza primaria y en enseñanza secundaria inferior (media obligatoria) son vitales para comprender cómo se gestan y afianzan los fracasos y éxitos en las trayectorias educativas de los jóvenes, y los procesos de desenganche y absentismo. Como señalan Escudero *et al.* (2009: 50):

Los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso. Se van construyendo o desdibujando en el viaje. Por ello, y sin merma del valor atribuible a los finales de curso o de etapas, es decisivo llegar a entender que los denominados fracasos escolares se han ido gestando y afianzando, o lo contrario, día a día, en un sinfín de acontecimientos vividos, sentidos y valorados por sujetos concretos y singulares en contextos

relativamente precisos y delimitados, ligados a estructuras, acciones, procesos.

La experiencia en la enseñanza primaria o básica

En la enseñanza primaria los principales recuerdos de los jóvenes giran en torno a compañeros de clase y maestras. Con relación a estas últimas, algunos entrevistados destacan las buenas experiencias, así como adjetivos y frases mayoritariamente positivos:

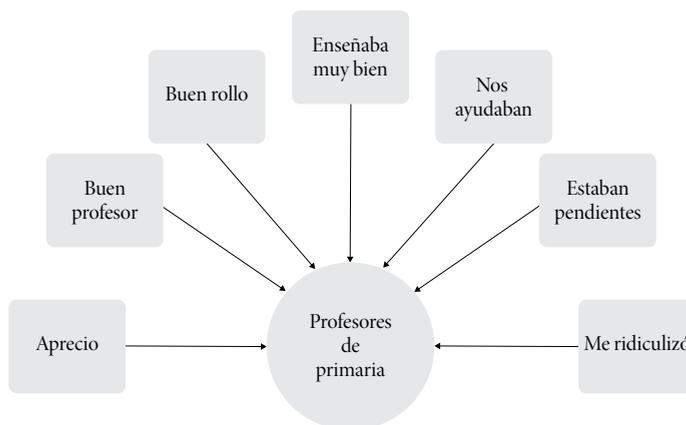
Muy buena, me tenían mucho aprecio, pues ya había pasado mi hermana por ahí y pues ya me tenían mucho aprecio por mi hermana y yo les tenía mucho aprecio a ellos yo también (p1).

Negativo, a ver, no tengo nada, no había nada negativo, siempre había positivo. Cuando iba en tercero de primaria, cuarto, quinto, sexto, la pasaba muy bien con los compañeros, era pequeño y pasaba muy bien, no tengo ninguna cosa negativa, siempre tengo recuerdos positivos. Siempre tenía ganas de ir a clase a las 9 de la mañana, quería ir al colegio, a jugar en el patio, quería estudiar... estaba motivado, siempre positivo, no había nada negativo (p5).

Los adjetivos más señalados se recogen en la Fig. 1, en la que sólo destaca una experiencia negativa formulada a partir de la ridiculización de la alumna en cuestión. En ese caso se expresan frases negativas con respecto a un profesor:

A ver, la primaria fue bien, punto. Si tuve algún problema con los profesores fue porque como mi madre trabajaba en aquella escuela había profesores que no se llevaban bien con ella y me lo hacían a mí como más “putadas”... Por ejemplo, que hice un problema de mates, con un examen o un dibujo, que hice o algo que no le gustó a la profesora y fue por la clase, y en la otra clase ridiculizándome.

Figura 1. Valoraciones sobre el profesorado de primaria



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

E: ¿y algún recuerdo más?

No. Las mates se me daban muy mal. Por culpa de aquella profesora las mates no me fueron demasiado bien en aquella época (p8).

Nótese que la mayor parte de las referencias apelan a la dimensión relacional profesor-alumno, y en menor grado a la dimensión cognitiva y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los compañeros de clase, hay una variedad de relatos. Algunos jóvenes absentistas comentan haber sido víctimas de *bullying* en primaria, lo que desencadenó cambios de centro, mientras que otros revelan haber tenido una excelente experiencia con los compañeros de clase durante aquel periodo de tiempo.

Porque sé que Dios está conmigo y sé que la pasé mal. Yo cuando era jovencita... tú sabes, ¿una niña delgada? Pues yo era una niña no delgada, un poquito gorda, no gorda excesiva, ¿eh?, ojo, sino un poquito de barriguita, digamos. Pero para eso, muchos me veían, no sé, cosas de críos, siempre pensaba eso. Pero son cosas que te marcan un poco, porque dices con el tiempo no te vas a querer ni tú misma. Y bueno, en ese aspecto la pasé un poco mal

porque había dos chicos, compañeros míos, que no me trataban como compañera, sino como la tonta... (p3).

También hay algunos que valoran positivamente la relación con los compañeros en primaria, aunque con algunas dificultades menores, como el idioma y algunos compañeros molestos. Prácticamente en la práctica totalidad de las entrevistas analizadas predominan los recuerdos positivos.

La experiencia en la enseñanza secundaria inferior (media obligatoria)

Las materias o asignaturas y los compañeros y profesores fueron los principales temas referidos por los jóvenes absentistas en la valoración de sus experiencias durante la educación secundaria.

Experiencias respecto del aprendizaje escolar.

No se encontró un patrón de las asignaturas más o menos valoradas por los estudiantes entrevistados. Por ejemplo, en algunos casos, matemáticas se menciona como una de las preferidas, mientras que en otros era la materia detestada. Se observa que el gusto por las asignaturas está influenciado en gran medida por la valoración que los estudiantes hacen

del profesor o profesora que impartía la materia, como ya se ha señalado:

Positivos que aprendí bastante, idioma también y luego cosas también, con el profesor también, más me gustaba matemáticas, ahí saqué 9, 9 y medio. Está bien, [el] profesor, me encantaba.

E: ¿y alguna asignatura más que te gustara como matemáticas?

Lo que te explicaba antes, sociedad, sociales, también me encantaba y explicaba bien el profesor, por eso (p10).

Experiencias con los compañeros. La relación con los compañeros en secundaria fue particularmente significativa. Algunos estudios sugieren que el rechazo social en los niños y adolescentes aumenta la probabilidad de abandonar la escuela (Fredricks *et al.*, 2004). La aceptación o rechazo de los pares en niños y adolescentes están asociados con la satisfacción con la escuela, que es un aspecto del *engagement* emocional.

La mayoría de los jóvenes entrevistados recuerda una buena relación con sus compañeros, y la atribuye principalmente a relaciones anteriores, por provenir del mismo centro educativo de primaria:

Porque ya nos conocíamos desde hace tiempo, porque con algunos veníamos del mismo colegio de primaria. La verdad es que nos conectábamos muy bien porque éramos muy amables y muy... no sé, eran... simpáticos y la verdad no teníamos problemas, todos en la clase nos llevábamos muy bien (p1).

El hecho de tener al menos un amigo o amiga puede llegar a ser muy significativo para un joven de origen inmigrante que acaba de llegar al país de acogida, como lo muestra el siguiente caso:

Pues bueno, al principio, como yo era nuevo la profesora me puso a una compañera que me ayudaba a ir a la clase, me enseñan las materias, a qué clase tenía que ir. Y poco a poco fui integrándome, claro, y la verdad que eso no lo hacen muchos, pero ayuda bastante (p12).

Uno de los recuerdos negativos que mantienen los jóvenes entrevistados de la relación con los compañeros de colegio o de clase son episodios de agresiones que fueron superados gracias al apoyo de amigos o profesores.

Sí, cuando entré al instituto por primera vez ya al segundo día me pegaron [ríe]. Eso me pesa más. Que dicen que entraba en el grupo y yo no entraba en el grupo porque tengo miedo de mi padre y luego no entraba y ellos me pegaban por la tarde cuando salía del colegio. Los que estudian más adelante que yo, ellos en cuarto de ESO (p10).

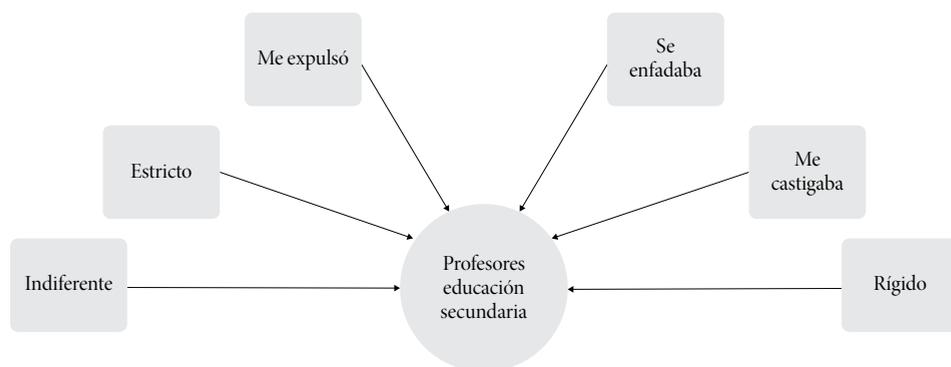
También se manifiesta entre los jóvenes la importancia de sentirse integrado de acuerdo a la imagen que construyen sobre los distintos colectivos de alumnado y de profesorado:

Aspectos negativos los que te he dicho antes, el profesorado y el alumnado, porque si no encajas en su perfil no acabas de entrar bien, quedas fuera. A ver, yo no tuve ningún problema con ningún compañero ni nada, pero sí era muy así aquella escuela (p8).

Experiencias con los profesores. Como ya se ha mencionado, los estudios sobre *engagement* y desafección escolar detectan el apoyo del profesorado —tanto académico como interpersonal— como un elemento fundamental que influye en la implicación del alumnado para con la escuela a nivel conductual, emocional y cognitivo (Fredricks *et al.*, 2004).

En general, los estudiantes manifiestan haber desarrollado una buena relación con sus profesores de ESO y destacan su apoyo y

Figura 2. Valoraciones sobre el profesorado de secundaria



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

competencia. Sin embargo, al mismo tiempo hay varios jóvenes que mencionan algún episodio significativo de conflictos (Fig. 2).

Buena, con algunos buena, con algunos no tan buena (p4).

E: ¿has tenido algún problema alguna vez con la profesora?

Sí, con profesores una vez. Nada. Cuando estaba hablando con ella me dice “por qué habla” y luego me expulsó... Me expulsó tres días del instituto (p10).

Algunos entrevistados son particularmente críticos con el comportamiento poco respetuoso de algún docente:

Bueno, da la casualidad que nos tocó un profesor de que... enviaba un alumno para atrás, y en vez de decirle anda para atrás le coge la mochila y se la tiraba por los aires... no eran buenos comportamientos... También llamaba a los padres a unas horas que no eran horas normales. Fue un caso concreto que solucionó el centro... Al final, bueno, la tuvieron que echar (p6).

O la ridiculización a la que estuvieron expuestos:

Solamente una vez y fue una anécdota... que haciendo la ESO, el cuerpo humano y todo eso hice mal un cálculo de peso para estudiar el crecimiento y el profesor nos dijo: “venga chicas, lo que haya salido... a la pizarra”, y nos hizo poner en orden y yo no me encontraba bien y me equivoqué y me puso en evidencia. Dijo: “ésta es un caso aparte”. Y llegué a casa llorando (p14).

Otros señalan como relevante el poder recibir ayuda del profesorado, o sentirse acompañados en su proceso educativo:

Como siempre, con algunos profesores bien y con otros no tan bien, pero bueno, en general bien. Porque cuando estuve una época así que no iba a la escuela... en cuarto de la ESO, la que es como la psicóloga o no sé qué me ayudó un poco (p8).

La relación iba bien, pero cuando necesité ayuda es como que... Bueno, apáñatelas como puedas (p14).

En definitiva, los discursos de los entrevistados suelen ser más críticos con el profesorado de secundaria que con el de primaria, sobre todo en la dimensión relacional; ésta puede ser interpretada en clave de tensiones manifiestas y latentes en el binomio adolescencia

y escuela, y también como resultado de unas culturas docentes históricamente diferenciadas entre la escuela primaria y la secundaria.

Transiciones de la educación primaria a la secundaria: discontinuidades y rupturas

Los jóvenes absentistas que participaron del estudio evalúan este periodo de transición como un momento difícil, de cambios e incluso de rupturas, entre ellos el cambio de centro educativo, nuevos compañeros y profesores:

Muy mal, la verdad es que sí. No sé, yo tenía mucha ilusión, no sé, yo el instituto pensaba que era diferente. No sé, fue un golpe hacia la realidad. No es lo mismo que estar con niños de 12 años a estar con 18 años porque en un instituto estamos todos ahí. Fue un chocado (p11).

La relevancia y complejidad que tiene el proceso de transición entre la educación primaria y la secundaria han sido estudiadas por muchos investigadores. Monarca *et al.* (2012) afirman que para un grupo de jóvenes la transición puede no ser un problema, mientras que para otro puede representar un gran problema que puede generar consecuencias positivas o negativas con efectos impredecibles en las trayectorias educativas.

Los aspectos más difíciles de esta transición mencionados por los jóvenes fueron los siguientes:

- a) convivir con jóvenes más mayores y ser testigos de sus conductas;
- b) estar en un centro educativo de mayores dimensiones (con más alumnado);
- c) no tener amigos entre los compañeros nuevos;
- d) extrañar a profesores y a la dirección del centro anterior;
- e) más exigencia, materias escolares más difíciles;
- f) ser víctima de *bullying*.

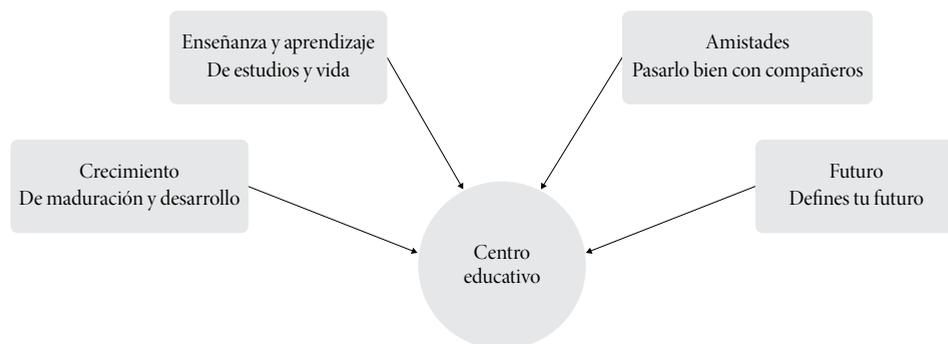
La transición es un proceso de cambios y acomodaciones; un proceso con distintos signos, ambivalente (Gimeno, 1997; Monarca *et al.*, 2012). Si bien los jóvenes mayoritariamente mencionaron aspectos negativos, también hubo algunos que indicaron experiencias positivas en este periodo de cambio, tales como el apoyo de profesores y tener nuevos amigos. No obstante, no mencionan haber participado en alguna iniciativa de apoyo significativa organizada por parte del centro educativo, lo que contrasta con la necesidad que tiene el grupo de jóvenes con mayor vulnerabilidad, para los cuales la transición exige una respuesta educativa, y la puesta en práctica de medidas tendientes a facilitar la transición (Monarca y Gallego, 2010; Monarca *et al.*, 2012). Según Ross (2016), lamentablemente hay pocas prácticas para apoyar a los jóvenes en la transición de primaria a secundaria, poca evidencia del impacto que tiene el acompañamiento o implicación familiar en esta etapa, y escasa información de programas para incrementar el apoyo de los padres en ese periodo.

El valor de la escuela desde las voces del alumnado absentista

A pesar de que los entrevistados han desarrollado trayectorias escolares de *vulnerabilidad*, con discontinuidades o abandono de su proceso educativo, dificultades académicas y relacionales, e incluso han experimentado fenómenos como *bullying* o acoso escolar, la mayor parte de ellos y ellas expresan una valoración positiva del colegio e instituto, pues los consideran como espacios muy importantes en sus vidas. En este sentido, reconocen el valor de la educación más allá de sus propias experiencias y trayectorias escolares:

Es un sitio que vale la pena acabarlo, porque es un sitio que aprendes muchas cosas y te va muy bien para tu futuro y que puedas encontrar algo y hacer cosas, por ejemplo, cursos. Yo lo veo una manera muy positiva que te

Figura 3. Definición de escuela



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

desarrollos como personas y aprendas cosas nuevas (p1).

En particular, lo definen como un lugar con las siguientes características (Fig. 3):

- te enseñan y aprendes de materias relacionadas a los estudios y de la vida en general;
- haces nuevas amistades y lo pasas bien con los compañeros de clase;
- creces, maduras y te desarrollas como persona;
- defines tu futuro, porque puedes obtener un título, prestigio y acceder de mejor forma al trabajo.

A diferencia de la etapa primaria, donde predominan las valoraciones positivas sobre la escuela en su dimensión relacional, y respecto de la contribución de esta etapa al desarrollo personal, en la enseñanza secundaria predominan las valoraciones instrumentales relacionadas con la obtención del título y el acceso a un buen empleo. El predominio de los significados instrumentales que los jóvenes atribuyen a la escuela secundaria expresa una contradicción manifiesta en tanto que estos mismos jóvenes han sufrido procesos de ruptura y absentismo escolar, y la mayor parte de ellos no ha proseguido sus estudios más allá de la escuela obligatoria.

Las diferencias en la significación social que tiene la escuela primaria y secundaria para los jóvenes quedan resumidas en las palabras de una joven entrevistada, quien señala:

Para mí una escuela es donde empiezas a caminar, antes de correr. O sea, para que cuando tú quieras correr tienes que empezar a caminar. Es como un niño pequeño, que te instruyen, te enseñan muchas cosas y vas aprendiendo con paciencia. Em... que vas dejando lo que es ser un niño ¿sabes? ...vas creciendo, vas madurando, que se dice... En el instituto es muy diferente, una vez haber caminado ya puedes empezar a pensar la meta, a querer correr hasta donde quieres llegar tú, porque depende de dónde quieres llegar. O sea ya estás en la meta, ya empiezas a tener propósitos de tú mismo, lo que quieres (p3).

CONCLUSIONES

Los resultados de este análisis muestran, en coincidencia con los estudios de García (2009; 2013), que el absentismo es un fenómeno heterogéneo y multicausal. Los factores escolares fueron los más reconocidos, en línea con los estudios de Mallet (2016) y London *et al.* (2016). También se señalan factores personales, aunque en menor medida. Sólo algunos jóvenes identificaron motivos familiares en sus situaciones de absentismo y en ningún caso se

señalaron factores vinculados a la dimensión colectiva o de identidad grupal, ni a los factores comunitarios mencionados por Dusaillant (2017) y Mallet (2016). Sin embargo, más allá de las interpretaciones de los entrevistados se vislumbran dos realidades bien diferenciadas:

1. Por una parte, un absentismo de carácter puntual, asociado a formas de tanteo o transgresión adolescente, a las relaciones interpersonales, a procesos de desmotivación relacionados con el esfuerzo académico exigido por el sistema educativo, que genera desapego hacia el sistema escolar, tal y como indica Fernández (2011), y asociado también a la ausencia de hábitos relacionados con el sueño y la puntualidad. En esta realidad se encontró que las relaciones conflictivas con los profesores pueden llegar a ser un motivo de absentismo, lo que es consistente con los trabajos de Esterle-Hedibel (2005) y García (2013) sobre la importancia del apoyo del profesorado en la prevención del absentismo escolar. En estas situaciones la intervención inmediata es un recurso fundamental para la prevención de futuras situaciones de absentismo crónico.
2. Por otra parte, un absentismo cronificado, que emerge en la mayor parte de las entrevistas, y que tiene que ver con una ruptura o un cambio particularmente significativo en la biografía del joven, sea en relación a su medio familiar o a incidentes críticos personales, como problemas de salud o salud mental, procesos de retorno migratorio de alguno de los progenitores, retornos puntuales que rompen con la escolaridad, situaciones de malestar psicológico vinculado a procesos de duelo migratorio y otros eventos que acaban conduciendo a un abandono de la escolaridad obligatoria.

Por su parte, los jóvenes no recuerdan una respuesta institucional o reacción significativa frente a las situaciones de absentismo, ni por parte de los profesores ni por parte del centro educativo en general; este hallazgo coincide con otros estudios específicamente centrados en las prácticas de intervención de los centros, en los que se constató el predominio de prácticas de inhibición y la ausencia de un plan de prevención e intervención que permita desarrollar prácticas inclusivas y de mejora de los aprendizajes (García, 2004).

Uno de los periodos de la experiencia escolar que resultó más difícil para los estudiantes entrevistados fue la transición entre la educación primaria y la secundaria, lo que coincide con los estudios de Monarca y Gallego (2010) y Monarca *et al.* (2012). Los cambios experimentados no resultan ser fáciles, además de que los entrevistados no destacan haber sido atendidos por algún programa de apoyo en este proceso de adaptación. Si bien califican el resto de la experiencia escolar (primaria y secundaria) como positiva, para algunos entrevistados no estuvo libre de episodios complejos, tales como problemas de salud mental, presencia de *bullying* escolar o problemas de relación con algún profesor, entre otros.

Conviene también señalar que los jóvenes absentistas participantes del estudio tienen una visión positiva de la escuela y la significan como un lugar importante en sus vidas. Destacan el aprendizaje no sólo de los estudios, sino de la vida en general; la posibilidad de establecer nuevos vínculos de amistad; el crecimiento y desarrollo como personas; y la opción de definir su futuro al obtener un título.

La principal fortaleza e innovación de este artículo es mostrar las dinámicas del absentismo desde la perspectiva de los jóvenes que lo han vivido, mediante un estudio con enfoque cualitativo y biográfico que permitió profundizar en sus propias interpretaciones y valorizarlas. La principal limitación fue el reducido tamaño de la muestra, lo que impide la generalización de los resultados. También es

una limitación el tiempo transcurrido entre la entrevista y los procesos de escolarización de los participantes, lo que puede mermar la calidad de los recuerdos.

Por último, es importante señalar que los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de que los centros de secundaria desarrollen respuestas —institucionales e individualizadas— que permitan la detección precoz y dar respuesta a las necesidades de los jóvenes adolescentes en los aspectos emocionales, relacionales y cognitivos. También resalta la necesidad de acompañar los procesos de transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. El papel del tutor de

curso —y de la orientación tutorial— deviene fundamental en estos procesos de acompañamiento, así como también el rol que puede jugar el resto del equipo docente, y el desarrollo de programas específicos de mejora del clima escolar, por ejemplo, los programas de apadrinamiento escolar o de mentoría entre iguales. Ello requiere de un planteamiento institucional de acompañamiento a la escolaridad, particularmente necesaria en contextos de vulnerabilidad social, y el desarrollo de planes individualizados que faciliten el retorno del alumnado absentista a la formación, con garantías de éxito.

REFERENCIAS

- COOK, Philip, Kenneth Dodge, Elizabeth Gifford y Amy Schulting (2017), “A New Program to Prevent Primary School Absenteeism: Results of a pilot study in five schools”, *Children and Youth Services Review*, vol. 82(C), pp. 262-270. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.017>
- DAUSIEN, Bettina (2015), “Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas”, en Francesc Hernández y Alicia Villar (eds.), *Educación y biografía*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 115-154.
- DEAL, Terrence y Kent Peterson (2009), *Shaping School Culture: Pitfalls, paradoxes, & promises*, San Francisco, Josey-Bass.
- DUSAILLANT, Francisca (2017), “Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública”, documento núm. 18, Universidad del Desarrollo-Centro de Políticas Públicas, en: <http://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserción.pdf> (consulta: 3 de mayo de 2018).
- ESCUADERO, Juan Manuel, María Teresa González y Begoña Martínez (2009), “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 41-64.
- ESTERLE-Hedibel, Maryse (2004), “Precarité, stratégies familiales et déscolarisation”, en Dominique Glasman y François Oeuvarard (eds.), *La Déscolarisation*, París, La Dispute, pp. 201-216.
- ESTERLE-Hedibel, Maryse (2005), “Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 895-905, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130182> (consulta: 30 de mayo de 2018).
- FERNÁNDEZ, Mariano (2011), “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 41, núm. 144, pp. 732-751, en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a05.pdf> (consulta: 8 de junio de 2018).
- FREDRICKS, Jennifer, Phyllis Blumenfeld y Alison Paris (2004), “School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence”, *Review of Educational Research*, vol. 74, núm. 1, pp. 59-109, en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059> (consulta: 2 de julio de 2018).
- FRIEDMAN, Norman (1967), “Cultural Deprivation: A commentary in the sociology of knowledge”, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, vol. 1, núm. 2, pp. 88-99, en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/23768066.pdf> (consulta: 1 de abril de 2019).
- FUNES, Jaume (1998), “Escolarització obligatòria i adolescència”, *Educar*, núm. 22-23, pp. 99-118.
- GARCÍA, Maribel (2004), “El absentismo escolar en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Algunos resultados de la investigación”, *Educar*, vol. 33, pp. 159-180. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.267>
- GARCÍA, Maribel (2009), “El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio”, *Monográficos Escuela*, núm. 5, pp. 4-6.

- GARCÍA, Maribel (2013), *Absentismo y abandono escolar*, Madrid, Síntesis.
- GIMENO, José (1997), *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, María Teresa (2005), “El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-12, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42396> (consulta: 28 de junio de 2018).
- HARRIS, Judith (1999), *El mito de la educación*, Barcelona, Grijalbo.
- LONDON, Rebecca, Monika Sanchez y Sebastian Castrechini (2016), “The Dynamics of Chronic Absence and Student Achievement”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 112, núm. 24, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2741>
- MALLET, Christopher (2016), “Truancy: It’s not about Skipping School”, *Child & Adolescent Social Work Journal*, vol. 33, núm. 4, pp. 337-347. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>
- MCROBBIE, Angela y Jenny Garger (2003), “Girls and Subcultures: An exploration”, en Stuart Hall y Tony Jefferson (eds.), *Resisting through Rituals. Youth subcultures in postwar Britain*, Londres, Routledge, pp. 123-189.
- MELANDER, Johan, Kristina Berglund y Claudia Fahlke (2018), “Evidence for a Relationship between Child Maltreatment and Absenteeism among High-school Students in Sweden”, *Child Abuse & Neglect*, núm. 75, pp. 41-49. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027>
- MONARCA, Héctor, Soledad Rappoport y Antonio Fernández (2012), “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, *AEOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-62, en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11461> (consulta: 22 de mayo de 2018).
- MONARCA, Héctor y José Gallego (2010), “Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 401, pp. 28-30, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3202648> (consulta: 5 de junio de 2018).
- REID, Ken (2008), “The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism”, *Pastoral Care in Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 3-9. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00248>
- Río Ruiz, Manuel y Jorge Benitez Martínez (2009), *Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar: un estudio sobre absentismo y otras desimplificaciones parentales en la escolaridad*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- ROGERS, Todd y Avi Feller (2018), “Reducing Student Absences at Scale by Targeting Parents’ Misbeliefs”, *Nature Human Behaviour*, vol. 2, núm. 5, pp. 335-342. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>
- ROSS, Terris (2016), “The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 30. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2030>
- STEMPEL, Hilary, Matthew Cox-Martin, Michael Bronsert, Miriam Dickinson y Mandy Allison (2017), “Chronic School Absenteeism and the Role of Adverse Childhood Experiences”, *Academic Pediatrics*, vol. 17, núm. 8, pp. 837-843. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- STRAND, Anne-Soffie (2014), “‘School – no Thanks – It ain’t my Thing’: Accounts for truancy. Students’ perspectives on their truancy and school lives”, *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 19, núm. 2, pp. 262-277.
- VALLES, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico

ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL* | JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**
ANA GARCÍA VALCÁRCEL*** | FRANCISCO J. TEJEDOR****

Se exponen algunos resultados de la investigación sobre el papel de la socialización primaria en la experiencia de estudiantes de alto rendimiento académico (ARA) de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se realizó una investigación de corte interpretativo basada en el desarrollo de entrevistas semiestructuradas con 23 universitarios. El objetivo fue identificar la influencia de dicha socialización en la conformación de estudiantes de ARA mediante el análisis del contenido y forma de dicha socialización. Uno de los hallazgos más relevantes fue la identificación de tres estilos de socialización entre padres e hijos: directivo, autónomo y permisivo. En ellos se encontró que la influencia no fue automática, sino que hubo un trabajo subjetivo de los hijos para interpretar el discurso y el ejemplo de sus progenitores, y así configurar de distinta forma su experiencia de ARA.

This work presents some results on the research of the paper of primary socialization in the experience of high-performance students from bachelor's degree in Architecture at the Universidad Nacional Autónoma de México. The research, with an interpretative character, and based on semi-structured interviews to twenty-three university students was performed with the objective of identifying the influence of family socialization in the high academic performance, through content and form analysis. One of the most relevant findings was the recognition of three socialization styles between parents and children: directive, autonomous and permissive. Their influence was not automatic, but rather depended on the subjective aspect from which the children interpret the discourse and the parents' examples. This, in turn, sets up their student experience differently as high-performance subjects.

Palabras clave

Estudiantes universitarios
Alto rendimiento académico
Socialización familiar
Experiencia estudiantil
Valores
Actitudes

Keywords

University students
High academic performance
Family socialization
Student experience
Values
Attitudes

Recepción: 10 de marzo de 2018 | Aceptación: 8 de mayo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>

* Colaboradora de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana (México). Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: procesos formativos de jóvenes universitarios; trayectorias escolares; experiencias estudiantiles. CE: esalarcon@uv.mx

** Investigador titular C del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: vida cotidiana escolar y ciudadanía en estudiantes de educación superior. CE: jmpo@unam.mx

*** Catedrática de la Universidad de Salamanca (España). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Comillas (España). Líneas de investigación: integración de las tecnologías en el desarrollo curricular; evaluación de competencias digitales; recursos audiovisuales para la enseñanza. CE: anagv@usal.es

**** Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España). Líneas de investigación: metodología de la investigación; fundamentos y métodos de medición y evaluación; rendimiento educativo, innovación e incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje. CE: tejedor@usal.es

INTRODUCCIÓN¹

La heterogeneidad estudiantil en las aulas de las universidades públicas mexicanas es un hecho indiscutible. En los últimos años han emergido —o se han hecho visibles— algunas figuras como los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes (Guzmán, 2017). No obstante, aquellos denominados desde la academia como sobresalientes, destacados, exitosos o de alto rendimiento académico (ARA), continúan sin ser una figura de interés para la investigación educativa. En este sentido, el estudio del rendimiento académico no es un tema nuevo, pero si bien abundan investigaciones sobre la reprobación, deserción, abandono y rezago —en suma, sobre el fracaso escolar (Cabrera, 2016)—, pocos se han detenido a reflexionar qué pasa con los estudiantes de ARA.

El “éxito escolar”, como suele denominarse en las instituciones educativas, se plantea como un ideal de los centros educativos y “ese alto rendimiento se asume como algo deseado y esperado, pero casi nunca como un problema que resulta apremiante resolver, al menos no en el mismo grado en que se asume el rendimiento bajo, o fracaso escolar, de manera más general” (Cuevas, 2001: 47). En esto coincide Jiménez, cuando señala “Pervive parcialmente la creencia de que atenderlos es elitismo, ya que nacen mimados por la diosa fortuna” (2006: 279); sin embargo, investigaciones con estudiantes de sectores sociales bajos han demostrado que no siempre es así (Vélez, 2007; Rodríguez y Valdivieso, 2008; Villasmil, 2011; Ramírez *et al.*, 2011).

Este escenario motivó el interés de explorar la experiencia de universitarios de ARA para profundizar en el conocimiento de esta figura que también forma parte del diverso mosaico de estudiantes de educación superior.

Estos jóvenes adquieren prestigio académico y visibilidad efímera ante las autoridades educativas en los eventos institucionales para entrega de reconocimientos y becas; sin embargo, persiste un desconocimiento respecto de quiénes son, qué hacen y qué los motiva, situación que lleva a su estigmatización en el entorno inmediato (Jiménez, 2006), porque con frecuencia se señala que premiarlos o identificarlos como un grupo específico contribuye a una mayor exclusión y segregación en un sistema educativo de por sí desigual.

En este sentido, cabe mencionar que en ningún momento se asume que los estudiantes de ARA son superdotados; en contraste, se parte de reconocer que, si bien el alto rendimiento académico se da en el marco de las condiciones objetivas que imponen las instituciones educativas, que son las que certifican y legitiman los resultados escolares, se trata de una construcción social e histórica en la que interviene tanto el contexto sociocultural como las experiencias previas de los estudiantes.

Así surgió el interés de recuperar y analizar, desde la propia voz de los jóvenes, aquellos elementos de su socialización familiar que han contribuido al desarrollo de experiencias estudiantiles caracterizadas por mostrar ARA, con el propósito de comprender las condiciones familiares, personales y socioculturales que, desde su punto de vista, intervienen directa o indirectamente en sus logros. La perspectiva teórico-metodológica del estudio, por lo tanto, recupera el trabajo de los estudiantes en la construcción de sus itinerarios escolares y sus procesos reflexivos al respecto.

FAMILIA, SOCIALIZACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA RELACIÓN COMPLEJA

Desde la perspectiva sociológica, la triada familia-socialización-rendimiento académico es

¹ Los resultados presentados son parte de una investigación más amplia titulada “El león no es como lo pintan. Experiencias estudiantiles de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico”, tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

sumamente compleja; a pesar de ello, en muchos casos ha sido estudiada a través de modelos de predicción que la reducen a determinaciones lineales de factores. Por consiguiente, el primer desafío para la investigación sobre el rendimiento académico es ir más allá de explicaciones poco alentadoras que plantean relaciones causa-efecto mecánicas y unidireccionales, para tratar de comprender este fenómeno que es atravesado por múltiples factores sociales, culturales, institucionales, familiares e individuales (Erazo, 2012; Garbanzo, 2013).

Uno de los factores de vital importancia en la comprensión del rendimiento académico es la familia, institución que tradicionalmente ha tenido en sus manos la responsabilidad de la socialización de los individuos que la integran. Berger y Luckmann fueron los primeros que, en 1967, denominaron al tipo de socialización recibida en la familia como “primaria”; estos autores sostienen que “es la primera por la que el niño atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (2012: 164). Además, afirman que este tipo de socialización está acompañada de una fuerte carga emocional, en la que el niño se identifica con los *otros significativos*, quienes seleccionan, para él, aspectos del mundo en función de sus idiosincrasias individuales —biográficamente arraigadas—, entre otros aspectos. Por consiguiente, entienden por socialización “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 2012: 164), mediante la cual éste interioriza valores y normas de comportamiento social, al tiempo que elabora un sentido propio de identidad.

Desde esta perspectiva, la socialización primaria cobra especial importancia porque al ocurrir durante un largo periodo de tiempo, y en condiciones de elevada carga emocional, sienta las bases del comportamiento futuro de los individuos y de su identificación e integración a otras instituciones de *socialización*

secundaria, como la escuela; por tanto, es de suma importancia que haya cierta similitud entre el contenido de la socialización primaria y la que se recibe en la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 2004; Dubet y Martucelli, 1998; Méndez y Jaimes, 2018).

Cuando se investiga qué papel tiene la socialización familiar en el rendimiento académico de los hijos, se trata de recuperar dos aspectos centrales: a) qué se transmite, es decir, el contenido; y b) cómo se trasmite, esto es, lo formal (Musito, 2000). De acuerdo con Darling y Steinberg (1993), lo formal son las estrategias de socialización que utilizan los padres para fomentar en los hijos la interiorización de ciertos patrones culturales que se consideran deseables, así como para regular la conducta, ya que también incluye la definición de límites y restricciones. En sí, se trata de reglas implícitas y explícitas que se traducen en expectativas acerca de los roles, acciones y consecuencias de sus miembros, mismas que inciden en cómo los hijos se relacionan con el medio estudiantil.

En lo que respecta al concepto de rendimiento académico, si bien su uso está siendo debatido ampliamente (Erazo, 2012), constituye uno de los indicadores centrales para evaluar y juzgar el funcionamiento de los sistemas de educación superior para la toma de decisiones en materia de políticas institucionales (Garbanzo, 2013). Por ello, en este trabajo se optó por retomar el indicador que las instituciones educativas tradicionalmente han considerado como manifestación de ARA para reconocer y premiar a los estudiantes académicamente destacados en distintos programas de estímulos y becas escolares: el promedio general de calificaciones más elevado en el curso de la carrera.

Además, en congruencia con la perspectiva interpretativa (Giddens, 2012), se considera que el rendimiento académico es una construcción social e histórica que cada estudiante lleva a cabo

...a través de las significaciones, valoraciones, actitudes, expectativas y prácticas sociales sobre el aprovechamiento en la escuela, en donde se va configurando como alumno concreto, como sujeto de rendimiento escolar que se expresa y constituye en su misma acción práctica y en su reflexividad sobre ella (Cuevas, 2001: 46).

A partir de este enfoque, los estudiantes se asumen como sujetos sociales complejos (Casillas *et al.*, 2001; Guzmán, 2017), que asignan sentido a sus acciones y contribuyen, por un lado, a los procesos de reproducción, pero también a los de producción: no sólo asimilan de forma pasiva lo que el contexto escolar les ofrece, sino que, a través de un trabajo reflexivo, se apropian de ello de formas particulares; son capaces de seleccionar los elementos que les provee ese contexto, y de reelaborarlos en interacción con otros para generar, así, nuevas prácticas y experiencias sociales.

De acuerdo con lo anterior, si la acción se construye a partir de lo que el actor percibe, interpreta y juzga, es necesario recurrir a éste como agente de información para tratar de comprender el significado que dicha acción tiene para él; en este sentido, se “observa lo que para ellos tiene sentido y constituye un problema, lo que es pertinente y lo que no lo es, lo que es coherente y lo que lo es menos” (Dubet, 2011: 58). El contenido y la forma de la socialización vivida en la familia se analizaron con base en este marco de referencia, a partir de aquello que los estudiantes entrevistados consideraron significativo y a lo cual le reconocen algún tipo de influencia en sus comportamientos estudiantiles.

Por otro lado, en una línea de discusión distinta, desde 1966, con la aparición del *Reporte Coleman* (Coleman *et al.*, 1966), la atención de la investigación educativa se concentró en el binomio familia-rendimiento académico, y como resultado se llevaron a cabo diversas exploraciones enfocadas a buscar esa relación causal. Algunas pudieron probarla;

otras la refutaron. Después de varias décadas de investigación, actualmente se asume que el rendimiento es un fenómeno complejo, multicausal y polémico, que no tiene una explicación sencilla (Erazo, 2012; Garbanzo, 2013).

Investigaciones empíricas en el contexto español encontraron que el origen social no tenía una relación significativa con el rendimiento académico en los niveles medios y superior de enseñanza, ya que el efecto de la familia disminuía a medida que los alumnos avanzaban por los peldaños escolares (Jiménez, 1988; Carabaña, 1988) hasta tener un efecto escaso o casi nulo en la etapa universitaria. Lo anterior posiblemente puede ser explicado porque un alumno que cursa educación superior ya superó múltiples filtros que le permitieron llegar hasta ahí; por consiguiente, la composición social de la población estudiantil universitaria es más homogénea (Tejedor, 2003).

Por su parte, Duguet *et al.* (2016) sostienen que el ambiente familiar juega un papel más relevante que el nivel de ingresos y el nivel educativo de los padres en el aprendizaje de los infantes en sus primeros años de vida y hasta la enseñanza primaria y secundaria. Esto se explica porque desde el seno familiar se inculcan actitudes y hábitos de trabajo que son de alto valor en la escuela y que pueden garantizar al estudiante un buen rendimiento (Zago, 2006; Bazán *et al.*, 2007; Malander, 2016).

Entonces, el hecho de que los padres consideren los estudios como algo valioso, y que desarrollen prácticas orientadas a reforzar esta idea en el seno familiar, juega un papel relevante en las actitudes que los hijos asumen frente a la escuela, aunque no determinante: dado que las relaciones padres-hijos son bidireccionales, dinámicas y cambiantes, y estos últimos pueden o no mostrarse receptivos a las estrategias de los padres, lejos de tener una conducta pasiva, asumen un papel activo en dicha relación (Torío *et al.*, 2008). No obstante, las creencias y expectativas de las familias en torno al valor de la escuela parecen ser los mejores predictores del rendimiento de los hijos

porque generan en ellos aspiraciones más altas y comportamientos positivos (Espitia y Montes, 2009; Castro *et al.*, 2015; Tan, 2017).

En esta misma línea, Wilder (2014) identificó que dichas expectativas tenían mayor incidencia en el rendimiento de los estudiantes que el nivel educativo o el estatus ocupacional de los padres. Estos hallazgos coinciden con los encontrados en investigaciones con familias de clases populares que, a pesar de sus condiciones, “le atribuyen gran importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados como proyección de futuro, bienestar, cambio de vida, empleo” (Espitia y Montes, 2009: 103).

De igual forma, Zago (2006) y Nogueira (2004) coinciden en señalar que la relación que las familias populares mantienen con la escuela no puede ser interpretada únicamente como instrumental con miras a una inserción al mercado laboral, sino que hay racionalidades diferenciadas en las prácticas de socialización y escolarización de los hijos en las que se

interrelacionan diversas demandas asociadas a factores simbólicos y heterogéneos. Es decir:

...que los padres tengan este interés puede indicar una especie de prolongación de sus propias expectativas y aspiraciones académico-sociales, en algunos casos, para que sus hijos continúen lo logrado y, en otras, para que alcancen lo que ellos no pudieron (Bazán *et al.*, 2007: 706).

Por su parte, Bartolucci (1994) llevó a cabo el seguimiento de una generación de estudiantes de bachillerato de la UNAM, e identificó que su continuidad escolar encontraba fuerte explicación en la motivación recibida por su familia, donde la educación universitaria era altamente valorada, sin predominio de las posiciones sociales, económicas y culturales en las que se ubicaban los jóvenes.

En la Tabla 1 se sintetizan algunas ideas clave sobre la relación entre el origen social, el estatus familiar y el rendimiento académico.

Tabla 1. Conclusiones relevantes sobre la relación entre origen social y rendimiento

Autor	Conclusión
Tejedor (2003)	El efecto de la familia disminuye a medida que los alumnos alcanzan mayores niveles escolares
Bazán <i>et al.</i> (2007) Espitia y Montes (2009)	Las expectativas de las familias sobre el valor de la escuela son los mejores predictores del rendimiento, al generar altas aspiraciones y comportamientos adecuados
Wilder (2014) Castro <i>et al.</i> (2015)	Las expectativas de los progenitores tienen un efecto relevante en el rendimiento porque los hijos son susceptibles de albergar creencias y actitudes similares a las de sus padres
Duguet <i>et al.</i> (2016)	El ambiente familiar juega un papel más relevante que el nivel de ingresos de los padres para el rendimiento
Tan (2017)	Las expectativas de los padres tienen mayor efecto en el rendimiento de los hijos que su nivel educativo y su estatus ocupacional

Fuente: elaboración propia.

METODOLOGÍA

Diseño

Para alcanzar el objetivo de la investigación se siguió un diseño cualitativo de corte interpretativo; sus cualidades centrales lo definen

como abierto, flexible e inductivo, y “se fundamenta en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Mason, 1996: 4), es decir, se concentra en recuperar la subjetividad

de los actores sociales, sus vivencias y los sentidos de sus prácticas situadas (Vasilachis, 2006).

Participantes

La investigación se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Arquitectura de la UNAM, sede Ciudad Universitaria; los criterios para la selección de los entrevistados fueron los que marcó la propia institución para reconocer el ARA: a) tener un promedio de calificaciones en un parámetro de 9 a 10, en una escala numérica de 0 a 10; b) ser estudiante regular, es decir, que todas sus materias estuvieran acreditadas en tiempo y forma de acuerdo con el plan de estudios vigente; y c) cursar el quinto semestre o el tercer año de la carrera al momento de realizar la entrevista, de acuerdo con el tiempo que marca oficialmente el plan de estudios de la licenciatura. Este último no es un requisito de la Facultad de Arquitectura (FA), como los dos primeros, pero se estableció para evitar las complicaciones del proceso de transición del primer año universitario y observar cierta continuidad en el ARA.

Con base en lo anterior, las autoridades de la FA proporcionaron un listado que contenía, en orden descendente, los nombres de 37 estudiantes, 23 mujeres y 14 hombres, que cumplían con los criterios definidos; incluía también su promedio general de calificaciones y nombre del taller donde estaban inscritos. Con esta información se revisaron los horarios de clase en dichos talleres en la página web de la Facultad, se contactaron en orden descendente y se realizaron las entrevistas con quienes accedieron a participar. En total se entrevistó a 23 jóvenes que cursaban el quinto semestre (2016-1) de la licenciatura. La decisión de no contactar a más estudiantes obedeció al criterio de saturación teórica, vinculado al muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), ya que se observó que no emergían nuevos elementos en las conversaciones con los estudiantes.

Las entrevistas se llevaron a cabo de agosto a octubre de 2015, con una duración variable en un rango de 30 a 80 minutos; fueron

grabadas y transcritas en su totalidad. Los encuentros, a petición de los estudiantes, se realizaron en las instalaciones de la FA.

Instrumento

Para la recolección de información se diseñó un guion de entrevista semiestructurado, organizado en nueve módulos temáticos: datos socioeconómicos generales; grupos de referencia como familia, profesores y grupos de pares; elección de carrera; expectativas profesionales y planes a futuro; satisfacción en la carrera; percepción de sí mismo y de los otros; significado de los estudios y condición de alto rendimiento; prácticas académicas y tiempo libre. En este artículo se abordan exclusivamente los hallazgos relacionados con la familia. El guion se piloteó y validó con las entrevistas a cuatro estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión definidos; posteriormente se realizaron los ajustes pertinentes al instrumento y se procedió al trabajo de campo.

Procedimiento de análisis e interpretación

Para el análisis e interpretación de los datos se llevó a cabo el procedimiento que señala Mejía (2011: 48), que distingue tres etapas: “la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas”.

Con este marco de referencia se registraron los primeros elementos relevantes del relato y posteriormente se realizó la lectura formal de cada relato, se elaboraron categorías analíticas y se definieron códigos; para ello se llevó a cabo el procedimiento de codificación axial, que permitió reagrupar los datos dispersos producto del primer ejercicio de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002). La validación de categorías fue hecha por un panel de expertos; después se hizo una lectura relacional del conjunto de textos, se compararon semejanzas y diferencias entre las entrevistas,

se realizó un análisis descriptivo de los datos reducidos y procesados en matrices, y finalmente se procedió a la interpretación apoyada en la revisión bibliográfica previa. La categoría analítica fue *socialización familiar*. En ella se definieron dos subcategorías: el *contenido* responde al *qué*: valores, actitudes, hábitos de trabajo inculcados, expectativas hacia los hijos y creencias en torno a la escuela o los estudios; y la *forma* responde al *cómo*: apoyo a los

hijos, disciplina, figuras o modelos a seguir y clima familiar.

RESULTADOS

Perfil de los participantes

Los promedios de calificaciones de los entrevistados oscilan entre 9.16 y 9.83. De ellos, 20 siempre habían sido de ARA; 13 cursaron su educación previa en instituciones públicas y

Tabla 2. Estudiantes por tipo de socialización familiar

Nombre*	Promedio general	Estudios-ocupación padre	Estudios-ocupación madre	Estilo	
Fernanda	9.83	Bachillerato- <i>freelancer</i>	Bachillerato-LD	Directivo	
Brenda	9.70	Contaduría-ESP	Técnica en contabilidad-ESP		
Karla	9.64	Arquitectura-despacho propio	Bachillerato-LD		
Mario	9.54	Ingeniería-empresario	Bachillerato-empresaria		
Mirna	9.54	Ingeniería química-ESP	Bachillerato técnico-LD		
Emma	9.47	Arquitectura-despacho propio	Cirujana plástica-consultorio propio		
Leticia	9.45	Bachillerato-negocio propio	Secundaria-negocio propio		
Ángel	9.45	Diseño urbano-ESP	Contaduría-LD		
Manuel	9.33	Contaduría-JSPU	Secretaria técnica-LD		
Armando	9.25	Ingeniería-ESP	Ingeniero-ESP		
Mónica	9.70	Sociología-empresario	Sociología-JSPU	Autónomo	
Alma	9.54	Maestro-profesor sector público.	Doctorado-JSPU		
Ivonne	9.66	Biología (trunca)-ESP	Maestra-profesora escuela privada		
Mariana	9.50	Bachillerato-negocio propio	Artes plásticas-profesora escuela privada		
Ana	9.50	Bachillerato técnico-ESP	Administradora-ESP		
José	9.25	Ciencias de la comunicación-JSP	Odontología-consultorio propio		
Elías	9.41	Actuaría-ESPU	Maestra-JSPU		
Carlos	9.16	Psicología-ESP	Sociología-LD		
Javier	9.54	Contaduría-ESP	Contaduría-ESP		Permisivo
Diana	9.50	Químico farmacobiólogo-ESPU	Maestra-ESPU		
César	9.41	Filosofía-carpintería	Medicina-ESPU		
Silvia	9.36	Secundaria-no sabe	Secundaria-ESP		
Arturo	9.33	Bachillerato-ESP	Bachillerato-LD		

*Los nombres fueron cambiados para mantener el anonimato. Siglas: ESP-empleado(a) sector privado; ESPU-empleado(a) sector público; LD-labores domésticas; JSP-jubilado(a) sector privado; JSPU-jubilado(a) sector público.

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas.

el resto en privadas; 12 ingresaron a la carrera a través del pase reglamentado² y el resto por examen de selección; sus edades van de 19 a 22 años; 13 son mujeres y 10 son hombres. Al momento de las entrevistas 19 vivían con sus padres y los demás rentaban alguna pensión; 21 provenían de familias nucleares. La escolaridad de sus padres y sus ocupaciones se pueden ver en la Tabla 2.

La socialización en la familia

Hallazgos generales

A lo largo de los análisis realizados se observó que, desde la perspectiva de los estudiantes, el proceso de socialización vivido en el seno familiar tiene un papel central para su configuración como sujetos de ARA; pero no se trata de procesos mecánicos lineales en los que la suma de factores resulta en el producto, sino que hay un trabajo de subjetivación para interpretar lo que les ofrece el contexto inmediato.

También se descubrió que, en la mayoría de los casos, el contenido de dicha socialización fue similar, pero la forma fue diferente, porque en ello intervino la dinámica de interacción entre los miembros de cada familia, su propia constitución histórica, la personalidad de cada estudiante y el contexto sociocultural donde éstos se desenvuelven. Además, se identificó una especie de articulación entre los valores y hábitos aprendidos en la familia, las exigencias de la escuela y la madurez emocional que fue desarrollando el estudiante mientras avanzaba por los distintos tramos escolares.

Respecto de la subcategoría *contenido*, se observó que los hábitos experimentados o impulsados más frecuentemente en la socialización familiar fueron: organización del tiempo, la escuela como prioridad y la realización de tareas escolares con ciertos estándares de

calidad; por su parte, las actitudes modeladas más recurrentes fueron: respeto, responsabilidad, cumplimiento, perseverancia, esfuerzo, dedicación y deseos de superación. Destaca, en algunos casos, la alta valoración de la escuela y los estudios por parte de los padres.

Por su parte, en la subcategoría *forma* se encontró que, en general, los padres siguieron distintos caminos para inculcar o promover en los hijos los valores, actitudes y hábitos de trabajo que consideraban deseables o importantes para su futuro comportamiento. No hay dos familias iguales, aunque aparentemente su constitución sea similar. La forma como los padres siembran las expectativas y aspiraciones en sus hijos es heterogénea. En algunos casos los hermanos mayores se convirtieron en figuras de referencia preponderantes cuando las experiencias de los padres eran ajenas al ambiente universitario.

En el análisis de los relatos emergieron elementos comunes en torno a las dos subcategorías; a partir de ellos se construyeron de forma inductiva tres patrones de socialización³ (directivo, autónomo y permisivo), que posteriormente fueron confrontados con la revisión teórica del tema. Dichos patrones contribuyeron a la configuración de experiencias estudiantiles de ARA diversas.

A continuación se describe cada estilo de socialización y se rescatan los fragmentos más ilustrativos del relato de los estudiantes como sujetos activos que, de manera diversificada, construyen sus sentidos hacia la escuela y sus estudios para configurar su experiencia como estudiantes con ARA. Cabe mencionar que, con el fin de mantener en el anonimato la identidad de los entrevistados, sus nombres fueron modificados.

² Para mayor información, ver: <https://www.escolar.unam.mx/Pase2017/> (consulta: 24 de enero de 2016).

³ Los estilos de socialización familiar directivo, autónomo y permisivo guardan cierta similitud en algunos rasgos con los estilos parentales propuestos por Baumrind (1977) y MacCoby y Martin (1983) citados en Torio *et al.* (2008), pero no son idénticos: mientras que aquéllos exploran cuatro aspectos en las conductas de los padres: afecto en la relación, grado de control, grado de madurez y comunicación entre padres-hijos, y se basan en la aplicación y análisis de escalas psicológicas; en este trabajo se partió de una perspectiva teórico-metodológica distinta.

Directivo, basado en la exigencia hacia los hijos

En este primer estilo los padres, a través de la posición “natural” de autoridad que ocupan en la familia, ejercen una socialización que tiene como rasgo central la disciplina y la exigencia constante de resultados escolares de excelencia desde edades tempranas; siempre se han mantenido pendientes de la educación de los hijos, se dicen orgullosos de sus logros escolares, los estimulan a continuar así y los hijos se sienten impelidos a responder en ese sentido. Inclusive algunos padres de este estilo de socialización intervinieron en el momento de elección de carrera, es decir, trataron con más o menos éxito de definir qué opción profesional era la mejor para los hijos.

En este estilo de socialización coincidieron diez estudiantes (Tabla 2); al interior del grupo se identificaron dos subgrupos que, si bien se distinguen por la motivación principal que tiene la familia para impulsar a sus hijos a lograr ciertos resultados escolares, coinciden en la forma de hacerlo: la exigencia en el sentido de conseguir calificaciones sobresalientes, y de obediencia hacia los padres, que está enmarcada en un contexto sociocultural en donde “la necesidad de la cultura y del éxito escolar es tan evidente que, a los ojos de los adultos contemporáneos, se vería mal si sus hijos no se abrieran a esas influencias” (Perrenoud, 2006: 84).

En el primer subgrupo, el principal motivo es la reivindicación del acceso a un bien simbólico altamente valorado al que no se tuvo acceso, y aunque también existe una racionalidad instrumental, está muy presente la idea de recuperar para los hijos lo que a los padres les fue vedado. Las dificultades económicas fue una de las principales causas por las que los padres no concluyeron estudios de nivel superior; en consecuencia, desean que sus hijos lo logren. Si bien se busca que éstos adquirieran mejores condiciones para una inserción exitosa en el mercado de trabajo, se refleja ante todo la búsqueda de satisfacción

de ciertas demandas de carácter simbólico (Zago, 2006; Bazán *et al.*, 2007): se trata de prestigio y orgullo.

Estos padres parecen tener una aversión al riesgo (Langa, 2006) de que los hijos fallen en el objetivo, por ello enfocan todas sus energías en garantizar que éstos no desaprovechen las oportunidades que les brindan, aun cuando para apoyarlos deban sacrificar su economía familiar, la cual no es holgada.

En su vida cotidiana, con frecuencia les hacen saber el orgullo que representa para la familia el hecho de que ellos (los estudiantes), sean de ARA; en consecuencia, la presión moral que sienten los hijos es fuerte, los padres constantemente les recuerdan que sus condiciones materiales son muy distintas a las que vivieron ellos en su época y que, por ello, prácticamente están obligados a corresponder el apoyo y esfuerzo que hace la familia para que tengan una carrera. En el relato de Leticia se evidencia la actitud de su papá:

A mi papá le daba como mucho orgullo, así como que: “¡tú tienes que ser la mejor, tienes que estudiar!”. Así como que me animaba y me alentaba, me decía: “¡si yo llegué a la mitad de la carrera tú tienes que llegar más porque yo te estoy dando todo y yo no tuve nada, entonces tú tienes que llegar más!”.

Por supuesto, ser estudiante no es algo con lo que se nace; alguien tiene que enseñar esos hábitos de trabajo intelectual y disciplina que son altamente compatibles con la forma en que funciona el sistema escolar (Bourdieu y Passeron, 2004). La excelencia no surge simplemente; se tiene que trabajar para ello. En algunos casos, incluso, se recurría a una sanción física para lograr que los hijos aprendieran el modo correcto de hacer las cosas; así lo comentó Fernanda: “Mi mamá me pegaba cuando hacía mis planas mal y así súper feo”.

Aquí los padres enseñaron a los hijos, desde la infancia, la autodisciplina y la definición de prioridades. La escuela estaba en primer

lugar, mientras que los juegos, el ocio, los amigos, la diversión y los intereses propios de la niñez y la adolescencia pasaban a segundo término. Así lo comentó Ángel: “desde la primaria me acuerdo de que nos ponían a hacer la tarea y nos decían: ‘no, si quieres salir primero tienes que hacer la tarea’”.

La interiorización de una forma de trabajo perdura, y en la actualidad los estudiantes saben cómo organizar sus tiempos y se fijan estándares de cumplimiento, ya que hubo constancia en la familia en ese sentido y por ello han quedado grabados en la mayoría de los casos como un *habitus*. Aunque en ellos funcionó, los propios estudiantes reconocen que no todos reaccionan de igual forma a ese tipo de educación que ahora define en gran medida su carácter. Como mencionó Manuel:

Tengo otra experiencia por parte de mi mamá de que estaba haciendo tarea y si lo estaba haciendo mal iba y me arrancaba la hoja, llevara lo que llevara y fuera la hora que fuera; me decía “¡eso está mal, hazlo de nuevo!”. Yo decía “bueno”. Inclusive llegó una etapa en la que yo veía que iba mal y arrancaba la hoja, entonces fue como exigirme mucho y yo creo que esa parte de mi forma de ser se fue forjando, así como muy perfeccionista.

Para estas familias los resultados académicos justificaban todas sus acciones. Era legítimo exigir y hacer a los hijos objeto de represalias porque el éxito académico es cuestión de trabajo, no del azar; además, los beneficios asociados que puede tener, como becas escolares, reconocimiento y prestigio, entre otros, son una muestra clara de que lo hicieron bien.

Un segundo subgrupo, dentro del estilo directivo, lo conforman cinco estudiantes de perfil socioeconómico más elevado al anterior. A pesar de que no se les cuestionó directamente por los ingresos económicos familiares, éstos aportaron algunos elementos que llevan a suponer que es así, por ejemplo, vacaciones en el extranjero, educación básica

y media en instituciones privadas y disponibilidad de financiamiento para irse de intercambio académico.

En casa les enseñaron a ser disciplinados y ordenados, son *estratégicos e instrumentales* (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005) porque su vida cotidiana gira en torno a sus actividades escolares y jerarquizan sus prioridades con miras al logro de un objetivo; privilegian la eficiencia en el uso del tiempo en una carrera demandante como arquitectura. Ellos han desarrollado el “oficio de estudiante” (Coulon, 1995).

El principal motivo de las familias de este segundo subgrupo para presionar a los hijos en sus resultados escolares es que tener ARA significa ser el mejor. Eso es bueno *per se*, porque significa reconocimiento y orgullo de serlo, además de que permite mantener la línea que ha seguido la familia. Es por ello que conminan a los hijos a conseguirlo. Así lo relata Mario: “yo tenía que sacar 10 o 9, me tenía que esforzar al máximo para sacar esas calificaciones... mis papás siempre te daban como que si sacabas 10 eras el mejor”. Mirna también coincide en que en su casa siempre se fomentó la excelencia. En sus palabras:

Cuando estábamos más chicos era como, te tiene que ir bien en la escuela, tienes como [que] echarle todas las ganas para que siempre te vaya bien, siempre era eso, así como que sacaste un 9, no era como que se enojaban, pero sí me decían “tú puedes más”.

Es importante señalar que aun cuando los estudiantes de este subgrupo tienen ciertas condiciones socioculturales favorables, no se trata en ningún sentido de los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 2004). Si bien están fuertemente implicados en la escuela y se esfuerzan por hacer manifiesto su interés en un aprendizaje genuino, en el fondo predomina en ellos la visión instrumental de las calificaciones: Mario quiere conseguir una beca de intercambio académico, Brenda desea

titularse por promedio, Armando pretende conseguir un buen trabajo al egresar y Mirna, graduarse con mención honorífica.

De este modo, se observó que su principal motivación para tener ARA es el logro de una meta u objetivo, como titularse por promedio, estudiar un posgrado en el extranjero o conseguir una beca de intercambio académico internacional. Pero tienen que fijarse metas constantemente, porque con el logro de una de ellas podría perderse el sentido del trabajo escolar. Así se observó en el caso de Mario: “Ahorita justo estoy como en una especie de vacío existencial raro porque ya vino lo del intercambio, que es como la parte más importante del promedio”. En su caso ocurre lo que señala (Perrenoud, 2006): trabajan fundamentalmente por la nota.

En estos estudiantes no se percibió el sentimiento de una deuda moral, pero sí reconocen el confort y las ventajas que les brinda pertenecer a familias que les apoyan moral y económicamente sin ningún problema; algunos afirman que aun cuando en casa se les exigen ciertos logros, actualmente son conscientes de que sus resultados escolares sólo les afectan a ellos. Así lo comentó Emma:

La mayoría de tu éxito o tu fracaso depende de ti, o sea, yo le echaría la culpa como que, a mis papás, porque ellos siempre como que me han inculcado eso de sacar buenas calificaciones, pero la verdad es que sólo me afecta a mí.

En este mismo sentido afirmaron que el ARA no es una cuestión de azar; tienen muy claro que se necesita trabajo y esfuerzo para lograrlo. Debido a la estricta disciplina de la que fueron objeto desde la infancia, están acostumbrados a la dedicación que exige su carrera. Así lo expresó Karla: “no, no diría que la escuela se me da fácil, no, tienes que trabajar, o sea sí, no, no es fácil, creo que al final sí tienes que esforzarte, no es como que ¡ay me tiro!”.

Como era de suponer, en este subgrupo de familias el acceso a la educación superior es

visto como algo natural, pero no seguro, por ello inculcaron a los hijos la idea de que las recompensas, como las buenas calificaciones, sólo las merecen quienes se han esforzado y han trabajado (Rodríguez y Valdivieso, 2008). Para ello combinaban dos estrategias; les decían de forma directa o ellos mismos funcionaban como ejemplo de lo que buscaban que hicieran los hijos. En estos casos la cultura del esfuerzo fue internalizada de forma exitosa, tal como lo comentó Armando:

Mi papá sí era como muy estudioso y bueno todavía hasta la fecha es como muy ordenado... ha sido una buena influencia eso, porque pues te ayuda de: ¿ya hiciste eso?, tal cosa y te ayuda como a ordenarte un poco.

En el estilo de socialización directivo se observó, sobre todo, lo que Blau y Duncan (citados en Bracho, 1990) definen como “clima intelectual familiar” para referir al apoyo y promoción del logro enfocados a mejorar las oportunidades educativas de los hijos.

En este contexto podría pensarse que los estudiantes son entes pasivos que se sujetan a las exigencias de los padres; no obstante, en sus relatos evidencian un proceso paulatino en el control de sus acciones, situación que se ha profundizado en su etapa universitaria con la emergencia de una progresiva madurez emocional y autonomía moral para fijarse sus propias metas. Esto, a su vez, se ha articulado en el proceso de empezar a construir sus propios sentidos de los estudios, sin que eso contravenga las expectativas que algunos de los padres han depositado en ellos.

Autónomo, basado en el ejemplo y la confianza hacia los hijos

En este estilo de socialización, los valores, actitudes y hábitos de socialización de los hijos fueron similares a los inculcados en el estilo directivo, pero se distingue en que, en este caso, los padres no solicitan expresamente el comportamiento adecuado para que los hijos

obtengan buenos resultados escolares. Esta forma de socialización fue posible porque los estudiantes encontraron una figura de referencia con la cual se dio una fuerte identificación (Berger y Luckmann, 2012): admiran al padre, a la madre o a algún hermano por sus logros profesionales o por la actitud que han tomado ante la vida. La base de la relación estriba en la existencia de un modelo a seguir, y se confía en que, a través de la convivencia cotidiana, los hijos se identificarán con dicho patrón o modo de vida. Ortega y Mínguez (2003: 48) afirman que los valores: “no se enseñan ni se aprenden porque se ‘hable’ de ellos, sino porque se practican, porque se hacen experiencia”. En este caso, las acciones o deberes no se le repiten al estudiante, no se le presiona para que realice sus tareas diarias, sino que el ejemplo, la incorporación de un modelo de vida, de hábitos y de numerosas disposiciones permiten que cada uno haga lo que debe hacer. Hay autonomía para hacerlo.

Ocho estudiantes se identificaron en este estilo de socialización familiar (Tabla 2). De acuerdo con su relato, a partir de lo vivido en casa, y de observar a sus distintos miembros, experimentaron un proceso subjetivo gracias al cual asumieron que eso que ven en su contexto inmediato es bueno y digno de ser replicado. Independientemente de las diferencias en la forma como se desarrollaron las interacciones, en la dinámica familiar interna se encontraron rasgos similares en el mecanismo seguido para inculcar determinados hábitos, actitudes y valores en los hijos.

La figura de referencia con la que más dijeron identificarse fue la madre. Esto se observó frecuentemente en el caso de las hijas, quienes parecen emular en mayor medida las actitudes o los roles de sus progenitoras; tanto en la casa como en el trabajo, su comportamiento funge como modelo, ya que estas madres se caracterizan por ser trabajadoras, responsables y comprometidas. Así lo señalaron Alma y Mónica:

Alma: mi mamá es la que siempre ha sido como súper perseverante, súper responsable.

Mónica: mi mamá tuvo un cargo así alto en donde trabajaba y yo la veía así todo el tiempo movilizaba, estresada, de: “no, yo lo quiero perfecto...”, y de repente se te queda esto de ¡es que [a] esta mujer le gusta perfecto y le sale perfecto! ...entonces eso sí es como lo que yo veo siempre en mi mamá.

Además, Mónica creció con una madre soltera, que fue su única figura de referencia.

Un rasgo que distingue al estilo de socialización autónomo del directivo es que en la infancia los hijos no recibieron asesoría o ayuda para enfrentar sus deberes escolares, pero esto no obstaculizó que fueran buenos estudiantes. En los casos donde los estudiantes tienden a imitar los comportamientos de los padres en el ámbito laboral, parece existir una homología entre las aptitudes del buen trabajador y las del buen estudiante (Langa, 2006). El relato de Alma acerca del ejemplo que le proporcionaron sus padres, es ilustrativo:

Principalmente la actitud que tienen mis papás frente al trabajo, finalmente los dos siempre han sido muy responsables. Yo creo que aquí la responsabilidad es como lo más importante, porque se trata de ser responsable contigo mismo, o sea que estás estudiando para toda tu vida... yo creo que ese es el valor principal, la responsabilidad... la constancia, el trabajo como tal, o sea, ser chambeador, eso sí viene [de] parte de mi familia.

Por otro lado, la madre suele constituirse como una figura significativa de referencia cuando las hijas saben que, en su etapa de estudiante, ella también fue de ARA. Así lo relató Mariana: “mi mamá también fue así, una niña de buenas calificaciones, porque sus papás la educaron también de esa manera en que siempre tenía que cumplir, siempre tenía que tener eso, entonces conmigo fue lo mismo”.

En el estilo autónomo los estudiantes muestran una deuda moral con la familia. Si bien no están constantemente bajo vigilancia, los padres suelen preguntarles por sus calificaciones y están pendientes de sus necesidades, y esto les genera una necesidad de correspondencia, como lo expresaron Carlos, Elías, Mariana y Ana. Esta última, cuyo padre estudió el bachillerato con opción terminal en Dibujo Técnico, tiene la sensación de que en ella se proyectan las aspiraciones de él:

Mi papá siempre está al pendiente, quizá es algo que él no pudo desarrollar, es como que se ve en mí... es como un poco ser la extensión de lo que quizá mi papá hubiera podido lograr si se hubiera desarrollado en este campo... de hecho muchas cosas de las que utilizo ahorita son heredadas, por ejemplo lápices, escuadras y demás, [él] las tenía guardadas.

Mariana también reflexionó sobre lo que aprendió de su papá y que la ha influenciado en su forma de ser como estudiante; si bien él no fue de altas calificaciones, su actitud de vida sí ha sido un ejemplo: “lo que yo sé que tengo de él [su papá] es que a él le gusta estar aprendiendo cosas nuevas, así todo el tiempo... y hacer las cosas por él mismo y eso es lo que aplico también aquí”.

Estas familias se caracterizan por respetar la autonomía moral que tienen los hijos en la toma de sus decisiones y confían en que ellos saben cómo elegir, ya que mostraron, por la vía del ejemplo, lo que es importante. Cada miembro de la familia tiene la responsabilidad de cumplir con las obligaciones que le corresponden; los hijos, por tanto, actúan bajo esa premisa, como se puede ver en el relato de Elías: “soy muy responsable. Cuando me dicen que entregue algo, lo entrego en tiempo y forma. Soy muy puntual. Creo que es un valor que se ha perdido, pues así siempre me han enseñado [sus padres] a alcanzar mis objetivos”. Ana comentó: “lo veo principalmente con mi mamá. Es como mucha responsabilidad ¿no?

...dice ‘si vas a hacer algo, hazlo bien, y si no, no lo entregues’”.

Las historias personales marcadas por las dificultades económicas también están presentes en el estilo autónomo, pero los padres no recurren a ellas para presionar o exigir a los hijos. El hecho de haberlas superado es la evidencia más palpable ante los hijos, es decir, éstos llevan a la práctica, en su experiencia como estudiantes de ARA, la enseñanza de que a través del trabajo y el esfuerzo se pueden superar las adversidades. Así lo narró José cuando señaló que sus padres son su principal ejemplo a seguir:

Pues mi papá, por la vida dura que tuvo y cómo logró salir adelante, y mi mamá porque como era de una familia muy numerosa y como tenía que colaborar, trabajar y apoyar económicamente a los hermanos más chicos y aparte sacó una carrera. Es como que yo digo ¡wow!, si ellos que tuvieron tantos problemas pudieron, y yo que tengo todo ahora, ¿cómo no voy a poder?

José expresó también que la honestidad y el compromiso son valores básicos que él vivió en casa, porque si bien no le exigen altas calificaciones, sus padres le han enseñado que si se compromete en algún trabajo, debe responder. Ellos le han dicho: “si sabes que no vas a poder de plano diles no, no lo dejes hasta el final, o diles con tiempo ‘te voy a apoyar hasta donde pueda y ya’, por compromiso y formalidad”.

Aunque se trata de estudiantes que han decidido por sí mismos tener ARA, eso no los libera de vivir la escuela con una presión constante; viven cotidianamente bajo tensión por mantener sus resultados y cumplir con las exigencias escolares; de hecho, la internalización de la cultura del esfuerzo y el sacrificio es tan fuerte que tienden a sentirse mal si las cosas no marchan según sus planes. José, Alma y Mariana coincidieron en esta sensación; mariana comentó: “yo soy una persona que sufro si no saco una buena calificación, me siento mal conmigo misma”.

En los relatos de los estudiantes no se percibió que los padres les recriminen si sus calificaciones no son sobresalientes o si hay complicaciones para conservarlas, como lo señaló Elías: “pues no les importa eso, les importa que yo me sienta bien, que yo sienta que aprenda, si saco 7 no les importa, sino que yo aprenda”. Hay expresiones muy claras que evidencian que los estudiantes en este estilo de socialización se fijaron a sí mismos estándares y niveles de exigencia que tienen que cumplir, ante un panorama competitivo. De esta forma, crecer en un ambiente donde se tienen ciertas creencias o se fomentan determinados valores finalmente hace que los jóvenes lo asuman como algo normal; así lo narró Carlos:

Mi mamá fue la segunda generación de su familia que fue a la universidad, entonces yo pensaba, así como que yo tenía que hacer eso y más, entonces yo lo veía, así como algo normal... creo que es como un hábito, una costumbre que se queda.

En consecuencia, se puede afirmar que, aun cuando se trata de un estilo de socialización que opera con mecanismos sutiles, sus efectos suelen ser duraderos.

La experiencia de los estudiantes en el estilo de socialización autónomo se configura con rasgos similares a los del estilo directivo, como son la constancia, el esfuerzo, la responsabilidad, la organización y la perseverancia en sus acciones cotidianas. Sin embargo, los primeros son objeto de una vigilancia y exigencia constante para entregar resultados sobresalientes y los segundos transitan por sus estudios de forma más independiente de la intervención familiar. Para este último grupo, la presión la ejercen ellos sobre sí mismos, pero también tienen una experiencia estudiantil marcada por la tensión entre vivir la vida juvenil y sus deberes escolares (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2005). La evidencia muestra que eligen lo segundo.

Permisivo, basado en el libre albedrío de los hijos

Un último estilo de socialización incluye a un grupo de estudiantes que crecieron en familias que aparentan ser distantes de los asuntos escolares, de la vigilancia o del apoyo hacia los estudios. Los estudiantes asisten a la escuela sin mucha intromisión de los padres, no obstante, la socialización familiar les proporciona las herramientas necesarias para aprender a estudiar y a cumplir con todo lo que les demanda la institución escolar. Ocurrió lo que Bourdieu y Passeron (2004) mencionan sobre la percepción cotidiana de los integrantes de una familia en donde los padres son profesionistas y la educación superior se presenta como un futuro “normal”, como el futuro “posible”. Para este grupo, ir a la universidad es lo normal, y los padres sólo aparecen cuando los hijos tienen dificultades y se debe tomar alguna decisión. En los relatos de los jóvenes los padres siempre se han mostrado solidarios, han cubierto sus necesidades básicas y los han apoyado en situaciones difíciles.

En el estilo permisivo se ubicaron cinco estudiantes (Tabla 2), de los cuales tres siempre tuvieron ARA, y los otros dos decidieron comprometerse con sus estudios al ingresar a la universidad. Su biografía se desarrolla de forma muy distinta y sus itinerarios escolares también, pero en general parecen haber experimentado un proceso de maduración emocional en el que la fijación en una meta fue fundamental para la obtención de calificaciones sobresalientes.

En tres de los casos, al ser hijos de familias donde ambos padres contaban con carreras universitarias había una sensación bastante naturalizada de que ese era el camino. En su contexto familiar, el hecho de cursar una opción profesional no era algo sobre lo que se dudara o tuviera que pensarse, al menos los estudiantes no lo identificaron así en sus relatos. Javier, quien reprobó dos años en preparatoria, narró su historia:

Yo creo que como todos los papás viven inmersos en sus propios problemas y vidas. Entonces pues ellos no se daban cuenta realmente de cómo me iba, sólo esperaban buenos resultados. Y para cuando se enteran pues ya es tarde; me preguntaban vagamente, pero pues como todo buen adolescente les decía que todo bien, ja!, ja!, ja! Y al final pues nada estaba bien.

El cambio en el comportamiento de los estudiantes que obtuvieron ARA en la universidad también fue asociado al logro de una meta a mediano o largo plazo. El proceso de transición de una actitud desinteresada hacia los estudios, a una con fuerte dedicación, no lo llevaron a cabo solos, sino que, de forma similar al estilo autónomo, estos jóvenes tomaron una figura de referencia en la familia como modelo a seguir, misma que les acompañó en el proceso.

En los casos de Javier y Arturo, los hermanos mayores se constituyeron en ejemplo digno de ser emulado, porque tuvieron logros destacados, tanto escolares como profesionales. Así lo mencionó Arturo: “mi hermano siempre ha sido el primero... es como mi modelo de que, si él lo hace bien, yo también”. El hermano fue su primer contacto con los estudios universitarios. Por su parte, los padres de Javier, ambos contadores públicos, nunca recomendaron a sus hijos seguir su profesión; él ha crecido influenciado por su hermana mayor, quien es su figura de referencia más relevante: “mi hermana mayor hace como muchas cosas, ella también era como lo máximo, tiene mucha facilidad de hacer muchas cosas, se desarrolla mucho... sí lo pienso que yo quiero hacer eso”.

Dentro de este grupo destaca el caso de César, cuyo padre falleció cuando él ingresó a la carrera y eso ha configurado su experiencia estudiantil de manera particular. No había sido un alumno de ARA; incluso, como él dijo: “mis papás nunca fueron de exigirme ninguna calificación, sino hacer las cosas que me gusten, con las que me sienta bien...

me enseñaron a ser libre y estar bien conmigo mismo”. Además, César sabe que su papá tuvo una vida difícil y al reflexionar sobre ello comentó que probablemente su historia de vida sí lo influenció indirectamente, porque lo puso como ejemplo de superación:

Mi papá se salió a los 14 años de su casa y él estudió la carrera por sí mismo. Yo creo que a él le hubiera gustado estudiar arquitectura. Trabajó muchos años con la madera, se dedicó muchos años a la ebanistería, siempre le gustaron los detalles. La casa... él construyó muchas cosas de la casa.

En este mismo estilo de socialización se ubicó Silvia, cuyos padres no tuvieron estudios universitarios. Como están divorciados, ella no mantiene contacto con su papá. Han pasado momentos difíciles, pero, como ella dice, en su familia no son “muy expresivos”; no obstante, reconoce algunos valores con los que creció y que la han ayudado para tener alto rendimiento académico: su relato es ilustrativo: “dedicación, esfuerzo, siempre como ser honesta en lo que quiero y ponerme mis metas yo misma y tratar de alcanzarlas. Mi mamá y mi tío son como los que más me apoyan”. Silvia expresó que su mamá trabaja en el área de supervisión en una empresa de publicidad, y como emplean materiales parecidos a los que utiliza en sus maquetas, a veces se los regalan. Tiene una historia académica de ARA desde la educación primaria, y si bien reconoce que su familia juega un papel importante, sus resultados escolares los atribuye más a sí misma: “dicen que todo empieza desde la casa, pero también depende mucho de uno mismo, de lo que quieres, entonces sí ha influenciado [la familia] pero también como que tengo bien planteado lo que quiero, mis metas”.

En el estilo permisivo la familia aparece esporádicamente y de forma desdibujada en los relatos de los entrevistados, como se ve en el comentario de Diana: “...no hay como tanto arraigo familiar, así como, ¡ay no, la familia

que va a salir los domingos en las tardes! No, no somos muy así”. Ella considera que sí les falta convivencia de familia y mayor comunicación. A pesar de esta situación, describe algunas cualidades de sus papás que reconoce en ella y asume que pueden haber influenciado en su comportamiento como estudiante de ARA:

No sé si sean valores, pero bueno, actitudes que tiene por ejemplo mi mamá, es demasiado activa, le gusta hacer todo, todo el tiempo, es como de... no puede estar sentada... Mi papá, que es demasiado analítico, muy obvio en las cosas y creo que así es como mi forma de razonar. También los dos han trabajado demasiado, se han esforzado por lo que tienen [bienes materiales]. Son cosas que creo que sí me han llevado a ser como soy, de una o de otra forma.

Aunque Diana, César, Javier, Arturo y Silvia reconocen el apoyo moral de sus padres, así como el papel que éstos tuvieron para ofrecerles ciertas condiciones materiales de existencia, en sus relatos predomina la idea de que sus decisiones dependen principalmente de aquello que es valioso para sí mismos. Entre los estudiantes de ARA, ellos se asumen como más independientes y autónomos en comparación con sus compañeros. No obstante, no se puede obviar la influencia de modelos consistentes de padres, madres y hermanos a lo largo de su vida, quienes indirectamente les han transmitido disposiciones a través de ideas, creencias y aspiraciones de los estudios universitarios en su trayectoria personal.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

A lo largo de los relatos se pudo observar el papel que los entrevistados atribuyen a la socialización vivida en la familia, en su experiencia como estudiantes de ARA en la universidad. Partir de un indicador institucional, como el promedio de calificaciones escolares, permitió aproximarse gradualmente a una

visión comprensiva de cómo las familias de los entrevistados fueron delineando, de forma directa o indirecta, sus comportamientos académicos actuales, proceso que, como se pudo ver, no se dio de forma mecánica.

Recuperar la perspectiva de los estudiantes ha llevado con más o menos éxito a superar las aproximaciones de carácter determinista que apuestan por la combinación de ciertos factores para tener ARA. Si bien se identificaron estilos de socialización, en tanto emergieron de forma inductiva del proceso de análisis e interpretación de los datos proporcionados por los jóvenes, éstos no son cerrados o absolutos; en otros contextos y con sujetos distintos podría surgir otra tipología diferente.

Es indiscutible que la socialización primaria en el seno familiar tiene un papel preponderante en los primeros años de vida, ya que es ahí donde se enseñan, directa o indirectamente, ciertos valores, hábitos de trabajo y actitudes de vida que resultan compatibles con los que se valoran en la escuela y que de alguna forma garantizan transitar con éxito por sus aulas.

Se vio que, en la mayoría de los casos, a medida que los estudiantes crecen, maduran y avanzan por los distintos tramos escolares, la figura familiar va perdiendo protagonismo, ya que los hijos empiezan a desarrollar posturas propias en torno a su ARA, a partir de los cimientos puestos por la familia. También se observó que los jóvenes experimentan una transición gradual: mientras que en los primeros años de vida sus resultados escolares eran producto de la obediencia y de la idea de emular ciertos comportamientos paternos, generalmente de forma irreflexiva, actualmente sus notas sobresalientes están ligadas a objetivos concretos que no chocan con los ideales promovidos en la socialización familiar.

En su experiencia como estudiantes de ARA se identificó que todos sin excepción mantienen, en mayor o menor grado, una relación instrumental con los estudios, tienen en la mira inserciones laborales exitosas en ámbitos relacionados con su profesión y

confían en que su proceso formativo surtirá los efectos deseados en el futuro; por ello, a pesar de la presión permanente en la que viven, organizan su vida para alcanzar la meta. En este sentido, está muy presente en ellos el fomento del valor de logro académico a través del trabajo individual, que según Arnett (citado en Musitu, 2000), tradicionalmente ha sido asociado a la cultura occidental.

No obstante, también hay estudiantes, los menos, que articulan esa relación estratégica con una formación significativa, y que tienen un interés genuino en conseguir aprendizajes profundos. En todos los estilos de socialización hay por lo menos un estudiante con estas características, lo que da cuenta de un trabajo de subjetivación (Dubet, 2005) en el que hacen un esfuerzo por desarrollar su experiencia estudiantil desde una perspectiva más orientada al disfrute de los estudios, el gusto por carrera que cursan y la pasión por lo que hacen.

En suma, se reafirma que la influencia de la familia en la configuración del ARA es un tema que va más allá de las determinaciones socioeconómicas, por lo que se necesitan más investigaciones que coloquen a los estudiantes como focos de atención, ya que son ellos quienes ubican el sentido de dicha influencia en sus relatos; esto, a su vez, contribuye a la comprensión de un proceso que aun cuando es evaluado y certificado en y por la institución educativa, se vive y se construye subjetivamente de forma diversa en el seno de la socialización familiar en los primeros años de vida.

Finalmente, una tarea para realizar en el mediano plazo será entrevistar a miembros de la familia y considerar criterios adicionales al promedio escolar de calificaciones para identificar a los sujetos de estudio; esto podría contribuir a enriquecer discusiones posteriores del tema.

REFERENCIAS

- BARTOLUCCI Incico, Jorge (1994), *La desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad/Miguel Ángel Porrúa.
- BAZÁN Ramírez, Aldo, Beatriz Adriana Sánchez Hernández y Sandra Castañeda Figueiras (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2012), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2004), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRACHO González, Teresa (1990), "Capital cultural: impacto en el rezago educativo", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 20, núm. 2, pp. 13-46.
- CABRERA Pérez, Lidia (2016), "Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 119-139.
- CARABAÑA Morales, Julio (1988), "En primero de enseñanzas medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico", *Revista de Educación*, núm. 287: La evaluación de las enseñanzas medias. Evaluación externa, pp. 71-95.
- CASILLAS Alvarado, Miguel Ángel, Adrián de Garay Sánchez, Julia Vergara López y Mónica Puebla Rangel (2001), "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- CASTRO, Mario, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio y José Luis Gaviria (2015), "Parental Involvement on Student Academic Achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 33-46.
- COLEMAN, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld y Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., Government Printing Office, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> (consulta: 14 de octubre de 2014).
- COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós educador.

- CUEVAS Jiménez, Adrián (2001), "La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria", *Revista Cubana de Psicología*, vol. 18, núm. 1, pp. 46-56.
- DARLING, Nancy y Laurence Steinberg (1993), "Parenting Style as Context: An integrative model", *Psychological Bulletin*, vol. 113, núm. 3, pp. 487-496.
- DUBET, François (2005), "Los estudiantes", *CPU-e*, núm.1, pp. 1-78.
- DUBET, François (2011), *La experiencia sociológica*, Barcelona, Gedisa.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- DUGUET, Amélie, Marielle Le Mener y Sophie Morlaix (2016), "The Key Predictors of Success in University in France: What are the contributing factors and possible new directions in educational research?", *International Journal of Higher Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 222-235.
- ERAZO Santander, Oscar (2012), "El rendimiento académico. Un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades", *Vanguardia Psicológica*, vol. 2, núm. 2, pp. 144-173.
- ESPITIA Carrascal, Rosa Elena y Marivel Montes Rotela (2009), "Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelajo (Colombia)", *Investigación y Desarrollo*, vol. 17, núm. 1, pp. 84-105.
- GARBANZO Vargas, María Giselle (2013), "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica", *Educare*, vol. 17, núm. 3, pp. 57-87.
- GIDDENS, Anthony (2012), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GLASER, Barney y Amselm Leonard Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine Press.
- GUZMÁN Gómez, Carlota (2017), "Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87.
- JIMÉNEZ Fernández, Carmen (2006), "Educación familiar y alumnos con alto rendimiento", *Revista Española de Pedagogía*, año 64, núm. 234, pp. 273-300.
- JIMÉNEZ Jiménez, Cristóbal (1988), "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de los hijos al terminar la E.G.B.", *Revista de Educación*, núm. 287, pp. 55-70.
- LANGA Rosado, Delia (2006), "Las experiencias académicas de los estudiantes universitarios y la clase social", *Iniciación a la Investigación*, núm. especial, pp. 1-9.
- MALANDER, Nancy (2016), "Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios", *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-19.
- MASON, Jennifer (1996), *Qualitative Researching*, Londres, Sage.
- MEJÍA Navarrete, Julio (2011), "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos", *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 1, año 1, abril-septiembre, pp. 47-60.
- MÉNDEZ Omaña, Juliana Paola y Luis Alberto Jaimés Contreras (2018), "Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes", *Perspectivas*, vol. 3, núm. 1, pp. 24-43.
- MUSITO Ochoa, Gonzalo (2000), "Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural", *Anuario de Psicología*, vol. 31, núm. 32, pp. 15-32.
- NOGUEIRA, María Alice (2004), "Favorecimiento económico e excelencia escolar: um mito em questão", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 26, núm. 26, pp. 133-184.
- ORTEGA Ruiz, Pedro y Ramón Mínguez Vallejos (2003), "Familia y transmisión de valores", *Teoría de la Educación*, vol. 15, pp. 33-56.
- PERRENOUD, Philippe (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Popular.
- RAMÍREZ, Maruri, Ramón Erasmo Devia Quiñones y Ramón Aníbal León Salazar (2011), "Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento", *Educere*, vol. 15, núm. 52, pp. 663-672.
- RODRÍGUEZ Solera, Carlos Rafael y Azul Gabriela Valdivieso Martínez (2008), "El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 38, núm. 1, pp. 81-106.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- TAN, Cheng (2017), "Do Parental Attitudes toward and Expectations for their Children's Education and Future Jobs Matter for their Children's School Achievement?", *British Educational Research Journal*, vol. 43, núm. 6, pp. 1111-1130.
- TEJEDOR Tejedor, Francisco Javier (2003), "Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 61, núm. 224, pp. 5-32.
- TORÓ López, Susana, José Vicente Peña Calvo y María del Carmen Rodríguez Menéndez (2008), "Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica", *Teoría de la Educación*, vol. 20, pp. 151-178.

- VASILACHIS de Gialdino, Irene (2006), "La investigación cualitativa", en Irene Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, Biblioteca de Educación, pp. 23-60.
- VÉLEZ Sagahón, Tania Isela (2007), "Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes", *Tiempo de Educar*, vol. 8, núm. 16, pp. 245-273.
- VILLASMIL Ferrer, Jairo (2011), "El autoconcepto académico y la resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica", *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*, núm. 5, pp. 41-63.
- WILDER, Sandra (2014), "Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis", *Educational Review*, vol. 66, núm. 3, pp. 377-397.
- ZAGO, Nadir (2006), "Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, núm. 32, pp. 226-237.

Mercado laboral de los comunicadores corporativos en las organizaciones en Colombia

Retos para la formación universitaria

MARÍA CRISTINA OCAMPO-VILLEGAS*

El entorno en el que se desempeñan los comunicadores corporativos en Colombia exige nuevas competencias laborales que las instituciones de educación superior deben considerar. Este trabajo busca responder a: ¿cuáles son las características de la demanda laboral de los comunicadores orientados hacia el trabajo corporativo en Colombia? Y ¿cuáles las competencias en que se les debería formar? El objetivo es conocer las características de las oficinas de comunicación de las empresas colombianas y sus expectativas frente a la formación de los comunicadores. El estudio se basó en una encuesta realizada a los encargados de los departamentos de comunicación de 259 grandes empresas colombianas, entre mayo y junio de 2017. Se encontró que las empresas prefieren contratar publicistas a comunicadores, y que las competencias esperadas por el mercado se enfocan más en el hacer que en el pensar. Los resultados permitirán orientar los programas universitarios de comunicación en este país.

The environmental change for corporate communicators in Colombia requires new labor competencies that the institutions of higher education should consider. This paper seeks to answer the question: which are the characteristics of labor demand for communicators oriented to corporate work in Colombia and which the competencies they should be trained in? The goal is to know the characteristics of the communication offices of the large Colombian enterprises and to state the competencies to which the training of social communicators should be guided. The study was based on a survey to the managers of the communication departments of 259 large Colombian enterprises, between May and June of 2017. Results indicated that companies prefer to hire publicists than communicators and that the market expected competencies are more focused in the making than in the thinking. These results will guide the academic curriculum in universities to train social communicators in this country.

Palabras clave

Competencias
Formación académica
Mercado de trabajo
Comunicación corporativa
Currículo universitario

Keywords

Competencies
Academic formation
Labor market
Corporate communication
University curriculum

Recepción: 16 de agosto de 2018 | Aceptación: 11 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58996>

* Profesora-investigadora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana (Chía-Colombia). Comunicadora y economista con Doctorado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Austral de Buenos Aires. Líneas de investigación: comunicación corporativa; comunicación estratégica. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M. Soto Ordóñez), "Desconfianza en el vecino, obstáculo en los planes de comunicación para la cohesión social en sectores rurales de Colombia", *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, vol. 16, núm. 32, pp. 71-83; (2017, en coautoría con E. Suárez Sucre y A. Preciado Hoyos), "Innovación colaborativa abierta y comunicación mediada por TIC en las empresas. Un análisis desde las culturas latinoamericanas", ponencia presentada en la Conferencia IAMCR 2017, Cartagena (Colombia), julio de 2017. CE: maria.ocampo@unisabana.edu.co

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria está cambiando. De los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje se está pasando a la búsqueda de nuevos espacios de aprendizaje, más acordes a las características de las nuevas generaciones, a la evolución del entorno digital y, en particular, a las necesidades explícitas e implícitas del mercado laboral al que se enfrentarán los profesionales que hoy se encuentran en formación.

Estos cambios de la formación universitaria se atribuyen a las agendas que plantean las instituciones supranacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El actual modelo educativo por competencias, muy extendido en América Latina en los últimos años, “representa uno de los instrumentos principales utilizados para solucionar problemáticas relacionadas con los procesos de formación académica en la educación superior” (Figuroa y García Martínez, 2017: 3) en la región. Así mismo, se asume que el propósito de dicho modelo es la búsqueda de la eficacia y eficiencia educativa.

Colombia no es ajena a esta situación, donde el modelo por competencias ha sido debatido y cuestionado en diferentes escenarios. En 2005 se consideraba un tema nuevo y se planteaban preguntas como ¿cuál sería el gran aporte de las competencias a los procesos de formación?, para responder, por ejemplo, que éste es “un modelo de formación integral en el que la respuesta al ‘¿para qué?’ está siempre presente” (Salas, 2005: 9). En estos primeros análisis sobre la formación por competencias en Colombia se decía que dicho modelo obligaba a pensar y a cuestionar si la formación de los educandos se debía enfocar en generar sujetos capaces de transformar la realidad. Por lo tanto, se invitaba al cuerpo docente a reflexionar y adaptarse a los estudiantes: “a sus procesos intelectivos, a sus pre-conceptos derivados de la experiencia y a sus

aptitudes”, y no pretender que los estudiantes se adaptaran a sus docentes (Salas, 2005: 9). Esta posición es debatida por Climént-Bonilla (2014), quien considera que, lejos de favorecer el aprendizaje, el modelo por competencias termina por desalentarlo.

En el campo específico de la formación en comunicación social en Colombia, las facultades se han visto obligadas a incorporar las competencias dentro de sus planes de estudio, ya que el Estado las evalúa en las pruebas que realiza anualmente a los egresados. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es la entidad encargada de aplicar las pruebas a los estudiantes de últimos semestres de las carreras profesionales, dentro de las cuales se encuentran las de comunicación social. Para la elaboración de dichas evaluaciones la entidad estatal se apoya en la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información (AFACOM), que reúne a dichas facultades.

Un documento elaborado por esta Asociación (AFACOM, 2004), y que sirvió de insumo para la elaboración de las pruebas de Estado para los profesionales, se refiere a las áreas comunes de formación en competencias de las universidades afiliadas. Básicamente, se trabaja en cuatro áreas comunes de formación en competencias básicas: comunicación y cultura, lenguajes, investigación y producción. Las competencias básicas definidas en ese entonces eran: discursivas, investigativas, tecnológicas, gestión y socio-humanística. Dicho documento se encuentra en revisión, a la vez que varias facultades están debatiendo sobre el sentido de las competencias dentro de sus programas.

En Colombia existe una amplia oferta de formación en el campo de la comunicación. Todos los años salen al mercado más de 4 mil profesionales que esperan encontrar trabajo y adquirir una remuneración que satisfaga sus necesidades y que retribuya la inversión que realizaron durante los años de formación universitaria. Sin embargo, en este país el mercado laboral ha ido cambiando para los

profesionales de la comunicación, y las universidades, al parecer, están tardando en dar respuesta a las nuevas demandas.

En este contexto, el presente artículo busca dar respuesta a las preguntas: ¿cuáles son las características de la demanda laboral de los comunicadores orientados hacia el trabajo corporativo en Colombia? Y ¿cuáles son las competencias en que se les debería de formar? El objetivo es brindar algunas recomendaciones sobre la reorientación que debe darse a la formación de dichos profesionales.

En la primera parte se hace una revisión temática sobre la formación en competencias tan extendida en la formación universitaria en Colombia, y específicamente en el campo de la comunicación social. Se presentan las posiciones de investigadores de Estados Unidos, Europa y América Latina, y se registran posiciones favorables, neutras y desfavorables al respecto. Esta revisión permite la conceptualización del término, lo que apoyará el análisis posterior de los resultados obtenidos. En la segunda parte se revisan las características de la formación de los comunicadores sociales en Colombia, teniendo en cuenta la cantidad de facultades de comunicación social que existe en el país y los interrogantes que se plantean los formadores. La tercera parte presenta un resumen de las características del mercado laboral desde el punto de vista de la demanda de profesionales en comunicación. En seguida se explica la metodología empleada en la investigación y se muestran los principales resultados que arrojó la encuesta. Finalmente, se discuten los resultados y se presentan algunas conclusiones.

COMPETENCIAS Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El proceso de cambio en el modelo educativo enfocado hacia el mercado laboral ha sido analizado en varios trabajos académicos. Stringfield y Stone III (2017), por ejemplo, analizan las competencias en las que son formados los

estudiantes estadounidenses de secundaria (*high school*) en educación vocacional y técnica bajo la premisa de que existe un vínculo entre las necesidades del mercado de trabajo y las de los jóvenes, quienes aspiran a convertirse en ciudadanos productivos después de terminar la escuela secundaria. En este estudio se cuestiona a la formación secundaria como preparación para el siguiente nivel de educación, probablemente universitaria, ya que deja de lado a un alto porcentaje de jóvenes que no se matriculan en universidades. El caso también ha sido estudiado en Colombia, ya que

...la educación media estatal colombiana está pasando del nocivo extremo de reducirse a ser un puente para la educación universitaria, a otro igualmente negativo: el de formar en oficios de baja calificación o en competencias para el “autoempleo” (Díaz-Ríos y Celis-Giraldo, 2010: 199).

Estos autores sitúan su afirmación en el contexto socioeconómico de los jóvenes y la posibilidad de que éste esté profundizando las desigualdades sociales en el país (Díaz-Ríos y Celis-Giraldo, 2010).

En el ámbito de la formación terciaria o universitaria se señala un aspecto aún más preocupante: la educación superior se ha masificado y se ha convertido en una política estatal en muchos de los países industrializados; sin embargo, no todos los nuevos graduados consiguen puestos de trabajo bien remunerados y seguros, lo que produce malestar social e indignación, como se ha evidenciado en varios países (Ansell y Gingrich, 2017). Los autores centran su análisis en la situación social generada por dicha política en algunos países del sur de Europa.

Otro ejemplo de investigaciones similares es la realizada por Moreno-Murcia y Silveira-Torregrosa (2015), en la que se analiza la transformación de la educación superior en España. Esta transformación responde a la adaptación al nuevo sistema que unifica

los parámetros de formación superior dentro de lo que se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Aspectos como la titulación a partir de competencias profesionales, indican los autores, obliga a la adquisición de los conocimientos, destrezas y aptitudes que se necesitan para ejercer una profesión. Igualmente, advierten que esta situación obliga a los docentes a “diseñar actividades para fomentar su autonomía e incentivar la participación de los estudiantes en la experiencia de innovación” (Mérida, 2013, cit. por Moreno-Murcia y Silveira-Torregrosa, 2015: 279). El estudio, orientado a validar la percepción de los estudiantes entrevistados respecto de las competencias laborales adquiridas en la educación superior, fue desarrollado en tres etapas: factorial, exploratoria y confirmatoria. En la primera se aplicó un instrumento a una muestra de 265 estudiantes universitarios, y en la segunda se confirmó la validez de la escala en una muestra de 431 estudiantes. La etapa confirmatoria consistió en el análisis estadístico de los resultados. En conclusión, los autores señalan que:

Esta percepción de los estudiantes sobre la adquisición de competencias va a ser mayor en aquellos que compaginan estudios y trabajo que en los que sólo se dedican a estudiar (Clemente-Ricolfé y Escribá-Pérez, 2013). Por lo que un aprendizaje centrado en el estudiante, en donde se promueva la autonomía, podría permitir que el estudiante integrara los conocimientos que va adquiriendo (Leary *et al.*, 2013). Nuestro análisis de regresión lineal mostró el poder predictivo (35 por ciento de la varianza explicada) del cuidado del docente, autonomía y motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. De las tres variables, la motivación autodeterminada fue el principal predictor de la competencia laboral (Moreno-Murcia y Silveira-Torregrosa, 2015: 287).

En el caso de América Latina, los cambios en la educación superior de la región respon-

den a la masificación de los últimos años, que se debe, en parte, a las políticas gubernamentales. En este sentido, Guzmán-Valenzuela (2017) señala que el acceso a la educación superior ya no está supeditado a las posibilidades económicas de las clases sociales privilegiadas, sino que

...se ha transformado en un medio para la movilidad social y la realización personal. Sin embargo, esta forma de entender la educación superior también ha generado tensiones en cuanto a la calidad ofrecida por los establecimientos públicos y privados y las condiciones diversas de los estudiantes que ingresan al sistema, lo que obliga a las instituciones a abordar cuestiones relacionadas con la heterogeneidad de los estudiantes y a promover el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje, entre ellas, las habilidades de lectura y escritura (2017: 16).

Climént-Bonilla (2014), por su parte, cuestiona la formación por competencias ya que considera que, lejos de favorecer el aprendizaje, puede desalentarlo. Este autor indica que la formación por competencias está ligada a la economía global, el flujo de capitales y mercancías, la restructuración de los mercados laborales, la competitividad empresarial y los mercados de consumo, entre otros. En este contexto, la crítica se orienta a que las competencias se han convertido en una “moneda común” que se utiliza en distintas esferas de formación y “entre entidades geopolíticas de distinto nivel (nacional, regional, internacional)” (Climént-Bonilla, 2014: 153). Un aspecto adicional se refiere al carácter ambivalente de las competencias: por un lado está la evaluación que realizan los agentes que demandan dichas competencias desde una concepción mercantilista; y por otro la formativa, que se desarrolla desde los proveedores u oferentes del mercado. Climént-Bonilla (2014) analiza nueve definiciones de competencias individuales y cuatro de competencias grupales, y

deduce que las individuales se interrelacionan con las colectivas y viceversa, de manera que reflejan el funcionamiento de las sociedades, sus organizaciones y sus ciudadanos.

En este mismo sentido, Díaz-Barriga (2006) se pregunta si realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo es una apariencia de cambio. Este autor busca delimitar el sentido pedagógico de la propuesta por competencias y ofrecer algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo; con ese fin recorre las propuestas innovadoras en educación en México, desde la década de los sesenta del siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI (el trabajo se realizó en 2006), que son promovidas desde la política educativa. En este aspecto, concluye que:

La innovación, de esta manera, es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial (Díaz-Barriga, 2006: 12).

Más adelante señala que el término “competencia” ha transitado del campo lingüístico al laboral, para posteriormente adquirir el significado de “pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema” (Díaz-Barriga, 2006: 12). Las competencias educativas surgen, entonces, como una contraposición a la erudición, que era el foco de la educación antes de la era del conocimiento:

Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste (Díaz-Barriga, 2006: 14).

Si la competencia está ligada al mundo laboral, resulta pertinente que los investigadores se pregunten sobre las competencias que se deben formar en los profesionales. Específicamente en el campo de la comunicación, se encontró el trabajo de García Ureta *et al.* (2012), en el que los autores desarrollan una propuesta para la formación de los comunicadores en locución y presentación de radio y televisión e incorporan una serie de competencias psicológicas que les permitirían manejar mejor las emociones y los temores que bloquean su capacidad comunicativa, aspectos que no son contemplados en la formación tradicional. En esta misma línea se encuentra el trabajo de Núñez (2006), quien hace un análisis sobre la pedagogía emocional o, en otras palabras, la formación en competencias emocionales en el contexto universitario.

La competencia, según la segunda acepción de la palabra registrada por la Real Academia Española, que se refiere a ser competente, se define como: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2017).

“Competencia” es una palabra muy utilizada en el mundo laboral, pero ha permeado al mundo académico debido a la demanda social por establecer un vínculo entre la universidad y la empresa. Al considerarlo desde una perspectiva académica, este concepto se amplía respecto de su significado original; según el documento titulado “Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía”, publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006: 2), una competencia es

...saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes

...

Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Basados en lo anterior, podemos afirmar que la persona es realmente competente cuando cuenta con los conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones y actitudes suficientes para ejercer una profesión y tomar decisiones acertadas dentro de un contexto determinado. Esta situación sólo se puede evidenciar dos o tres años después de que se ha formado al estudiante en la universidad y que se ha puesto a prueba en el mercado laboral.

LOS PROFESIONALES EN COMUNICACIÓN QUE OFRECE LA FORMACIÓN ACTUAL

Un estudio realizado por María Isabel Punín (2012) sobre la formación de comunicadores sociales en Ecuador señala algunas preguntas que, advierte, son difíciles de responder: ¿la enseñanza de la comunicación social debe reducirse únicamente a un nivel utilitario-técnico, o más bien debe estudiar las hondas raíces de las ciencias sociales y humanísticas?, ¿hacia dónde van las ciencias sociales, entre ellas la comunicación y el periodismo?

A estas preguntas se agregan otras que también reflejan las inquietudes de los formadores de comunicadores en América Latina: ¿qué es en realidad la comunicación social? ¿Qué se busca con la formación de comunicadores sociales?, ¿formar periodistas, comunicadores para el cambio social, creadores de contenidos audiovisuales, comunicadores corporativos u organizacionales, relacionistas públicos, investigadores sociales, editores o productores radiales? O ¿todas las anteriores?

Dentro de este panorama epistemológico se debe partir por comprender la oferta de programas de comunicación en Colombia. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES),¹ existen 116 programas activos de comunicación de pregrado, periodismo o afines, reconocidos por el

Ministerio de Educación. Los programas existentes son, en su mayoría, generalistas (86), y ofrecen una titulación de comunicador social (43), comunicador social y periodista (42) y comunicador (1). Hay tres cuyo nombre y titulación es en Periodismo, exclusivamente, y siete en Comunicación audiovisual. A éstos se suman otros cuyos nombres abarcan una amplia gama de posibilidades: Diseño de comunicación, Producción y comunicación transmedia, Comunicación corporativa y relaciones públicas, Comunicación gráfica publicitaria, Comunicación y lenguajes audiovisuales, Comunicación y entretenimiento digital, Comunicación digital, Diseño de la comunicación gráfica, Comunicación publicitaria, Comunicación organizacional, Comunicación visual, Comunicación publicitaria y Diseño de comunicación gráfica (SNIES, 2018).

El Observatorio Laboral del Ministerio de Educación² indica que, en 2016, se graduaron 4 mil 660 personas de programas de comunicación social, periodismo o afines; mientras que en 2015 se habían graduado 4 mil 432 y en 2014, 4 mil 213.

Para las facultades de Comunicación de las universidades colombianas resultan inquietantes estos datos, por lo que cabe preguntarse: ¿puede el mercado laboral absorber a los profesionales que están saliendo en el campo de la comunicación? Y si es así, ¿en qué campos ejercen su profesión estos comunicadores?

Un estudio realizado en 2015 se aproxima a la respuesta a dichos interrogantes: en el momento del estudio, 17 por ciento de los profesionales de la comunicación ejercían en el campo de la comunicación corporativa, frente a 11 por ciento que lo hacían en periodismo. Esto suma 28 por ciento. En el 72 por ciento restante encontramos: comunicación interna, relaciones públicas, comunicación de

1 Ver Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#> (consulta: 16 de agosto de 2018).

2 Ver Observatorio laboral, en: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa> (consulta: 16 de agosto de 2018).

marketing, realización de eventos, publicidad e investigación, entre otros (Barrero y Palacios, 2015).

EL MERCADO LABORAL PARA LOS COMUNICADORES EN COLOMBIA

Dentro del panorama mencionado, resulta relevante averiguar sobre el comportamiento de la demanda del mercado laboral de la comunicación, ya que la universidad tiene un compromiso social por ser la institución que forma a los profesionales que nutrirán ese mercado. Al respecto, resultan pertinentes las preguntas de investigación que se han planteado para este documento: ¿cuáles son las características de la demanda laboral de los comunicadores orientados hacia el trabajo corporativo en Colombia? Y ¿cuáles las competencias en que se les debería formar?

Un artículo de la revista *Semana*, publicado en 2013, muestra un panorama lapidario en el que se registra la muerte de seis publicaciones reconocidas en Colombia. Bajo un titular que reza: “Q.E.P.D” (que en paz descanse), se puede leer:

La crisis de los medios impresos es un hecho. La lista de periódicos y revistas colombianas que no han podido mantenerse con vida en la era digital es cada vez más larga. A propósito del inminente cierre de *El Espacio*, *Semana* recoge otras publicaciones insignes que han tenido que despedirse (“Q.E.P.D”, 2013).

Es un hecho ampliamente divulgado que la era digital ha golpeado fuertemente a las publicaciones periodísticas que no han sabido o no han podido adaptarse a la nueva ecología de medios. Pero, si los medios periodísticos impresos están desapareciendo, ¿a dónde están yendo a trabajar los comunicadores que egresan de las universidades? Una indagación realizada por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana (Colombia) entre el 27 de febrero y el 2 de marzo de 2017 permite

un primer acercamiento al comportamiento del mercado laboral de los comunicadores sociales y periodistas.

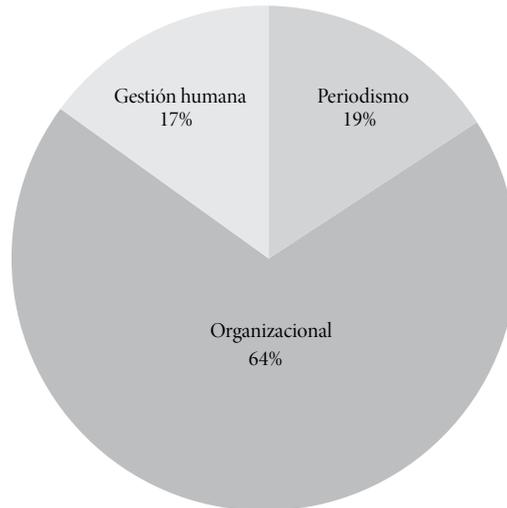
Se revisaron los portales web de búsqueda de empleo más reconocidos y utilizados en el país: Computrabajo, Elemplo.com y Adecco. Para buscar las ofertas para periodistas se utilizó la palabra “periodista”. Aparecieron 29 ofertas con salarios que oscilaban entre 800 mil y un millón de pesos, que equivalen a un rango aproximado de 274 a 344 dólares mensuales, calculado a la tasa de cambio de junio de 2018. Las actividades a realizar se pueden resumir en redactar notas de prensa y actualizar contenidos *on-line* de empresas. Sólo cuatro de estas ofertas se ofrecían en medios masivos de comunicación.

Posteriormente se repitió el procedimiento para buscar ofertas para comunicación en las organizaciones, pero esta vez se utilizó la frase “comunicador social”. Aparecieron 254 ofertas con salarios entre un millón y un millón 500 mil pesos (entre 344 y 517 dólares mensuales, aproximadamente). Las actividades a realizar: posicionamiento de marca, gestión organizacional, clima organizacional y acciones de relaciones públicas. Los resultados de la indagación se pueden apreciar en la Gráfica 1.

METODOLOGÍA

Ante este panorama, se consideró la necesidad de profundizar en la investigación. Entre mayo y junio de 2017 se realizó el estudio “Estructura de la comunicación organizacional y perfiles profesionales”, liderado por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana, en el que participó la empresa encuestadora Clave Marketing. Se consultó a una muestra por conveniencia de 259 empresas, que corresponde a 26 por ciento del universo, compuesto por las mil empresas más grandes del país que cada año registra la revista *Dinero*. El tamaño de las empresas se calcula a partir de las ventas anuales; entran

Gráfica 1. Ofertas laborales para comunicadores
(febrero-marzo 2017)



Fuente: elaboración propia con datos del estudio “Estructura de la comunicación organizacional y perfiles profesionales”, Universidad de La Sabana-Facultad de Comunicación, Clave Marketing.

en el *ranking* aquellas que superan el millón de dólares, teniendo en cuenta que la empresa que más factura (Almacenes Éxito) alcanza los 18 mil millones de dólares.

La encuesta de percepción, que incluyó preguntas abiertas y cerradas, se aplicó a profesionales que se desempeñan en los departamentos de comunicación, mercadeo, gestión humana o áreas que administran la comunicación. Se realizó en forma telefónica, a nivel nacional, con un promedio de conversación de 15 minutos por empresa.

El cuestionario contiene 10 preguntas, con subítems; algunas tienen opciones directas de respuesta y otras, valoraciones ordinales tipo Likert. La encuesta se dividió en cuatro aspectos: 1) información de caracterización del área o departamento de comunicación de la empresa (existencia o no del mismo, dependencia jerárquica, nombre del departamento o forma de tercerización); 2) información sobre la estructura organizacional del área o departamento (niveles jerárquicos, nombres de los cargos); 3) competencias profesionales y formación de las personas que integran el área o departamento; y 4) perfil laboral más

pertinente para la organización en el área de comunicaciones.

RESULTADOS

Del total de empresas encuestadas, 71 por ciento afirmaron no contar con área o departamento dedicado exclusivamente a manejar los temas de comunicación. Se indagó, entonces, por el área encargada de manejar las comunicaciones y se obtuvieron los siguientes resultados: Mercadeo y Publicidad (59 por ciento), Recursos Humanos (28 por ciento), Sistemas (6 por ciento), Área Comercial (4 por ciento), Área Administrativa (2 por ciento) y Diseño (1 por ciento).

A 29 por ciento de las empresas que afirmaron tener departamentos o áreas de comunicación se les pidió mencionar el nombre de tal división en la empresa. Los resultados obtenidos fueron: Comunicación (61 por ciento), Comunicación y Mercadeo (17 por ciento), Gerencia o Dirección de Comunicaciones (12 por ciento), Departamento de Comunicación (7 por ciento), Comunicación y Recursos Humanos (3 por ciento).

El 67 por ciento de las áreas o departamentos de comunicaciones de estas empresas tienen entre 1 y 3 empleados; 25 por ciento tiene entre 4 y 6 empleados. El promedio general fue de 4 empleados por área o departamento de comunicaciones.

Las oficinas de comunicación dependen en un 62 por ciento de la Gerencia General, 12 por ciento de la Presidencia o Vicepresidencia de la compañía, 8 por ciento del Departamento de Mercadeo y 7 por ciento de Recursos Humanos.

El cargo de primer nivel dentro del área o departamento de comunicaciones se denomina gerente (30 por ciento), director (30 por ciento), jefe (18 por ciento), coordinador (10 por ciento), profesional (5 por ciento), analista (3 por ciento) y líder (2 por ciento). En estos cargos de primer nivel, la profesión que aparece como la más frecuente es la de publicista o mercadotecnista (29 por ciento), seguida de comunicador (19 por ciento), ingeniero (17 por ciento), administrador (16 por ciento), psicólogo (6 por ciento), economista (4 por ciento) y diseñador (2 por ciento). Sólo 15 por ciento de estos profesionales cuenta con grado de maestría, mientras que 46 por ciento tiene especialización y 32 por ciento pregrado.

El segundo nivel jerárquico se denomina: coordinador (23 por ciento), profesional (17 por ciento), analista (17 por ciento), asistente (10 por ciento) y gerente (9 por ciento); 24 por ciento corresponde a otros. La profesión más frecuente en este nivel jerárquico, al igual que en el primer nivel, es la de publicista o mercadotecnista (28 por ciento), seguida de comunicador (23 por ciento), administrador (13 por ciento), ingeniero (11 por ciento) y diseñador (11 por ciento); 14 por ciento corresponde a otros. De las personas que ocupan estos cargos, 2 por ciento cuenta con maestría, 37 por ciento con especialización y 59 por ciento con pregrado.

El tercer nivel jerárquico tiene las siguientes denominaciones: asistente (66 por ciento), diseñador (14 por ciento), analista (13 por

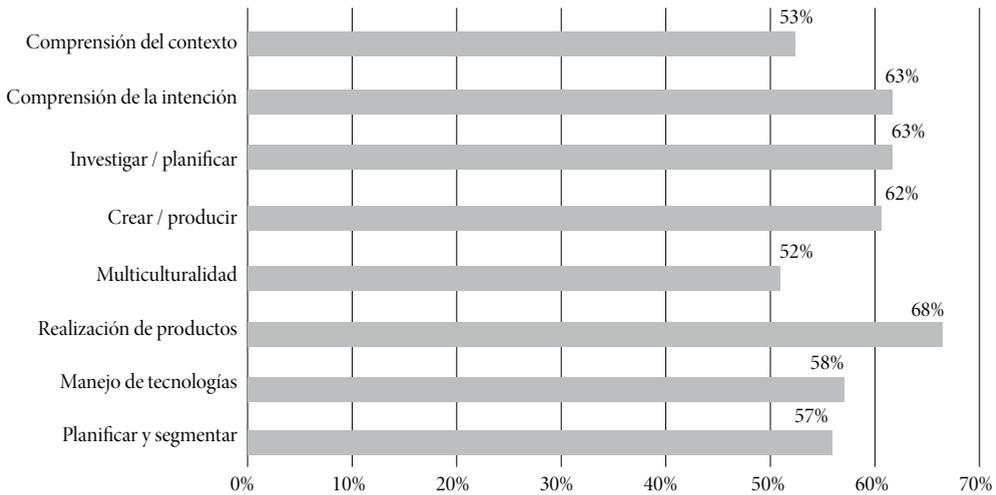
ciento) y profesional (3 por ciento); 4 por ciento corresponde a otros. Las profesiones vinculadas a estos cargos siguen siendo: publicidad y mercadeo (21 por ciento), diseño (19 por ciento), comunicación (16 por ciento) y administración (14 por ciento); otros: 9 por ciento. En este nivel, sólo 1 por ciento cuenta con especialización, mientras que 70 por ciento cuenta con pregrado y 24 por ciento son tecnólogos.

Frente a la proyección del área o departamento de comunicación en el corto, mediano y largo plazo, se le pidió a los encuestados indicar, según los planes estratégicos de la organización y su propia opinión, si el área o departamento de comunicaciones se contraerá, se expandirá o permanecerá igual en los próximos doce meses, dentro de 2 a 3 años y a más de tres años. Los resultados apuntan a que en el corto plazo, 59 por ciento de las empresas mantendría igual su planta de personal, mientras 39 por ciento pensaría en expandirla. En el mediano plazo, 31 por ciento mantendría igual el departamento, mientras que 68 por ciento lo expandiría. En el largo plazo, 88 por ciento de las empresas expandiría el departamento de comunicación y sólo 12 por ciento lo mantendría igual.

El tercer concepto que se consultó a los encargados de comunicación de las empresas participantes en el estudio fue el referente a las competencias de los comunicadores. Se mencionaron ocho competencias consideradas como básicas:

1. Comprender el contexto sociocultural y antropológico dentro del que se da la comunicación.
2. Comprender la intención de los productos comunicativos (informar, entender, educar, persuadir).
3. Investigar, planificar, ejecutar y evaluar procesos de comunicación corporativa y organizacional.
4. Crear, producir, difundir y evaluar productos comunicativos para públicos internos y externos de la organización.

Gráfica 2. Competencias del comunicador



Fuente: elaboración propia con datos del estudio “Estructura de la comunicación organizacional y perfiles profesionales”, Universidad de La Sabana-Facultad de Comunicación, Clave Marketing.

5. Comprender la multiculturalidad e interactuar en escenarios globales.
6. Realizar productos de comunicación creativos e innovadores.
7. Manejar con sentido crítico las tecnologías de la información y la comunicación.
8. Planificar medios, segmentar públicos y diseñar procesos de comunicación organizacional, relaciones públicas, publicidad y mercadeo y comunicación corporativa.

Frente a estas opciones, se pidió a los participantes que calificaran de 1 a 5 según el grado de importancia dentro de los departamentos o áreas de comunicación. Los resultados correspondientes a la máxima calificación (5) o “muy importantes” se presentan en la Gráfica 2.

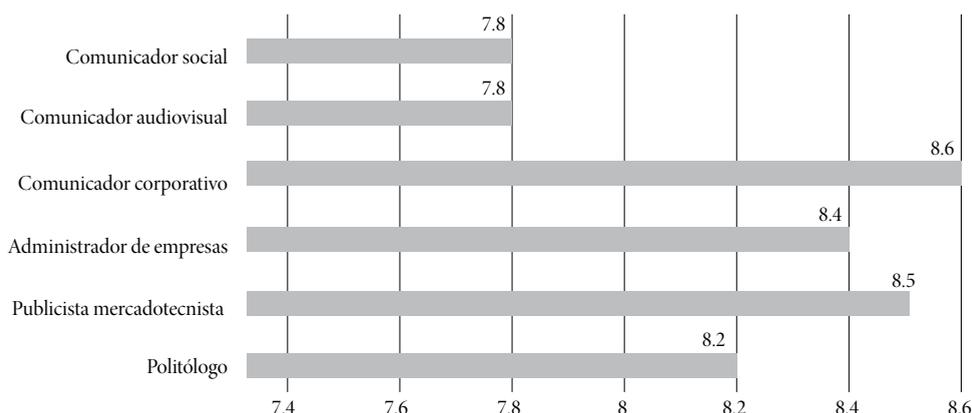
Como se puede apreciar, la comprensión del contexto, la multiculturalidad, el manejo de tecnologías y la planificación de los medios son las competencias que registran los menores porcentajes de valoración, y son las que están vinculadas a pensar, analizar y criticar; mientras que la realización de los productos, la comprensión de la intención comunicativa

y la investigación y planificación de procesos comunicativos son las competencias que más se valoran, y están relacionadas con el hacer.

Por último, se presentaron seis opciones de perfiles laborales y se pidió a los encuestados valorarlos según la pertinencia dentro de las organizaciones en una escala de uno a diez. Los perfiles presentados se seleccionaron de páginas web de programas universitarios, pero los encuestados no sabían a qué programa pertenecía cada uno de ellos. Los perfiles y sus correspondientes carreras universitarias son los siguientes. El promedio de la valoración dada a cada perfil profesional se puede apreciar en la Gráfica 3.

1. Capacidad de desarrollar contenidos para medios impresos, audiovisuales y digitales, usando diferentes formatos y géneros, tanto narrativos como periodísticos: comunicador social - periodista.
2. Capacidad de generar ideas para la realización audiovisual, producción de multimedios y gestión de proyectos audiovisuales: comunicador audiovisual y multimedios.

Gráfica 3. Perfiles laborales más pertinentes para la comunicación en las organizaciones



Fuente: elaboración propia con datos del estudio “Estructura de la comunicación organizacional y perfiles profesionales”, Universidad de La Sabana-Facultad de Comunicación, Clave Marketing.

3. Capacidad de gestionar los procesos de comunicación internos y externos en las organizaciones: comunicador corporativo.
4. Capacidad de identificar y dirigir las diferentes variables que componen el entorno empresarial a nivel regional, nacional e internacional, para lograr los objetivos de la organización: administrador de empresas.
5. Capacidad de investigar y analizar entornos sociales y económicos con el fin de desarrollar e implementar estrategias que aporten soluciones en el mercado: publicista o mercadotecnista.
6. Capacidad de analizar, decidir y actuar sobre los aspectos políticos, en temas como el análisis de riesgos, la responsabilidad social empresarial y las relaciones con el Estado: ciencias políticas.

Como se evidencia en estos resultados, el comunicador corporativo, el administrador de empresas y el publicista o mercadotecnista son los profesionales cuyo perfil se prefiere en las áreas o departamentos de comunicación de las empresas grandes.

DISCUSIÓN

En Colombia existe una política estatal enfocada a la formación en competencias que pone en práctica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y que se evidencia en las pruebas de Estado que se aplican anualmente a los estudiantes de último semestre de todas las carreras.

Esta política ha llevado a que los programas de comunicación social, periodismo y afines, existentes en el país, se ajusten a este modelo de formación. Dicha realidad ha generado discusiones al interior de las universidades que, desde el 2004, vienen analizando cuáles son las competencias que se deben desarrollar en esta profesión. Aunque en la actualidad los programas cuentan con competencias cognitivas, el mercado está demandando competencias más enfocadas en el hacer y, en particular, en las actividades de comunicación que demandan las organizaciones empresariales no periodísticas. Es relevante evidenciar que el mercado laboral se está cerrando en los medios masivos de información, al tiempo que se amplía en las empresas que han optado por generar contenidos propios y potenciar sus medios de comuni-

cación para llegar directamente a los públicos de interés sin la intermediación de los medios informativos tradicionales.

Sin embargo, dentro de la muestra estudiada se encontró que todavía hay un alto porcentaje de empresas que no cuenta con un área o departamento dedicado a la generación de contenidos y a establecer lazos de comunicación con los públicos objetivo: de 256 empresas consultadas, 182 no cuentan con oficinas dedicadas exclusivamente a esta labor. Esta situación tiene dos lecturas posibles: o todavía hay espacio para ampliar el campo laboral, que se puede desarrollar en los próximos años, o las empresas aún no encuentran pertinente incorporar a sus estructuras orgánicas una oficina que se dedique a dicha función.

Frente a la demanda del mercado laboral de profesionales en comunicación con competencias en el hacer, las facultades de comunicación no pueden caer en la tentación de formar sólo en un oficio o en generar competencias para el autoempleo, ya que esto conlleva frustración y puede pauperizar a los profesionales, como lo advierten los estudios hechos por Stringfield y Stone III (2017), Díaz-Ríos y Celis-Giraldo (2010), y Ansell y Gingrich (2017).

De otra parte, resulta positivo que, de las 74 empresas que sí cuentan con oficinas de comunicación, 46 dependen directamente de la gerencia general y 9 de la presidencia o vicepresidencia. Esta situación indica que dichas empresas le dan a la función comunicativa un valor de importancia al ubicarlas en el segundo nivel jerárquico de la organización.

Igualmente positivo es el hecho de que los departamentos de comunicación cuentan, en promedio, con cuatro profesionales, y que 88 por ciento de las compañías aspira a expandir sus departamentos de comunicación en el largo plazo (más de tres años). Lo anterior indica que el mercado laboral para los comunicadores, dentro de las organizaciones empresariales no periodísticas, se está ampliando y es probable que continúe esta tendencia en los próximos años.

Otro dato que permite una interpretación es la composición profesional de las áreas o departamentos de comunicación. En su mayoría, los profesionales vinculados a estas áreas son publicistas o mercadotecnicos, lo que se puede deber a que la formación generalista de los profesionales de la comunicación, que en Colombia está más inclinada hacia el periodismo que a la comunicación corporativa, cierra las puertas para la contratación de profesionales más enfocados en la noticia que en la reputación. Así mismo, resulta interesante que, aunque las organizaciones consideran más pertinente el perfil profesional del comunicador corporativo, están incorporando en mayor número a publicistas o mercadotecnicos. Este resultado también se puede deber a que en la actualidad existen pocos programas orientados a la formación exclusiva de comunicadores corporativos y a que las organizaciones desconocen la oferta laboral específica en este campo.

Para mejorar las competencias laborales de los comunicadores corporativos se deberían retomar las conclusiones de Moreno-Murcia y Silveria-Torregosa (2015), según las cuales se debe promover la autonomía y la motivación autodeterminada de los estudiantes y compaginar los estudios y el trabajo a lo largo de los años de profesionalización.

Lo anterior conduce a analizar las competencias profesionales, ya que las organizaciones valoran mejor aquellas que conciernen al hacer, como las relacionadas con el diseño, la elaboración de comunicados, el manejo de medios digitales, etc., en contraposición a las competencias propias de la reflexión, el análisis y la argumentación, que están presentes con mayor énfasis en los programas de comunicación social actuales.

A pesar de los cuestionamientos sobre el aspecto mercantilista que supone formar en competencias —y que ha sido señalado por Clement-Bonilla (2014) y Díaz-Barriga (2006)—, los comunicadores que egresan de las instituciones de educación superior aspiran

a ingresar al mercado laboral y esperan que las universidades hayan formado en ellos las habilidades y destrezas que les permitirán insertarse con éxito en dicho mercado. Las universidades tienen una responsabilidad alta y un compromiso con los nuevos profesionales; además, se enfrentan a situaciones como las señaladas por Ansell y Gingrich (2017) en relación al subempleo y al subpago a los profesionales, lo que genera malestar social. En las economías latinoamericanas en general —y en la colombiana en particular— el mercado laboral no está en capacidad de absorber al alto número de egresados de las universidades, pero también es claro que, en el campo de la comunicación, no se está formando en las competencias que demanda dicho mercado.

En medio de este panorama, no se puede desconocer lo señalado por Guzmán-Valenzuela (2017) en el sentido de que en América Latina la educación superior se está masificando. El ingreso a las universidades por un sector de la población que había sido excluido por su condición económica es un factor relevante que incrementa la responsabilidad social de las universidades para permitir la movilidad social y la superación de la pobreza. En este sentido, la formación en competencias laborales es un factor relevante que no se puede desconocer.

No obstante, resulta preocupante que las competencias que son mejor valoradas en el mercado laboral para los comunicadores son las que se relacionan con “hacer” productos comunicativos, y que aquellas que implican un sentido crítico o analítico (comprensión del contexto, comprensión del aspecto multicultural de la organización, manejo con sentido crítico de las tecnologías y planificación del uso de los medios), son menos relevantes a la hora de incorporar a un comunicador. ¿Deberían las facultades de comunicación renunciar a las competencias cognitivas y enfocarse sólo en las de producción de mensajes y medios? La respuesta a esta pregunta debe ser analizada con cuidado, pero, en general,

se puede afirmar que el profesional, además de ser preparado por el mercado laboral, debe ser formado para aportar a la evolución de la sociedad, lo que implica tener condiciones analíticas y críticas que le permitan interpretar la realidad y contribuir a transformarla en beneficio del bien común.

CONCLUSIONES

Ante las preguntas de investigación planteadas para este documento: ¿cuáles son las características de la demanda laboral de los comunicadores orientados hacia el trabajo corporativo en Colombia?, y ¿cuáles las competencias en que se les debería formar?, se puede concluir que, a pesar de que el mercado laboral para periodistas de medios tradicionales se está reduciendo, existe un mercado en expansión para los profesionales que se formen en competencias relacionadas con la comunicación corporativa.

No obstante, el debate sobre la enseñanza por competencias parece quedar corto ante la dimensión profunda de la formación en ciencias sociales. Se forma para el hacer y para el emprendimiento en un mercado que construye el desarrollo de nuevos proyectos. Esta tendencia pone en riesgo la enseñanza sobre el alcance transformador de las ciencias sociales, es decir, la formación de los jóvenes como actores de cambio en sociedades complejas e impredecibles, para dar paso a una formación utilitaria, orientada a satisfacer un mercado saturado que premia el hacer sobre la reflexión.

Es preocupante que el mercado laboral para los comunicadores corporativos, en la actualidad, está ocupado mayoritariamente por publicistas y mercadotecnicos. Por lo tanto, las instituciones de formación universitaria en el campo de la comunicación se empiezan a replantear los contenidos y metodologías de sus programas para mejorar las competencias de los comunicadores en las áreas relacionadas con la comunicación corporativa. No se trata, sin embargo, de renunciar a fortalecer

el sentido crítico y la capacidad de análisis de los profesionales; por el contrario, la formación debe generar un justo equilibrio que satisfaga al mercado laboral a la vez de formar personas críticas, analíticas, capaces de leer el contexto, sus implicaciones y las consecuencias, tanto de sus actuaciones personales como de las decisiones que toman otros. Todo ello debe estar enmarcado por un sentido ético y moral, ya que los profesionales tienen la responsabilidad de contribuir a la creación de una sociedad mejor.

Pese a los esfuerzos en formación, para los comunicadores corporativos el mercado laboral sigue siendo un mercado pauperizado, al que gran parte de los profesionales recién egresados entran a trabajar en condiciones salariales deplorables (alrededor de 500 dólares mensuales para un egresado de una universidad prestigiosa). Por lo tanto, los formadores de comunicadores sociales en Colombia se enfrentan a tres grandes retos:

- En primer lugar, formar a una generación que llega a la universidad rompiendo con varios de los paradigmas que conocemos sobre aprendizaje. Una generación que reta a los formadores a ser más creativos, a usar con mayor asertividad los dispositivos móviles y aprovecharlos para el aprendizaje. Una generación ávida de experiencias y experimentación, capaz de aprender sin necesidad de memorizar. Una generación totalmente adaptada a la nueva ecología de medios.
- En segundo lugar, las facultades de comunicación se encuentran en un momento crucial en el que se deben replantear la formación que están impartiendo frente a la demanda laboral de profesionales de la comunicación. Esto

implica entender que, en los grandes medios, el mercado laboral de los periodistas se está contrayendo, mientras el mercado empresarial se expande.

- En tercer lugar, revisar las competencias reales que debe tener un comunicador, conscientes de que dichas competencias sólo se alcanzan al terminar la carrera y se ponen a prueba en la experiencia laboral. Lo anterior conduce a plantear nuevas preguntas que pueden dar paso a nuevas investigaciones.

Una propuesta preliminar sobre las competencias en las que debería ser formado el comunicador corporativo incluye tanto aspectos de comprensión como de producción. En el campo de la comprensión se busca que el comunicador esté en condiciones de interpretar el contexto personal y sociocultural, los procesos y la intención de la comunicación. En el campo de la producción, el nuevo comunicador debería estar en condiciones de investigar, planear, ejecutar y evaluar procesos de comunicación. Así mismo, debería poder crear, diseñar y evaluar productos comunicativos en todas las plataformas existentes.

Dado que el presente trabajo presenta los resultados de una encuesta no probabilística y voluntaria, somos conscientes de la necesidad de confrontar los hallazgos con la aplicación de otros instrumentos, como grupos focales y entrevistas en profundidad. Este ejercicio se considera como una primera aproximación a la problemática, ya que en próximas investigaciones se ahondará en los perfiles y competencias desde la perspectiva de la academia y de los profesionales que se encuentran en ejercicio.

REFERENCIAS

- ANSELL, Ben y Jane Gingrich (2017), "Mismatch: University education and labor market institutions", *Political Science & Politics*, vol. 50, núm. 2, pp. 423-425.
- Asociación de Facultades de Comunicación (AFA-COM) (2004, 20 de abril), "Marco de fundamentación y especificaciones de la prueba - ECAES - ICFES", en: http://www.afacom.org/images/yootheme/Pruebas_Saber/Marco_de_Fundamentacion_3parte.pdf (consulta: 16 de agosto de 2018).
- BARRERO, Ana Elvira y Janneth Arley Palacios (2015), "Reflexiones sobre el papel del comunicador social y competencias del comunicador en las organizaciones", *Poliantea*, vol. 11, núm. 20, pp. 197-221.
- CLIMÉNT-Bonilla, Juan Bautista (2014), "Origen, desarrollo y declive de las competencias individuales en tiempos de incertidumbre", *Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 1, pp. 149-168, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3499/3422> (consulta: 16 de agosto de 2018).
- DÍAZ-Barriga, Ángel (2006), "El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 7-36, en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002> (consulta: 16 de agosto de 2018).
- DÍAZ Ríos, Claudia Milena y Jorge Enrique Celis-Giraldo (2010), "Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana", *Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 2, pp. 199-216, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1695/2193> (consulta: 16 de agosto de 2018).
- FIGUEROA Escudero, Elveri y Verónica García Martínez (2017), "Adoption of the Competence-based Educative Model, from the Campus Category of Bourdieu", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 90-111.
- GARCÍA Ureta, Irene, Gotzon Toral Madariaga y Jon Murelaga Ibarra (2012), "Propuesta docente para la formación de comunicadores: desarrollo de competencias psicológicas y conexión con los retos profesionales", *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 18, núm. especial. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40996
- GUZMÁN-Valenzuela, Carolina (2017), "Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes", *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 15-32, en: <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248> (consulta: 16 de agosto de 2018).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006, mayo), "Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía", Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- MORENO-Murcia, Juan Antonio y Yolanda Silveira-Torregrosa (2015), "Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 1, pp. 277-292.
- PUNÍN Larrea, María Isabel (2012), *Análisis de la formación de comunicadores sociales en el Ecuador. Casos: Universidad Central del Ecuador, Universidad del Azuay y Universidad Técnica Particular de Loja*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela-Facultad de Ciencias de la Comunicación, en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4357/rep_189_2012.pdf;sequence=1 (consulta: 16 de agosto de 2018).
- "Q.E.P.D" (2013), *Semana*, en: <http://especiales.semana.com/especiales/periodicos-revistas-cerradas/index.html> (consulta: 7 de julio de 2018).
- RAE (2017), *Diccionario de la Lengua Española*.
- SALAS Zapata, Walter Alfredo (2005), "Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 9 (especial), en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2765> (consulta: 4 de junio de 2019).
- STRINGFIELD, Sam y James R. Stone III (2017), "The Labor Market Imperative for CTE: Changes and challenges for the 21st Century", *Peabody Journal of Education*, vol. 92, núm. 2, pp. 166-179.

El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia

JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA* | CÉSAR RINA SIMÓN**

En este trabajo planteamos un análisis del grado de nacionalismo del profesorado en educación infantil y primaria en formación en España, tomando como base teórica el modelo de nacionalismo banal definido por Michael Billig. La investigación consistió en el análisis cualitativo y cuantitativo de un cuestionario respondido por 148 futuros profesores. Se obtuvieron resultados significativos de los amplios niveles de nacionalización y de su invisibilidad como realidad sociológica e ideológica, asumida y perpetuada en narrativas y prácticas aparentemente banales. La vitalidad del nacionalismo en el profesorado en formación, en contextos progresivamente más transnacionales, es un elemento de reflexión fundamental, en tanto que serán agentes y correa de transmisión de los valores y mitos nacionales en el sistema educativo. Tras el análisis, ofrecemos alternativas metodológicas que superen la función nacionalizadora de la enseñanza de la historia, incluyendo en los currículos escolares nociones de epistemología y crítica teórica.

This study analyzes the degree of nationalism of trainee teachers in early childhood and primary education in Spain, considering Michael Billig's banal nationalism model as its theoretical basis. The research consisted of qualitative and quantitative analysis of a questionnaire answered by 148 future teachers. Significant results of the broad degrees of nationalization and its invisibility as a sociological and ideological reality that is assumed and perpetuated in apparently banal narratives and practices were obtained. The vitality of the nationalism in trainee teachers, in progressively more transnational contexts, is a fundamental element for reflection, as they will become agents and transmitters of national values and myths in the education system. Following the analysis, methodological alternatives are presented to overcome the nationalizing function of the teaching of History, including notions of epistemology and theoretical critique in the school curricula.

Palabras clave

Nacionalismo
Didáctica específica
Desempeño del profesor
Formación de profesores
Historia
Teoría crítica
Epistemología

Keywords

Nationalism
Specific didactics
Teacher performance
Teachers training
History
Critical theory
Epistemology

Recepción: 27 de agosto de 2018 | Aceptación: 2 de mayo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58936>

- * Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (España). Doctor. Línea de investigación: renovación metodológica de la didáctica de las ciencias sociales a partir de la inclusión de nociones epistemológicas y el análisis de fuentes primarias. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con L. Mellado, M.R. Luego y M.L. Bermejo (2017), "Evolución de los modelos docentes personales, a través de la metáfora, de futuros profesores de orientación educativa en secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 73, pp. 367-398; (2016), "Didáctica de la Historia y epistemología disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado", *Clio. History and History Teaching*, núm. 42, en: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/montana2016.pdf>. CE: jmontana@unex.es
- ** Profesor de Historia Contemporánea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Extremadura (España). Doctor. Línea de investigación: fenómenos nacionalistas y su perpetuación en los modelos educativos. Publicaciones recientes: (2018), "Proyección exterior, hispanoamericanismo y regeneración nacional en la península ibérica en el siglo XIX", *Historia Mexicana*, vol. 67, núm. 4, pp. 1597-1631; (2017), "La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas", *Clio. History and History Teaching*, núm. 43, en: <http://clio.rediris.es/n43/articulos/rina2017.pdf>. CE: cesrina@unex.es

INTRODUCCIÓN

La cuestión del nacionalismo y de las identidades ha sido ampliamente analizada en las últimas décadas desde el plano teórico, de manera que en la enseñanza de la Historia se ha podido constatar la presencia curricular del factor nacional como eje vertebrador de los imaginarios sociales del alumnado (Prats, 2016; Delgado y Rivera, 2018). Así mismo, se ha hecho hincapié en la urgencia de articular narrativas historiográficas cosmopolitas que permitan, desde la crítica documental y epistemológica, trascender al fenómeno nacional en sociedades con identidades múltiples (Carretero, 2007, 2011, 2018; Pérez Garzón, 2008).

Nuestro análisis parte de una perspectiva teórica apenas transitada: el concepto de *nacionalismo banal* planteado por Billig (2014), desarrollado, para el caso español, por Archilés (2013) y Quiroga (2018), pero hasta el momento poco abordado como problema sustancial de posible incidencia en la didáctica de la Historia. Si bien en la literatura académica el aprendizaje formal del nacionalismo es amplia (Zajda, 2015; López Facal, 2008, 2000; Miralles y Gómez, 2017; Sáiz, 2017), se hace especialmente visible en los currículos de las leyes de educación estatales y autonómicas. Entendemos que las representaciones sociales que nutren el ideario del nacionalismo banal —y que se construyen a lo largo de la trayectoria académica y de la propia experiencia personal del profesorado en formación— obedecen a multitud de aprendizajes formales y no formales, esenciales a la hora de entender el arraigo de este fenómeno. En este sentido, es determinante comprobar hasta qué punto el ocio, los deportes, los medios de comunicación de masas, las redes sociales, las películas y las series de televisión, así como el propio entorno escolar u otros imaginarios aparentemente banales, han construido —y construyen, refuerzan o cuestionan— la identidad nacional.

El propósito de este trabajo, orientado a la enseñanza-aprendizaje de la Historia en

los ciclos educativos básicos, es indagar en el pensamiento del futuro profesorado de Ciencias Sociales y en aquellas cuestiones nacionalistas-identitarias que pudieran condicionar la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas sociales, más concretamente la Historia, en la etapa clave de su desarrollo profesional, esto es, la formación inicial. El objetivo que se persigue es superar esquemas patrióticos decimonónicos y construir nuevos modelos didácticos (Parra y Segarra, 2014). La atención sobre los mecanismos banales e invisibles de nacionalización puede contribuir decididamente a cuestionar los inoperantes modelos aún vigentes en la didáctica de la Historia.

Para abordar con éxito esta problemática nos hemos apoyado en un cuestionario realizado con alumnado del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Extremadura, en el curso académico 2016-2017; a partir de dicho cuestionario seleccionamos las preguntas directamente relacionadas con la temática del estudio y las sometimos a un doble análisis cuantitativo y cualitativo, el cual nos permitió profundizar en la presencia e influencia del nacionalismo banal en el pensamiento del futuro profesorado. Asimismo, planteamos posibles vías en la didáctica de la Historia que faciliten la construcción de modelos alternativos de identidad, más cercanos a los horizontes de tolerancia posnacional, y que permitan focalizar la visión y experiencia del pasado desde un posicionamiento crítico, con capacidad para analizar la performatividad y construcción de las identidades en el mundo moderno (Sáiz y López Facal, 2016).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: NACIONALISMO(S), FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

El pasado es el eje central en el que se sustentan las narrativas nacionales; es por ello que la capacidad para ordenarlo, proyectarlo hacia el presente y transmitirlo en la escuela ha

despertado el interés nacionalizador del Estado. La literatura que incide en el potencial político e identitario de la enseñanza de la Historia es tan amplia que puede hablarse de una continuidad en sus fines (en el currículo histórico y sus manuales), en tanto que se recurre a la Geografía y a la Historia para afianzar discursos ideológicos e identitarios de legitimación de determinado orden institucional (Pérez Garzón, 2008; López Facal, 2008; Parra y Segarra, 2018). Parra y Segarra (2011) han constatado, por ejemplo, la dimensión identitaria del currículo valenciano, en el que pervive un concepto de Historia muy cercano a la socialización nacional y/o regional. Por su parte, Rodríguez y Simón (2014) han destacado el nacionalismo español presente en los manuales escolares de educación primaria. Podemos afirmar, por tanto, que el conocimiento histórico abordado en las aulas está aún inmerso en las lógicas narrativas del Estado-nación, o del Estado-región-nación.

Sin embargo, desde finales de la II Guerra Mundial, la cuestión nacional se ha abordado en los horizontes historiográficos como una construcción o narrativa imaginada, producto de la modernidad, resultado de la necesidad de articular legitimidades con un conjunto de creencias alternativas a los modelos teocráticos; en esta narrativa se constituyó una nueva figura jurídica y emocional, la nación, como eje central de la formación de los Estados modernos (Gellner, 1983). En este proceso, la acción nacionalizadora del Estado es fundamental, ya que a través de sus medios de socialización (sistema educativo, enseñanza de la Historia, representación geográfica, patrimonialización y musealización, medios de comunicación, símbolos o servicio militar), fagocita las narrativas nacionales (Anderson, 2006).

En las últimas décadas, especialmente desde la historia cultural o la psicología social, como es el caso de Billig (2014), se ha hecho hincapié en la bidireccionalidad de los imaginarios nacionales. Sin negar la relevancia de la construcción estatal, Billig ha señalado

la importancia de las recepciones, transformaciones y resistencias locales a las metanarrativas nacionales, así como los procesos de nacionalización banales, diarios, invisibles a los modelos de construcción de imaginarios pero fundamentales en la articulación de la identidad. Conmemoraciones, banderas, rituales o narrativas del “nosotros” serían sólo la punta del iceberg de un nacionalismo silencioso, pero latente, que sustenta la idea de nación en la vida cotidiana de sus ciudadanos. Es por ello que el deporte, el ocio, el folklore, el lenguaje, las iglesias u otras asociaciones públicas o privadas fueron determinantes en la adaptación, rechazo y asimilación de las narrativas patrióticas.

Para Billig (2014), el nacionalismo se perpetúa como un hábito, en la lógica retórica del “sentido común”, y permite identificar el yo y la comunidad en un mundo dominado por la partición totalizadora de los Estados-nación. Esta identidad no es sólo un imaginario o creencia individual, sino el resultado de representaciones culturales compartidas. El pensamiento nacionalista supone imaginar nuestro grupo de forma particular y natural. El término banal entra en juego cuando este posicionamiento ante el mundo se refuerza de forma cotidiana con experiencias individuales y colectivas que pasan desapercibidas para los nacionalizados. Con el propósito de aplicar la idea de nacionalismo banal en nuestro análisis, nos interesamos por el cúmulo de experiencias vividas por nuestros alumnos durante su proceso de nacionalización, coincidente con el educativo; estas variables nos permiten calibrar y valorar sus múltiples aristas.

El nacionalismo es el principio político más determinante y extendido de la Historia contemporánea, si bien sus contornos se mantuvieron relativamente invisibles hasta épocas recientes. En las lógicas discursivas de los medios de comunicación y de las hegemonías políticas y culturales, el “nacionalista” siempre es el “otro”, cargado de connotaciones negativas; esto implica un movimiento centrífugo que

pretende alterar el hecho incontestable nacional. De esta forma, la identificación con la nación se presenta de forma natural, histórica y teleológica. Estas narrativas impregnan los imaginarios históricos, geográficos y lingüísticos de los futuros maestros en educación infantil y primaria e invitan a reproducir modelos nacionalistas en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Así, es posible intuir el grado de naturalización del nacionalismo banal en profesionales que en los próximos años enseñarán Historia o Geografía de España desde una perspectiva teleológica y finalista, sin integrar o reconocer las conclusiones y novedades historiográficas de las últimas décadas, que interpretan el nacionalismo como constructo simbólico y social de los Estados modernos (Pérez Vejo, 1999; Rina, 2017; Rina y De la Montaña, 2019).

Estos nuevos horizontes pasan por integrar la práctica historiográfica y epistemológica como un elemento fundamental del currículo de educación primaria (De la Montaña, 2015, 2016; Parkers 2009), de tal manera que la Historia supere su modelo rankeano de relato de los acontecimientos que sucedieron o de narrativas causa-efecto, para poner la atención en la Historia como discurso y representación científico-social del pasado en el presente, como práctica y debate, y no como narrativa conclusa. En lo referente al nacionalismo, nuestro trabajo incide en la necesidad de conocer las representaciones identitarias en el aula desde una perspectiva crítica e historiográfica, en la que señalemos los discursos y mecanismos nacionalistas vigentes en nuestra sociedad, de tal forma que acerquemos el fenómeno al constructivismo y a la historiografía, para poder salir de los imaginarios patrióticos banales.

Alcanzar estos objetivos conlleva la propuesta de otros modelos de didáctica de la Historia en ámbitos escolares, comenzando por la intervención en el pensamiento del profesorado en formación inicial. Efectivamente, en lo que se refiere al futuro profesorado, el

hecho de proceder de ciclos educativos básicos en los que la Historia enseñada ha estado —y sigue estando— anclada a modelos tradicionales nacionalistas, tanto en contenidos como en metodologías docentes, condiciona las concepciones sobre la disciplina y la postura acrítica del profesorado. Además, esta conexión con visiones desfasadas epistemológicamente del oficio de la Historia tiene un indudable componente emocional: la vieja Historia ofrece explicaciones a las demandas identitarias; no ocurre lo mismo con las nuevas propuestas historiográficas y didácticas (Parra, 2017; 2018).

A la idea constatada que insiste en los pocos conocimientos de contenidos históricos que posee el profesorado en formación, se suman argumentos de peso que hacen aflorar otros problemas asociados que no son menores. Así, al predominio de una formación disciplinar endeble, limitada, se le suma el abuso de metodologías docentes transmisivas en las que predominan el uso de la memoria y la ausencia de abordaje crítico de los contenidos históricos. En este horizonte formativo, la narrativa nacional es presentada desde el perennismo, superado por la historiografía de los nacionalismos del último medio siglo. También se constatan inercias en una enseñanza de la disciplina meramente rutinaria y lineal (Parra, 2017; Sáiz, 2018).

Los cambios que evidentemente se están produciendo en el despliegue de modelos didácticos alternativos de la Historia son lentos y están fuertemente condicionados por otras realidades. A este respecto, los análisis sobre concepciones disciplinares (Estepa y Cuenca, 2007) y representaciones sociales del profesorado en formación muestran con claridad la tendencia clara de los futuros docentes a reproducir los modelos que conocieron en sus etapas de escolaridad (Pagès, 1999). Similares resultados se han obtenido en los acercamientos al pensamiento de este profesorado desde el ámbito de las metáforas personales sobre el desempeño docente de contenidos sociales

(concretamente los relativos a la economía). Estas metáforas, como sostienen Mellado *et al.* (2016), se muestran resistentes al cambio. En este sentido, y vistos los resultados, la innovación en la enseñanza de contenidos históricos sigue siendo una asignatura pendiente.

Por otro lado, y en lo que atañe a los contenidos trasladados a las aulas, es evidente que, como señala Parra (2017: 11):

... los cambios acaecidos en el sistema educativo, en general, y en la enseñanza de la Historia, en particular, han desplazado el relato castizo y esencialista de la historiografía tradicional, pero no han hecho desaparecer la función nacionalizadora que tradicionalmente ha caracterizado el ámbito escolar.

Predomina, por tanto, una dimensión nacionalista de la Historia que estudia el alumnado y que el profesorado reproduce en las aulas. Algunas razones que pueden explicar esta realidad son, como señala Inarejos Muñoz (2013: 5), la “rigidez a la hora de incorporar novedades historiográficas procedentes del ámbito universitario” y su escasa adaptabilidad a las realidades sociales contemporáneas. Pero también hay una clara intencionalidad, por parte de las diversas administraciones educativas, para mantener y reavivar narrativas útiles para la construcción de un ideario nacionalista (Sáiz, 2017; 2018).

Los contenidos articulados en el tándem currículo-manuales han jugado un papel fundamental en la formación de las identidades y lealtades nacionales. Sin duda, la Historia que se trabaja en las aulas escolares está destinada a reforzar sentimientos de identidad y, en no pocas ocasiones, de exclusión. Todo ello es la muestra más evidente y palpable de la conceptualización de unos conocimientos históricos dirigidos al desempeño de funciones muy concretas. La existencia de una Historia destinada al reforzamiento de las identidades nacionales ha sido intensamente criticada (Heimberg, 2005: 25):

La enseñanza de la Historia en una sociedad multicultural está situada igualmente delante de la necesidad de hacer variar las escalas de referencia de sus reflexiones y de sus temáticas. Y de no encerrarse en un enfoque nacional confinado que responde, la mayoría de las veces, a un punto de vista parcial y discutible, salido de esta “invención de la tradición”, con su connotación mitológica, que caracterizó tan fuertemente el siglo XIX de los Estados-nación.

Si partimos de la idea de que en las democracias actuales las culturas no están determinadas por esencias étnicas, sino por la libre identificación de sus integrantes, es preciso construir identidades cosmopolitas, tolerantes con lo diferente y que acepten la heterogeneidad como elementos enriquecedores, al tiempo que faciliten la crítica o el cuestionamiento interno (Martineau, 1999).

Con este bagaje nada alentador es con el que el alumnado accede a los estudios universitarios para formarse como futuro profesor. Esta realidad deja entrever una posible y marcada influencia de los contenidos disciplinares trabajados en las aulas, y de las actitudes ante temáticas complejas en el tratamiento de la información. Si bien los últimos estudios realizados con profesorado en formación confirman la existencia de una preocupación por ciertos problemas actuales (crisis económica, cuidado del medio ambiente, violencia de género, inmigración, terrorismo, etc.), predominan inercias que nos permiten confirmar el uso de modelos y contenidos tradicionales anclados en teorías esencialistas, en narrativas identitarias y en cuestiones emotivas (Sáiz y López Facal, 2016; Sáiz, 2018).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El planteamiento inicial de nuestro trabajo es reconocer los hábitos nacionalistas españoles inconscientes en el profesorado en formación inicial de los grados de educación primaria e

infantil de la Universidad de Extremadura; una vez determinada su posición o sus creencias en torno al concepto de nación, analizamos su relación con los símbolos identitarios, tomando como eje el concepto de nacionalismo banal. Pretendemos también abordar el aprendizaje-enseñanza de la Historia en el sentido de cuestionar su función nacionalizadora a partir de un estudio cualitativo de sus imaginarios en nuestro alumnado.

Uno de los motores de este estudio analítico es su planteamiento teórico novedoso: la noción de banalidad del nacionalismo. Hasta el momento, en la bibliografía española sólo se había intentado hacer un estudio de caso de la nacionalización del profesorado en formación —y no estrictamente desde la perspectiva de Billig, sino más bien desde la óptica constructivista de las naciones— en el análisis de Sáiz y López Facal (2016). Estos autores proponen un acercamiento a las formas de relacionarse de los estudiantes de secundaria y los docentes de Historia en formación con la identidad nacional y con las narrativas patrióticas, mediante el rastreo de los patrones de relación del alumnado con el pasado y su plasmación posterior en la didáctica de la Historia. El cuestionario que planteamos tiene una intencionalidad explicativa, e incluye preguntas que pretendían que el alumnado explicara en extensión qué pensaba que era ser español y la relación entre esa identidad y la educación y la historia. En nuestro caso, varía tanto la muestra (futuros maestros) como el instrumento de recogida de información, ya que además de pedir el desarrollo explicativo de algunos *ítems*, lanzamos preguntas más directas en las que era necesario responder de forma afirmativa o negativa. Ambos modelos, como mostraremos en las estadísticas y en la exposición cualitativa de los resultados, lejos de oponerse, se complementan y permiten sumar, a la categorización de identidades nacionales, la oportunidad de analizar el complejo y no siempre coherente entramado racional y emocional que sustenta la identidad.

Pese a la disparidad de propuestas, tanto en este trabajo como en el de Sáiz y López Facal (2016) llegamos a conclusiones similares: en el imaginario identitario del alumnado, desde los estudios primarios hasta la universidad, la idea sobre España y sobre el nacionalismo sigue respondiendo a patrones esencialistas. Ambos trabajos coinciden en señalar la atonía entre la Historia que se enseña en las aulas y la Historia que se escribe en la academia, lo cual provoca un ruido conceptual que impide los trasvases del conocimiento científico-social al sistema educativo, aún anclado a patrones clásicos de construcción del Estado-nación. Lejos de atenuarse el nacionalismo más esencialista en las etapas vitales de mayor madurez, éste se mantiene constante como llama “banal” o invisible que sustenta las creencias y los imaginarios nacionales en narrativas esencialistas, en las que la nación es el resultado de un espíritu o naturaleza prenatal indestructible por las coyunturas o la acción humana. También es interesante comprobar cómo este profesorado, pese a declararse mayoritariamente vinculado a una nación desde el plano esencial, reconoce que la enseñanza de la Historia es un elemento fundamental en la construcción de identidades nacionales (Sáiz, 2018). Esencialismo y construcción escolar identitaria no serían ideas contrapuestas según el alumnado. Esta alteridad queda explicada en nuestro trabajo de campo a partir del concepto de nacionalismo banal, ya que el alumnado, al no considerarse en su mayoría nacionalista, entiende que la escuela es una fábrica de nacionalistas en otros casos: nacionalismos periféricos o en otros estados, pero no en el suyo, en el que el currículo sería un fiel y apolítico reflejo de la trayectoria natural de la nación por el tiempo.

Los objetivos de este trabajo podemos concretarlos en:

- a) Conocer el grado de identificación nacionalista de los futuros maestros en educación primaria e infantil y si son o

no conscientes de las formas y narrativas del nacionalismo español.

- b) Acercarnos a los argumentos históricos, geográficos, culturales o caracterológicos que articulan para justificar su noción de identidad.
- c) Medir el significado social que tienen, en nuestro alumnado, los símbolos nacionales (himno, bandera, escudo y lengua) e interpretar cómo los asimilan en su cotidianeidad.
- d) Valorar en qué medida el grado de nacionalización puede mediatizar las prácticas docentes y el conocimiento histórico en relación con la enseñanza-aprendizaje de la Historia.
- e) Proponer nuevas vías y modelos didácticos para encarar el aprendizaje-enseñanza de la Historia desde posicionamientos posnacionales.

La consecución de estos objetivos tiene un buen punto de partida en el trabajo de Sáiz y López Facal (2016), que ha tratado de acercarse a la representación subjetiva de la identidad nacional y al relato histórico teleológico que la sustenta. Sus conclusiones conectan, no sin ciertos matices, con sondeos iniciales, esto es: el profesorado en formación no tiene herramientas intelectuales ni históricas para comprender las identidades nacionales desde una perspectiva crítica o constructivista, y cae en la simplificación emocional y en la sistematización no consciente de las narrativas identitarias a partir de elementos aparentemente banales. La responsabilidad de estas carencias recae tanto en aprendizajes formales como no formales. En última instancia, estos patrones de pensamiento son asumidos prácticamente sin resistencia por un alumnado que, además, concibe la Historia como una herramienta importante de nacionalización en experiencias ajenas.

METODOLOGÍA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El diseño del presente estudio combina las técnicas y estrategias que más se adecuan a nuestra investigación no experimental, como resultado de planteamientos metodológicos plurales. La población del estudio está compuesta por alumnado de segundo curso del grado de Maestro de Educación Primaria y tercer curso del grado de Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, con sede en Badajoz, de las materias Didáctica de las ciencias sociales y Didáctica de la Historia (curso 2016-2017). La muestra está compuesta por 148 futuros profesores y profesoras (116 mujeres y 32 hombres) y se obtuvo por muestreo no probabilístico-casual y por conveniencia. La investigación tiene un carácter transversal.

El profesorado en formación que compone la muestra ha cursado las asignaturas de Geografía e Historia durante toda su trayectoria escolar, pero en distinto grado. En los ciclos elementales de educación infantil, y especialmente en primaria, las asignaturas citadas estaban planteadas desde una perspectiva interdisciplinar y se integraban en el área denominada Conocimiento del medio. Educación secundaria (ESO y bachillerato) poseen una organización diferente: Geografía e Historia aparecen como asignaturas claramente identificables, y abarcan contenidos desde la prehistoria hasta la etapa contemporánea.

El análisis de los datos se realizó desde posicionamientos cuantitativos y cualitativos. Desde la perspectiva cuantitativa se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo apoyado en tablas de contingencia, habitual en los modelos de investigación *ex post facto*; para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS v.20. Para intentar acceder al pensamiento de los encuestados y observar las posibles diferencias

existentes, se realizaron análisis considerando la edad y el lugar/entidad de nacimiento (distinguiendo entre ámbito rural y ámbito urbano) con el fin de observar posibles diferencias. No consideramos el sexo porque el número de mujeres supera en exceso al de hombres, dada la feminización de estos estudios. De las preguntas incluidas en el cuestionario se trabajó con aquellas que permitieron el análisis a partir de una escala de valores.

Por otro lado, el hecho de contar con una serie de preguntas abiertas permitió desplegar un análisis de contenido, habitual dentro de la investigación cualitativa, con el propósito de dar sentido a la información textual, es decir, realizar inferencias sobre el contexto de la misma (datos y significados). Todo ello se complementó con un análisis de nivel semántico. El análisis de contenido se planteó desde un enfoque narrativo, que analiza el contenido del discurso. La labor de interpretación del discurso es más importante que la del recuento o asociación estadística de los elementos de lenguaje (Ruiz, 2009). Esta doble perspectiva de análisis cuantitativa-cualitativa ha resultado excepcionalmente valiosa para profundizar en los diferentes fenómenos educativos (Prats, 2002; Barton, 2006).

En cuanto al instrumento de recogida de información, utilizamos un cuestionario compuesto por ocho preguntas abiertas en las que, además de responder de forma simple: sí / no / no sé / a veces, en algunas se pidió a los entrevistados que justificaran su respuesta de manera extensa de cara a valorar de forma cualitativa los resultados.

Como parte del diseño de la investigación, y para no contaminar las respuestas, se invitó al alumnado a cumplimentar el cuestionario sin previo aviso y sin haber abordado antes la temática del nacionalismo en clase. El fin era que contestaran las preguntas a partir de sus conocimientos previos —resultado de aprendizajes formales o no formales— y sus imaginarios y creencias sociales. También cabe destacar que el cuestionario se realizó en el curso

académico 2016-2017, protagonizado a nivel político e informativo por la tensión entre el nacionalismo español y el nacionalismo catalán, y los proyectos de la Generalitat de convocar un referéndum sobre la independencia de Cataluña; todo ello condicionó visiblemente el planteamiento del alumnado.

No cabe duda de que uno de los ejes simbólicos del nacionalismo es la articulación de un otro, en algunos casos identificado como enemigo o rival. Los alumnos identifican ese otro en el soberanismo catalán. Señalamos este punto porque no cabe duda de la influencia de los conocimientos no formales —y, en especial, de los medios de comunicación— en la construcción de los sentimientos nacionales y en la dirección que este nacionalismo adquiere ante determinadas coyunturas. Nuestro alumnado, como la sociedad, es receptor de dicha nacionalización, pero también tiene la capacidad de transformarla o adecuarla a sus realidades locales. La coyuntura de las identidades y su capacidad de adaptación a escenarios cambiantes, lejos de contradecir la esencialidad de la nación, supone un mecanismo intrínseco a su articulación como un imaginario totalizante. Qué se entiende por nacional o no y cómo y en contra de quién se articula esta narrativa supone cuestiones cambiantes (Billig, 2014).

ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS E IMPLICACIONES DIDÁCTICO-FORMATIVAS

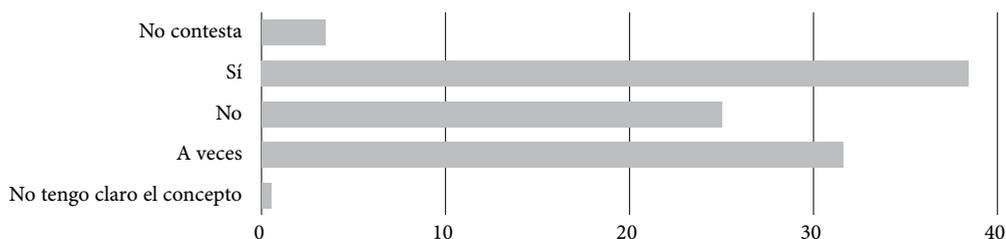
Los análisis de las tablas de contingencia ofrecen, a partir de la variable edad (19-24 años), resultados interesantes (ejemplo, Tabla 1), pues se observa una relación entre la respuesta positiva y la edad: el alumnado más joven se considera nacionalista según las circunstancias (obsérvese el número de respuestas de “a veces”). La explicación puede residir en el conocimiento, posiblemente adquirido en sus años de escolaridad, de una realidad territorial compleja en la que, bajo una unidad,

Tabla 1. ¿Eres nacionalista?

Edad	No contesta	Sí	No	A veces	No tengo claro el concepto	Total
No contesta	1	1	0	0	0	2
19	3	17	20	20	1	61
20	0	18	6	9	0	33
21	0	8	4	6	0	18
22	0	3	3	8	0	14
23	2	3	2	2	0	9
24 y más	0	7	2	2	0	11
Total	6	57	37	47	1	148

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 1. ¿Eres nacionalista?



Fuente: elaboración propia.

reside y se reconoce una diversidad. A ello habría que añadir que en su mayoría han pasado los últimos años de maduración más significativa en un contexto político-cultural de crisis económica.

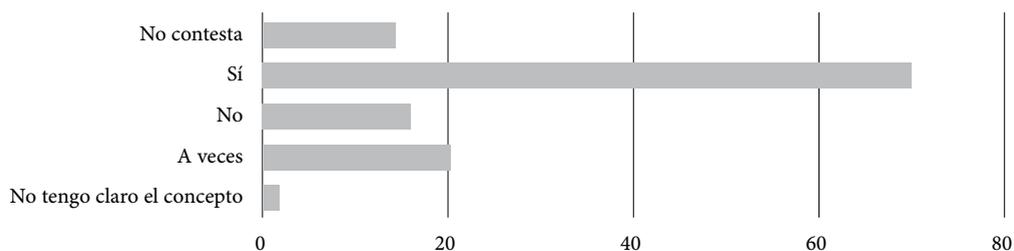
A la pregunta inicial que abre el cuestionario, ¿eres nacionalista?, las respuestas muestran contrastes evidentes: 38.5 por ciento se considera nacionalista, frente a 25 por ciento que no. Más significativo es que 31.8 por ciento optó por marcar la casilla “a veces” (Gráfica 1).

Este “equilibrio” en las respuestas nos permitiría cuestionar los planteamientos del nacionalismo banal si el alumnado no hubiese concretado sus ideas en la justificación posterior. Una parte importante de los encuestados coincide en afirmarse como nacionalista, aunque la mayoría justifica su respuesta en una lógica dicotómica de ley/radicalidad o de nacionalismo sensato/extremista. Cabría preguntar, por tanto, qué significa ser

nacionalista y si hay diferentes formas, más o menos legítimas, de serlo. En este sentido, las teorías de Billig quedan refrendadas, puesto que reconocen un nacionalismo ligado a la patria pero diferenciado de los “movimientos nacionalistas”, señalados especialmente en el caso de Cataluña y el País Vasco, que serían problemáticos para la convivencia de la patria real: el nosotros español.

Para reafirmar lo anterior, el análisis de contenidos demuestra que hay un nacionalismo tipificado como coherente y afianzado en una comunidad de intereses y memorias compartidas: A5 dice sentirse nacionalista “pero dentro de unos límites respetables”; A6, nacionalista “pero sin llegar a extremos”; A19, en la línea del *Volkgeist*, considera que “España es un conjunto de personas que comparten un lenguaje, una historia, una cultura y un territorio”; A65 recurre al utilitarismo y la calidad de vida: “España es un bonito lugar, es

Gráfica 2. ¿Es el nacionalismo un problema para nuestras sociedades?



Fuente: elaboración propia.

un país tranquilo que se mantiene al margen de conflictos”; A85: “sí, me siento nacionalista, porque me gusta que España esté unida, ya que creo que es un país donde puedes vivir cómodamente”; e incluso algunos a cuya respuesta negativa apostillan su gusto, creencia o pasión por su país, o en determinadas ocasiones, como en las competiciones deportivas o por patrones culturales y culinarios (A62). En otros casos de especial interés se consideran nacionalistas españoles en función de su vinculación ideológica al partido político del gobierno, al nivel de crisis o de auge-decadencia, o discriminan algunas prácticas como la tauromaquia (A37).

En el caso de los que respondieron afirmativamente a sentirse nacionalistas, en las respuestas siguientes la mayoría señaló al independentismo catalán como el movimiento nacionalista que conocen. Sólo una minoría identificó el movimiento nacionalista con el franquismo o el fascismo, pero ninguno de ellos con el españolismo asentado en la lógica de la Constitución y la democracia.

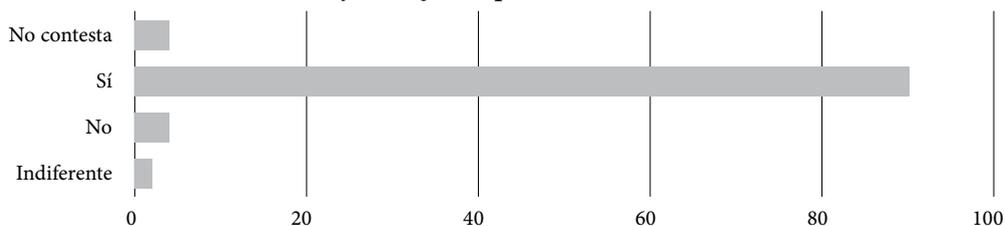
Más clara es la respuesta afirmativa cuando se pregunta sobre el nacionalismo como problema para nuestras sociedades, donde el sí representa más de 70 por ciento (Gráfica 2). Este elevado porcentaje aflora cuando se intuye que cualquier manifestación de nacionalismo (periférico o centralista) puede conducir a la ruptura de los equilibrios establecidos. Por otro lado, el no representa 16.9 por ciento, y el a veces sólo 20.9 por ciento. En las páginas precedentes hemos destacado algunos

testimonios sobre la consideración de otros nacionalismos como un problema, especialmente aquéllos que atentan contra la unidad española, pero en ningún caso el nacionalismo propio, que es percibido como natural, positivo, racional o inofensivo.

A la pregunta ¿es España una nación?, de los 148 encuestados, 89.9 por ciento respondió afirmativamente, sólo 6 contestaron negativamente y 3 se mostraron indiferentes (Gráfica 3). A la pregunta ¿te sientes orgulloso/a de ser español/a?, las respuestas mantienen una tónica similar: 133 encuestados (89.9 por ciento) contestó afirmativamente, 8 negativamente y 19 se mostraron indiferentes, es decir, 5 y 19 por ciento, respectivamente.

El minoritario grupo que en las preguntas anteriores tomó una posición crítica ante el nacionalismo español tampoco tiene dudas de que España es una nación. Cabe en este punto destacar dos cuestiones: por un lado, la noción normativa de la nacionalidad. España sería una nación porque así lo recoge la Constitución (la mayoría de las respuestas van en esta línea). Es paradójico que no se expongan mayoritariamente criterios geográficos o históricos, elementos que habían sido clave en la construcción de los nacionalismos en el siglo XIX. En cambio sí aparecen de forma omnipresente, acompañadas de la Constitución, nociones culturales, caracterológicas y lingüísticas: A110 considera que es “una de las naciones más importantes de Europa”; A103 habla de “características comunes”; A91, de “principios comunes que representan al país”; A79, “de

Gráfica 3. ¿Es España una nación?



Fuente: elaboración propia.

costumbres y cultura compartidas”; A77, de “ideas similares”; A76, de “idioma, territorio, economía y cultura común”; A75 de “comunidad históricamente formada”; A55, de “psicología”; A48, de “creencias compartidas”; A19, de “historia, cultura, lengua y territorio compartido; y A1, de “orgullo de país.”

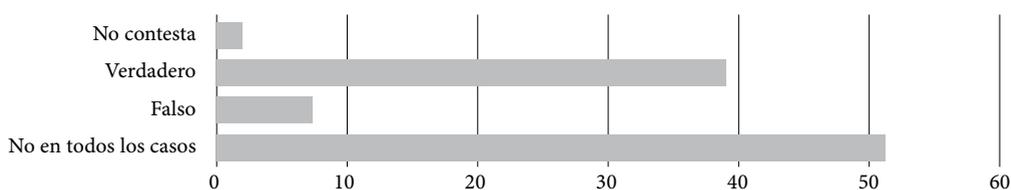
En cuanto a los signos identitarios (bandera, escudo e himno), 39.2 por ciento afirmó sentirse representado por estos elementos; sin embargo, 51.4 por ciento no los considera “en todos los casos” (Gráfica 4). Ante la evidencia de la naturaleza nacionalista del pensamiento del futuro profesorado, estos datos matizan los resultados anteriores cuando se les pregunta sobre la bandera, el escudo y el himno. Podría decirse que, dado que se manifiestan como nacionalistas, y consideran a España como una nación, esto no implica una fórmula unidireccional incuestionable, ya que defienden la existencia de una diversidad dentro de la unidad.

Las respuestas evidencian la disparidad de opiniones ante la simbología nacionalista: un buen número de alumnos reconoce y acepta que no todos los españoles se sienten identificados con la bandera, el himno y el escudo; en su mayoría defienden la libertad de expresión y el respeto a las posturas ideológicas

individuales, si bien las supeditan al cumplimiento de la ley y al respeto a la identidad nacional. Es por ello que la actitud de respeto tendría los límites marcados por las instituciones y las creencias nacionales. En algunos casos se observa la pretensión de extender la representación a los nacionalismos periféricos, como A40: “son los símbolos aunque algunos no se sientan orgullosos”; A42: “sí, porque son nuestras señas de identidad, salvo para los que no se sienten españoles, que aunque les representa, no se sienten españoles”; A57: “sí, porque aparecen recogidos en la Constitución y representan nuestra cultura e historia”; A77: “deberían ser aceptados por todos y alejarse de hechos del pasado”. En algunas respuestas (A44 y A102) subyace la imposibilidad de alcanzar consensos con símbolos que fueron resignificados por la dictadura franquista.

El cuestionario indagó también sobre la identificación del alumnado con los símbolos nacionales, elementos que tuvieron un papel destacado en la construcción de las culturas nacionales de la contemporaneidad. A la pregunta de si se deberían prohibir los símbolos no constitucionales (banderas de la república, independentistas y franquistas), el alumnado se reparte entre los que sí lo estiman oportuno

Gráfica 4. La bandera, el escudo y el himno representan a todos los españoles



Fuente: elaboración propia.

(A1: “lo que se consigue fuera de ellos es crear conflictos, dividir a la gente y ofender sin necesidad”; A25 y A57: “sí, porque es anticonstitucional”) y aquéllos que establecen matices o excepciones relacionadas con la libertad de expresión (A3: “cada uno es libre”, es una de las respuestas más repetidas), con la posibilidad individual de escoger determinados principios nacionales o con un criterio laxo de respeto o cumplimiento de la ley o el *status quo* (A17: “no se deberían prohibir porque cada uno tiene sus ideales, pero siempre debemos tener en cuenta el país en el que vivimos y hay que respetarlo”; A18: “ellos deberían tener respeto con lo que pensamos nosotros”; A30: “cada uno es libre de elegir, pero es cierto que estás en este país, debes respetar sus normas, si no quieres, siempre puedes irte fuera”; A51: “hay que respetar mientras que no se saquen para perder el respeto o abochornarnos a los demás”). Esta reflexión es compartida por numerosos alumnos. En este sentido, la libertad de expresión tiene unos límites difusos con el respeto a la simbología y al entramado jurídico nacional. No se deberían prohibir, como explica A72, “siempre que se empleen con moderación y respeto y sin indicios de revolución”, o A82: “siempre que no renieguen del país”. Algunas referencias minoritarias inciden en que la simbología franquista sí debería estar prohibida.

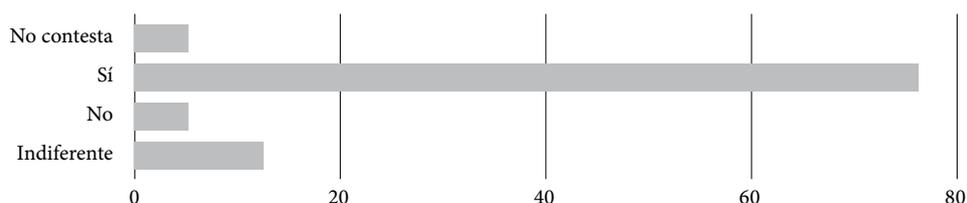
La lengua española aparece en buena parte de las respuestas como la articuladora de la identidad nacional. Hay unanimidad a la hora de defender la posibilidad de trabajar en español en todo el territorio nacional. La justificación toma dos caminos principales: el imperativo legal de la constitución, o el recurso a la mayoría, elemento fundamental para comprender la deixis patriótica, sustentada en una creencia totalizante. Numerosas respuestas utilizan los términos de “oficial” (46 encuestados), “mayoría”, “lengua predominante” y “principal” frente a “dialectos secundarios” o “nuestra lengua” (20 encuestados). A3 afirma que “las lenguas que hablan en otras comunidades son dialectos que no se tienen

que imponer... en su casa cada uno que hable como quiera, pero de cara al público que se hable el idioma oficial del país”. La referencia es constante a no tener que aprender otros idiomas para “trabajar en mi país” (A16). Encontramos numerosos ejemplos de deixis que van en esta línea: la lengua común y oficial es la lógica, mientras que las otras son imposiciones. Esta unanimidad, además, se explica por la propia experiencia del alumnado, ya que afecta a su futuro laboral el hecho de que en determinadas comunidades se exija la lengua cooficial en el sistema educativo. Para reforzar su argumento, o bien por desconocimiento conceptual, un buen número considera que el español es una lengua, a diferencia del catalán, vasco o gallego, que serían dialectos y, por lo tanto, no oficiales y menores en la escala moral de la lengua (17 alumnos de la muestra). A47: “los dialectos no deberían ser imposición”, o A48: “un español ama su lengua”. Hay además una clasificación espacial del lenguaje: mientras que el vasco, gallego o catalán son tolerados en el espacio privado, no lo son en el público, pues una inmensa mayoría reclama la centralidad del español para la comunicación laboral y oficial. Por lo tanto, hay unanimidad a la hora de defender el castellano, “el idioma principal” (A29), como lengua de trabajo. A51: “la lengua castellana es la primera y la más importante”.

No parece que haya dudas a la hora de afirmar positivamente el orgullo de ser español o española (Gráfica 5): 76.4 por ciento afirma sentirse orgulloso, frente a 12.8 por ciento que se muestra indiferente o interpreta la pregunta relacionada con el presente de la nación o su gobierno, lo que constata la profunda nacionalización del profesorado en formación y el potencial del nacionalismo banal que, a partir de múltiples mecanismos que van desde la socialización nacional en la escuela hasta las prácticas cotidianas, mantiene su vigor en sociedades, sólo en apariencia, posnacionales.

En el análisis del nivel semántico del profesorado en formación, las respuestas constatan

Gráfica 5. ¿Te sientes orgulloso de ser español?



Fuente: elaboración propia.

el uso de dos expresiones muy significativas: la primera consiste en sustentar su argumento identitario en torno al verbo “creer”; la nación es un acto de fe, del cual no tienen pruebas ni las demandan. La segunda es el recurso narrativo al gusto: al preguntar directamente por el grado de orgullo patriótico, las respuestas, en su inmensa mayoría afirmativas, lo justifican a partir del “me gusta”, “me siento orgullosa” o por la “calidad de vida”, “es el ideal para vivir” (A36) y algunos encuestados lo llevan a la actualidad, al relacionar el sentimiento nacional con la vinculación o rechazo al gobierno o la situación de crisis, que en algunos casos matiza su nivel de orgullo (30 por ciento de las respuestas van en esta línea): A11 señala que “en estos tiempos de crisis, y viendo quiénes y cómo llevan el gobierno, desde luego se te quitan las ganas de ser español”; A12: “sí, aunque últimamente no comparta el movimiento arcaico que seguimos”; A23: “a veces me hubiera gustado nacer en un país más avanzado”; A109, A33 y A82: “sí, me gusta mi país, pero reniego de los que lo gobiernan”. Es decir, condicionan su nacionalismo al presente, a la deriva de su país o a la praxis de su gobierno. En algunos casos el orgullo no está reñido con la necesidad de mejora, o bien se desvinculan de algunas prácticas consideradas nacionales, como la tauromaquia y otras “tradiciones absurdas arraigadas” (A37). También se establecen elementos comparativos con otros países europeos, especialmente con los nórdicos (A50: “envidia a algunos países europeos”; A77: “me gusta mi país, aunque reconozco que en otro tendría más oportunidades”). La res-

puesta de A101 es muy interesante, pues manifiesta la invisibilidad del nacionalismo: “sí, me siento orgullosa, sin ser nacionalista”; sin embargo, las respuestas mayoritarias, incluso entre el alumnado que había contestado a la primera pregunta que no era nacionalista, muestran un elevado nivel de orgullo nacional, lo que constata una vez más la banalidad de un fenómeno profundamente arraigado en las identidades sociales contemporáneas.

El análisis cualitativo permitió la localización del recurso a la *deixis patriótica* (Billig, 2014: 179), entendida como un mecanismo de expresión que da por supuesto un hecho que considera incontestable, como sería, en este caso, el fenómeno nacional. La *deixis* se identifica con un nosotros colectivo que empareja al alumno con su planteamiento nacionalista. De esta forma, el yo y el vosotros se reconocen y se unen en un “nosotros” que da por sentada la unidad del grupo. Sirva como ejemplo que en la mayoría de las respuestas se identificaba a Cataluña, y en menor medida al País Vasco, como “independentista”, “radical” o “extremista”: A1 explica que “ciertos nacionalismos constituyen un problema porque sólo consiguen aislar a los ciudadanos y apartarlos del resto del país”; A22 considera que “los catalanes que quieren independizarse generan conflictos”; A88, en un ejemplo manifiesto de *deixis*, afirma que “la independencia de Cataluña es algo que nos perjudica, ya que quieren separarse de nuestro país”.

Esto refuerza la posición binaria entre lo nuestro y lo contrario, al simplificar los significados de las identidades comunitarias que, así

mismo, consolidan una narrativa fácil de digerir, enfrentada y definida frente a un otro. En ningún caso hay dudas de cuál es “esta nación” o “nuestra nación”, y todo ello se refrenda bajo la lógica del sentimiento, del sentido común, de la historia o del orden constitucional. Esta última idea aparece refrendada en buena parte de los cuestionarios, ya que asumen la legalidad vigente o la Constitución como elementos constitutivos e incuestionables de la existencia nacional. La mayoría de los encuestados que se consideran nacionalistas lo hacen desde la legalidad, la racionalidad o la moderación, a diferencia de los nacionalismos centrífugos, a los que relacionan con el “extremismo”. Esta palabra fue utilizada significativamente por 22 encuestados. En 5 ocasiones aparece, además, la palabra “radicalidad”.

Otra clave manifestada en las respuestas al cuestionario es la complejidad en las concepciones del nacionalismo en el profesorado en formación, si bien podemos destacar algunos patrones compartidos por un amplio espectro que nos devuelven de nuevo al interrogante del aprendizaje formal y no formal de la nación. De esta forma, los más comunes son dos tipos de argumentos complementarios: por un lado, el emocional, el más eminentemente identificativo, sintetizado en la expresión “me gusta”, especialmente en la pregunta de si se sienten orgullosos de ser españoles; 95 alumnos, esto es, 64.1 por ciento, algunos de los cuales habían respondido “no” al planteamiento de si eran nacionalistas. De esta manera la nación adquiere una forma identificativa emotiva y de difícil contorno para el que la experimenta. Por otro lado están los argumentos jurídico-normativos: España es una nación a la que hay que respetar y amar por una cuestión legislativa. A21, en relación a los símbolos del Estado, considera que rechazarlos es “anticonstitucional”; y A57 justifica su adhesión a los símbolos porque “aparecen recogidos en la Constitución española y representan nuestra cultura e historia”. Es la Constitución, como ley fundamental, la que certifica su existencia

y constata su trayectoria histórica y sus expectativas de futuro (A67: “España es una nación porque está recogida en la Constitución”). Bandera e himnos alcanzan un nivel de aceptación jurídica antes que emocional. Es la ley la que les da autoridad simbólica como mecanismos representativos de la nación. La mayoría del alumnado no pone en duda ni cuestiona ningún punto de la Constitución, ya que se supone el corpus jurídico finito de la patria, no modificable ni criticable desde su concreción histórica. Ambos elementos, sentimiento y norma, marcarían, según el alumnado, la existencia de un nosotros nacional.

Desde una perspectiva didáctico-formativa, los resultados sugieren vías para el cambio en la formación del profesorado que, en un breve periodo de tiempo, pasará a ser correa de transmisión de modelos y narrativas históricas impregnadas de nacionalismo. Es por ello que debemos superar la función nacionalizadora de la didáctica de la Historia, abrir los modelos identitarios a sociedades en transformación y favorecer espacios posnacionales cosmopolitas.

La necesaria reflexión en el profesorado en formación abriría nuevos cauces en el aprendizaje-enseñanza del pasado, y superaría la concepción teleológica de la Historia y su enseñanza basada en la memorización de fechas, personajes y acontecimientos de la nación (López Facal y Valls, 2012; Rina y De la Montaña, 2019). A su vez, planteamos la conveniencia de incluir la historiografía en los sistemas educativos, y adaptar el lenguaje y las didácticas a cada periodo formativo (De la Montaña, 2016). Urge, en definitiva, tal y como vindicara Prats (2016), introducir al profesorado en formación en la práctica de la construcción del conocimiento histórico, recalcando el conflicto dialéctico entre los significados del presente y el método científico-social de abordar el pasado (Gómez *et al.*, 2014; Sáiz y López Facal, 2016; Sáiz, 2018).

Para conseguir este objetivo, es fundamental iniciar al futuro profesorado en la epistemología de la Historia, con la idea de provocar un cambio metodológico que su-

ponga una ruptura con los modelos didácticos tradicionales. Así lo han señalado Gómez *et al.* (2014: 9): “la enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología... de contenidos sustantivos o de primer orden, y contenidos estratégicos o de segundo orden”. Estas intervenciones pueden concretarse en un análisis crítico de las concepciones sobre la Historia y de las representaciones sobre el profesor de didáctica de las ciencias sociales (De la Montaña, 2016). Del mismo modo, es necesario trabajar en el aula los usos públicos del pasado, atendiendo a la construcción simbólica de los imaginarios nacionales (Rina, 2017).

Otras intervenciones didácticas necesarias pasan por hacer conocer los problemas relacionados con la epistemología del conocimiento histórico, y profundizan en la idea de qué es la Historia, para qué sirve y cuáles son sus funciones y objetivos en el currículo escolar (Prats, 2016). También es necesario atender al proceso de construcción de la disciplina desarrollando revisiones bibliográficas y búsqueda de fuentes.

Ahondar en los horizontes de la epistemología disciplinar es un paso necesario para la didáctica de la disciplina. Reconocer la trayectoria que ha seguido —y sigue— el conocimiento histórico proporciona al alumnado las herramientas suficientes para proponer modelos historiográficos aplicados a contextos educativos diferentes a los tradicionales, como pueden ser los ejes temáticos-diacrónicos, la historia transnacional, etc., modelos con un amplio potencial para trabajar la alteridad y la diversidad y, a su vez, que visibilizan la categoría de los “olvidados” (Heimberg, 2015).

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos pretendido acercarnos a la experiencia nacionalista que tiene el profesorado en formación en la Universidad de Extremadura, tomando como modelo el concepto de “nacionalismo banal”

propuesto por Michael Billig, con el objetivo principal de indagar sobre las bases teóricas del mismo y sus apoyaturas en aprendizajes tanto formales como no formales.

A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de un cuestionario centrado en la experiencia nacionalista del profesorado en formación, pudimos evidenciar que la mayoría del alumnado comparte creencias e ideas nacionalistas integradas como hábitos y pensamientos arraigados e inconscientes, con una amplia capacidad identificadora y movilizadora. El abordaje de esta problemática es fundamental para un profesorado en formación que potencialmente puede perpetuar los patrones nacionalistas de comprensión de la Historia en la educación infantil y primaria. Este factor es importante, ya que los imaginarios nacionalistas canalizados a través de los sistemas educativos no sólo responden a imperativos curriculares o planteamientos de los libros de texto, sino que, como hemos demostrado en este estudio, es el profesorado el que principalmente actúa como correa de transmisión de unas narrativas nacionalistas que desde el plano de la investigación historiográfica han sido superadas hace ya décadas. Estas narrativas siguen impregnando los imaginarios sociales, y perpetuándose como modelo de identidad. La asunción de los paradigmas nacionales determina la didáctica de la Historia de una forma inconsciente, y la mantiene ligada a sus funciones originarias en los procesos de nacionalización.

A partir del análisis de resultados podemos señalar la necesidad de la didáctica de la Historia de superar su función nacionalizadora y abrir cauces interpretativos a la comprensión epistemológica, partiendo de la construcción de narrativas, más que de patrones ideológicos que utilizan el pasado para legitimar el presente. De esta forma, si queremos profundizar en las competencias transversales de la tolerancia, el respeto o el cosmopolitismo, es fundamental proponer vías para un aprendizaje-enseñanza de la Historia

desde una actitud crítica y reflexiva sobre sus conceptos, que no acepte de forma canónica los discursos nacionales del pasado y sea capaz de acercar al alumnado y al profesorado en formación a la historicidad y contingencia de los conceptos y de los procesos. En este

sentido, debemos incidir en la formación inicial del futuro profesorado complejizando sus concepciones de la Historia, e introduciéndoles en la construcción y naturaleza poliédrica del pensamiento histórico.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Benedict (2006), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- ARCHILÉS, Ferrán (2013), “Lenguajes de nación. Las experiencias de nación y los procesos de nacionalización: propuestas para un debate”, *Ayer*, núm. 90, pp. 91-114.
- BARTON, Keith (2006), *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary issues and perspectives*, Greenwich, Information Age.
- BILLIG, Michael (2014), *Nacionalismo banal*, Madrid, Capitán Swing.
- CARRETERO, Mario (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- CARRETERO, Mario (2011), *Constructing Patriotism. Teaching History and memories in global words*, Charlotte CT, IAP.
- CARRETERO, Mario (2018), “Narrativas maestras y enseñanza de la Historia en la escuela y en la sociedad”, en Ander Delgado y Antonio Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares, pp. 29-41.
- DE LA MONTAÑA, Juan Luis (2015), “Didáctica de la Historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia”, en Ana Hernández Carretero, Carmen García Ruiz y Juan Luis de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura/AUPDCS, pp. 907-915.
- DE LA MONTAÑA, Juan Luis (2016), “Didáctica de la Historia y epistemología disciplinar. Notas sobre el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado”, *Clío. History and History Teaching*, núm. 42, en: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/montana2016.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2019).
- DELGADO, Ander y Antonio Rivera (eds.) (2018), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares.
- CUENCA López, José María y Jesús Estepa Giménez (2007), “Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales”, *Investigación en la Escuela*, núm. 61, pp. 85-97.
- GELLNER, Ernest (1983), *Nations and Nationalism*, Nueva York, Cornell University Press.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, Jorge Ortuño y Sebastián Molina (2014), “Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 11, pp. 5-27.
- HEIMBERG, Charles (2005), “L’alterite et le multiculturalisme au coeur de l’histoire enseignée”, en Universidad de Almería (ed.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, Almería, AUPDCS, pp. 17-32.
- HEIMBERG, Charles (2015), “Réflexions pour une didactique de l’histoire des invisibles”, en Ana Hernández Carretero, Carmen García Ruiz y Juan Luis de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres, Universidad de Extremadura/AUPDCS, pp. 635-647.
- INAREJOS, Juan Antonio (2013), “Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España”, *Clío. History and History Teaching*, núm. 39, en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonInarejos.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2019).
- LÓPEZ Facal, Ramón (2000), “La nación ocultada”, en Juan Sisinio Pérez Garzón (ed.), *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, pp. 111-160.
- LÓPEZ Facal, Ramón (2008), “Identificación nacional y enseñanza de la Historia (1970-2008)”, *Historia de la Educación*, núm. 27, pp. 171-193.
- LÓPEZ Facal, Ramón y Jorge Sáiz (2016), “Spain: History education and nationalism conflicts”, en Robert Guyver (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State*, Londres, Bloomsbury, pp. 201-215.
- LÓPEZ Facal, Ramón y Rafael Valls (2012), “La necesidad cívica de saber Historia y Geografía”, en Nicolás de Alba, Francisco García y Antoni Santiesteban (coords.), en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de*

- las ciencias sociales*, Sevilla, Universidad de Sevilla/AUPDCS, vol. 1, pp. 185-192.
- MARTINEAU, Robert (2009), *L'histoire à l'école, matière à penser*, París, L'Harmattan.
- MELLADO, Lucía, Juan Luis de la Montaña, Rosa Luengo y María Isabel Bermejo (2016), "Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria, a través de la metáfora", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 30, pp. 23-44.
- MIRALLES, Pedro y Cosme Jesús Gómez (2017), "La enseñanza de la Historia. Análisis de los libros de texto y construcción de identidades colectivas", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 6, pp. 9-28.
- PAGÈS, Joan (1999), "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, Geografía e Historia", *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 161-178.
- PARKES, Robert J. (2009), "Teaching History as Historiography: Engaging narrative diversity in the curriculum", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 8, núm. 2, pp. 383-400.
- PARRA, David (2017), "Educación histórica e identidad nacional", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 89, pp. 7-11.
- PARRA, David (2018), "El peso de la tradición en la representación y los usos públicos de la Historia escolar", en Ander Delgado y Antonio Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares, pp. 55-73.
- PARRA, David y Josep Ramón Segarra (2011), "Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de educación infantil y primaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 25, pp. 65-83.
- PARRA, David y Josep Ramón Segarra (2014), "Discursos de ciudadanía e identidad en la formación de maestros", en Isabel García (coord.), *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas*, Madrid, Traficante de Sueños, pp. 145-152.
- PARRA, David y Josep Ramón Segarra (2018), "El aprendizaje de la nación en los Regímenes Pedagógicos de la España contemporánea", en Alejandro Quiroga y Ferran Archilés (eds.), *Ondear la nación. Nacionalismo banal en España*, Granada, Comares, pp. 181-204.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (2008), "¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?", *Historia de la Educación*, vol. 27, pp. 37-55.
- PÉREZ VEJO, Tomás (1999), *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Nobel.
- PRATS, Joaquín (2002), "Historia y epistemología de las ciencias. Hacia una didáctica de las ciencias sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 1, pp. 81-89.
- PRATS, Joaquín (2016), "Combates por la Historia en educación", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 15, pp. 145-153.
- QUIROGA, Alejandro (2013), "La nacionalización en España. Una propuesta teórica", *Ayer*, núm. 90, pp. 17-38.
- RINA, César (2017), "La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas", *Clio. History and History Teaching*, núm. 43, en: <http://clio.re-diris.es/n43/articulos/rina2017.pdf> (consulta: 4 de mayo de 2019).
- RINA, César y Juan Luis de la Montaña (2019), "Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia", *Tempo e Argumento*, vol. 11, núm. 26, pp. 287-317.
- RODRÍGUEZ, Raimundo y María del Mar Simón (2014), "La construcción de la narrativa española en los manuales escolares de Educación Primaria", *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, núm. 1, pp. 101-113.
- RUIZ, José Ignacio (2009), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SÁIZ, Jorge (2017), "Pervivencias escolares de narrativa nacional española. Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de Historia y en relatos de estudiantes", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 6, pp. 165-201.
- SÁIZ, Jorge (2018), "Memorizar España sin pensarla históricamente: historia escolar e identidad nacional", en Ander Delgado y Antonio Rivera (eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la Historia e identidad nacional*, Granada, Comares, pp. 55-73.
- SÁIZ, Jorge y Ramón López (2012), "Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 26, pp. 95-120.
- SÁIZ, Jorge y Ramón López (2016), "Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación", *Revista de Educación*, núm. 374, pp. 118-141.
- ZAJDA, Joseph (ed.) (2015), *Nation Building and History Education in a Global Culture*, Nueva York/Londres, Springer.

ANEXO CUESTIONARIO

Edad:

Sexo:

Localidad:

Curso:

¿Eres nacionalista? Justifica tu respuesta.

Sí No A veces

¿Qué movimientos nacionalistas conoces y te afectan directamente?

¿Es el nacionalismo un problema para nuestras sociedades? Justifica tu respuesta.

¿Es España una nación? Justifica tu respuesta.

Sí No

La bandera, el escudo y el himno representan a todos los españoles. Justifica tu respuesta.

Verdadero Falso No en todos los casos

¿Debemos tener todos los españoles el derecho a trabajar en lengua castellana en todo el país? Justifica tu respuesta.

¿Crees que se deberían prohibir los símbolos no constitucionales, como banderas de la república, banderas independentistas, banderas franquistas? Justifica tu respuesta.

¿Te sientes orgulloso de ser español? ¿Te gusta tu país o te hubiera gustado tener otra nacionalidad?

Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz

ALEJANDRO SÁNCHEZ OÑATE* | CLAUDIA PAZ PÉREZ SALAS**
OMAR ALEXANDRE BARRIGA***

El objetivo de este estudio fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes de educación básica y media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, de la comuna de San Pedro de la Paz, Chile. La investigación se desarrolló a partir de un método de encuestas transversales, empleando un cuestionario construido especialmente para el estudio. Participaron 693 estudiantes. Se emplearon modelos de comparación de medias y correlaciones bivariadas para dar respuesta a los objetivos de investigación. Los resultados muestran una estrecha relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, siendo esto concordante con la literatura científica revisada. Por otra parte, se destaca el nivel socioeconómico como factor que explica las diferencias en la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes, lo que se suma al respaldo empírico sobre los determinantes socioeconómicos del sistema escolar chileno.

The objective of this study was to establish the relationship between social cohesion and school participation of primary and secondary students coming from schools in different administrative areas of the San Pedro de la Paz district, in Chile. The research method consisted on cross-sectional surveys, using a questionnaire constructed especially for the study. 693 students participated. We used models of comparison of means and bivariate correlations to respond to the research objectives. The results show a close relationship between social cohesion and students' school participation, similar to the scientific literature reviewed. On the other hand, the socio-economic level is highlighted as a factor that explains the differences in social cohesion and students' school participation, which adds to the empirical support for the socioeconomic determinants of the Chilean school system.

Palabras clave

Cohesión social
Participación de estudiantes
Nivel socioeconómico
Educación y democracia
Educación básica
Educación media

Keywords

Social cohesion
School participation
Socio economic level
Education and democracy
Primary education
Secondary education

Recepción: 28 de agosto de 2018 | Aceptación: 9 de agosto de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59035>

* Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (Chile). Psicólogo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Publicación reciente: (2016, en coautoría con F. Reyes Reyes y V. Villarroel Henríquez), "Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, pp. 347-367. CE: alejandro.sanchez@udd.cl

** Profesora asociada en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: neuropsicología cognitiva; intervención en niños y adolescentes con trastornos específicos del desarrollo. CE: cperezs@udec.cl

*** Profesor asociado en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción (Chile). Líneas de investigación: investigación social cuantitativa; estratificación social. CE: obarriga@udec.cl

INTRODUCCIÓN¹

La premisa sobre la que descansa este estudio es que el sistema escolar tiene una importante función en la formación cívica de los ciudadanos, la cohesión social de la sociedad y el desarrollo de la democracia (Redón, 2010; Cox *et al.*, 2014).

Desde una perspectiva amplia de desarrollo humano, Washburn-Madrigal *et al.* (2013) sostienen que la cohesión social constituye una prioridad de trabajo entre América Latina y la Unión Europea, y que es esencial en la lucha contra la pobreza y la desigualdad, así como en la consolidación de la democracia, la eficacia económica y el trabajo digno. En este sentido, las decisiones políticas para la cohesión social necesitan de un abordaje multidisciplinar, que comprenda la realidad social de los contextos de interés. Particularmente en Latinoamérica, caracterizada por democracias debilitadas por la desigualdad social, está presente el desafío de fortalecer el eslabón educativo a través de un diseño y desarrollo curricular alineado a la formación democrática de los estudiantes (Cox *et al.*, 2014).

De acuerdo con Vergara *et al.* (2011), desde la perspectiva de la educación para la democracia se plantea la necesidad de una escuela que, más que centrarse en resultados académicos, priorice la formación de ciudadanos activos, que propicien el desarrollo social desde diversas alternativas, bajo una matriz de ciudadanía intercultural. Es decir que niños y niñas deben desarrollar en la escuela una conciencia de su pertenencia a la sociedad y de cómo pueden contribuir a ella.

En el contexto chileno, los estudios muestran el predominio de una cultura autoritaria en las escuelas, con lógicas verticalizadas de distribución del poder, que dificultan la participación real de todos los miembros de las comunidades escolares. Más aún, en un país que ha vivido las consecuencias de gobiernos autoritarios, resulta fundamental la construcción

de escuelas democráticas que contribuyan a la cohesión social (Muñoz, 2011). A esto se suma la consideración de fenómenos contemporáneos que intervienen en la dinámica socioescolar, por ejemplo, una cultura social que promueve el individualismo y la instrumentalización de las relaciones humanas, y que aleja a los estudiantes del sentido de lo público (Muñoz, 2011); así como los desafíos que se desprenden de la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital (Lázaro *et al.*, 2015; González-Patiño *et al.*, 2017).

La perspectiva de la educación para la democracia

La escuela es el primer escenario de encuentro con otros, más allá del proporcionado por la familia o la comunidad inmediata; es, por tanto, un factor clave en el vínculo ciudadano y el desarrollo democrático (Cox *et al.*, 2014). Villalobos y Valenzuela (2012) concuerdan en que el sistema escolar es clave en la producción y reproducción de patrones de cohesión social a través del currículo y la transmisión de actitudes y valores democráticos.

La educación para la democracia —también llamada “educación para la ciudadanía”— se configura como una necesidad presente en muchas sociedades, ya que enfatiza la formación de ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes. Éste es el objetivo bajo el cual se ha articulado el trabajo de diversas organizaciones internacionales, nacionales y autónomas (Puig y Morales, 2015).

Namphande (2017) sostiene que en los países que adoptaron la democracia después de la caída del comunismo, la educación se convirtió en un foco particular para el cambio de políticas, particularmente dentro de sus programas de ciudadanía. A las escuelas que se habían utilizado para inculcar la obediencia y el apoyo infalible a los regímenes autoritarios, ahora se les exige que adopten

¹ Proyecto financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT, Chile) a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Magíster Nacional.

programas de ciudadanía que incorporen valores democráticos.

De acuerdo con Ramírez (2011), el concepto de formación ciudadana desarrollado en una escuela dependerá de la concepción de ciudadanía que se tenga en el contexto político nacional. En general, la formación ciudadana buscaría integrar a las personas a través de la formación de un diálogo incluyente que facilite la cohesión social y la búsqueda de unidad en torno a un proyecto político-constitucional específico.

Puig y Morales (2015) sostienen, a su vez, que la competencia social y cívica abarcaría conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos articulados para la vida ciudadana, lo que incluiría aspectos como el respeto por uno mismo y los demás, la tolerancia, la solidaridad, las destrezas de argumentación, el debate y la escucha, la resolución pacífica de conflictos, entre otros, que, en conjunto, permitirían a las personas vivir y trabajar en ambientes multiculturales, marcados por relaciones de colaboración.

Cohesión social y educación escolar

La cohesión social podría entenderse, *grosso modo*, como una propiedad que mantiene unida a la sociedad, o que evita que ésta se desintegre (Janmaat, 2011). Desde una aproximación más analítica, Cloete (2014) se adhiere a la definición de cohesión social como el estado de las relaciones entre los miembros de una sociedad, caracterizado por un conjunto de normas, actitudes y comportamientos que incluyen la confianza, el sentido de pertenencia, la participación y la colaboración. Desde el ámbito educativo, Komatsu (2014) acentúa la dimensión de confianza de la cohesión social y la define como la calidad de las relaciones de confianza, que se puede analizar en dos ejes: horizontalmente, entre los distintos grupos sociales; y verticalmente, entre las instituciones gubernamentales y civiles. Por otra parte, Villalobos y Valenzuela (2012) ponen el énfasis en la participación y el sentido de pertenencia,

al definir la cohesión social como la capacidad de las sociedades para construir valores compartidos, y dotar a las personas de competencias y mecanismos para participar de una misma comunidad. Hasta aquí podríamos estar de acuerdo en que las distintas definiciones consideran que la cohesión social corresponde a un constructo multidimensional y que, por lo tanto, su estudio requiere de la aproximación a distintas dimensiones.

En un esfuerzo por analizar los distintos enfoques de cohesión social, Lanzi (2011), de la mano del enfoque de capacidades para el bienestar de Amartya Sen (Unterhalter y Walker, 2007), enumera cinco dimensiones presentes en distintos enfoques sobre cohesión social: confianza, inclusión, identidad y moral comunes, cooperación interpersonal y sentido de pertenencia.

Adicionalmente, el autor ofrece un interesante marco de análisis para la cohesión social, al distinguir, de entre los distintos enfoques, una perspectiva macro cuyo objeto de estudio es la cohesión a nivel nacional o regional; y una perspectiva micro, que se centraría en la cohesión a nivel de grupos o comunidades (entre individuos). Por otra parte, en un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) donde se presentan conceptos e indicadores de cohesión social para la región, se añade el concepto de arena de cohesión social, entendida como “un espacio específico en el que, en una sociedad determinada, aparece como relevante construir cohesión social” (CEPAL, 2010: 29). Estas arenas tendrían distinto grado de aplicación según la sociedad de que se trate. En efecto, dentro de América Latina se podrían delimitar por lo menos cuatro: a) la *arena de lazo social* examina las relaciones de colaboración entre las personas desde una micro-perspectiva (por ejemplo, en la familia); b) la *arena de ciudadanía* analiza, desde una macro-perspectiva, las relaciones de las personas con el colectivo social en la construcción común de la sociedad (por ejemplo, a través de la democracia); c) la

arena mercado interpreta, desde una micro-perspectiva, las relaciones de intercambio comercial entre individuos, pues, a diferencia de la noción de persona, la de individuo está asociada a un sentido de intercambiabilidad (por ejemplo, en el trabajo y acceso al mercado); y d) la *arena de protección social*, que considera la relación de los individuos con el colectivo, beneficiados de la sociedad en ámbitos específicos, sin apuntar a la construcción común de la sociedad (por ejemplo, a través de los sistemas de salud y previsión social).

Los antecedentes conceptuales presentados ponen en evidencia la relación teórica que existe entre la cohesión social y aspectos tanto de la organización social como de las relaciones interpersonales e intergrupales. Así también, en el plano empírico, los estudios muestran una relación estrecha entre la cohesión social y las capacidades para el bienestar (Lanzi, 2011), el crecimiento económico (Crouch *et al.*, 2009), el empleo (Wietzke, 2014) y la educación (Cox *et al.*, 2014).

Por ejemplo, en cuanto a su relación con la economía, un estudio reciente (Van Staveren y Pervaiz, 2017) reconoce el papel crucial de la cohesión social como factor que proporciona estabilidad y confianza en la sociedad, con beneficios en términos de disminución de costos de transacción, contribuciones a bienes públicos, acceso a activos y aumento de las oportunidades de mercado; así como disminución de las desigualdades horizontales e impacto positivo en el crecimiento económico.

Particularmente, en cuanto a la relación entre cohesión social y educación, Cox *et al.* (2014) sostienen que, en el contexto latinoamericano postdictaduras, se abre con mayor facilidad la oportunidad para buscar los ideales democráticos, donde los derechos civiles, políticos y sociales estén vigentes en los distintos grupos sociales. En su estudio realizan un análisis de los contenidos de seis currículos examinados en términos de su abordaje de valores, instituciones y ciudadanía. En sus resultados, el valor de la cohesión social se

enmarcaría mayormente en currículos que enfatizan la convivencia y las bases culturales de relación con “los otros” como comunidad, mientras otros currículos, como el chileno, pondrían el énfasis en la integración social y la justicia distributiva, en relación con un “otros” más abstracto y genérico, como categoría social más que personal.

Por otra parte, en un estudio realizado por Komatsu (2014) en Bosnia y Herzegovina se observó que la gestión escolar descentralizada facilita la promoción de la cohesión social a través de mecanismos democráticos de participación, consulta y negociación entre los actores de la comunidad escolar, y propicia el fortalecimiento de vínculos con las comunidades cercanas y el respeto por valores locales. Los resultados muestran que este tipo de gestión constituye una medida importante de apoyo a la cohesión social a nivel de país, especialmente en el contexto de gobiernos nacionales centralizados, con niveles bajos de confianza en las instituciones. Cabe mencionar que éste es un punto de acuerdo con lo señalado por otros autores (Villalobos y Valenzuela, 2012; Cox *et al.*, 2014). Además, Komatsu (2014) concluye que la cohesión social no se favorece solamente a través de la enseñanza de ciudadanía, sino también mediante la educación para el diálogo y la no violencia, y articula distintas categorías, por ejemplo, lo rural y lo urbano, y las relaciones de género.

Desde una vereda distinta, Villalobos y Valenzuela (2012) describen una de las causas centrales de la pérdida de cohesión social el grado de polarización en el sistema educativo chileno. La polarización es entendida, por una parte, como la alienación (o distancia) entre estudiantes distintos y, por otra, como la identificación (o identidad) entre estudiantes de características similares. Dentro de los resultados, los investigadores encuentran altos niveles de polarización académica y económica en el sistema educativo chileno, los cuales son constantes y, en algunos casos, crecientes. En este sentido, los autores discuten

que el descuido del rol de la educación en la cohesión social se ha traducido en una generación de políticas y programas focalizados que acentúan las diferentes polaridades de estudiantes, especialmente en los segmentos más vulnerables. Así, concluyen que tanto la lógica de mercado en educación como la política pública podrían estar produciendo una alta diferenciación entre los establecimientos y, a su vez, una alta identificación al interior de los mismos, lo que se traduciría en un sistema con escasa cohesión social (Villalobos y Valenzuela, 2012).

En una aproximación similar, Pabayo *et al.* (2014) analizan la cohesión social, la fragmentación social, el clima escolar y la privación socioeconómica como predictores de la actividad física de los escolares en los establecimientos. En sus resultados, las investigadoras concluyen que el entorno socioeconómico de la escuela parece ser una importante influencia contextual sobre la participación en actividades físicas, pues encontraron que los estudiantes con mayores niveles de privación socioeconómica y fragmentación social son más propensos al sedentarismo.

En un estudio realizado por Van den Bos *et al.* (2018) se empleó el análisis de redes sociales en 22 salones de clases, que agrupaban a 611 adolescentes de entre 12 y 18 años. En este estudio la cohesión social se midió a través de tres indicadores: la densidad (cuántas relaciones existen entre individuos en relación con todas las posibles relaciones, identificadas a partir de las nominaciones recíprocas de amigos entre pares), el diámetro (medidas de distancia, siendo mayor entre aquellas personas que casi nunca interactúan, y menor cuanto mayor es la cohesión social) y el recuento de conglomerados de cada red (cuanto más subgrupos hay, menor es la cohesión general del grupo). Los resultados mostraron que una mayor cohesión social en el aula se asoció con niveles reducidos de comportamiento anti-social hacia los compañeros y más altos niveles de confianza; de esta manera, el estudio

proporciona nuevos conocimientos sobre la importancia del entorno escolar en el desarrollo no sólo del capital intelectual, sino también del social.

El resultado del estudio de Van den Bos *et al.* (2018) está en línea con las teorías sociológicas y económicas sobre el papel de la estructura social en el capital social. De acuerdo con este autor, el análisis de redes sociales ha mostrado cómo la cohesión de la red podría contribuir al surgimiento y la sostenibilidad del comportamiento cooperativo. Adicionalmente, señala que el tamaño de una clase juega un papel importante en el aumento de la cohesión social.

Un análisis consistente con lo planteado por Van den Bos *et al.* (2018) es el realizado por Duffy y Gallaguer (2017), referente a la implementación de un nuevo modelo educativo, denominado “de educación compartida”, en Irlanda del Norte. Este modelo fue desarrollado para abordar varias de las limitaciones de los enfoques anteriores, y para alentar y apoyar a las escuelas a trabajar juntas en redes colaborativas, como una forma de acortar los límites institucionales que, en el pasado, dividieron a las escuelas; convirtieron lo que había sido un espacio disputado (por ejemplo, entre estudiantes de familias católicas y protestantes) en un espacio compartido y conectado dentro del sistema educativo, y de esta manera potenciaron la cohesión social a través de la colaboración y el contacto regular y sostenido como una de las prioridades centrales de la gestión escolar.

El fenómeno de la participación escolar

El estudio de la participación escolar en Latinoamérica se inicia a partir de las reformas educativas impulsadas a inicios del siglo XXI, cuando se incorpora la participación social en los discursos y políticas educativas, con el propósito de reafirmar el carácter democrático del gobierno en las esferas educativas (Zurita, 2013; Ramírez, 2011). La participación social corresponde a un mecanismo que resalta el valor de

la democracia y propende al involucramiento de todos los actores sociales en la búsqueda de beneficios comunes. Esta idea, a su vez, sería reforzada internacionalmente a través de la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece la necesidad de garantizar a niños y niñas las oportunidades para ser escuchados en todos los asuntos que les conciernen, lo que en el ámbito escolar implica ser respetados y valorados como participantes activos de su proceso educativo (Lansdown, 2014).

En el ámbito educativo, la participación escolar correspondería al involucramiento activo de las autoridades de gobierno, empresarios, sociedad civil, directivos, docentes, familias y estudiantes en pos del mejoramiento de la calidad educativa (Valdés *et al.*, 2013). En la Ley General de Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2009) la participación se reconoce como un principio inspirador; en ella se establece que los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso escolar, y explicita el deber que tiene el establecimiento de promover esta participación a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares. Muñoz (2011) coincide en este punto al señalar que la participación escolar constituye un lineamiento derivado de la política de participación ciudadana impulsada entre los años 2000 al 2010, que en política educativa se tradujo en la creación del consejo escolar. Sin embargo, estas instancias debían ser controladas a través de mecanismos restringidos, de carácter meramente informativo, sin poder de decisión o incidencia.

La operacionalización de la participación escolar a nivel de política educativa en Chile tiene lugar a través de los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, entendidos como un “conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos” (Ministerio de Educación

de Chile, 2014: 5), que están inscritos dentro de los requerimientos para apoyar y orientar a los establecimientos escolares en sus procesos de mejora continua.

Dentro de los estándares correspondientes a la dimensión de “formación y convivencia”, se incluye el estándar de “participación y vida democrática”, referido a las políticas y prácticas que un establecimiento implementa para “desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad” (Ministerio de Educación de Chile, 2014: 113), lo que implica el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad escolar y la generación de instancias de colaboración, información y contribución de ideas. En este sentido, el lineamiento ofrecido por la política educativa parece limitarse a formas de participación consultiva e informativa, tal como lo demuestran algunos de los estudios revisados en éste y otros contextos (Redón, 2010; Muñoz, 2011; Mager y Nowak, 2012; Thornberg y Elvstrand, 2012; Kus, 2014). Aún en esos términos, sin embargo, contribuirían al desarrollo de la cohesión social.

En cuanto a la evidencia nacional, el estudio llevado a cabo por Muñoz (2011) demuestra que, en la práctica, los consejos escolares no tienen un carácter resolutivo y sus decisiones carecen de un carácter vinculante para los estudiantes. Adicionalmente, una de las barreras a la participación democrática y decisiva es la fragmentación de las comunidades, lo que se entiende como una consecuencia de las políticas neoliberales. En ese sentido, se requiere fortalecer los lazos sociales en las escuelas para la conformación de proyectos comunes, no solamente desde una perspectiva intra-escuela, sino también en relación con las comunidades y redes vecinas.

Consistente con Muñoz (2011), la investigación llevada a cabo por Redón (2010) refleja cómo en un establecimiento disminuye el consenso respecto de las normas de aula como mecanismo de participación a medida que se

avanza de curso, y evidencia también, en la mayoría de los casos observados, que los estudiantes no tienen poder de decisión sobre los contenidos, actividades o cualquier aspecto del tiempo y espacio escolar. Adicionalmente, esta autora incorpora algunas conclusiones respecto de la cohesión social, y concluye que se constituye como un puente fundamental para el desarrollo humano en el país. Redón (2010) coincide con Villalobos y Valenzuela (2012) al advertir que la estructura administrativa del sistema educacional segrega a los estudiantes en distintas configuraciones que modulan la identidad, el sentido de pertenencia y el ideario de lo común de forma diferenciada. Por lo tanto, destaca el desafío de reinventar la escuela desde una perspectiva multidimensional que integre a los docentes, estudiantes y administrativos, donde prime la identidad local de la “común-unidad”, que permita el cultivo de los valores básicos para educar en democracia.

En el plano internacional, un estudio de casos múltiples dirigido por Namphande (2017) en Malawi comparó la implementación de prácticas de ciudadanía democrática en tres escuelas secundarias; encontró que se fomentaban diferentes formas de participación, y que aparentemente cada una socializaba a los estudiantes con diferentes tipos de roles de ciudadanía. En la investigación se puso en evidencia la existencia de tensiones entre los valores democráticos y los roles tradicionales, que se traducen en prácticas paradójicas por parte de las escuelas que deciden transformar su cultura escolar hacia una que brinde la posibilidad de una participación más activa de los estudiantes, y de la comunidad escolar en general. La escuela se configura, así, como un sitio controvertido entre las fuerzas de la reconstrucción social y las de reproducción social.

En Colombia, Vergara *et al.* (2011) encontraron que los jóvenes estudiantes perciben la ausencia de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones en el centro educativo por parte de la institución, desde una lógica adultocéntrica e instrumental; es decir,

aquella que considera a los estudiantes como incapaces, ignorantes y objetos de derecho. Sin embargo, este mismo grupo se percibe a sí mismo como un segmento poblacional con gran potencial de construcción de sociedad y de afrontar compromisos relacionados con el futuro del país.

En el contexto catalán, Ceballos y Susinos (2014) analizaron la participación escolar desde el movimiento de voz del alumnado, que busca el desarrollo de estrategias de participación transformadoras del proceso educativo por parte de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la participación escolar tiene lugar en el marco de una cultura democrática, caracterizada por acciones, espacios de diálogo, de negociación y toma de decisiones conjuntas, y brinda a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer desde un punto de vista crítico y transformador.

Otro estudio, realizado en Turquía, que buscaba determinar el estado de la participación de estudiantes de nivel primario, analizó las formas de participación en las esferas escolar, familiar y social, y encontró que, en el ámbito escolar, la participación era más alta dentro del aula con los docentes, y más baja en lo concerniente a la escuela y su gestión. Adicionalmente, se halló que la participación en el aula depende principalmente del nivel educativo y del lugar de estudio (Kus, 2014).

Por último, en una revisión sistemática sobre los efectos de la participación escolar en la toma de decisiones en distintas partes del mundo se encontró evidencia moderada sobre las habilidades democráticas y ciudadanas, las habilidades para la vida, la autoestima, las relaciones con los adultos y el sentido de pertenencia con la comunidad escolar (Mager y Nowak, 2012).

Hasta este punto, los antecedentes presentados nos permiten identificar un claro desafío teórico de generar un diálogo entre diferentes disciplinas: la sociología de la educación, las ciencias políticas, la psicología social y educacional, y la educación propiamente

tal, a la hora de aproximarse al estudio de la cohesión social y la participación escolar en el contexto chileno.

En el caso del presente estudio, el objetivo fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de las y los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media, procedentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa, en la comuna de San Pedro de la Paz, Región del Bío Bío, Chile. Específicamente se buscó comparar los niveles de cohesión social y de participación escolar de los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica y de enseñanza media (llamados así en Chile los niveles primario y secundario, respectivamente) según el sexo, nivel de enseñanza, nivel socioeconómico y dependencia administrativa.

MÉTODO

Diseño

Corresponde a una investigación cuantitativa, desarrollada a partir de un método de encuestas transversales (Creswell, 2012); la recopilación de información se llevó a cabo en un solo momento, mediante cuestionarios, y luego fue analizada estadísticamente de acuerdo a los objetivos de investigación y las hipótesis que se sometieron a prueba.

Participantes

La población de este estudio abarcó a los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza general básica (primaria, entre 10 y 13 años) y de enseñanza media (secundaria, entre 14 y 17 años) pertenecientes a establecimientos públicos y privados (con y sin subvención del Estado) de la comuna de San Pedro de la Paz, que para el año 2016 alcanzó los 11 mil 645 estudiantes.² Se seleccionó aleatoriamente a cada establecimiento, y dentro de cada uno se realizó un

muestreo censal. Se entregó un total de 903 cuestionarios, de los cuales fueron devueltos 712; 19 fueron eliminados por corresponder a cuestionarios que se presentaban con omisiones o errores en sus respuestas. La muestra total estuvo compuesta por 693 estudiantes, distribuidos entre 50.6 por ciento de mujeres (N=351) y 49.4 por ciento de hombres (N=343). El 68.30 por ciento (N=474) de los participantes pertenece al segundo ciclo del nivel de enseñanza general básica y 31.70 por ciento (N=220) al nivel de enseñanza media. En relación con la dependencia administrativa de los establecimientos, 22.3 por ciento (N=155) de los estudiantes pertenece a establecimientos municipales, 61.1 por ciento (N=424) a establecimientos particulares subvencionados y 16.6 por ciento (N=115) a particulares pagados. Cabe señalar que el tamaño muestral mínimo requerido para la población de estudio era de N=372, con un 95 por ciento de confianza y un error de 5 por ciento.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario construido especialmente para el estudio que iniciaba con una sección de datos sociodemográficos para recoger la información de las variables de control. Para la medición del nivel socioeconómico (NSE) se recogió información sobre el hogar de los estudiantes a partir de dos indicadores: número de bienes y nivel educacional de quien aporta el principal ingreso al hogar, con base en el esquema de Adimark (2016):³ ABC1 (alto y medio emergente), C2 (medio), C3 (medio bajo) y D (vulnerable), utilizado en estudios de mercado en Chile. Por otra parte, las medidas de cohesión social y participación escolar fueron organizadas con base en instrumentos ya existentes:

Escala de cohesión social. Se emplearon dos grupos de indicadores de *colaboración*, tres relativos a la colaboración entre estudiantes

² Puede consultarse en <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19776/descarga-bases-de-datos-de-matricula-por-estudiante> (consulta: 31 de agosto de 2016).

³ En: http://www.adimark.cl/medios/estudios/mapa_socioeconomico_de_chile.pdf (consulta: mayo de 2016).

($\alpha = 0,943$), y tres referentes a la colaboración que los estudiantes reciben de parte de los profesores ($\alpha = 0,885$); ambos habían sido empleados en un estudio realizado en estudiantes de enseñanza media del norte de Chile, como posibles factores que explican la satisfacción de los estudiantes en sus colegios (Pedraja-Rejas *et al.*, 2016). En cuanto a la *confianza*, se empleó un total de seis indicadores, tomados de los 10 ítems que componen la escala de confianza en niños de Imber ($\alpha = 0,800$) (*Imber's children's trust scale*) (Imber, 1971, cit. en Rotenberg *et al.*, 2004). También se incorporaron seis ítems de los 18 que componen la escala de sentido de comunidad ($\alpha = 0,900$) (Sánchez, 2009), construida originalmente para preguntar acerca del grado de *pertenencia* que se percibe respecto al barrio. Las respuestas a estos ítems se organizan en cinco niveles: muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5).

Escala de participación escolar. Se emplearon 18 ítems tomados de la escala de participación escolar de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014), en su versión traducida al español y con recientes evidencias de validez en contexto chileno (Pérez-Salas *et al.*, 2018). Seis de estos ítems abordan la “percepción positiva de los estudiantes sobre la participación en el colegio” (Omega de McDonald $\Omega = 0,877$), y las respuestas a éstos se organizan en cinco niveles: muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4), y muy de acuerdo (5). Los 12 ítems restantes se organizan equitativamente entre la “participación en las decisiones y reglamentos de la escuela” ($\Omega = 0,853$), y la “participación en eventos escolares” ($\Omega = 0,835$); las respuestas se organizan en cinco niveles: nunca (1), muy pocas veces (2), a veces (3), casi siempre (4), y siempre (5).

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó la autorización institucional para la realización del estudio; una vez aprobada, las aplicaciones se

programaron en el orden de selección aleatoria de establecimientos, durante el desarrollo normal del segundo semestre académico del año 2016, entre los meses de octubre y diciembre. Cada aplicación se realizó en el aula de clases; junto con el cuestionario se entregó una carta de consentimiento informado en el que se explicaban los propósitos y resguardos éticos del estudio, contra entrega de carta de consentimiento informado enviada a los apoderados. En todos los casos el cuestionario fue respondido de forma individual (autoadministrado), apelando a la sinceridad de cada estudiante. Cabe señalar que el presente estudio no constituye en ninguna de sus partes un atentado a la moral, seguridad y bienestar de los participantes o del establecimiento, ya que la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de los datos de los establecimientos y de los participantes, así como el anonimato de los participantes y la integridad de la persona quedaron resguardados.

RESULTADOS

En primer lugar, se realizaron análisis de normalidad de la distribución de las variables de cohesión social ($z = 1,842$; $p = 0,002$) y participación escolar ($z = 1,866$; $p = 0,002$), utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Si bien este resultado no permite concluir el ajuste normal de las distribuciones, notamos que, en ambos casos, ni la asimetría ni la curtosis resultan extremas, ya que alcanzan valores cercanos a cero. Tomando en consideración esto, para el análisis de comparación de medias se empleó la prueba ANOVA, ya que esta técnica es robusta frente al incumplimiento leve de los supuestos de normalidad.

Para determinar la relación entre cohesión social y participación escolar se realizó un análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre cohesión social y participación escolar ($r = 0,613$; $p = 0,001$), como

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre edad, cohesión social y participación escolar

	1	2	3	4	5	6
1. Edad	1	-0.227*	-0.056	-0.006	-0.069	-0.188*
2. Participación escolar		1	0.613*	0.483*	0.580*	0.572*
3. Cohesión social			1	0.760*	0.873*	0.842*
4. Confianza				1	0.588*	0.501*
5. Colaboración					1	0.658*
6. Sentido de pertenencia						1

* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

se muestra en la Tabla 1. Además, se incorporó la variable edad de los estudiantes, lo que mostró una relación inversa con la participación escolar ($r = -0.227$; $p = 0.001$) y con la dimensión de sentido de pertenencia ($r = -0.188$; $p = 0.001$).

Se observaron correlaciones medianamente altas entre la participación escolar y las dimensiones de cohesión social; la mayor fue con la colaboración ($r = 0.580$; $p = 0.001$), seguida de la relación con sentido de pertenencia ($r = 0.572$; $p = 0.001$) y confianza ($r = 0.483$; $p = 0.001$).

En cuanto a la distribución del nivel socioeconómico (NSE), se encontró que la mayoría de estudiantes de establecimientos municipales se agrupa en el nivel C3 (N=111; 71.6 por ciento), mientras que la mayor parte de los de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2 (N=208; 49.1 por ciento) y los estudiantes de colegios particulares pagados se agrupan en el nivel ABC1

(N=77; 67 por ciento). Asimismo, al desagregar la distribución de los niveles de participación escolar se observaron diferencias estadísticamente significativas para el caso del nivel socioeconómico ($\chi^2 = 13.697$; $p = 0.034$), lo que se muestra en la Tabla 2.

Por otra parte, se realizó un análisis de comparación de medias con la prueba ANOVA factorial para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y nivel de enseñanza sobre la cohesión social de los estudiantes. Esta prueba busca analizar si el efecto de una variable independiente es el mismo en los distintos niveles de la otra variable independiente.

Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F = 2.730$; $p = 0.008$), y se rechaza la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la

Tabla 2. Distribución porcentual de los niveles de participación escolar según NSE, nivel de enseñanza y dependencia administrativa

		Nivel de participación escolar			% total	Prueba chi-cuadrado de Pearson	
		Baja	Media	Alta		χ^2	p
Nivel socioeconómico	D	0.1	1.9	3.2	5.2	13.697	0.034
	C3	1.3	16.2	29.9	47.3		
	C2	2.2	15.9	18.3	36.4		
	ABC1	0.4	5.2	5.3	11		
Total		4	39.1	56.7	100		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para nivel socioeconómico

(I) Nivel socioeconómico	(J) Nivel socioeconómico	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	p
D	C3	-1.064	1.895	0.993
	C2	0.964	1.940	0.997
	ABC1	-2.238	2.063	0.856
C3	D	1.064	1.895	0.993
	C2	2.028	0.907	0.145
	ABC1	-1.173	1.147	0.887
C2	D	-0.964	1.940	0.997
	C3	-2.028	0.907	0.145
	ABC1	-3.202	1.219	0.050
ABC1	D	-2.238	2.063	0.856
	C3	1.173	1.147	0.887
	C2	3.202	1.219	0.050

Fuente: elaboración propia.

combinación de las variables independientes; también se observó que el modelo de la interacción no es estadísticamente significativo ($F(3,684)=1.843$; $p=0.138$), lo que resulta significativo sólo respecto del efecto en el nivel socioeconómico ($F(3,684)=3.288$; $p=0.020$).

Conforme al resultado anterior, se procedió a analizar el efecto principal del nivel socioeconómico en las medidas de cohesión social, y mediante la comparación de medias por pares, con la prueba *post hoc* T3 de Dunnett, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de cohesión social entre el nivel socioeconómico C2 ($M=64.36$; $D.E.=11.19$) respecto del nivel ABC1 ($M=67.57$; $D.E.=8.72$) (Tabla 3).

Para continuar el análisis de comparación de medias se realizó una prueba ANOVA factorial para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y sexo sobre la cohesión social de los estudiantes. Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas con el estadístico Levene ($F=2.447$; $p=0.018$), se rechazó la hipótesis nula de que la varianza error de la variable cohesión social es igual en todos los grupos definidos por la combinación

de las variables independientes, y se observó que el modelo de la interacción resulta estadísticamente significativo ($F(3,684)=2.706$; $p=0.044$) entre nivel socioeconómico y sexo, con un tipo de interacción ordinal entre ambos factores. Si bien el efecto del sexo no es igual sobre cada nivel socioeconómico, éste se muestra siempre en la misma dirección. Es posible encontrar un efecto simple entre los hombres de distinto nivel socioeconómico: el nivel de cohesión social es más alto en los hombres C3 ($M=66.99$; $D.E.=9.78$) que en aquellos del nivel C2 ($M=63.55$; $D.E.=11.93$); estas diferencias son estadísticamente significativas con un 95 por ciento de confianza ($p=0.036$) (Tabla 4).

En cuanto al análisis de comparación de medias para evaluar el efecto individual o conjunto de las variables nivel socioeconómico y sexo sobre la participación escolar de los estudiantes (Tabla 5), se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medidas de participación escolar entre los niveles C3 y C2 ($p=0.002$), de manera que resultó más alto el nivel de participación escolar en el grupo C3 ($M=69.11$; $D.E.=0.69$) que en los estudiantes del grupo C2 ($M=65.30$; $D.E.=0.78$).

Tabla 4. Comparaciones por pares en las medidas de cohesión social para sexo y nivel socioeconómico

Sexo	(I) Nivel socioeconómico	(J) Nivel socioeconómico	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	p
Mujer	D	C3	2.822	2.376	1.000
		C2	3.444	2.429	0.941
		ABC1	1.482	2.854	1.000
	C3	D	-2.822	2.376	1.000
		C2	0.622	1.243	1.000
		ABC1	-1.340	1.946	1.000
	C2	D	-3.444	2.429	0.941
		C3	-0.622	1.243	1.000
		ABC1	-1.962	2.011	1.000
	ABC1	D	-1.482	2.854	1.000
		C3	1.340	1.946	1.000
		C2	1.962	2.011	1.000
Hombre	D	C3	-6.916	2.926	0.110
		C2	-3.482	2.950	1.000
		ABC1	-7.810	3.237	0.097
	C3	D	6.916	2.926	0.110
		C2	3.433	1.246	0.036
		ABC1	-0.894	1.823	1.000
	C2	D	3.482	2.950	1.000
		C3	-3.433	1.246	0.036
		ABC1	-4.327	1.862	0.122
	ABC1	D	7.810	3.237	0.097
		C3	0.894	1.823	1.000
		C2	4.327	1.862	0.122

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se realizó una prueba ANOVA factorial para evaluar la interacción del nivel socioeconómico y el nivel de enseñanza respecto de las medidas de participación escolar, pero no se encontró que hubiera algún efecto de interacción entre las variables independientes ($F(3,684)=0.606$; $p=0.611$). Solamente fue posible hallar el efecto principal del nivel socioeconómico descrito anteriormente.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten confirmar la hipótesis central respecto a la relación entre cohesión social y participación escolar de los estudiantes, que resulta estadísticamente significativa en la medida global de cohesión social y las tres dimensiones abordadas en el estudio (confianza, colaboración

Tabla 5. Comparaciones por pares en las medidas de participación escolar para nivel socioeconómico

(I) Nivel socioeconómico	(J) Nivel socioeconómico	Diferencia de medias (I - J)	Error típico	p
D	C3	-0.581	2.234	1
	C2	3.236	2.266	0.922
	ABC1	3.29	2.563	1
C3	D	0.581	2.234	1
	C2	3.817	1.043	0.002
	ABC1	3.871	1.588	0.09
C2	D	-3.236	2.266	0.922
	C3	-3.817	1.043	0.002
	ABC1	0.054	1.632	1
ABC1	D	-3.29	2.563	1
	C3	-3.871	1.588	0.09
	C2	-0.054	1.632	1

Fuente: elaboración propia.

y sentido de pertenencia). Esta información refuerza la necesidad planteada desde el Ministerio de Educación de Chile (2014), relativa a desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades para participar democráticamente en la sociedad, dado que la participación influye, a su vez, en el desarrollo del sentido de pertenencia con la comunidad escolar, y en la generación de instancias de colaboración y contribución de ideas; estos aspectos se incluyeron en este estudio dentro de los indicadores de cohesión social. A su vez, el resultado es coincidente con hallazgos recientes en la literatura científica (Mager y Nowak, 2012; Van Staveren y Pervaiz, 2017; Van den Bos *et al.*, 2018), en los que se ha mostrado que una mayor cohesión social en las escuelas favorece los comportamientos cooperativos, el sentido de pertenencia y la confianza, de manera que se reducen los comportamientos antisociales entre los estudiantes.

Por otra parte, uno de los resultados más sorprendentes en respuesta al objetivo particular de caracterizar a los estudiantes participantes en el estudio, tiene que ver con la distribución de los niveles socioeconómicos de éstos

en las distintas dependencias administrativas; al respecto se encontró que la mayoría de los estudiantes, pertenecientes a establecimientos municipales, se agrupa en el nivel C3, mientras que la mayor parte de los de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2, y los de colegios particulares pagados, en el nivel ABC1. Al respecto, basta citar una revisión de la política educacional chilena por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2004: 277), donde se sostiene que el sistema educacional chileno está “conscientemente estructurado por clases”, de manera que produce un sistema estratificado con una concentración creciente de estudiantes en escuelas con características socioeconómicas similares; éste es uno de los supuestos de este estudio, y la comuna de San Pedro de la Paz constituye un caso ejemplar a nivel país en cuanto a desigualdades socioeconómicas en su población (Vásquez y Salgado, 2009).

Lo anterior se refuerza si consideramos la polarización del sistema educativo, ya que es posible entender los indicadores de cohesión social en los estudiantes a nivel de grupo en el

marco de la polarización del mismo sistema, tal como lo describen Villalobos y Valenzuela (2012). Es decir, en cada tipo de establecimiento, a nivel de grupo, es posible que se manifiesten relaciones de confianza y colaboración, y que se desarrolle el sentido de pertenencia de los estudiantes con su comunidad (identidad), no así entre estudiantes provenientes de establecimientos de distinta dependencia administrativa y/o nivel socioeconómico (alienación).

En línea con la respuesta a las hipótesis del estudio, no fue posible confirmar que existan diferencias estadísticamente significativas en los niveles de cohesión social entre estudiantes de distinto nivel de enseñanza. Tampoco se encontró una relación estadísticamente significativa entre la edad y la cohesión social, salvo en lo relativo al sentido de pertenencia, el cual disminuye en la medida en que los estudiantes avanzan en edad. Estos resultados se distinguen de lo reportado en la literatura a nivel latinoamericano, dado que se ha encontrado que, en la medida que aumenta el nivel de enseñanza —y con ello, la edad de los estudiantes— se observa un aumento en los indicadores de confianza, colaboración y sentido de pertenencia (Cox *et al.*, 2014); esto debido a que es la misma escuela la que propende a construir identidad en la comunidad escolar.

Nuevamente, el factor socioeconómico es relevante a la hora de comparar los distintos grupos de participantes: por ejemplo, se encontró una interacción con el sexo de los estudiantes, de manera que es posible que los hombres del nivel socioeconómico C3 presenten mayores niveles de cohesión social que los del nivel C2, ya que estas diferencias son estadísticamente significativas. Por otra parte, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distinto sexo.

En cuanto a las hipótesis sobre la participación escolar, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de distinto ciclo o nivel de enseñanza, mientras que, en el plano de las hipótesis relacionales, a diferencia de los resultados

para cohesión social, sí se encontró una relación inversa entre la edad de los estudiantes y la participación escolar, siendo ésta menor cuanto más edad tienen. Tal como ocurre con el sentido de pertenencia, los resultados muestran que estas variables disminuyen paulatinamente con el tiempo; queda entonces expuesto el desafío para los establecimientos en cuanto a la gestión efectiva de mecanismos e instancias de participación que aseguren un involucramiento activo de los estudiantes. En este sentido, la literatura es coincidente al reportar que los estudiantes de enseñanza media (jóvenes) perciben la ausencia de reconocimiento de su capacidad para tomar decisiones en los centros educativos, y que, en cuanto a la gestión del aula, no tienen poder de decisión sobre los contenidos, actividades o cualquier aspecto del tiempo y espacio escolar; persisten lógicas adultocéntricas e instrumentales, a pesar de que los estudiantes de esta edad se reconocen a sí mismos con el potencial para construir sociedad (Redón, 2010; Muñoz, 2011; Vergara *et al.*, 2011).

Al comparar los niveles de participación escolar de los estudiantes en función de las variables de control, sólo fue posible observar diferencias estadísticamente significativas en la distribución del nivel socioeconómico: la participación más alta corresponde a los estudiantes de nivel C3, y es menor en los del nivel C2. Lo anterior podría acercarnos a la idea de que en los establecimientos municipales estaría desarrollándose una gestión más efectiva de la participación escolar, ya que existen lineamientos ministeriales que así lo proponen, conocidos como estándares indicativos de desempeño, particularmente los de participación y vida democrática (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Por último, es interesante resaltar que en ninguna de las medidas de las variables centrales del estudio se hallaron diferencias según sexo. Este resultado es coherente con lo señalado por Komatsu (2014) en cuanto a que la cohesión social favorece la articulación

entre las relaciones de género (y otras categorías sociales), más allá de la enseñanza de la ciudadanía y los valores democráticos.

En definitiva, este estudio ofrece una aproximación general al objeto de estudio, entendido como la relación entre la cohesión social y la participación escolar, con una tendencia a confirmar lo reportado en la literatura en torno a estas variables.

Entre las contribuciones del estudio se puede señalar la que se refiere al estado del arte del tema en el contexto chileno, especialmente en relación con la cohesión social en los estudiantes en etapa escolar. Asimismo, se suma al importante respaldo empírico en cuanto a la reproducción de desigualdades del sistema educacional chileno. Otra contribución, en términos metodológicos, es aportar a la investigación educativa a través de instrumentos que presentan evidencias de confiabilidad y validez para su uso en el contexto escolar chileno (Creswell, 2012).

Un análisis de las limitaciones del estudio permite destacar ciertos aspectos metodológicos, como es el uso de escalas de autorreporte que, como es sabido, son mayormente susceptibles de ser respondidas por lo que socialmente se desea; en este caso podrían significar un sesgo positivo en las respuestas de los estudiantes en relación con la confianza, la colaboración, el sentido de pertenencia y la participación en sus comunidades escolares. Por otra parte, de acuerdo con Abela (2011), se reconoce la limitación de incurrir en la falacia ecológica de interpretar datos agregados (de

la estructura del sistema escolar) a nivel individual (en los estudiantes); así como también por reconocer que el concepto de cohesión social aplicado en este estudio implica, desde un punto de vista psicológico, una disposición a ser cohesivo, o a la *cohesividad* por parte de los estudiantes. Para efectos de difusión científica de este estudio se optó por conservar la noción de cohesión social.

Finalmente, desde un punto de vista epistemológico, este estudio se sitúa en la perspectiva de la validación del conocimiento científico, o en su dimensión normativa, la tradicional escisión de este enfoque respecto del modo orientado al descubrimiento; esto no es parte de la construcción misma del objeto de estudio en esta investigación, dado que coincidimos con Samaja (2004: 38) en que “no es sostenible una separación absoluta entre ambos modos del método”. En este sentido, los resultados del estudio podrían enriquecerse a través de una estrategia cualitativa que permita profundizar en las dinámicas de cohesión y participación que se dan dentro de los establecimientos educativos, especialmente en el aula (Redón, 2010; Kus, 2014; Van den Bos *et al.*, 2018). Esta estrategia no se incluyó en el diseño metodológico por razones presupuestarias y del tiempo disponible para la investigación. Para finalizar, destacamos la importancia de reconocer que el conocimiento de lo social siempre es un recorte o aproximación a cierto fenómeno, y que, por lo tanto, pueden integrarse abordajes cualitativos y cuantitativos (De Souza, 2009).

REFERENCIAS

- ABELA, Andréu (2011), “El análisis multinivel: una revisión actualizada en el ámbito sociológico”, *Metodología de Encuestas*, vol. 13, pp. 161-176.
- CEBALLOS, Noelia y Teresa Susinos (2014), “La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 228-244.
- CEPAL (2010), *Cohesión social en América Latina. Una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores*, Santiago, CEPAL.
- CLOETE, Anita (2014), “Social Cohesion and Social Capital: Possible implications for the common good”, *Verbum et Ecclesia*, vol. 35, núm. 3, pp. 1-6.

- COX, Cristián, Martín Bascope, Juan Carlos Castillo, Daniel Miranda y Macarena Bonhomme (2014), "Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares", *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, núm. 14, pp. 1-41.
- CRESWELL, John (2012), *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Boston, Pearson Education.
- CROUCH, Luis, Amber Gove y Martín Gustafsson (2009), "Educación y cohesión social", en Cristián Cox y Simón Schwartzman (eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, Santiago de Chile, Uqbar Editores, pp. 293-338.
- DE Souza, María Cecilia (2009), *La artesanía de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, Editorial Buenos Aires.
- DUFFY, Gavin y Tony Gallagher (2017), "Shared Education in Contested Spaces: How collaborative networks improve communities and schools", *Journal of Educational Change*, vol. 18, núm. 1, pp. 107-134.
- Gobierno de Chile (2009, 16 de diciembre), Ley General de Educación, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2014), *Estándares indicativos de desempeño*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículo y Evaluación.
- GONZÁLEZ-Patiño, Javier, Moisés Esteban-Guitart y Sara San Gregorio (2017), "Participación infantil en la transformación de sus espacios de aprendizaje: democratizando la creación mediante un proyecto de fabricación digital en un Fablab", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 11, núm. 1, pp. 137-154.
- JANMAAT, Jan Germen (2011), "Social Cohesion as Real-life Phenomenon: Assessing the explanatory power of the universalist and particularist perspectives", *Social Indicators Research*, vol. 100, núm. 1, pp. 61-83.
- JOHN-Akinola, Yetunde y Saoirse Nic-Gabhainn (2014), "Children's Participation in School: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes", *BMC Public Health*, vol. 14, núm. 964. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- KOMATSU, Taro (2014), "Does Decentralisation Enhance a School's Role of Promoting Social Cohesion? Bosnian school leaders' perceptions of school governance", *International Review of Education*, vol. 60, núm. 1, pp. 7-31.
- Kus, Zafer (2015), "Participation Status of Primary School Students", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 177, pp. 190-196.
- LANSDOWN, Gerison, Shane Jimerson y Reza Schahroozi (2014), "Children's Rights and School Psychology: Children's right to participation", *Journal of School Psychology*, vol. 52, núm. 1, pp. 3-12.
- LANZI, Diego (2011), "Capabilities and Social Cohesion", *Cambridge Journal of Economics*, vol. 35, núm. 6, pp. 1087-1101.
- LÁZARO, José Luis, Meritxell Estebanell y Juan Carlos Tedesco (2015), "Inclusión y cohesión social en una sociedad digital", *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 12, núm. 2, pp. 44-59.
- MAGER, Ursula y Peter Nowak (2012), "Effects of Student Participation in Decision Making at School. A systematic review and synthesis of empirical research", *Educational Research Review*, vol. 7, núm. 1, pp. 38-61.
- MUÑOZ, Graciela (2011), "Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales", *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, pp. 35-52.
- NAMPHANDE, Peter, Linda Clarke, Sean Farren y Alan McCully (2017), "Education for Democratic Citizenship in Malawian Secondary Schools: Balancing student voice and adult privilege", *Compare. Journal of Comparative and International Education*, vol. 47, núm. 5, pp. 703-721.
- OCDE (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación: educación terciaria en Chile*, Santiago, OCDE Ediciones.
- PABAYO, Román, Michel Janosz, Sherri Bisset e Ichiro Kawachi (2014), "School Social Fragmentation, Economic Deprivation and Social Cohesion and Adolescent Physical Inactivity: A longitudinal study", *PLoS ONE*, vol. 9, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099154>
- PEDRAJA-Rejas, Liliana, Emilio Rodríguez-Ponce, Patricio Rodríguez, Francisco Ganga y Francisco Villegas (2016), "Determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes en sus colegios: un estudio exploratorio desde Chile", *Interciencia*, vol. 41, núm. 6, pp. 401-406.
- PÉREZ-Salas, Claudia, David Sirlopú, Rubia Cobo y Alia Awad (2018), "Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de escolares chilenos", manuscrito.
- PUIG, María y Juan Antonio Morales (2015), "La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica", *Educación XXI*, vol. 18, núm. 1, pp. 259-282.
- RAMÍREZ, Andrés (2011), "Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana", *Opinión Jurídica*, vol. 10, núm. 20, pp. 193-204.

- REDÓN, Silvia (2010), "La escuela como espacio de ciudadanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 2, pp. 213-239.
- ROTENBERG, Ken, Keltie McDonald y Emily King (2004), "The Relationship between Loneliness and Interpersonal Trust During Middle Childhood", *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 165, núm. 3, pp. 233-249.
- SAMAJA, Juan (2004), *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, Alipio (2009), "Validación discriminante de una escala de sentimiento de comunidad: análisis comparativo de dos comunidades", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 2, pp. 161-176.
- THORNBERG, Robert y Helene Elvstrand (2012), "Children's Experiences of Democracy, Participation, and Trust in School", *International Journal of Educational Research*, vol. 53, pp. 44-54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- UNTERHALTER, Elaine y Melanie Walker (2007), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*, Nueva York, Palgrave MacMillan.
- VALDÉS, Ángel, Ernesto Carlos y Claudia Arreola (2013), "Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 92-109.
- VAN DEN BOS, Wouter, Eveline Crone, Rosa Meuwese y Berna Güroğlu (2018), "Social Network Cohesion in School Classes Promotes Pro-social Behavior", *PLoS ONE*, vol. 13, núm. 4, e0194656. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194656>
- VAN STAVEREN, Irene y Zahid Pervaiz (2017), "Is it Ethnic Fractionalization or Social Exclusion, which Affects social Cohesion?", *Social Indicators Research*, vol. 130, núm. 1, pp. 711-731.
- VÁSQUEZ, Alexis y Marcela Salgado (2009), "Desigualdades socioeconómicas y distribución inequitativa de los riesgos ambientales en las comunas de Peñalolén y San Pedro de la Paz: una perspectiva de justicia ambiental", *Revista de Geografía Norte Grande*, núm. 43, pp. 95-110.
- VERGARA, Edgar, Nidia Montaña, Rosalba Becerra, Oswald Uriel León-Enríquez y Catalina Arboleda (2011), "Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿utopía o realidad?", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. 9, pp. 227-253.
- VILLALOBOS, Cristóbal y Juan Pablo Valenzuela (2012), "Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno", *Revista de Análisis Económico*, vol. 27, núm. 2, pp. 145-172.
- WASHBURN-Madrigal, Stephanie, Vinia Ureña-Salazar y Alejandrina Mata-Segreda (2013), "Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica", *Educación*, vol. 37, núm. 2, pp. 39-77.
- WIETZKE, Frank-Borge (2014), "Pathways from Jobs to Social Cohesion", *The World Bank Research Observer*, vol. 30, núm. 1, pp. 95-123.
- ZURITA, Úrsula (2013), "Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México", *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, vol. 40, núm. 72, pp. 85-115.

Autopercepción de la adquisición de las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos en la universidad

ELOÍSA RECHE URBANO* | M^a AMOR MARTÍN FERNÁNDEZ**
IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ***

El artículo muestra la viabilidad de un instrumento de elaboración propia para medir la autopercepción del alumnado universitario sobre su nivel de destreza en las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos de naturaleza científica. El propósito del estudio es contribuir a valorar la eficacia de la metodología de aula utilizada por el profesorado, así como para concienciar a los y las estudiantes de la necesidad de formación en estos elementos competenciales para su completo desarrollo profesional. Se trabajó con una muestra de 172 estudiantes de primer curso del grado en Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba) del curso 2017-2018. Las diferentes estrategias analíticas empleadas para determinar su fiabilidad y validez permitieron obtener resultados consistentes, y con base en ellos se establecieron los elementos básicos que definen el éxito en el desarrollo de estos trabajos académicos.

The article shows the viability of a homemade instrument to measure the self-perception of university students on their level of skills in informational and communicative competencies for the production of academic works of a scientific nature. The purpose of this study is to help assess the effectiveness of the classroom methodology used by teachers, as well as to raise awareness among students of the need for training in these areas for their full professional development. The sample consisted of 172 primary first-grade students of the Sagrado Corazón School (depending from the University of Córdoba) for the period 2017-2018. The different analytical strategies used to determine its reliability and validity have been entirely consistent results and have established the basic elements that define the success in the development of these academic works.

Palabras clave

Escritura académica

Competencia informacional

Competencia comunicativa

Fiabilidad

Validez

Autopercepción

Keywords

Academic writing

Information literacy

Communicative competence

Reliability

Validity

Self-perception

Recepción: 5 de noviembre de 2018 | Aceptación: 28 de abril de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59170>

- * Profesora titular de la Escuela Universitaria del Centro de Magisterio Sagrado Corazón (España). Líneas de investigación: tecnología educativa, educación mediática, formación en competencias, narrativa social audiovisual, construcción de pruebas. Publicación reciente: (2017, en coautoría con B. Quintero y M.J. Vilches), “Influencia mediática en la vida de los menores. Proceso de construcción y validación de un instrumento”, *Revista Edmetic*, vol. 6, núm. 2, pp. 359-381. CE: e.reche@magisteriosc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7403-4332>
- ** Vicedirectora adjunta del Centro de Magisterio Sagrado Corazón (España). Líneas de investigación: lenguaje y comunicación; competencia comunicativa; lengua, literatura y TIC; creatividad, formación literaria y escritura literaria. Publicación reciente: (2016, en coautoría con E. Reche y M.J. Vilches), “La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. Presentación de una experiencia”, *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, vol. 2, núm. 2, pp. 138-144. CE: m.martin@magisteriosc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5744-6287>
- *** Catedrático de la Universidad de Córdoba (España). Líneas de investigación: medición y evaluación educativa; formación en competencias profesionales. Publicación reciente: (2018, en coautoría con M.D. Eslava y C. de León), “Discusión de competencias en el ámbito universitario: revisión del perfil del educador social”, *Cultura y Educación*, vol. 30, núm. 2, pp. 1-20. CE: ignacio.gonzalez@uco.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8215-2563>

INTRODUCCIÓN

La redacción de textos que den cuenta de una indagación científica constituye una tarea fundamental de todo proceso de investigación y configura una instancia de organización de los resultados, así como de las implicaciones del nuevo estado de conocimiento alcanzado (AACP, 2011).

Entre los elementos constitutivos de un trabajo de investigación de naturaleza científica el marco teórico se considera fundamental, ya que su función, tal y como señalan Blaxter *et al.* (2002), consiste en exponer la teoría que va a fundamentar el proyecto respecto del objeto de estudio. Una vez que se ha seleccionado el tema a investigar y se han formulado las preguntas que guían la investigación, el siguiente paso consiste en realizar una revisión de la literatura sobre el mismo (Hernández *et al.*, 2014). Esto supone la movilización de los componentes que forman la competencia informacional, que conlleva, desde los planteamientos de Cohen *et al.* (2011), la búsqueda de información sobre el tema elegido y el planteamiento de las estrategias para su localización en fuentes documentales de relevancia, que garanticen la fiabilidad y actualidad, así como la recuperación de la misma. El contenido localizado debe ser analizado, interpretado y procesado para su posterior tratamiento, con el fin de construir nuevo conocimiento que pueda ser compartido y difundido. En este último paso, el uso ético y legal de la información se aprecia como cualidad indispensable para este tipo de práctica (Blasco y Durban, 2012; Merma *et al.*, 2017).

Construir el marco teórico no significa solamente reunir información, sino también ligarla e interrelacionarla coherentemente en un escrito, de manera que sirva como fundamento del estudio y pueda ser presentado con una fundamentación teórica firme (Gómez, 2006; Rodríguez y García, 2015). Supone, según estos autores, un escrito que tenga coherencia interna, secuencial y lógica, y que

utilice citas de estudios anteriores que den sustento al trabajo de investigación, es decir, donde se definan cuáles son los conceptos que se utilizarán, las variables y los referentes empíricos, el enfoque metodológico y qué resultados similares se han obtenido. De esta manera, quien lea el marco conceptual podrá introducirse en el problema de investigación y comprenderlo sin dificultad.

En todas las tareas mencionadas arriba media el lenguaje, fundamentalmente el escrito. Pero la finalidad de los textos académicos, en los que predomina la variedad discursiva expositiva y argumentativa, los dota de ciertos caracteres que le son propios: univocidad, denotación, objetividad, neutralidad o imparcialidad, universalidad y verificabilidad (Galán y Montero, 2002; Llácer y Ballesteros, 2012). En primer lugar, el lenguaje científico es unívoco, es decir, cada término se refiere a un solo concepto o a una sola realidad. Se caracteriza, además, por ser objetivo, es decir, por la importancia de los datos, los hechos y los procesos, y por la ausencia de subjetividad y afectividad de quien escribe, lo que da lugar a la neutralidad, es decir, preserva al lenguaje científico de los juicios de valor. Además, la universalidad que persigue el discurso científico se logra con la utilización de recursos expresivos comunes a toda la comunidad científica y garantiza la comunicación de resultados. Zapata y Velásquez (2008) confirman que no se trata únicamente de escribir por escribir, sino que lo que la autoría redacta debe tener importancia para alguien, y es ese alguien el que le da sentido al manuscrito. Más aún, el lector y el futuro evaluador esperan que el documento se presente de cierta manera, por lo que es preciso que éste siga, según Misak *et al.* (2005), una estructura estándar, a la usanza de la comunidad a la que va dirigido. Por último, a la verificabilidad contribuye no sólo la literalidad del lenguaje, sino también la inclusión de elementos extralingüísticos (tablas, gráficos, imágenes y fórmulas), que son los que permiten la comprobación de los datos o de la realidad que se analiza.

Estas peculiaridades de la escritura científica afectan también a los aspectos semánticos y sintácticos, propios de la competencia comunicativa. Su redacción se distingue por una escritura precisa, clara y concisa (Marín, 2015). La precisión entraña el uso de palabras que comunican exactamente, sin lugar a dudas, lo que se quiere decir, así como de tecnicismos específicos de cada rama del saber. La claridad significa que el texto se lee y se entiende fácilmente porque su sintaxis es sencilla, es decir, cuenta con oraciones bien construidas y los párrafos presentan las ideas siguiendo un orden lógico. Por último, la brevedad o concisión supone reunir sólo información pertinente y comunicar la información con el menor número de palabras posible.

La competencia comunicativa se refiere al

...conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe de haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación (Mendoza, 2003: 49).

Canale (1995) sistematiza las cuatro sub-competencias que la componen y que es necesario adquirir: la competencia gramatical o lingüística referida al conocimiento del código lingüístico y de los diversos niveles de la lengua: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico; la competencia sociolingüística, dirigida al conocimiento y uso adecuado al contexto y a las normas sociales del mismo; la competencia discursiva para alcanzar la comprensión y producción de diversos tipos de textos caracterizados por la coherencia y la cohesión; y, por último, la competencia estratégica, centrada especialmente en las destrezas que aseguran la eficacia de la comunicación.

A su vez, la competencia comunicativa va más allá del conocimiento del sistema lingüís-

tico, ya que faculta para “comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significativos y, por tanto, [para] saber cómo servirse de la lengua en función del contexto social” (Lomas, 2010: 137), incluido el académico. El alumnado que accede a estudios universitarios necesita un perfeccionamiento posterior y específico de la competencia comunicativa para desempeñarse de manera eficiente en el contexto académico. Para Castelló “las competencias necesarias para dominar los modos de leer y escribir propios de los estudios superiores no se adquieren de forma espontánea y requieren de un proceso instruccional intencionalmente dirigido a promoverlas” (2009: 121).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de adoptar métodos efectivos que capaciten al alumnado universitario de nuevo ingreso en la elaboración de textos académicos, de naturaleza científica; para ello se requiere de una herramienta que ayude a estimar la idoneidad de los métodos utilizados en el proceso de aprendizaje. A su vez, responde a la pretensión de que cada estudiante sea consciente de sus posibilidades y de la necesidad de formarse en competencias de carácter comunicativo e informacional como elemento motivacional (De Caso-Fuertes y García-Sánchez, 2006). Los objetivos se establecieron de la siguiente manera:

- Construir y validar un instrumento de autopercepción del alumnado universitario sobre su nivel en las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos, que ayude a valorar la eficacia de la metodología utilizada.
- Describir los elementos competenciales que, desde la opinión del alumnado, son necesarios para la redacción de textos académicos de naturaleza científica.

METODOLOGÍA

Diseño

El diseño de la investigación se fundamenta en una metodología exploratoria de corte descriptivo cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda y exhaustiva de una realidad singular (Arnal *et al.*, 1992). Su elección radica en la posibilidad que nos ofrece para obtener información básica para la toma de decisiones y para aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos. De forma concreta, el diseño metodológico se sustenta en uno de los tipos de método descriptivo, el estudio instrumental (Ato *et al.*, 2013; Montero y León, 2007), que tiene como objetivo el diseño de instrumentos y el estudio de sus propiedades psicométricas.

Participantes

El grupo informante estuvo formado por 172 estudiantes de primer curso del grado en Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba) del curso 2017-2018, donde 53.3 por ciento de los estudiantes son hombres y 48.8 por ciento mujeres. Este grupo, según Martín (2004), debe estar conformado por personas que tengan las mismas características que los individuos que forman parte de la población de referencia; este aspecto quedó suficientemente garantizado debido a que la elección del grupo se hizo mediante un método de muestreo aleatorio simple y supone el 86 por ciento de la población que ingresa en este título en este centro. Se trata de estudiantes que han cursado la materia Métodos de investigación educativa, donde se les solicita la elaboración de una memoria de investigación según determinadas pautas académicas y el desarrollo de una serie de tareas de carácter empírico.

Instrumento

Para la recogida de información acerca de los objetivos de este trabajo se optó por la técnica

de encuesta a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*, teniendo en cuenta su facilidad de aplicación. El primer modelo del instrumento, construido a partir de evidencias teóricas sobre la escritura académica en educación superior (Kruse, 2013; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015; Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015; Castells *et al.*, 2015), quedó compuesto por 26 ítems distribuidos en los siguientes bloques:

- Datos personales del participante, conformado por 2 ítems de carácter dicotómico.
- Conocimientos, destrezas y actitudes sobre escritura académica de textos científicos, con 26 ítems de valoración escalar, que oscilan entre 1 y 5 (1= totalmente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= término medio; 4= de acuerdo; 5= totalmente de acuerdo).
- Observaciones, con un ítem de carácter abierto en el cual los y las informantes pueden mostrar aquellas fortalezas o debilidades que consideren importantes para la redacción de los textos y que no estén contemplados en el cuestionario.

Se aplicó una vez concluida la docencia ordinaria de la materia y el grupo de estudiantes entregó el documento escrito demandado.

Análisis de datos

La precisión de los datos obtenidos con este instrumento, y la estabilidad de la medida aportada en diferentes aplicaciones del mismo, son elementos básicos que ha de cumplir todo procedimiento de obtención de información (Lincoln y Guba, 1985). Para ello, es preciso desarrollar un estudio de fiabilidad y validez de las medidas aportadas por el instrumento con el objetivo de dotar a la información recogida de veracidad científica y para no comprometer el estudio (Nunally y Bernstein, 1994). Esta labor se llevó a cabo mediante los siguientes procedimientos:

- Análisis de consistencia interna, por el cual se estima la precisión del instrumento a la hora de establecer las unidades de medida. Este proceso se realizó mediante la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach (Mateo, 2012).
- Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos, con el objetivo de reforzar el carácter unidimensional de la prueba. Este criterio se efectuó a través de la prueba *t* de Student entre las medias de los grupos alto y bajo configurados al efecto (García *et al.*, 2000).
- Análisis factorial exploratorio, para evidenciar la presencia de validez del instrumento a través del análisis estructural de covarianzas de los ítems que configuran la prueba, así como para establecer elementos competenciales a partir de las manifestaciones emitidas por el alumnado respecto del constructo de la medición (Hernández *et al.*, 2014).

El tratamiento analítico de la información obtenida se efectuó con el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences, versión 22.

RESULTADOS

Antes de proceder a validar los resultados obtenidos, se comprobó que las variables estaban normalmente distribuidas, con independencia del tamaño de la muestra con la que se había trabajado. Esta labor se realizó a partir de una estimación de máxima verosimilitud; en la Tabla 1, los valores aportados por los coeficientes de asimetría (<3.00) y curtosis (<8.00), dan a entender que existe normalidad univariada de los datos (Etxeberría y Tejedor, 2005). Asimismo, establecimos la bondad de ajuste del modelo estadístico que subyace a las observaciones realizadas asumiendo en los valores escalares un carácter discreto mediante la prueba de chi cuadrado, que resultó significativa en todos los

Tabla 1. Valoración de la autopercepción del alumnado y ajuste de las medidas obtenidas

Ítem	Media	DT	Asimetría		Curtosis		Bondad de ajuste	
			Coef.	Error típ.	Coef.	Error típ.	χ^2	p
1. Sé en qué consiste y sé llevar a cabo la revisión de la literatura sobre un tema	3.33	0.952	0.115	.186	-0.217	.369	101.544	.000
2. Sé qué son fuentes documentales primarias y secundarias	3.34	1.022	-0.431	.185	-0.275	.368	89.337	.000
3. Me desenvuelvo bien en la búsqueda y selección de información a la hora de emprender un trabajo sobre un tema (dónde buscar, cuáles son las fuentes fiables, etc.)	3.85	0.693	-0.217	.185	-0.022	.368	112.465	.000
4. Sé cuándo un texto científico es original y objetivo	3.15	0.922	-0.158	.185	0.254	.368	116.198	.000
5. Considero que la lectura de textos científicos es indispensable para abordar la argumentación de un tema	3.75	1.052	-0.615	.186	-0.100	.369	63.240	.000
6. Tengo capacidad de análisis y juicio crítico cuando contrasto la información seleccionada	3.50	0.777	-0.294	.186	-0.378	.369	78.988	.000

Tabla 1. Valoración de la autopercepción del alumnado y ajuste de las medidas obtenidas

(continuación)

Ítem	Media	DT	Asimetría		Curtosis		Bondad de ajuste	
			Coef.	Error típ.	Coef.	Error típ.	χ^2	p
7. Sé redactar textos con coherencia y cohesión	3.81	0.713	-0.005	.186	-0.465	.370	91.553	.000
8. Sé discriminar los diferentes registros lingüísticos (formal, informal, familiar, jerga, etc.)	4.07	0.786	-0.492	.186	-0.280	.369	71.456	.000
9. Entiendo las normas ortográficas como elemento indispensable para una redacción coherente, cohesionada y adecuada	4.48	0.705	-1.489	.185	3.120	.3698	218.349	.000
10. Concibo las normas gramaticales como elemento indispensable para una redacción coherente, cohesionada y adecuada	4.35	0.746	-0.917	.186	0.275	.369	101.538	.000
11. Conozco las diversas características de la escritura científica (claridad, precisión y brevedad)	3.66	0.876	-0.290	.186	-0.302	.369	100.784	.000
12. Sé establecer la estructura formal de un trabajo científico (diferentes partes que tiene un texto: resumen, introducción, marco teórico, etc.)	3.48	0.952	-0.196	.185	-0.217	.368	82.477	.000
13. Conozco qué implica cada apartado de la estructura formal de un texto científico	3.00	0.946	-0.127	.186	-0.523	.369	76.456	.000
14. Sé interrelacionar los conceptos claves para una mejor comprensión del texto	3.36	0.784	0.031	.187	-0.434	.373	67.810	.000
15. Conozco qué es una cita de una fuente	3.75	1.065	-0.562	.186	-0.330	.370	58.069	.000
16. Distingo las modalidades para citar una fuente	3.05	1.128	-0.195	.187	-0.750	.371	36.533	.000
17. Sé realizar una cita correctamente, dependiendo de su modalidad (directa o indirecta)	2.97	1.045	0.121	.185	-0.513	.368	54.570	.000
18. Comprendo la importancia de citar fuentes en un texto científico	3.50	1.202	-0.286	.185	-0.984	.368	28.116	.000
19. Conozco qué es una referencia	3.98	0.932	-0.718	.185	0.124	.370	94.294	.000
20. Entiendo la necesidad y pertinencia de realizar una referencia	3.64	1.107	-0.442	.186	-0.579	.370	45.353	.000
21. Sé referenciar según la norma APA	2.92	1.178	-0.069	.186	-0.831	.369	26.515	.000
22. Tengo seguridad en mis conocimientos sobre escritura científica	2.87	0.819	-0.007	.186	0.316	.369	141.076	.000

Tabla 1. Valoración de la autopercepción del alumnado y ajuste de las medidas obtenidas

(continuación)

Ítem	Media	DT	Asimetría		Curtosis		Bondad de ajuste	
			Coef.	Error típ.	Coef.	Error típ.	χ^2	p
23. Tengo seguridad en mis criterios/juicios sobre escritura científica	2.94	0.810	0.061	.185	0.028	.368	131.547	.000
24. La formación recibida sobre la competencia informacional es útil para el ejercicio de mi profesión	3.72	0.779	-0.049	.254	-0.458	.503	36.844	.000
25. La formación recibida sobre la competencia comunicativa es útil para el ejercicio de mi profesión	3.93	0.747	-0.388	.254	0.028	.503	49.200	.000
26. La formación recibida del uso de las normas sobre derechos de autor (citas/referencias) es útil para el ejercicio de mi profesión	4.07	0.909	-0.867	.254	0.537	.503	57.677	.000

Fuente: elaboración propia.

elementos salvo en el 8; éste, sin embargo, se mantuvo debido a su significación como elemento formativo en educación primaria. Esto indica que los datos obtenidos se distribuyen a lo largo de un continuo normalizado de observaciones y con capacidad para ser generalizados a la población de referencia.

Una primera lectura de los estadísticos descriptivos refleja que el alumnado percibe que, tras el desarrollo de la materia y la elaboración del texto académico de carácter científico solicitado, entiende las normas ortográficas y gramaticales como elementos indispensables de una redacción coherente, cohesionada y rigurosa; es consciente de la existencia de diferentes registros lingüísticos; precisa del uso de las normas sobre derechos de autoría para un buen desarrollo profesional; conoce qué es, cómo se localiza y la utilidad de una referencia; y admite la relevancia de la comunicación como elemento indispensable para su desarrollo profesional. Sin embargo, identifica la necesidad de formación en la realización de citas y referencias bibliográficas y una mejora de su confianza en destrezas de escritura científica.

El estudio de consistencia interna de las medidas obtenidas con este instrumento arrojó un coeficiente de Alfa de Cronbach de .910 para el conjunto de ítems escalares que los conforman. Este valor indica un alto nivel de correlaciones entre los elementos que constituyen la escala (Welch y Comer, 1988), lo que representa, según el criterio estipulado por George y Mallery (2011), un excelente índice de fiabilidad del instrumento para la magnitud y para los elementos constitutivos de la investigación. Por su parte, el comportamiento de los ítems escalares revela coeficientes alfa por encima de .903 para todos, lo que confirma los indicios anteriores y que cada uno de los elementos de este cuestionario mide una porción del rasgo que se desea estudiar, es decir, que es fiable (Tabla 2).

Para buscar la validez de contenido se realizó una prueba de discriminación de ítems cuyo objetivo fue determinar la capacidad que tienen los diferentes elementos que definen el instrumento para distinguir a los sujetos de alta, media y baja puntuación en un criterio; en nuestro caso, de carácter interno con referencia al constructo de medida (Ebel

Tabla 2. Comportamiento de los ítems

Ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
1	94.09	131.543	.546	.906
2	94.28	136.357	.307	.91
3	93.91	136.415	.388	.908
4	94.41	134.885	.397	.908
5	93.8	131.882	.531	.906
6	94.25	135.627	.367	.909
7	94.01	135.859	.374	.909
8	93.72	135.639	.377	.909
9	93.3	136.701	.339	.909
10	93.42	136.195	.362	.909
11	93.99	133.705	.476	.907
12	94.1	130.528	.586	.905
13	94.43	134.12	.442	.907
14	94.18	133.737	.545	.906
15	93.81	128.694	.626	.904
16	94.44	126.711	.651	.903
17	94.59	129.424	.589	.905
18	94	127.513	.609	.904
19	93.73	131.018	.565	.905
20	93.99	126.884	.67	.903
21	94.51	127.51	.603	.904
22	94.73	134.377	.434	.908
23	94.71	134.953	.394	.908
24	94.09	130.543	.64	.904
25	93.9	131.374	.626	.904
26	93.81	130.361	.534	.906

Fuente: elaboración propia.

y Frisbie, 1986). Se escogió como técnica la prueba de *t* de Student para muestras independientes ($n.s.=.05$); tras distribuir a los elementos en tres grupos a partir de la suma total de los ítems (grupo bajo: valor mínimo a percentil 33 [72, 92]; grupo medio: percentil 34 a percentil 66 [93, 103] y grupo alto: percentil 67 a valor máximo [104, 122]), se hizo entre los grupos alto y bajo. Los resultados indican que el total de preguntas posee un poder de discriminación admisible (valores *p* inferiores a .05),

lo que presupone que el instrumento posee indicios de validez aceptables (Tabla 3).

Para responder a la garantía de validez de constructo y establecer las dimensiones competenciales que, a juicio del alumnado, se precisan desde las perspectivas comunicativa e informacional para la elaboración de trabajos académicos de naturaleza científica, se llevó a cabo un análisis factorial de carácter exploratorio sobre la información recogida, cuyo objetivo fue reducir la dimensionalidad de los

Tabla 3. Poder de discriminación de los ítems del cuestionario

Ítem	Media bajo	Media alto	<i>t</i>	<i>p</i>
1	3.19	4.35	-6.701	.000
2	3.33	3.96	-2.95	.005
3	3.59	4.27	-3.969	.000
4	3.11	4	-4.652	.000
5	3.48	4.58	-6.517	.000
6	3.15	3.85	-3.381	.001
7	3.48	4.15	-3.558	.001
8	3.81	4.5	-3.748	.000
9	4.19	4.81	-3.208	.003
10	4.04	4.77	-3.964	.000
11	3.33	4.31	-5.457	.001
12	3.15	4.31	-6.034	.000
13	3	3.88	-4.63	.000
14	3.3	4.15	-6.178	.000
15	3.37	4.65	-6.126	.000
16	2.59	4.19	-7.78	.000
17	2.59	4	-7.708	.000
18	3.04	4.50	-6.385	.000
19	3.41	4.62	-6.321	.000
20	3.04	4.62	-7.128	.000
21	2.52	4.15	-7.072	.000
22	2.74	3.5	-3.622	.001
23	2.78	3.58	-3.996	.000
24	3.07	4.23	-7.408	.000
25	3.33	4.38	-6.086	.000
26	3.37	4.42	-4.401	.000

Fuente: elaboración propia.

datos para estudiar las relaciones existentes entre las variables y advertir una estructura dimensional entre ellas que nos permita explicar la realidad del objeto de estudio (Pett *et al.*, 2003). Uno de los requisitos que deben cumplirse para la aplicación de esta técnica es que las variables sean concomitantes. En este sentido, conviene estudiar la matriz de correlaciones entre todos los elementos del instrumento con el fin de decidir si es apropiado o no someterla a un proceso de factorización (Comrey, 1973). La existencia de correlaciones

altas en dicha matriz nos permite deducir la existencia de interdependencia entre las mismas, lo que hace suponer que se recomienda el empleo de esta técnica. Para ello, se aplicaron los siguientes procedimientos:

- Test de esfericidad de Barlett: esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, cuya diagonal principal está formada por unos (correlación del ítem consigo mismo) y el

resto son *ceros* (variables nulas). Consiste en una estimación de chi cuadrado a partir de una transformación de la matriz de correlaciones (Snedecor y Cochran, 1989). El valor obtenido resultó ser significativo con χ^2 cuadrado de 1000.176 y $p=.000$, lo cual sugiere el rechazo de la hipótesis nula; esto, a su vez, indica que la matriz de correlaciones no es de identidad y que existen correlaciones significativas, probablemente altas, dado que el resultado hallado es estadísticamente alto. En consecuencia, la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

- Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin: esta prueba compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones con las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones antiimagen. Este valor fue de .765 (>.5), que por ser un valor

meritorio aconseja la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre pares de variables no pueden ser explicadas por las otras variables (Kaiser, 1974).

Una vez establecidas las garantías de su aplicación, se escogió un proceso de extracción de componentes principales desarrollado por Thurstone (1947), y un proceso de rotación varimax recomendado por Kim y Mueller (1978) para estudios relacionados con las ciencias sociales, y dirigido a muestras reducidas. Una vez determinadas las relaciones existentes entre cada factor y las variables, la prueba facilitó el conocimiento del contenido de cada componente extraído y su interpretación. Como resultado de la rotación, se obtuvo la matriz de componentes rotados formada por siete factores que, junto con los elementos que los configuran y su nivel de saturación, aportan al modelo, a partir de la varianza explicada, sus índices de fiabilidad y su denominación, como puede verse en la Tabla 4.

Tabla 4. Ítems que saturan cada componente como resultado del análisis factorial (matriz de componentes rotados), aportación al modelo de cada componente e índice de fiabilidad de los elementos resultantes de la prueba

Elementos	Componente						
	Normativa de citación y referencias	Ejercicio profesional	Aptitudes	Autoconcepto	Planificación del trabajo	Ortografía y gramática	Conocimientos básicos para la escritura de textos científicos
16. Distingo las modalidades para citar una fuente	.781						
17. Sé realizar una cita correctamente, dependiendo de su modalidad (directa o indirecta)	.703						
19. Conozco qué es una referencia	.696						
15. Conozco qué es una cita de una fuente	.681						
21. Sé referenciar según la norma APA	.647						

Tabla 4. Ítems que saturan cada componente como resultado del análisis factorial (matriz de componentes rotados), aportación al modelo de cada componente e índice de fiabilidad de los elementos resultantes de la prueba (continuación)

Elementos	Componente						
	Normativa de citación y referencias	Ejercicio profesional	Aptitudes	Autoconcepto	Planificación del trabajo	Ortografía y gramática	Conocimientos básicos para la escritura de textos científicos
20. Entiendo la necesidad y pertinencia de realizar una referencia	.647						
1. Sé en qué consiste y sé llevar a cabo la revisión de la literatura sobre un tema	.631						
11. Conozco las diversas características de la escritura científica (claridad, precisión y brevedad)	.55						
18. Comprendo la importancia de citar fuentes en texto científico		.739					
25. La formación recibida sobre la competencia comunicativa es útil para el ejercicio de mi profesión		.738					
24. La formación recibida sobre la competencia informacional es útil para el ejercicio de mi profesión		.731					
5. Considero que la lectura de textos científicos es indispensable para abordar la argumentación de un tema		.641					
26. La formación recibida del uso de las normas sobre derechos de autor (citas/referencias) es útil para el ejercicio de mi profesión		.559					
7. Sé redactar textos con coherencia y cohesión			.82				
6. Tengo capacidad de análisis y juicio crítico cuando contrasto la información seleccionada			.612				
8. Sé discriminar los diferentes registros lingüísticos (formal, informal, familiar, jerga, etc.)			.555				

Tabla 4. Ítems que saturan cada componente como resultado del análisis factorial (matriz de componentes rotados), aportación al modelo de cada componente e índice de fiabilidad de los elementos resultantes de la prueba (continuación)

Elementos	Componente						
	Normativa de citación y referencias	Ejercicio profesional	Aptitudes	Autoconcepto	Planificación del trabajo	Ortografía y gramática	Conocimientos básicos para la escritura de textos científicos
14. Sé interrelacionar los conceptos claves para una mejor comprensión del texto			.462				
23. Tengo seguridad en mis criterios/juicios sobre escritura científica				.832			
22. Tengo seguridad en mis conocimientos sobre escritura científica				.824			
4. Sé cuándo un texto científico es original y objetivo					.721		
3. Me desenvuelvo bien en la búsqueda y selección de información a la hora de emprender un trabajo sobre un tema (dónde buscar, cuáles son las fuentes fiables, etc.)					.57		
13. Conozco qué implica cada apartado de la estructura formal de un texto científico					.549		
10. Concibo las normas gramaticales como elemento indispensable para una redacción coherente, cohesionada y adecuada						.872	
9. Entiendo las normas ortográficas como elemento indispensable para una redacción coherente, cohesionada y adecuada						.825	
2. Sé qué son fuentes documentales primarias y secundarias							.819
12. Sé establecer la estructura formal de un trabajo científico (diferentes partes que tiene un texto: resumen, introducción, marco teórico, etc.)							.534
Varianza total explicada	17.738	12.14	7.936	7.742	7.611	7.333	6.823
Alfa de Cronbach	.875	.809	.659	.827	.623	.752	.436

Fuente: elaboración propia.

Como elementos integrantes de cada uno de los factores obtenidos se consideraron aquellos que aportan una carga factorial superior a .40, garantía de control establecida por García *et al.* (2000). Al observar los resultados se aprecia que hay varios elementos que saturan en un mismo componente o factor, por lo que se tomó un doble criterio (técnico y contextual) para su incorporación en uno u otro componente, tal y como comentan Costello y Osborne (2005) desde un punto de vista epistemológico. En primer lugar, respondiendo en el nivel técnico, a pesar de la escasa diferencia cuantitativa en su aportación al modelo, se decidió incorporar aquellos factores donde su carga es más alta y, en el nivel contextual, se incluyeron atendiendo al contenido explicativo de cada uno de ellos en relación con el factor de referencia.

Por último, se realizó un análisis diferencial en función del sexo, considerando los factores como variables creadas de carácter dependiente y relacionados entre sí mediante la aplicación de un análisis multivariado de varianza (MANOVA) ($n.s.=.05$), ya que éste permite trabajar con los casos donde hay más de una variable dependiente que no pueden ser combinadas de manera simple, y debido a que detecta patrones de respuesta multivariada (Belluerka y Vergara, 2002). Los resultados aportados por dicho análisis (L de Wilks=.591, $F [1, 26] =1.386, p=.157$) expresan que el modelo factorial subyacente responde a las percepciones de todo el alumnado encuestado con independencia de su sexo.

Cabe ahora acercarse a los siete factores derivados de este análisis que, con una explicación total de la varianza de 67.32 por ciento, abordan la percepción del alumnado encuestado sobre la relevancia que otorgan a las competencias informacional y comunicativa en su desarrollo profesional y evidencian los elementos formativos que se precisan para asegurar el éxito en la redacción académica de textos científicos en la universidad. El primer componente, al que denominamos *normativa de citación y referencias*, con una explicación

de la varianza del criterio de 17.73 por ciento, está constituido por ocho elementos que hacen referencia a la pertinencia de la citación bibliográfica y sus referencias, y a su significado en la argumentación de un tema. El segundo factor, *ejercicio profesional*, arroja una explicación de la varianza de 12.14 por ciento y está compuesto por cinco elementos que aluden a la relevancia otorgada a las competencias comunicativa e informacional para el desarrollo de la profesión. El tercer factor, *aptitudes*, arroja una explicación de la varianza de 7.936 por ciento y está compuesto por cuatro elementos que aluden a aptitudes del alumnado ante la redacción de un texto científico. El cuarto factor, *autoconcepto*, con una varianza total explicada de 7.74 por ciento, concreta con sus dos elementos la opinión que posee el alumnado sobre sí mismo para el manejo de la escritura científica. El quinto factor, designado *planificación del trabajo*, obtiene una explicación de la varianza de 7.61 por ciento y está formado por tres elementos que informan de las tareas específicas a llevar a cabo para la confección de textos científicos. El sexto factor, *ortografía y gramática*, obtiene una explicación de la varianza de 7.333 por ciento y lo conforman dos elementos, los cuales hacen referencia al conocimiento de las reglas lingüísticas de escritura científica. Por último, el séptimo factor, *conocimientos básicos para la escritura de textos científicos*, con una varianza total explicada de 6.823 por ciento, está compuesto por dos elementos relativos al establecimiento de los aspectos formales para escribir un texto científico. Este último componente, advertido por el valor de alfa de .436, se convierte en el más inconsistente y, por lo tanto, se interpreta como demanda formativa que precisa de un tiempo de asimilación y acomodación.

CONCLUSIÓN

Las tareas de escritura son una parte importante de las actividades que realiza el alumnado en el entorno universitario y están desti-

nadas, prioritariamente, a la comunicación de intereses, necesidades y diferentes modos de pensar. Tal y como afirman Escotet *et al.* (1999) y Vázquez (2017), las dificultades que presenta el alumnado para producir textos coherentes y retóricamente apropiados, consistentes con las expectativas del discurso científico, que basen sus argumentaciones en una adecuada selección de la información, donde la organización de las ideas a exponer y la utilización de citas sea pertinente, repercute de manera importante en su rendimiento académico. Es por ello que es preciso que los estudiantes desarrollen habilidades y estrategias que les permitan redactar buenos escritos en las diferentes asignaturas que componen su titulación, así como para elaborar futuras publicaciones y presentaciones, y para desarrollar su labor profesional.

Este trabajo aportó un instrumento de autovaloración del alumnado universitario sobre el nivel de destreza en las competencias informacional y comunicativa para la elaboración de trabajos académicos, que goza de las garantías científicas de aplicación y generalización en el contexto de la educación superior. Por un lado, ayuda a conocer las necesidades de formación de los estudiantes, y, por otro, hace posible que el docente valore la eficacia de las estrategias metodológicas que utiliza en el aula.

Los datos hallados evidencian, como elemento prioritario para los estudiantes, el tratamiento ético de la información a partir del dominio de normativas de citación y referencias. En este mismo nivel de concreción, estimamos relevante conocer el significado de una revisión de la literatura y ponerlo en práctica en diferentes tareas académicas, así como tener claras las características de la escritura científica, aspecto relevante en la sociedad contemporánea y recogida en los reglamentos de régimen académico de las diferentes universidades españolas.

Desde esta perspectiva, toma sentido que, en el primer curso académico en el que el alumnado se incorpora a la realización de trabajos académicos de naturaleza científica, en

las diversas asignaturas que demandan estas tareas se haga particular énfasis en su familiarización con los aspectos propios de la alfabetización informacional, conjuntamente con estrategias que ayuden a tratar la información para construir argumentos sustentados en teorías y datos contrastados con rigurosidad, y más si se tiene en cuenta que para los estudiantes es importante el autoconcepto frente a la producción académica científica, dada la relación que existe entre la seguridad que tienen en sus conocimientos sobre los elementos de la escritura, y su posicionamiento reflexivo y crítico ante textos de esta índole. El trabajo de Villasmil (2011) sobre el autoconcepto en estudiantes universitarios de titulaciones de ciencias de la educación viene a corroborar que, en esta etapa educativa, el alumnado valora como importante en la construcción de su identidad profesional el dominio de sus capacidades personales; en ese aspecto, el autoconcepto sobre su dominio curricular frente a su compromiso con las labores académicas asegurará un rendimiento exitoso.

Además, otro apartado interesante es la planificación del trabajo a realizar. El proceso de construcción de un texto tiene como punto de partida la selección de la información que se necesitará para formular los argumentos, buscando la originalidad y objetividad de la exposición, bajo una secuencia lógica y conociendo lo que supone cada uno de los epígrafes que conforman su estructura.

Sin embargo, llama la atención que las destrezas relacionadas con la ortografía y la gramática, así como la lectura de textos quedan relegados a un último nivel de importancia, por lo que sería interesante indagar a qué se debe este hecho, teniendo presente que la realidad que experimentan los docentes es que cada vez se lee menos y se escribe peor. En este sentido, Yubero y Larrañaga (2015: 720) evidenciaron, a través de un estudio sobre actividades de tiempo libre de estudiantes universitarios, que “un 13 por ciento no lleva a cabo la conducta de lectura voluntaria en su

vida cotidiana y un 25 por ciento mejora su imagen para parecer sujeto lector”.

Para finalizar, este estudio se considera un principio para seguir profundizando en las necesidades de formación del alumnado universitario en la producción de trabajos

académicos, que deriven en metodologías más efectivas y adaptadas, sobre todo para quienes ingresan en los estudios de grado, favoreciendo la promoción de una cultura respetuosa con los derechos de autor y la propiedad intelectual.

REFERENCIAS

- Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica (AAPC) (2011), “Guía introductoria de redacción científica”, en: http://www.cienciapsicologica.org/contenidos/AACP_Guia_de_Redaccion_Cientifica.pdf (consulta: 15 de octubre de 2018).
- ARNAL, Justo, Delio del Rincón y Antonio Latorre (1992), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor Universitaria.
- ATO, Manuel, Juan J. López y Ana Benavente (2013), “Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología”, *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 3, pp. 1038-1059.
- BELLUERKA, Nekane y Ana Isabel Vergara (2002), *Diseños de investigación experimental en psicología: modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0*, Madrid, Prentice Hall.
- BLASCO, Anna y Gloria Durban (2012), “La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico”, *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, pp. 100-135.
- BLAXTER, Loraine, Christina Hughes y Malcolm Tight (2002), *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa.
- CANALE, Michael (1995), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Miguel Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-83.
- CASTELLÓ, Montserrat (2009), “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”, en Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 120-133.
- CASTELLS, Núria, María del Mar Mateos, Elena Martín, Isabel Solé y Mariana Miras (2015), “Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios”, *Cultura y Educación*, vol. 25, núm. 3, pp. 569-593.
- COHEN, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison (2011), *Research methods in Education*, Nueva York, Routledge.
- COMREY, Andrew Laurence (1973), *A First Course in Factor Analysis*, Nueva York, Academic Press.
- COSTELLO, Anna y Jason Osborne (2005), “Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis”, *Practical Assessment Research & Evaluation*, vol. 10, núm. 7, pp. 1-9, en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7> (consulta: 29 de septiembre de 2018).
- DE CASO-Fuertes, Ana María y Jesús Nicasio García-Sánchez (2006), “Relación entre la motivación y la escritura”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38, núm. 3, pp. 477-492, en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300003 (consulta: 29 de septiembre de 2018).
- EBEL, Robert y David Frisbie (1986), *Essentials of Educational Measurement*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- ESCOTET, Anna, María José Rubio y Liliana Tolchinsky (1999), “Escribir en la universidad”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 57, núm. 214, pp. 547-566.
- ETXEBERRÍA, Juan y Francisco Javier Tejedor (2005), *Análisis descriptivo de datos en educación*, Madrid, La Muralla.
- GALÁN, Carmen y Jesús Montero (2002), *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*, Madrid, Arco Libros.
- GALINDO, Jesús (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson Educación.
- GARCÍA, Eduardo, Javier Gil y Gregorio Rodríguez (2000), *Análisis factorial*, Madrid, La Muralla.
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2011), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference*, Boston, Allyn y Bacon.
- GÓMEZ, Marcelo M. (2006), *Introducción a la metodología de la investigación científica*, Nueva Córdoba, Editorial Brujas.
- GUZMÁN-Simón, Fernando y Eduardo García-Jiménez (2015), “La evaluación de la alfabetización académica”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-25, en: <http://www.redalyc>

- org/pdf/916/91641631005.pdf (consulta: 15 de octubre de 2018).
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- KAISER, Henry Felix (1974), "An Index of Factorial Simplicity", *Psychometrika*, vol. 39, núm. 1, pp. 31-36.
- KIM, Jae-on y Charles Mueller (1978), *Factor Analysis: Statistical methods and practical issues*, Beverly Hills, Sage.
- KRUSE, Otto (2013), "Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, practices, and competencias", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 37-58.
- LINCOLN, Yvonna Sessions y Egon Guba (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- LLÁCER, Eusebio y Fernando Ballesteros (2012), "El lenguaje científico, la divulgación de la ciencia y el riesgo de las pseudociencias", *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, vol. 17, pp. 51-67.
- LOMAS, Carlos (2010), *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós.
- MARÍN, Marta (2015), *Escribir textos científicos y académicos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- MARTÍN, María del Carmen (2004), "Diseño y validación de cuestionarios", *Matronas Profesión*, vol. 5, núm. 17, pp. 23-29, en: <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n17pag23-29.pdf> (consulta: 5 de junio de 2019).
- MARTÍNEZ-Lorca, Manuela y Carmen Zabala-Baños (2015), "Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: cuando los revisores son los compañeros", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 3, pp. 105-124, en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5422/5402> (consulta: 29 de septiembre de 2018).
- MATEO, Joan (2012), "La investigación ex post-facto", en Rafael Bisquerra (coord.), *Metodología de investigación educativa*, Madrid, La Muralla, pp. 195-229.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pearson Educación.
- MERMA, Gladys, Hilda Peña y Silvia Rosa Peña (2017), "Diseño y validación de una rúbrica para evaluar la adecuación de artículos científicos al estilo de la American Psychological Association", *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 6, núm. 1, pp. 83-91.
- MISAK, Aleksandra, Matklo Marusic y Ana Marusic (2005), "Manuscript Editing as a Way of Teaching Academic Writing: Experience from a small scientific journal", *Journal of Second Language Writing*, vol. 14, núm. 2, pp. 122-131.
- MONTERO, Ignacio y Orfelio G. León (2007), "A Guide for Naming Research Studies in Psychology", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 847-862.
- NUNNALLY, Jum e Ira Bernstein (1994), *Psychometric Theory*, Nueva York, McGraw Hill.
- PETT, Marjorie, Nancy Lackey y John Sullivan (2003), *Making Sense of Factor Analysis: The use of Factor Analysis for instrument development in health care research*, Londres, Sage.
- RODRÍGUEZ, Blanca Araceli y Laura Beatriz García (2011), "Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, pp. 249-265, en: http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/html_23 (consulta: 29 de septiembre de 2018).
- SNEDECOR, George y William Cochran (1989), *Statistical Methods*, Iowa, Iowa State University Press.
- THURSTONE, Louis Leon (1947), *Multiple Factor Analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- VÁZQUEZ, Alicia (2017), "Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 863-887, en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/38/38> (consulta: 5 de junio de 2019).
- VILLASMIL, Jairo (2011), "Autoconcepto académico y resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica", *Anuario del Doctorado en Educación Pensar la Educación*, vol. 5, en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3812/3649> (consulta: 5 de junio de 2019).
- WELCH, Susan y John Comer (1988), *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques and applications*, Homewood, Dorsey Press.
- YUBERO, Santiago y Elisa Larrañaga (2015), "Lectura y universidad. Hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal", *El Profesional de la Información*, vol. 24, núm. 6, pp. 717-723, en: <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html> (consulta: 15 de octubre de 2018).
- ZAPATA, Carlos y Juan Velásquez (2008), "Algunas pautas para la escritura de artículos científicos", *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 16, núm. 1, pp. 128-137, en: http://www.ingeniare.cl/index.php?option=com_ingeniare&view=d&doc=59/ART02.pdf&aid=66&vid=59&lang=es (consulta: 15 de octubre de 2018).

H O R I Z O N T E S



La profesión del farmacéutico mexicano, una comparación internacional

HARIM ERNESTO GONZÁLEZ PECH* | THOMAS RAINER F. SCIOR**
WIETSE DE VRIES***

Una demanda actual hacia la universidad es formar egresados bien preparados para lo que el mercado laboral exige. Para ello, cada programa educativo debe analizar cuál es el mercado de trabajo, cuáles las habilidades, conocimientos y competencias que requiere, y cómo se debe organizar el currículo. Este trabajo analiza los programas académicos que forman a los farmacéuticos en México desde la perspectiva del documento emitido por la Federación Internacional de Farmacéutica. Se identificaron 15 titulaciones distintas referidas a Farmacia, pero sólo 3 cumplen con los lineamientos internacionales. Se observó la ausencia de una directriz para lograr una formación integral de los profesionales de esta disciplina de acuerdo con las necesidades nacionales e internacionales. Aunque existe un acuerdo internacional sobre lo que el farmacéutico debe saber, esto no concuerda con lo que el peculiar mercado mexicano demanda en la práctica. Al final se plantean algunas sugerencias para resolver este desencuentro.

A new demand for universities is to produce well-prepared graduates for the labor market. This implies that each educational program should analyze which segment of the labor market it attends, what skills, knowledge and competencies this segment requires, and how to organize the curriculum. The study analyzes the Pharmacy curriculum in Mexico from the perspective of the document presented by the International Pharmaceutical Federation. 15 different qualifications were analyzed, but only three abide by international guidelines. The lack of a guideline for Pharmacy professionals to achieve a comprehensive formation, according to national and international requirements was observed. Although there is an international agreement on the preparation pharmacists should receive, it does not match the demands from the particular Mexican labor market. We end with some suggestions to remedy this mismatch.

Palabras claves

Farmacia
Mercado laboral
Currículo
Competencias
Universidad

Keywords

Pharmacy
Labor market
Curriculum
Competencies
University

Recepción: 25 de septiembre de 2018 | Aceptación: 12 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59101>

* Estudiante de Maestría en Farmacia en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Línea de investigación: educación y acreditación en Farmacia. CE: harim1604@gmail.com

** Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Químicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Líneas de investigación: simulaciones moleculares computacionales; química medicinal. CE: tscior@gmail.com

*** Profesor-investigador del Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Líneas de investigación: políticas educativas; seguimiento de trayectorias de estudiantes y egresados. CE: wietsedevries4@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

Parte central de las reformas iniciadas desde los años setenta del siglo XX en las universidades se refiere a que éstas deben preparar a sus estudiantes para las demandas del mercado de trabajo. En este caso analizamos la carrera de Farmacia en México, que debería preparar a los futuros farmacéuticos. Desde una visión comparativa, esta carrera tiene diversas peculiaridades, ya que la preparación que reciben los estudiantes ha cambiado por los avances internacionales en el conocimiento, al tiempo que el mercado laboral mexicano se ha transformado por la lógica particular de la industria farmacéutica y por la falta de regulación.

Este trabajo analiza los programas académicos que forman a los farmacéuticos en México desde la perspectiva del documento emitido por la Federación Internacional de Farmacéutica (FIP, por sus siglas en francés). Éste contiene lineamientos internacionales generales acerca de lo que el farmacéutico debe aprender en cuanto a conocimientos y competencias (FIP, 2017). Como tal, brinda pautas para analizar la situación actual de la educación farmacéutica en México y para conocer cuáles son los puntos que el gobierno, las universidades y los organismos colegiados deben atender para que la formación de las y los farmacéuticos corresponda a lo que el mercado de trabajo requiere.

Para el caso de la farmacia en México, resulta complicado definir qué se requiere. Por un lado, existe una enorme diversidad de carreras que preparan al futuro farmacéutico; por otro, la demanda por estos profesionales en el mercado ha evolucionado por dos factores: 1) la producción de medicamentos ha pasado de ser un proceso casi artesanal, a una industria mundial de gran escala; 2) el mercado laboral mexicano ha tenido un desarrollo

particular por las distintas regulaciones —o la falta de ellas— por parte de distintos gobiernos y organismos nacionales.

Cada mercado laboral en particular plantea interrogantes acerca de la adaptación de la carrera de Farmacia a sus demandas. En el caso mexicano, la situación se complica por la existencia de 15 carreras, con denominaciones distintas, que preparan cada una a un tipo de farmacéutico. Si para cualquier carrera universitaria resulta difícil discernir las demandas del mercado y definir las competencias que se deben enseñar (Planas, 2014), en el caso de los farmacéuticos esto es especialmente complicado.

Para analizar el problema veremos primero cómo han cambiado las exigencias hacia las carreras universitarias en cuanto a la preparación para el trabajo; en seguida, revisaremos brevemente la historia de la carrera de Farmacia y las propuestas internacionales para garantizar una formación adecuada; después analizaremos la situación en distintos países, así como la situación peculiar mexicana, donde muy distintas carreras preparan para un mismo mercado laboral. Luego veremos hasta qué punto las carreras mexicanas coinciden o divergen de los criterios internacionales formulados por la FIP; plantearemos que pocas carreras cumplen con los criterios internacionales, aunque muchas más son plenamente reconocidas por distintos organismos gubernamentales, lo cual puede producir situaciones peligrosas en el campo laboral. Concluiré con algunas sugerencias para atender la situación mexicana.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Las universidades tienen la responsabilidad de formar profesionales competentes, que pongan sus capacidades y competencias al

¹ Los autores agradecen a Gabriel Aguilar Orozco su colaboración para la elaboración de las tablas de la matrícula de las carreras de Farmacia en México, a Verónica Pech Herrera, por su apoyo en la redacción del artículo, y a Victorino Alatríste Bueno por sus comentarios sobre el papel del farmacéutico en la química clínica. Así mismo, agradecen a los dos evaluadores anónimos que revisaron la primera versión de este artículo.

servicio de los demás y que sean capaces de cumplir con diversas demandas con mayor conciencia, compromiso y responsabilidad ético-social. Estos profesionistas deben adecuar su formación a las competencias que se requieren para ejercer su trabajo. Sin embargo, las demandas se expanden progresivamente y actualmente incluyen hasta los objetivos de desarrollo sostenible (ODS): reducción de la pobreza, erradicación del hambre, mejora de la salud, igualdad de género, producción y consumo sostenibles, así como el logro de sociedades más igualitarias e inclusivas. Es por ello que las universidades tienen, como principal responsabilidad, proveer educación para el desarrollo sostenible de la sociedad; aquellas sociedades que han innovado y mejorado constantemente sus estándares educativos han generado mayor desarrollo económico, político, científico y tecnológico, lo cual les ha permitido convertirse en referentes globales (UNESCO, 2016).

Las posibilidades de actualizar la formación o de adaptarla a las nuevas demandas dependen de la historia de la universidad misma y del mercado laboral de los profesionistas que atiende. En su origen, las universidades no fueron creadas a partir de una visión clara del mercado laboral de sus egresados, amén de que este mercado era notablemente distinto. Tanto las universidades como los mercados laborales han sufrido cambios a lo largo del tiempo; es en este proceso que se han ido definiendo sus características, sus valores, sus principios y sus objetivos.

La universidad actual data temporal y geopolíticamente en la Europa medieval, con las universidades de Bolonia, París y Oxford, aunque tiene antecedentes en la antigua Grecia, el imperio romano, el mundo árabe y la dinastía Song en China (González Cuevas, 1997; Martínez Sánchez y Acuña, 2017). Hasta el

siglo XIX, las universidades continuaron bajo un “modelo docente”, y su función esencial consistía en ser repositorios y trasmisoras del conocimiento. Este modelo de funcionamiento sufrió una transformación importante cuando, por iniciativa de Wilhelm von Humboldt, en la Universidad de Berlín, se emprendieron reformas educativas que dieron lugar al modelo de *research university*, o universidad de investigación. Con ello, además de la enseñanza, la universidad asumía el papel de producir el conocimiento científico que sería utilizado por el Estado o las empresas, sus principales auspiciantes (Arechavala y Sánchez Cervantes, 2017; De Vries y Slowey, 2012).

LA FARMACIA Y LA UNIVERSIDAD

Estos cambios en las encomiendas para la universidad no transcurrieron desapercibidos para la formación farmacéutica, de modo que el ejercicio de esta profesión ha experimentado grandes e importantes transformaciones. Dichos cambios han sido influenciados por el desarrollo científico-tecnológico, por los cambios socioculturales, así como por la evolución de la función social-educativa de la universidad, y en ese sentido ha suscitado un cambio en los programas académicos y en la formación del farmacéutico.

Desde su establecimiento como profesión separada de la medicina en el siglo XI, anterior a la revolución industrial y el surgimiento de la universidad de investigación, el farmacéutico era formado en la universidad como un profesional dedicado exclusivamente a producir y dispensar medicamentos. Debido a la inmadurez de la ciencia farmacéutica y fisiológica de entonces, estos medicamentos distaban mucho de ser seguros, eficaces y de calidad, principios básicos para la comercialización actual de los medicamentos.² Se impartían

² Esteve de Sagrera (2005) ha documentado ampliamente la problemática de la inseguridad de los medicamentos antes de la revolución industrial y científica del siglo XIX. Uno de sus estudios más importantes concierne a la relación entre el mundo literario y la farmacia; en él identifica la crítica de importantes figuras literarias como Quevedo, Montaigne y Moliere hacia los profesionales sanitarios, principalmente médicos y farmacéuticos, y su denuncia por la falta de eficacia de los medicamentos y el consecuente problema para la salud pública.

programas dedicados a la enseñanza de la alquimia y la teoría humoral de Hipócrates. El médico era un supervisor importante de la formación del farmacéutico, debido a que este último era subalterno a las ordenanzas del médico.

Empero, el siglo XIX fue escenario de la metamorfosis de los conocimientos científicos y los programas académicos en las universidades: la alquimia fue sustituida por la química a través de los estudios de investigadores como Dalton y Lavoisier, y la teoría de Hipócrates aplicada a las ciencias fisiológicas también se reformó con base en las contribuciones del médico y practicante farmacéutico Claude Bernard. A partir de ahí, los avances de la profesión farmacéutica fueron constantes: la tecnología permitió la fabricación de nuevos equipos de laboratorio y la preparación de nuevos embalajes farmacéuticos, como cápsulas, jeringas y supositorios, mientras de que la reciente ciencia experimental posibilitó la aparición de fármacos como la morfina, la cafeína y la estricnina, entre otros. Estos avances fueron integrados paulatinamente en los centros universitarios, y fue así como la *research university* adquirió un papel importante. Es precisamente en las universidades de Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos donde las ciencias farmacéuticas tuvieron su mayor auge, a partir del modelo universitario propuesto por Humboldt. En estos países el farmacéutico comenzó a dejar atrás su etapa de artesano supeditado al médico y se convirtió en un profesional con sólidos conocimientos científicos al servicio de la sociedad (Esteva de Sagraera, 2005; González Pech, 2017).

A raíz de estos cambios, en el siglo XX la producción de medicamentos corrió por cuenta de la creciente y moderna industria farmacéutica, la cual era coordinada, en un principio, por farmacéuticos; estos profesionales eran los encargados de producir e investigar las fórmulas y preparaciones de medicamentos en las empresas. Además, paralelamente al trabajo en la industria aparecieron nuevos campos

profesionales, como el seguimiento farmacoterapéutico, la farmacovigilancia y la atención farmacéutica. En estos campos, el farmacéutico concentraba su compromiso en el paciente y sus medicamentos; así se constituyó como miembro inseparable de los equipos de salud, y con ello se inició una nueva etapa.

La producción en masa de medicamentos por parte de la industria farmacéutica implicó que las preparaciones realizadas por los farmacéuticos en sus farmacias y boticas fueran cada vez menos necesarias. Eso condujo a la pérdida del empleo de estos profesionales y, sobre todo, de reconocimiento social, propiciado aún más por la entrada de personal no profesional para vender medicamentos en farmacias y boticas. Además, los nuevos campos laborales, focalizados principalmente en la industria y en los hospitales, requerían de habilidades muy diferentes a la labor que se realizaba en las farmacias comunitarias (Martínez Sánchez y Acuña, 2017).

Estos mismos cambios llevaron a los farmacéuticos alrededor del mundo a replantear su labor profesional, así como a formular los conocimientos y competencias que deberían tener los futuros profesionales del campo que se formaban en las universidades (González Pech, 2017). Este proceso comenzó lentamente de forma local, y progresó en la primera reunión mundial (Nueva Delhi, 1988), auspiciada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), con la participación activa de la Federación Internacional Farmacéutica (FIP). En esta reunión se estableció el primer acuerdo internacional para formar a los farmacéuticos que habrían de integrarse a los equipos de salud en los hospitales y las comunidades; su labor era cada vez más necesaria debido al aumento del arsenal terapéutico y el derroche de recursos económicos por el uso irracional de medicamentos (OMS, 1990).

Este proceso de revisión de la labor farmacéutica ha continuado a través de diversas reuniones globales y regionales, como la Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica

(CPEF) en 1990, y las reuniones de la OMS sobre la función del farmacéutico en Tokio (1993), Vancouver (1997) y La Haya (1998). Los documentos producidos en cada una de las reuniones se han utilizado en numerosas actividades, como seminarios, talleres, reuniones nacionales y subregionales, y han fungido como instrumentos de referencia para analizar la educación del farmacéutico y su ejercicio profesional en el mundo. En estas reuniones se han reafirmado, por un lado, la necesidad de una reforma en los planes de estudios de Farmacia y, por otro, el valor añadido del farmacéutico en el autocuidado, la automedicación y la disminución del uso irracional de medicamentos (OMS-OPS, 1999).

Ante la problemática esbozada durante las asambleas de la OMS, la FIP planteó la necesidad de una reforma de los planes de estudio, y en el año 2000 publicó la "Declaración de principios de buenas prácticas de educación farmacéutica" (BPEF). En esta declaración se proporciona un marco conceptual para el diseño, la implantación y la evaluación de programas educacionales contemporáneos para los farmacéuticos de todo el mundo (FIP, 2000). La declaración plantea que los programas educativos de nivel licenciatura deben de tener una base sólida de asignaturas de ciencias naturales, farmacéuticas y sanitarias, focalizadas en áreas relevantes como:

- a) sistemas biológicos, química de los fármacos y otros componentes de los medicamentos;
- b) diseño de la forma de dosificación y su desarrollo;
- c) acciones y uso de medicamentos;
- d) leyes que contemplen la práctica nacional de la farmacia, así como la venta y distribución de medicamentos;
- e) principios que rigen la conducta ética del profesional farmacéutico;
- f) fármaco-epidemiología y economía fármaco-sanitaria;

- g) introducción a la práctica de la farmacia en farmacias comunitarias y hospitalarias, industrial y académica;
- h) introducción a la gestión efectiva de recursos.

Este documento es el resultado del trabajo desarrollado por organizaciones internacionales de educación (UNESCO), de salud (OMS y OPS) y de farmacia (FIP); allí se plantean los conocimientos y competencias que rebasan el conocimiento técnico de un licenciado en química: el farmacéutico debe de contar con las competencias que le permitan laborar en el campo de la salud, lo cual implica una formación que incluye conocimientos sobre los efectos de los medicamentos en la salud y un comportamiento ético semejante al que se les exige a los médicos.

Si bien estos planteamientos definen qué es lo que los farmacéuticos deberían saber para ejercer bien su profesión, no queda claro cómo trabajan en la práctica. Revisaremos entonces cómo ha funcionado la oferta y la demanda en el mercado laboral.

LA ESCASEZ DE FARMACÉUTICOS

En los países subdesarrollados, la escasez de servicios médicos está relacionada directamente con la carencia de personal farmacéutico, lo que a su vez deriva en la falta de acceso a medicamentos esenciales. En estos contextos, los medicamentos resultan ineficaces, peligrosos e innecesarios, amén de que se pueden conseguir en mercados no controlados, lo que agrava aún más el riesgo asociado a ellos. En los países desarrollados estos problemas se han reducido o han sido erradicados o controlados, en gran medida, debido a la adecuada proporción entre farmacéuticos y habitantes (1 farmacéutico por cada 2 mil 300 personas, o 1: 2 mil 300), lo cual es considerable si lo comparamos con países de menor desarrollo, donde hay un farmacéutico por cada 100 mil habitantes, o incluso menos.

Este problema se agrava aún más dentro de un mismo país, donde la proporción puede variar desde 1: 12 mil en la capital hasta 1: 700 mil o menos en el interior. En los países desarrollados, en síntesis, existe una proporción relativamente elevada de farmacéuticos por habitante, mientras que en los demás países y en zonas rurales es extremadamente baja.

La gran escasez de profesionales de farmacia en los países en desarrollo es parte de un problema generalizado de falta de personal de salud, especialmente en los servicios de salud pública. No es únicamente resultado de un desequilibrio numérico y cualitativo entre la oferta y la demanda, sino que está relacionado con la insuficiente formación de recursos humanos en Farmacia en las universidades de muchas naciones y la falta de un mercado de trabajo en varias regiones.

Lo anterior refleja la necesidad de adoptar una política racional de distribución de los medicamentos esenciales, y para ello es indispensable desarrollar una política para la formación y entrenamiento del personal farmacéutico, dentro del marco de una política general de servicios de salud y desarrollo de recursos humanos. Es decir, reformar la educación farmacéutica nacional tendrá un impacto positivo en la salud pública, pero este proceso es extenso y los resultados se verán reflejados mucho tiempo después de su implementación. Por ello, como medida transitoria la OMS ha sugerido que, hasta que la formación de farmacéuticos permita atender todas las necesidades, muchos países en desarrollo tendrán que depender de la sustitución de recursos humanos, es decir, asignar a personal de salud no especializado en Farmacia (médicos, enfermeras y trabajadores de salud comunitarios) funciones que en los países desarrollados son llevadas a cabo por farmacéuticos y técnicos en este campo.

Para asegurar que esta transición sea eficaz, se necesitan farmacéuticos en los puestos de dirección, administración y educación para organizar, supervisar, dar apoyo y capacitar a

los farmacéuticos y trabajadores de salud no especializados en Farmacia que prestan servicios farmacéuticos esenciales al público. También se necesitan farmacéuticos para llenar puestos de importancia capital en el gobierno relacionados con el control de calidad de los medicamentos nacionales e importados, la fabricación local de medicamentos y la regulación de los mismos; la legislación relativa a Farmacia, la elaboración de políticas sobre medicamentos y la asesoría en este campo; y, en general, la garantía del funcionamiento de los programas nacionales de medicamentos esenciales (OMS, 1990). Todo ello depende de una adecuada formación de los farmacéuticos.

LA FORMACIÓN DEL FARMACÉUTICO EN EL MUNDO

La globalización, un fenómeno que ha favorecido el comercio de productos y servicios entre países, también ha propiciado la necesidad del reconocimiento internacional de grados y títulos académicos. En el escenario global, la educación farmacéutica comprende tres títulos de grado: el de licenciado o *bachelor* en Farmacia, el maestro en Farmacia (MPham) y el doctor en Farmacia (PharmD). Estos dos últimos no deben confundirse con un posgrado (maestría o doctorado), puesto que no se trata de estudios posteriores a la licenciatura (Marrriot *et al.*, 2008; Bourdon *et al.*, 2008).

Por acuerdo de la FIP con la OMS, estos grados son equivalentes al de farmacéutico y tienen reconocimiento a nivel mundial (FIP, 2000). En este sentido, el sistema educativo de cada país imparte por lo menos uno de estos tres títulos, con algunas excepciones, principalmente en países latinoamericanos (González Pech, 2017).

Como comparativo del escenario educativo farmacéutico consideraremos a los países pertenecientes al Foro para la Cooperación Económica Internacional más importante del mundo: el Grupo de los 20 (G20). El G20 es un foro cuyos miembros permanentes son

19 países de todos los continentes (Alemania, Arabia Saudita, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Francia, India, Indonesia, Italia, Japón, México, Reino Unido, Rusia, Sudáfrica y Turquía) a los cuales se suma una representación adicional por la Unión Europea. El grupo representa, en conjunto, 85 por ciento de la

producción económica y dos tercios de la población mundial (Maihold y Villamar, 2016).

La Tabla 1 muestra los grados farmacéuticos que se imparten en los países miembros del G20; los 19 miembros cuentan con al menos un grado, y la Unión Europea, al englobar a todos sus países miembros, cuenta con los tres grados.

Tabla 1. Países miembros del G20 con sus respectivos grados de farmacéutico

País	Grado
Alemania	Farmacia
Canadá ^a	Farmacia y Doctor en Farmacia (PharmD)
Estados Unidos	Doctor en Farmacia (PharmD)
Francia	Doctor en Farmacia (PharmD)
Italia	Farmacia
Japón	Farmacia
Reino Unido	Maestro en Farmacia (MPharm)
Rusia	Farmacia
Arabia Saudita	Doctor en Farmacia (PharmD)
Argentina	Farmacia
Australia	Farmacia y Maestro en Farmacia (MPharm) ^b
Brasil	Farmacia
China	Farmacia
Corea del Sur	Farmacia
India	Farmacia, MPharm ^b y PharmD
Indonesia	Farmacia
México	Farmacia y 14 denominaciones (no incluye MPharm y PharmD)
Sudáfrica	Farmacia
Turquía	Farmacia
Unión Europea	Farmacia, MPharm y PharmD

^a Actualmente en Canadá el grado de *Bachelor of Science in Pharmacy* (BSc) se está sustituyendo completamente por el de Doctor en Farmacia, sin embargo, en algunas universidades todavía estudian los últimos alumnos BSc, como en la University of Saskatchewan (University of Saskatchewan, 2018).

^b A diferencia de Reino Unido, donde MPharm es un *undergraduate degree* equivalente a la licenciatura, en Australia e India pueden ser obtenidos directamente terminando la secundaria, o como un posgrado si previamente se ha obtenido el de *Bachelor in Pharmacy* (Sosabowski y Gard, 2008; Basak y Sathyanarayana, 2010).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Federación Internacional Farmacéutica, 2017.

EL ÍNDICE UF

Si bien la Tabla 1 refleja la presencia del farmacéutico a nivel internacional, no revela el grado de compromiso de los países miembros

a formar a sus profesionales en esta área, y éste es un punto importante para lograr un abastecimiento adecuado de los servicios farmacéuticos en cada país (Anderson *et al.*, 2008). Para medir el grado de compromiso, en la Tabla 2

podemos observar una comparación del número de universidades que imparten el grado de farmacéutico (el índice “universidad con Farmacia”, o UF) con el número de habitantes en millones. En el G20 la relación media es de 1 UF por 2.39 millones de habitantes (índice UF: 2.39). Arabia Saudita es el país más alejado, con índice de 29.19, debido a que la creación de la carrera es muy reciente (1959) (Al-Wazaify *et al.*, 2006), y Brasil el más destacado, con un UF de 0.4, propiciado por el auge de universidades privadas que ofrecen este grado (De Sousa

Lopes *et al.*, 2019). Esta relación ofrece un panorama acerca de la importancia que cada gobierno otorga a la educación y la formación de recursos humanos en salud. Sólo siete países (Brasil, Australia, Corea del Sur, México, India, Estados Unidos e Italia) tienen un índice por debajo de la media de 2.39, en concordancia con el progreso económico y la inversión en educación farmacéutica. México registra 55 UF para 112.2 millones de habitantes, que corresponde a un índice de 2.04.

Tabla 2. UF y población en países del G20

País	Universidades con Farmacia	Población (millones)	Índice UF
Brasil	467	193.1	0.41
Australia	17	23.6	1.39
Corea del Sur	32	50	1.56
México	55	112.2	2.04
India	583	1,210.2	2.08
Estados Unidos	146	309.2	2.12
Italia	28	60.8	2.17
Argentina	18	44.6	2.48
Japón	46	127.4	2.77
Francia	24	67	2.79
Reino Unido	22	65.2	2.96
Canadá	10	34.1	3.41
Alemania	22	82.2	3.74
China	257	1,339.7	5.21
Sudáfrica	9	49.3	5.48
Rusia	16	143.1	8.94
Turquía	8	72.6	9.07
Indonesia	15	237.6	15.84
Arabia Saudita	1	29.2	29.20
Total	1,776	4,251	2.39

Fuente: González Pech, 2017.

EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Si bien el análisis del G20 muestra la importancia y unificación de los grados de farmacéutico en varias partes del mundo, en el continente latinoamericano se presentan fenómenos

distintos. En la Tabla 3 se observa que hay una gran heterogeneidad de grados: Química farmacéutica, Ciencias farmacéuticas, Farmacia y bioquímica, Química y farmacia, y Bioquímica y farmacia. Además, existen otras 14 denominaciones en México que son distintas a

Tabla 3. Grados de farmacéutico en el continente latinoamericano

Países panamericanos	Grado
Cuba	Ciencias farmacéuticas ^a
Puerto Rico	Pharm.D
Belice	No aplica ^b
República Dominicana	Farmacia
Haití	Farmacia
Guatemala	Química farmacéutica
El Salvador	Química farmacéutica
Honduras	Química farmacéutica
Nicaragua	Farmacia
Costa Rica	Farmacia
Panamá	Farmacia
Colombia	Química farmacéutica
Perú	Farmacia y bioquímica ^c
Venezuela	Farmacia
Ecuador	Química farmacéutica
Argentina	Farmacia
Chile	Química y farmacia ^d
Uruguay	Química farmacéutica
Paraguay	Farmacia
Bolivia	Bioquímica y farmacia
Brasil	Farmacia
México	Farmacia y 14 denominaciones más

^a El título otorgado es “farmacéutico” (Martínez-Sánchez, 2010).

^b Hasta julio 2017 Belice no tenía carrera universitaria de farmacéutico; sin embargo, sí tiene estudios de técnico en farmacia, que únicamente se puede estudiar en la Universidad de Belice (University of Belize, 2018).

^c El nombre es bachiller en farmacia y bioquímica, pero el título otorgado es el de químico farmacéutico (Ministerio de Educación del Perú, 2006).

^d El título otorgado es químico farmacéutico (Universidad de Chile, 2016).

Fuente: elaboración propia a partir de la Federación Internacional de Farmacéutica y los documentos citados en el pie de esta tabla.

las anteriores. Veremos el caso mexicano más adelante.

Todos estos grados diferentes a Farmacia, MPharm y PharmD se pueden agrupar en dos títulos: el de químico farmacéutico en Guatemala, El Salvador, Honduras, Colombia, Perú, Chile y Uruguay, y el de bioquímico farmacéutico en Bolivia. Si bien el título de químico farmacéutico es muy extendido en la región, se limita exclusivamente a Latinoamérica, pero cuenta con reconocimiento como profesional farmacéutico (OMS-OPS, 2016).

LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD

La situación no siempre fue tan compleja y diversa. Si analizamos el continente a finales del siglo XIX, el único grado presente era el de farmacéutico (González Pech, 2017). Empero, el atraso de la legislación latinoamericana a inicios del siglo XX en comparación con los países industrializados como Estados Unidos, Francia y Alemania, propició la falta de reconocimiento legal y social de la profesión y esto dio pie a que personal no calificado realizara

la labor propia del farmacéutico; así se desencadenó la migración de los farmacéuticos de las boticas, que era su principal fuente de empleo, a otros establecimientos de análisis clínicos, industria farmacéutica y alimentaria, entre otras, donde eran contratados como químicos (Ortiz y Aceves, 2014). Fue en este proceso que el profesional farmacéutico cambió su nombre a químico farmacéutico para adaptarse a esta nueva realidad.

Este cambio inició en México en 1916, en la Universidad Nacional Autónoma de México, donde el grado de farmacéutico fue sustituido por el de químico farmacéutico (Carrillo, 1998; Sánchez Ruiz e Islas, 1997). Posteriormente, estos cambios continuaron en el continente: Perú emprendió sus reformas en la Universidad Mayor de San Marcos en 1943 (Calderón, 2002) seguido por otros países como Chile, en 1945, en la Universidad de Chile (Colegio Químico Farmacéutico y Bioquímico de Chile, 2003) y Colombia en 1959, en la Universidad Nacional de Colombia (Narváez, 2010).

No obstante, el cambio no fue completo y varios países en Centro y Sudamérica (Argentina, Brasil, Paraguay, Costa Rica, Panamá, Nicaragua), y en el Caribe (Haití y República Dominicana) continuaron manteniendo el nombre de Farmacia, debido principalmente a que sus organismos gremiales y/o la legislación permitían a los farmacéuticos el reconocimiento legal, así como un adecuado nicho de mercado para continuar el trabajo en los establecimientos de farmacia comunitaria (González Pech, 2017).

En resumen, el escenario internacional y regional se limita a cuatro grados, tres con presencia en las economías más dinámicas del mundo y un último adaptado a las condiciones propias del continente latinoamericano. No obstante, ¿cuál es la situación de la educación farmacéutica en México y por qué tiene 15 denominaciones diferentes?

EL GRADO DE FARMACÉUTICO EN MÉXICO

México es el único país que cuenta con 14 denominaciones diferentes a los grados de farmacéutico reconocidos a nivel mundial (Farmacia, MPharm, PharmD) y regional (químico farmacéutico). Esto se debe, principalmente, a la ausencia de lineamientos para la formación de farmacéuticos con base en los acuerdos internacionales de la FIP, OMS, OPS y UNESCO. La variedad no se limita a eso: estos programas presentan también la desventaja de no contar con un tronco común de asignaturas. El principal órgano para la autorización del reconocimiento de estudios con validez oficial (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el área de la salud, la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud (CIFRHS), no cuenta con criterios claros para la creación de la carrera de Farmacia, a pesar de establecer requisitos claros para Medicina, Enfermería y Estomatología, entre otros (CIFRHS, 2018). Adicionalmente, la SEP permite a las universidades y colegios —sin ningún impedimento— la tergiversación de los nombres del grado de farmacéutico reconocidos a nivel internacional por otros cuya identificación está limitada al territorio nacional (Scior, 1994). En la Tabla 4 se muestra la gran diversidad de grados reconocidos como farmacéuticos en México (Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, 2018) ofrecidos en 70 programas académicos en las universidades de todos los estados de la república, con excepción de Baja California Sur (González Pech, 2017).

Estos 70 programas académicos son impartidos en 56 universidades, lo cual implica que algunas instituciones imparten más de un programa académico para formar farmacéuticos. Ejemplos son la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Químico

Tabla 4. Denominaciones del grado de farmacéutico en México y número de programas académicos (2017)

Denominación de grado	Programas académicos
Licenciado en Farmacia	5
Licenciado en Ciencias farmacéuticas	1
Licenciado en Químico farmacéutico biólogo	34
Licenciado en Químico farmacobiólogo	11
Licenciado en Químico farmacéutico industrial	1
Ingeniero Farmacéutico	1
Ingeniero Farmacobiólogo	1
Licenciado Químico farmacéutico biotecnólogo	1
Licenciado Bioquímico clínico	2
Licenciado Químico clínico	4
Licenciado en Bioquímica diagnóstica	1
Licenciado Químico biólogo clínico	1
Licenciado Químico clínico biólogo	2
Licenciado Químico biólogo parasitólogo	2
Licenciado Químico bacteriólogo y parasitólogo	3
Total	70

Fuente: elaboración propia con datos del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica (COMAEF), 2018.

farmacobiólogo y Farmacia), la Universidad Veracruzana (Químico farmacéutico biólogo y Química clínica), y la Universidad Nacional Autónoma de México (Licenciatura en Farmacia, Químico farmacéutico biólogo y Bioquímica diagnóstica). De esta forma, una profesión similar se imparte dos veces o más en una misma institución académica.

Si bien, además del nombre, estos programas tienen diferencias entre el área de especialización o campo laboral al que se dirigen, esto no es un argumento válido para tener diferentes nombres para una profesión en una misma nación. Ejemplos contrarios se encuentran en España, Francia (Bourdon *et al.*, 2008), India (Basak y Sathyanarayana, 2010) y el Perú (Ministerio de Educación del Perú, 2006), donde el mismo grado de farmacéutico tiene diferentes áreas laborales, como análisis clínico, ciencia forense, farmacia comunitaria y hospitalaria, industria farmacéutica y de

alimentos, sin que ello conlleve el registro de múltiples denominaciones.

En el caso mexicano se observa claramente la ausencia de una directriz para lograr una formación integral de los profesionales farmacéuticos de acuerdo a las necesidades nacionales e internacionales. Incluso encontramos denominaciones exclusivas de una sola universidad, como las de Químico biólogo clínico y Bioquímica diagnóstica, que fomentan aún más la confusión entre la sociedad, las instituciones y los mismos profesionistas. Esta confusión se traslada al campo del ejercicio laboral —la salud pública— cuando los farmacéuticos no se reconocen como tales, sino como químicos, y cuando el químico es considerado un profesional superior al farmacéutico. Al mismo tiempo, egresados de carreras como Ingeniería química o Licenciado en Química participan en programas sanitarios y actividades propias del farmacéutico,

mientras que esto es inconcebible en todos los demás países del G20, donde el químico no es considerado, bajo ninguna lente, como un profesional de la salud por la OMS y la FIP. En los demás países, los únicos que podrían cubrir las funciones de los farmacéuticos en ausencia de una adecuada fuerza laboral de éstos serían los médicos, enfermeros y otros profesionales de la salud. Con ello, el farmacéutico ha dejado de ser una profesión en sí para convertirse en una simple designación para el personal que trabaja en una farmacia.

Como puede verse, la realidad mexicana es única en el mundo y será necesario un esfuerzo por parte de todos los actores para reivindicar la profesión farmacéutica, formar suficientes farmacéuticos para atender las necesidades de la población y crear organismos evaluadores que respondan a los retos actuales, de acuerdo a los lineamientos mínimos referidos en documentos internacionales como el de “Buenas prácticas de educación farmacéutica” (BPEF) de la FIP. Cabe preguntarse, entonces, cuántos programas educativos mexicanos actualmente cumplen con las recomendaciones de la FIP.

¿CUÁNTOS FARMACÉUTICOS VERDADEROS HAY?

Si analizamos los 70 programas académicos de las diferentes denominaciones del grado de farmacéutico, surgen otras inconsistencias.

En primer lugar, cabe la duda de si el sistema mexicano prepara suficientes profesionistas para atender la demanda farmacéutica. En segundo lugar, habría que analizar si, en todos los casos, los contenidos curriculares cumplen con los requerimientos mínimos establecidos por la FIP

La matrícula

De acuerdo con la UNESCO, la mayoría de los sistemas educativos no satisface la demanda de los mercados. En 2020, el mundo podría tener un déficit de 40 millones de trabajadores con estudios superiores con respecto a la demanda (UNESCO, 2016). México es un país con una gran población estudiantil: en 2017, 4 millones 096 mil 139 estudiantes cursaban algún grado en universidades públicas y privadas del país (ANUIES, 2017). Recurrimos aquí a los anuarios estadísticos de los ciclos escolares 2010-2011 hasta 2016-2017 para conocer el número de estudiantes que estudian una de las 15 denominaciones del grado de farmacéutico en México, que para fines prácticos denominaremos “estudiantes de Farmacia”.

En la Tabla 5 comparamos la matrícula de estudiantes de Farmacia con respecto a la matrícula total de las universidades que imparten esa carrera, así como con la matrícula total nacional (incluyendo a las universidades que no tienen ese grado como una opción educativa). Los datos son de los últimos cinco ciclos escolares.

Tabla 5. Matrícula de Farmacia en comparación con la matrícula de educación superior

Ciclo escolar	Matrícula nacional educación superior	Matrícula universidades con Farmacia	Matrícula Farmacia	Farmacia/nacional (%)	Farmacia/universidades con Farmacia (%)
2012-2013	3,309,221	1,270,250	32,756	0.99	2.58
2013-2014	3,588,041	1,356,471	34,639	0.97	2.55
2014-2015	3,718,995	1,426,495	34,962	0.94	2.45
2015-2016	3,915,971	1,470,554	36,565	0.93	2.49
2016-2017	4,096,139	1,515,926	37,969	0.93	2.5

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES, 2017.

Los datos reflejan un ligero crecimiento numérico de la matrícula de Farmacia en el país; sin embargo, en comparación con la matrícula nacional o la matrícula en universidades que ofrecen alguna variante de dicha carrera destaca que la matrícula de esta disciplina tiene un crecimiento más lento. Así, la formación de recursos humanos en Farmacia dista mucho de verse como prioridad nacional, y así lo que sucede es que se incrementa gradualmente la falta de profesionales preparados para dicha disciplina, incluso si se incluyen las 15 titulaciones distintas.

Programas académicos

Queda entonces la pregunta de si esas 15 titulaciones que se imparten en México preparan adecuadamente para el mercado laboral del farmacéutico. Para contestar la pregunta estudiamos los programas académicos (PA) de dichas titulaciones; se consideró como programa académico la lista de contenidos (asignaturas) dentro de un plan de estudio que deben ser impartidos para obtener el grado en cuestión. Comparamos los PA con las recomendaciones para la formación de estudiantes de Farmacia del documento de BPEF de la FIP, particularmente las referentes a la inclusión de las siguientes asignaturas: Bases farmacológicas, Legislación relacionada a medicamentos u otros insumos para la salud, Farmacoeconomía, Farmacoepidemiología, y Farmacia comunitaria y hospitalaria.

Para la obtención de datos de los PA revisamos los planes de estudio de las 15 denominaciones del grado de farmacéutico impartidos en las universidades mexicanas, mediante las páginas web oficiales de cada universidad o unidad académica (UA). En los casos en que no existía esta información remitimos una solicitud por correo electrónico o por teléfono a ejecutivos de la universidad o unidad académica. Una vez obtenida y organizada la información, se cotejaron los PA con las recomendaciones de la FIP para determinar cuáles programas cumplen con todos los requisitos.

Adicionalmente, para conocer el estado actual de la acreditación de carreras en Farmacia se revisó la información del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica (COMAEF). Para obtener los datos de PA acreditados consultamos la página web oficial del Consejo (2018) y calculamos el porcentaje de PA acreditados por él que cumplen con las BPEF de la FIP, respecto a su total de PA acreditados.

Si analizamos los 70 programas académicos en comparación con el documento de BPEF, sólo 3 (4.3 por ciento) cumplen con los criterios de asignaturas necesarios para la formación de un farmacéutico de acuerdo a las recomendaciones internacionales. En términos porcentuales, el COMAEF tiene más PA que cumplen las BPEF (10.7 por ciento), pero en números absolutos la situación sigue igual: de los 28 PA que acreditó este Consejo, sólo 3 cumplen con las BPEF. Esto implica que el COMAEF, como agencia acreditadora formalizada, también otorga su sello a programas que no cumplen con las recomendaciones de la FIP.

La formación de farmacéuticos en México demuestra, como puede verse, serias insuficiencias. Si bien México parece restar bien en el índice UF, con muchas universidades que ofrecen formación para laborar en el sector farmacéutico, gran parte de la preparación corresponde a programas de muy distintas denominaciones, sobre todo centrados en la formación de químicos. A su vez, de estos 70 programas, solamente 28 han sido acreditados por el COMAEF (40 por ciento), y sólo 3 cumplen cabalmente con los lineamientos internacionales de la FIP. Estos programas, como indica la Tabla 6, tienen una matrícula de 1 mil 236 estudiantes, equivalente a 3.25 por ciento de la matrícula total en Farmacia. En términos reales se gradúan anualmente alrededor de 300 estudiantes de programas que cumplen con criterios internacionales.

Tabla 6. Matrícula de Farmacia en programas que cumplen criterios FIP

Universidades que cumplen con todos los criterios de BPEF de la FIP	Grado farmacéutico que imparten	Matrícula
Universidad Autónoma de Baja California	Químico Farmacobiólogo	653
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Farmacia	240
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Licenciatura en Farmacia	343
	Total	1,236

Fuentes: elaboración propia a partir de información de: COMAEF, 2018; ANUIES, 2017.

DISCUSIÓN

En México, hasta el momento, el cumplimiento de las BPEF de la FIP es voluntario. La mayoría de las instituciones desconocen su existencia o no contemplan su implementación al considerarse formadores de “químicos” o “científicos”, y no de un profesional en salud en Farmacia. La agencia de acreditación, el COMAEF, tampoco considera los lineamientos de la FIP para su evaluación. Como resultado, el ámbito profesional de la Farmacia se caracteriza por contar con una gran variedad de programas educativos, más centrados en aspectos químicos que en la salud, que preparan para un mercado laboral donde todos los perfiles de egreso son igualmente válidos. Así, dentro del ámbito de la salud pública, debemos constatar que se regularon algunas profesiones, como Medicina, Enfermería y Odontología, pero no la del farmacéutico.

Esta desregulación casi completa acarrea evidentemente riesgos importantes para la salud. Es necesario, a nivel gubernamental, realizar políticas educativas para su cumplimiento, ya que México suscribió el acuerdo de los 17 ODS al 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, que en el tercer objetivo plantea: “Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todas las edades”, e incluye entre sus metas “Aumentar considerablemente la financiación de la salud y la contratación, el perfeccionamiento, la capacitación y la retención del personal sanitario en los países en desarrollo”. Para cumplir con

este objetivo, una de las prioridades deberá ser la regulación de la profesión farmacéutica, la cual comprende al profesional en activo, científicos farmacéuticos y educadores que trabajarán en los sistemas sanitarios y universidades para alcanzar los objetivos en salud de la población y tener medicamentos seguros, eficaces y económicos.

Para el cumplimiento del tercer ODS, cada país debe tomar en cuenta dos aspectos: 1) una apropiada fuerza de trabajo farmacéutica para proveer los servicios; y 2) una competente fuerza académica para entrenar a los futuros farmacéuticos. En el primer punto la OMS prevé que en países en vías de desarrollo (como México) habrá una escasez de aproximadamente 18 millones de trabajadores sanitarios (FIP, 2017). En este terreno, a primera vista, México parece avanzar bien si consideramos el número de universidades que preparan farmacéuticos (el índice UF); sin embargo, si tomamos en cuenta que solamente una pequeña parte de la matrícula se ubica en programas que cumplen con los criterios de la FIP, la situación se torna alarmante.

Esto lleva al segundo punto: la fuerza académica. Si bien México cuenta con un adecuado número de UF en relación a sus contrapartes del G20, el crecimiento de la matrícula de Farmacia con respecto al total general dista de ser el ideal, de manera que, en el futuro, el déficit de la fuerza laboral de farmacéuticos podría acentuarse. Como las universidades que ofrecen Farmacia carecen actualmente de programas académicos que cumplan los

estándares internacionales, se convierte en prioridad la creación, dentro del CIFRHS de la SEP, de una regulación de la profesión farmacéutica y el aumento en la matrícula del grado de farmacéutico a nivel nacional. Esto implicaría que la SEP sólo podría otorgar el RVOE y la acreditación a aquellos programas educativos que cumplieran con los lineamientos internacionales, y que solamente se autorizaría el ejercicio profesional a aquellas personas que se hubieran titulado en los programas reconocidos.

CONCLUSIÓN

La adecuación de la oferta educativa a la demanda en el mercado laboral es un proceso sumamente complicado, como demuestra el caso de Farmacia en México. Evidentemente, no bastaría con que los responsables de cada programa educativo hicieran un inventario de las competencias que los empleadores solicitan para luego hacer ajustes al plan de estudios. En el caso de Farmacia, si bien existen lineamientos internacionales en el documento de BPEF de la FIP, en México, su cabal cumplimiento se limita a tres programas educativos (4.3 por ciento del total). Esto representa no sólo un reto educativo, sino un riesgo sanitario, debido a que sólo los farmacéuticos que son formados según los lineamientos reconocidos internacionalmente podrán enfrentar de manera óptima las demandas de la salud pública.

El incumplimiento se debe, principalmente, a la inexistencia de una homologación de un grado único de farmacéutico y a la falta de un reconocimiento oficial del farmacéutico como profesión sanitaria. Esto se refleja en

la ausencia de requerimientos más estrictos para la obtención del registro de validez oficial de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública en México, y a la creación de grados académicos sin reconocimiento internacional. Al mismo tiempo, los programas educativos para formar farmacéuticos tendrían que contextualizar entre los estudiantes el papel del farmacéutico en nuestro país y en el mundo y redefinir esta profesión como sanitaria. Del mismo modo, en el mercado de trabajo se debe avanzar hacia una mejor definición del perfil del farmacéutico, así como enfatizar que las farmacias y los farmacéuticos brindan un servicio de salud y que deben ser considerados como distribuidores y empleados de una rama de la industria química.

Es urgente realizar estos cambios en México, y no sólo para garantizar la formación y el futuro empleo de los farmacéuticos; no cambiar la situación existente implicaría graves riesgos para la salud y una cada vez mayor dependencia respecto de las empresas farmacéuticas internacionales, lo cual propiciaría la pérdida cuantitativa de los bienes económicos más importantes para el país.

Así, adecuar la oferta a la demanda no es un asunto que incumbe únicamente a educadores y empleadores; involucra una gran cantidad de organizaciones e instancias nacionales e internacionales, con políticas de regulación y recursos adecuados, dentro de un plan a largo plazo. Este proceso, en el que participan varios actores, plantea nuevas vetas de investigación, puesto que habría que preguntarse si las adecuaciones corresponden a los objetivos de desarrollo humano deseados.

REFERENCIAS

AL-WAZAIFY, Mayyada, Lloyd Matowe, Aba Albsoul-Younes y Ola Al-Omran (2006), "Pharmacy Education in Jordan, Saudi Arabia, and Kuwait", *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 70, núm. 1, pp. 28-31. DOI: <https://doi.org/10.5688/aj700118>

ANDERSON, Claire, Ian Bates, Diane Beck, Tina Brock, Billy Futter, Hugo Mercer, Mike Rouse, Tana Wuliji y Akemi Yonemura (2008), "The WHO UNESCO FIP Pharmacy Education Taskforce: Enabling concerted and collective global action", *American Journal of Pharmaceutical*

- Education*, vol. 72, núm. 6, pp. 3-8. DOI: <http://doi.org/10.1186/1478-4491-7-45>
- ARECHAVALA Vargas, Ricardo y Claudia Sánchez Cervantes (2017), "Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia del conocimiento", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 184, pp. 21-37.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2017), "Anuario estadístico de educación superior ciclo escolar 2016-2017", en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consulta: 19 de abril de 2018).
- BASAK, Subal y Dondeti Sathyanarayana (2010), "Pharmacy Education in India", *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 74, núm. 4, pp. 20-27. DOI: <https://doi.org/10.5688/aj740468>
- BOURDON, Oliver, Catherine Ekeland y Françoise Brion (2008), "Pharmacy Education in France", *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 72, núm. 6, pp. 41-49. DOI: <https://doi.org/10.5688/aj7206132>
- CALDERÓN Terán, Luis Alberto (2002), *Aportes del Dr. Ángel Maldonado a la enseñanza química farmacéutica, industria farmacéutica y a la defensa de la profesión farmacéutica*, Tesis de pregrado, Lima, Universidad Mayor de San Marcos (Perú).
- CARRILLO, Ana María (1998), "Profesiones sanitarias y lucha de poderes en el México del siglo XIX", *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. 50, núm. 2, pp. 149-168.
- Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud (CIFRHS) (2018), "Criterios esenciales para evaluar planes y programas de estudio para la apertura de carreras del área de la salud", en: http://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/criterios_esenciales.html (consulta: 27 de mayo de 2018).
- Colegio Químico Farmacéutico y Bioquímico de Chile (2003), *Historia de una profesión*, Santiago, Editorial Trineo.
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica (COMAEF) (2018), "Antecedentes COMAEF", en: <http://www.comaefac.org.mx/wp-content/uploads/2016/07/B.-ANTECEDENTES.pdf> (consulta: 28 de mayo de 2018).
- DE SOUSA Lopes, Nadja, Ana Paula Soares Gondim, Ana Cristina Silva Soares, Djanilson Barbosa dos Santos, Manoel Ribeiro de Sales Neto y Diego Muniz Pinto (2019), "A Quantitative Analysis of the Quality of Pharmacy Education in Brasil", *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83:3. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe6543>
- DE VRIES, Wietse y Maria Slowey (2012), "Concluding Reflections: Between Humboldt and Newman", en Hans Schuetze, Germán Álvarez Mendiola y Diane Conrad (eds.), *State and Market in Higher Education Reforms*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 215-224.
- ESTEVA de Sagraera, Juan (2005), *Historia de la Farmacia*, Madrid, Editorial Masson.
- Federación Internacional Farmacéutica (FIP) (2000), "Declaración de principios de buenas prácticas de educación farmacéutica", en: https://www.fip.org/www/uploads/database_file.php?id=191&table_id (consulta: 3 de marzo de 2018).
- Federación Internacional Farmacéutica (FIP) (2017), *Transformando la educación en farmacia y ciencias farmacéuticas en el contexto del desarrollo de la fuerza laboral*, La Haya, FIP, en: http://aqfu.org.uy/wp-content/uploads/2018/08/FIPed_Nanjing_Report_2017_Spanish.pdf (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (MINEDU) (2006), "Estructura de titulaciones y educación superior", en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4215> (consulta: 12 de julio de 2018).
- GONZÁLEZ Cuevas, Oscar (1997), "El concepto de universidad", *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 102, pp. 1-26, en: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/102/2/1/es/el-concepto-de-universidad> (consulta: 8 de septiembre de 2000).
- GONZÁLEZ Pech, Harim (2017), *Recopilación y análisis de los programas académicos del grado de farmacéutico en México con base en la Declaración de principios sobre las buenas prácticas de educación farmacéutica de la Federación Internacional Farmacéutica*, Tesis de Licenciatura, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).
- MAIHOLD, Günther y Zirahuén Villamar (2016), "El G20 y los países emergentes", *Foro Internacional*, vol. 56, núm. 1, pp. 165-211.
- MARRIOT, Jennifer, Roger Nation, Louis Roller, Marian Costelloe, Kirstie Galbraith, Peter Steward y William Charman (2008), "Pharmacy Education in the Context of Australian Practice", *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 72, núm. 6, pp. 29-40. DOI: <https://doi.org/10.5688/aj7206131>
- MARTÍNEZ Sánchez, Alina (2010), "Pharmacy Education in Cuba", *Pharmacy World & Science*, vol. 32, núm. 6, pp. 696-700.
- MARTÍNEZ Sánchez, Alina y Patricia Acuña Johnson (2017), *Educación farmacéutica: hacia la enseñanza y el aprendizaje focalizado en el paciente*, Madrid, Editorial Círculo Rojo.

- NARVÁEZ Eraso, María (2010), “Un viaje histórico por la Farmacia”, *Revista UNIMAR*, vol. 55, núm. 3, pp. 33-43.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1990), “El papel del farmacéutico en el sistema de atención de salud. Informe de un grupo de consulta de la OMS”, Nueva Delhi, Organización Mundial de la Salud, en: https://www.colfar.com/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=161:documento-5-informe-de-nueva-delhi-1988-oms&id=12:taller-buenas-practicas-en-farmacia&Itemid=217 (consulta: 13 de agosto de 2017).
- Organización Mundial de la Salud-Organización Panamericana de la Salud (OMS-OPS) (1999), “Plan básico de educación farmacéutica propuesta del grupo de trabajo de Lima”, Lima, Organización Panamericana de la Salud, en: http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/EDUCFA_plan_basico-esp OPS_Lima%201998_dcto.word_PAJ.pdf (consulta: 13 de agosto de 2017).
- Organización Mundial de la Salud-Organización Panamericana de la Salud (OMS-OPS) (2016), “Propuesta de acreditación de las carreras de Farmacia en América Latina”, en: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/31346/OPSHSS16013-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 13 de agosto de 2017).
- ORTIZ Reynoso, Mariana y Patricia Aceves Pastrana (2014), “La legislación farmacéutica en México: disposiciones sobre el ejercicio profesional 1917-1973”, *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, vol. 45, núm. 1, pp. 25-34.
- PLANAS, Jordi (2014), *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo*, México, ANUIES.
- SÁNCHEZ Ruiz, Juan y Valentín Islas Pérez (1997), *La evolución de la Farmacia en México*, México, UNAM.
- SCIOR, Thomas (1994, 19 de diciembre), “Cartas al editor sobre la creación de la licenciatura en Farmacia”, *Proceso*, en: <https://www.proceso.com.mx/291140/creacion-de-la-licenciatura-en-farmacia> (consulta: 4 de junio de 2018).
- SOSABOWSKI, Michael y Paul Gard (2008), “Pharmacy Education in the United Kingdom”, *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 72, núm. 6, pp. 22-28.
- UNESCO (2016), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: la educación al servicio de los pueblos y el planeta*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf> (consulta: 3 de mayo de 2017).
- Universidad de Chile (2016), “Química y Farmacia”, Santiago, Universidad de Chile, en: <http://www.uchile.cl/carreras/4989/quimica-y-farmacia> (consulta: 4 de junio de 2018).
- University of Belize (2018), “Faculty of Nursing, Allied Health and Social Work Program”, University of Belize (Belice), en: <https://www.ub.edu.bz/academics/academic-faculties/faculty-of-nursing-allied-health-and-social-work/fna-hsw-program-description/#bpha> (consulta: 5 de junio de 2018).
- University of Saskatchewan (2018), “Bachelor of Science in Pharmacy”, University of Saskatchewan, en: <https://pharmacy-nutrition.usask.ca/programs/undergraduate-programs/bachelor-of-science-in-pharmacy-and-pharmd.php> (consulta: 10 de junio de 2018).

Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA*

Los miembros del Seminario de Educación Superior de la UNAM hemos coincidido en resaltar la naturaleza política de la universidad pública en México. En este texto se discute cómo se constituye el poder en la estructura de gobierno de la universidad pública y autónoma en el país. El trabajo parte de antecedentes académicos que han examinado la política universitaria. Se presenta una serie de nociones que se utilizan para el análisis del poder en los tiempos ordinarios de funcionamiento institucional. Se examina la operación política de los rectorados y cómo son sus relaciones con la comunidad universitaria; además, se observan las relaciones de poder que hay entre los propios actores de la vida académica, de todo lo cual surgen prácticas políticas que llegan a manifestarse hasta en el cotidiano. Por último, se formulan algunas hipótesis para guiar nuevos análisis que exploren cómo se ha alcanzado la estabilidad institucional, que es uno de los fines que persiguen quienes dominan la escena política universitaria.

The members of the Higher Education Seminar of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) have agreed to highlight the political nature of the public university in Mexico. This paper discusses how power is constituted in the governing structure of the public and autonomous universities in the country. This work is based on academic backgrounds that have studied university policy. It addresses a series of notions which have been used to analyze power in institutional functioning ordinary times. This study examines the political operation of university presidents and their relationships with the university community; in addition, it observes the power relationships between the academic life actors, from which political practices that even manifest in everyday life arise. Finally, the article formulates hypotheses in order to guide new analyses that explore how institutional stability has been achieved, being this one of the goals pursued by those who command the university political scene.

Palabras clave

Poder
Política
Relaciones políticas
Apatía
Universidad pública

Keywords

Power
Policy
Political relationships
Apathy
Public University

Recepción: 6 de septiembre de 2018 | Aceptación: 26 de marzo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59065>

* Investigador emérito del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Sociología por la Universidad de Austin (Texas). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Coordinador del Seminario de Educación Superior del IIS-UNAM. Líneas de investigación: educación y desigualdad social; política y educación superior; ciencia y sociedad. Publicaciones recientes: (2019), "La burocracia universitaria", *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 189, pp. 73-96; (2018), "Ideas para discutir la transformación de la universidad pública en México", en Hugo Casanova (coord.), *La educación y los retos de 2018*, México, UNAM, pp. 121-133. CE: humbertomuga@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El propósito general de este texto es reflexionar sobre el poder, las relaciones y las prácticas políticas en las universidades públicas y autónomas por ley, en México. Se parte de una serie de preguntas que surgen cuando se plantea estudiar la política y el poder en este modelo de universidad: ¿cuáles son las prácticas políticas que subyacen al poder universitario?, ¿cuáles son las relaciones políticas que existen entre el rectorado y la comunidad universitaria que permiten mantener la estructura del poder en la universidad?, ¿cuáles son las posturas políticas de los actores universitarios que han permitido la estabilidad institucional? Como puede verse, se trata de un conjunto de preguntas que cubre un amplio espectro. Si bien en este artículo no responderemos puntualmente a cada una, nos servirán como guía para indagar y argumentar sobre los temas que hacen referencia a la política en la universidad pública mexicana.

En México, una parte del análisis de la universidad se ha desarrollado mediante estudios concretos sobre el acontecer político que impulsa el cambio y las reformas de las casas de estudios (por ejemplo, Muñoz, 2002; Ordorika, 2006; Acosta, 2006; Casanova, 2009; Santillán *et al.*, 2010; Ordorika *et al.*, 2011).¹ La naturaleza política de la educación superior se trata en la obra de Ordorika (2006),² quien emplea un enfoque histórico para analizar la “disputa por el campus”. En el presente trabajo el

examen de las prácticas políticas,³ el orden político y la estructura de poder⁴ se sustentan en algunos de los conceptos que se utilizan en la literatura sociológica para estudiar la política y el poder, en este caso, referidos a las universidades públicas y autónomas del país.

El planteamiento está centrado en las prácticas y relaciones políticas en tiempos, por así decir, de operación ordinaria de las instituciones. La conflictividad y los posibles movimientos sociales que ésta desata, los “tiempos extraordinarios” de inestabilidad suponen contar con una visión histórica; dibujar la especificidad política del momento, ceñida a una institución dada y a su entorno social y político.

El esfuerzo en este documento consiste en contribuir con ideas y consideraciones a partir de los avances logrados en la literatura sobre este campo de estudio para comprender, interpretar y estimular nuevas investigaciones sobre las relaciones de poder que se tejen en las instituciones, esto es, sobre el conjunto de las prácticas políticas, siempre presentes en la actividad académica de la universidad.

Cabe advertir que las ideas que se van a exponer no pueden generalizarse, *strictu sensu*, a todas las universidades públicas del país; más todavía, este texto tiene un discurso que puede ser reducido o ampliado a casos institucionales específicos, porque la política universitaria es una práctica inmersa en relaciones sociales propias a cada institución que conforma el sistema de educación superior. Dicho sistema es un conjunto institucional

1 En la página web del Seminario de Educación Superior de la UNAM hay una buena cantidad de trabajos disponibles sobre esta temática, que hemos utilizado en los cursos que imparten los miembros del colectivo.

2 Ordorika (2006) tiene un libro de consulta obligada en el que discute ampliamente la naturaleza política de la educación superior y, en particular, de la UNAM.

3 Las prácticas políticas son todas aquellas acciones que se manifiestan en torno al poder institucional, y a las tensiones que genera. La falta de participación política, la ausencia de perspectivas, deliberadas o no, son también una práctica política. Las prácticas políticas en una comunidad giran en torno a la lucha por conquistar o preservar el poder instituido. En el caso de la universidad, se llevan a cabo prácticas políticas cuando se desea abrir o mantener un espacio académico, cuando los actores pretenden puestos de dirección o influir en el mando. En una institución cuya naturaleza es el cambio, como la universidad, y debido a la proliferación del conocimiento, puede verse que los gremios y los grupos de interés se han disputado el poder a lo largo del tiempo. En la UNAM, por ejemplo, una buena porción de rectores han sido médicos, ingenieros o abogados.

4 En sociología se acepta la noción de poder dada por Max Weber (1964): el poder es la posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena. Weber (2001: 45) expresó también que “el poder es la posibilidad de que una persona, o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun contra la oposición de otros participantes en la acción”.

heterogéneo,⁵ pero existe dentro de una normatividad organizativa que brinda semejanzas a las universidades en la estructura de poder formal y de organización de su gobierno. Este supuesto brinda la posibilidad de tratar el tema de la política y el poder universitario con cierta amplitud respecto al conjunto institucional que prevalece.

Así, se pretende que los temas y conceptos que se derivan de las preguntas anotadas arriba se articulen con respecto a lo que rodea a la política en torno al poder universitario. Hay que reiterar que, en la literatura sociológica, y en el estudio de casos y ejemplos en el país, se tratan problemas relevantes a la investigación de las prácticas y de los hechos que circundan la política y el poder en la universidad.

En este documento se conjunta una serie de conceptos de manera que sirva para responder preguntas sobre la vida política universitaria, habida cuenta de los antecedentes que existen en la literatura dedicada a la universidad pública. El primer apartado se dedica a presentar una serie de nociones que intervienen en el análisis político de la universidad pública y autónoma. En el segundo se describe el modelo de gobierno que opera en la mayor parte de las instituciones públicas y autónomas; se caracteriza el quehacer político en el marco de la estructura y funcionamiento del gobierno universitario, así como las relaciones políticas que se tejen en su entorno. En el tercer apartado se tratan las tensiones, luchas y confrontaciones de grupos de interés, que son prácticas regulares en el espacio político universitario. Y, por último, se presenta un ensayo sobre el control político y su

referente, anclado en la pasividad de los dos actores principales de la universidad: académicos y estudiantes. De ahí se deriva un par de hipótesis que pueden auxiliar a nuevos análisis empíricos de la política y el poder en la universidad en torno a la estabilidad institucional, y a la falta de cambios y de iniciativas de cambio del gobierno para integrar una administración eficiente para instituciones altamente complejas.

LA POLÍTICA Y EL PODER EN LA UNIVERSIDAD

La universidad es un espacio social para producir y transmitir conocimiento en el que participan colectivos; es un lugar en el que existe la política y donde se compite políticamente para lograr posiciones de autoridad para, desde éstas, influir sobre el comportamiento de todos sus miembros: profesores, investigadores, estudiantes y administrativos.

Por política se entiende el conjunto de normas institucionales, prácticas y relaciones a través de las cuales se crea un determinado orden de gobierno que organiza la coexistencia política en el contexto de la conflictividad que caracteriza a lo político.⁶ La política es toda acción que se lleva a cabo para luchar o competir por el poder, en este caso, de una organización universitaria, dentro de determinadas reglas o arreglos, o fuera de éstos, como ocurre cuando se impone —o se trata de imponer— una norma y se conforman identidades de resistencia contra la autoridad.⁷ La práctica política se establece en relaciones de poder entre actores y es un medio que tiene un fin último: el

5 Las diferencias en las formas de elección a los puestos del gobierno universitario han sido discutidas en el trabajo de López Zárate (2001). Todas las universidades públicas autónomas se rigen políticamente por la noción de autonomía asentada en la Carta Magna de la República, noción que le permite a la universidad pública autogobernarse, autogestionarse y autoorganizarse académicamente. Sobre esa vía es que puede tejerse un discurso que incluya rasgos comunes para el análisis sociológico y político de las universidades públicas mexicanas, porque la estructura y el funcionamiento de su organización política son semejantes en la mayoría de ellas: Junta de Gobierno, Consejo Universitario, consejos de división o consejos técnicos, cuerpos colegiados de autoridad, autoridades unipersonales, etc. En una investigación (Muñoz, 2009), se hace énfasis en la diferenciación y las desigualdades académicas de las universidades públicas mexicanas y en la falta de equidad en el financiamiento.

6 Esta noción es tomada de Mouffe, 2007.

7 Un ejemplo podría ser el movimiento estudiantil de 1986-1987 en la UNAM, que se resistió a la aplicación de una serie de reglas auspiciadas por la rectoría de aquel entonces.

bien común o el interés común, el cual puede definirse desde varias perspectivas.⁸

Recojo de la literatura algo más: a) en la universidad, la práctica política va acompañada por el discurso sobre el rumbo de la colectividad o de las funciones institucionales; b) hacer política en la universidad implica tener una visión plural en el campo de las ideas y en el campo del reconocimiento de los otros académicos, colegas o estudiantes. Se hace política para establecer mejores relaciones entre los actores del campus. El ejercicio institucional de la política está asociado a la libertad de cátedra y de investigación; y c) la actividad política y el discurso político requieren visibilidad para que los actores puedan ser observados y oídos. Un espacio, o mundo común, en el que puedan aparecer.

La praxis política universitaria, interna y externa al campus, requiere hacerse en una esfera pública.⁹ La universidad es pública porque, en esencia, es un espacio institucional que comparten diferentes grupos o sectores sociales que gozan del privilegio de enseñar y aprender, de generar conocimiento y transmitirlo. Desarrollan acciones y sostienen posturas que admiten la pluralidad, la divergencia teórica e ideológica de sus miembros, y brindan condiciones para el diálogo y el debate de posturas. Es un espacio que une a la comunidad académica, al mismo tiempo que la distingue en sectores; y que permite la expresión libre de las ideas, cuestión básica para influir en la creación o en la dinámica de las fuerzas políticas universitarias. Al ser diferentes, en la comunidad universitaria se hace política para vivir juntos.

El poder político en la universidad emana de su carácter autónomo. La autonomía es un concepto político (González y Guadarrama,

2009; García Salord, 2010; Ordorika, 2010; Suárez, 2010; Muñoz, 2010) que se aplica a las universidades públicas como un atributo reconocido por el Estado y otros poderes de la sociedad. Es una noción que sirve a las instituciones para defenderse de intereses externos. La autonomía dota de poder a la universidad y al gobierno universitario para instituirse, para definir derechos y obligaciones de sus miembros, elaborar planes y programas de estudio, adquirir recursos, administrarse y relacionarse con la sociedad, y con todos los públicos que le demandan servicios. Por la autonomía, que cubre la naturaleza de sus funciones y su ethos académico, la universidad tiene vida política propia y presencia pública en el escenario político nacional y local (García Salord, 2010; Muñoz, 2010; Ordorika, 2010; Suárez, 2010).

El poder en la universidad, en su operación cotidiana, cubre las relaciones políticas que existen entre el rectorado y quienes dirigen las dependencias que conforman la organización institucional, pero también las relaciones que se llevan a cabo entre los actores, académicos, estudiantes y trabajadores administrativos, y con los cuerpos colegiados de representación. Según Foucault (1979), el poder opera a nivel macro y micro de la misma manera.

El poder se manifiesta en relaciones de fuerzas, una multiplicidad de las cuales compete, desarrolla prácticas en su lucha por el poder universitario.¹⁰ Como en la sociedad, en la institución universitaria el ejercicio del poder implica capacidad de mando, subordinación, obediencia y resistencia. La disputa por el ejercicio del poder en la universidad se produce entre grupos de interés; en ocasiones, éstos representan campos diferentes de conocimiento y entran a la disputa de posiciones de mando con distinto grado de poder.

⁸ Sobre qué es la política y lo político ver Mouffe (2007). Asimismo, el libro de Arendt (1997) sobre el mismo tema.

⁹ Esta noción de la actividad política es compleja, pero se puede aplicar a la universidad pública en México. Al igual que otras nociones e ideas expuestas en el trabajo de Arendt (1997).

¹⁰ En política coexisten o se contraponen fuerzas sociales que pretenden mantener o cambiar el orden establecido en lo relativo al ejercicio del poder. Algunas fuerzas están organizadas como grupos de interés que se conforman para actuar en defensa del mismo o para influir en la toma de decisiones a su favor, lo cual logran según su peso político en la estructura de poder.

El juego por el poder en la universidad tiene su particularidad, toda vez que hay expresión de posturas, proyectos, ideas, saberes y conocimientos, así como presentación de planes racionales de conducción institucional, diálogo y debate entre las personas que aspiran a obtener posiciones de mando y entre grupos de interés. Son grupos de este tipo los que se confrontan para ganar las posiciones desde las que se ejerce o se influye sobre el poder universitario, es decir, sobre las decisiones que se toman para dirigir la docencia y la investigación. Alguien concreto ejerce el poder, con la diferencia de que en la universidad no está sancionado el empleo de la violencia física. Los cuerpos de vigilancia no tienen fundamento jurídico para ejercerla.

El poder que da la autonomía permite que la institución se autogobierne, esto es, organice su gobierno, elabore sus normas y regule el ejercicio del poder para llevar a cabo relaciones políticas estructuradas entre sus miembros que, a su vez, hagan posible la proliferación de la academia. El poder lo ejerce, en primera instancia, la autoridad. La autoridad es aquella que tiene el mando legítimo para la conducción institucional, para orientar, conducir y sancionar el modo de producción y transmisión del conocimiento. Hay dos tipos de autoridad: la personal, como el rector y los directores de dependencias académicas, y la colegiada (de distintos niveles, como por ejemplo, la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el Colegio Académico, los consejos técnicos o de división, etc.).

En tanto autoridad legítima, sus decisiones se aplican a todos los integrantes de la institución (Aguilar, 1988). Su legitimidad deriva de haber sido designada por los órganos competentes, o electa por algún sector de la comunidad; la autoridad unipersonal proviene también del estatus académico de su figura y del ejercicio correcto del poder, esto es, de tomar decisiones que produzcan acciones colectivas

vinculantes al conjunto de la comunidad, en torno a los fines y propósitos de la institución. La noción de autoridad, entonces, tiene a lo académico en el centro. La autoridad ejerce el poder y mantiene relaciones académicas, políticas y sociales con quienes integran la institución. De acuerdo con Aguilar (1988), la autoridad universitaria está fundamentada en las creencias de legitimidad colectivamente compartidas. De tales creencias depende la capacidad de persuasión que pueda tener y la confianza que se pueda sentir en la autoridad.

La autoridad en la universidad se construye también por el saber. La autoridad académica es aquella reconocida por sus logros y prestigio en la cátedra y en la investigación, por su trayectoria intelectual y sus contribuciones al conocimiento. Adquiere su condición política cuando es nombrada para ocupar un cargo de dirección o coordinación en la universidad, esto es, ejercer una función de mando (ver Aguilar, 1988). En estas circunstancias, la autoridad política se construye por el saber y el prestigio que otorga¹¹ el reconocimiento académico e intelectual, y una buena operación política, combinados, generan legitimidad y otorgan capacidad de mando.

La legitimidad de quien encabeza el rectorado, y del propio gobierno de la universidad, también deriva del ejercicio del poder, y de que las prácticas políticas se ajusten a las leyes que regulan la institución. Se obtiene, igualmente, mediante políticas rectorales y una gestión eficiente para resolver los problemas articulando los intereses en juego (Acosta, 2009; Rodríguez, 2015). Cuando ello ocurre se genera gobernabilidad, entendida como la probabilidad de establecer arreglos políticos eficaces que permitan la conducción institucional. La legitimidad del rectorado y la gobernabilidad confieren estabilidad a la estructura del poder y a la institución universitaria, con lo cual es más probable que la comunidad acepte y respalde a la autoridad.

11 Sobre el prestigio y su relación con el poder, y sobre el reparto del poder en las comunidades políticas, se tiene que revisar la obra de Weber (2001).

La gobernabilidad radica en encontrar los equilibrios entre las demandas que se le hacen a la autoridad y la capacidad de respuesta que ésta tenga. Permite que la universidad funcione normalmente, jurídica y académicamente, para cumplir sus cometidos, entre otros, ajustarse a los cambios que experimenten la producción y transmisión de conocimiento. Cuando falta legitimidad, y no se logra la resolución de problemas, la autoridad universitaria se ve enfrentada a presiones, que pueden implicar cambio de autoridades y modificaciones a la estructura y funcionamiento del gobierno universitario. Las iniciativas de este último, cuando no cumplen las expectativas, pueden generar inestabilidad institucional y desatar luchas por el poder universitario.

Las luchas por el poder universitario, así como las presiones por recursos materiales o inmateriales, pueden llevar a un cambio de autoridades. Hay, sin embargo, cambios fijados en los estatutos jurídicos de las casas de estudio en los que se señalan los tiempos de duración del gobierno y cómo proceder al cambio. El marco jurídico de la universidad fija las reglas para la elección a los cargos de autoridad, así como las condiciones para establecer y renovar a las autoridades. En los momentos de cambio que ordena la ley se intensifica la vida política universitaria, aunque la participación de la comunidad académica en el proceso de cambio es variable, con tendencia a ser reducida.

Las prácticas políticas en la universidad no se limitan a los tiempos del cambio de autoridades. En la estructura institucional y organizativa (entre académicos y estudiantes, entre académicos y administradores, entre administradores y trabajadores de servicios, por ejemplo) hay relaciones políticas. En todas estas relaciones se juega el poder de hacer o no hacer; las condiciones sobre el trabajo académico se establecen en una red compleja y

diversa sobre la que se sostienen las relaciones del gobierno universitario con su comunidad. En esta trama de relaciones aparecen las condiciones y características de la dominación que ejerce la fracción dirigente de universitarios, la que ostenta el poder institucional sobre el conjunto de la comunidad.¹² Dicha fracción, igualmente, maneja los recursos simbólicos de la institución para integrar a la comunidad en torno a principios universitarios y a los objetivos de su proyecto.

El rector es la figura con mayor poder en la universidad, pero también un símbolo de autoridad al que la comunidad respeta, porque la representa y hace uso de la palabra en su nombre. Su posición, y el símbolo de poder que ésta le confiere, permiten que ejerza su capacidad de persuasión, por ejemplo, ante demandas de algún sector universitario, con el propósito de llegar a acuerdos. Tales acuerdos se logran si se emplea el diálogo, la persuasión y el convencimiento que, por lo regular, aparecen en el juego cotidiano de las relaciones políticas universitarias; sin embargo, no todo es diálogo, porque las relaciones políticas universitarias no se ciñen en todos los casos a la razonabilidad en el comportamiento político.¹³

El sector dirigente de la universidad busca integrar a la comunidad en torno a principios universitarios y a su proyecto de desarrollo institucional. Las relaciones políticas de primer orden, las del macro poder universitario, por así llamarlas, son aquéllas que ejerce el gobierno universitario con la comunidad toda; pero hay otras relaciones de poder en la estructura institucional y organizativa de la universidad (entre sectores de la comunidad, por ejemplo) que, en conjunto, refieren a distintas formas del poder (académico, político, económico, simbólico), y se establecen, reitero, en una red compleja y diversa sobre la que se sostienen las relaciones del gobierno universitario con su

12 Esta idea de cómo se conforma el poder en red deviene de dos textos de Foucault (1979; 2012). Sobre el concepto de dominación, su significado y funciones, y sobre las distintas formas de dominación y las estrategias de los grupos dominantes, ver Bourdieu (2002).

13 Sobre el concepto de razonabilidad ver Rawls (1997). Una discusión amplia del concepto, ligada a la democracia, se encuentra en Muñoz Oliveira (2011).

comunidad. La trama de relaciones ilustra las condiciones y características de la dominación que ejerce la fracción dirigente de universitarios —la que ostenta el poder institucional— sobre el conjunto de la comunidad.

EL GOBIERNO UNIVERSITARIO: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO POLÍTICO

Para caracterizar al gobierno universitario se puede resaltar de entrada que es el núcleo básico desde el cual se estructuran y en el cual funcionan las prácticas políticas, las redes y relaciones de poder en la universidad.¹⁴ En México se ha escrito bastante sobre el gobierno universitario (Casanova, 1999; López Zárate, 2001; Ordorika, 2002; Ordorika *et al.*, 2011; Muñoz, 2002; Acosta, 2006; Suárez, 2010; Rodríguez, 2015). Las investigaciones han informado que existen diferentes formas de gobierno, en lo que se refiere a las prácticas para elegir a los rectores y otras autoridades.¹⁵ Dichas formas están montadas sobre estructuras que tienen afinidades, particularmente en relación a la organización política de los rectorados. Por ejemplo, la investigación de López Zárate (2001) hace una diferenciación de las formas como se elige a las autoridades de gobierno, dentro de las cuales destaca la democrático-elitista, que es aquella que existe en las universidades públicas. En esta forma de

gobierno, la autoridad es elegida por la Junta de Gobierno o por el Consejo Universitario, aunque en algunas universidades públicas se elige por voto universal, directo y secreto, o por el voto ponderado asignado según el sector al que se pertenece en la comunidad.

El gobierno universitario contempla la división de poderes. El rectorado funciona como poder ejecutivo y el Consejo Universitario como legislativo, regulador de muchos asuntos académicos, como por ejemplo, los planes de estudios y los calendarios escolares, que definen la temporalidad del trabajo académico y administrativo. La interpretación de las leyes le corresponde a la oficina del abogado general, y al patronato la supervisión de los bienes y los recursos económicos. Estas cuatro instancias representan la cúspide institucional. El rector es autoridad unipersonal, jefe nato y representante jurídico de la universidad; los otros tres son autoridad colegiada. Es el gobierno universitario el que organiza las relaciones políticas y el manejo del poder político con el resto de la institución. Existen, además, coordinaciones y consejos, que son cuerpos colegiados de varios tipos, donde se procesan asuntos académicos y que cuentan con representantes electos por la comunidad.¹⁶

El rector es la cabeza del gobierno y ejerce la autoridad universitaria. La Rectoría tiene el poder político para hacer uso de la fuerza legal. Cumple con el principio de ordenar la

14 Si bien el rectorado es el núcleo básico del poder universitario, ello no quiere decir que las relaciones de poder en la institución se establezcan sólo en función del gobierno respecto a la comunidad. Hay relaciones de poder en las instituciones educativas donde el ejercicio del mismo es diferente al que practica la Rectoría.

15 López Zárate (1997) los clasifica de la siguiente manera: a) democracia elitista, que predomina en las universidades públicas autónomas; b) jerárquico-burocrático, como en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y los institutos tecnológicos; c) oligarquía empresarial o religiosa, que cubre a la mayoría de las instituciones particulares; d) oligarquía académica, como los centros SEP-CONACyT y; e) oligarquía burocrática, que corresponde a las universidades tecnológicas y a los institutos tecnológicos superiores. Las formas de gobierno son diferentes según el segmento del sistema educativo en el que se ubiquen las instituciones. En la investigación se muestra que, de un conjunto de 40 instituciones públicas, la mayor cantidad autónomas, hay dos donde su máxima autoridad se nombra externamente (el IPN y la Universidad Pedagógica Nacional, UPN). En contraste, en siete se elige por voto universal, directo y secreto, en 16 por Consejo Universitario y en 15 por Junta de Gobierno. Ver también el texto de Baldrige (1991), donde los autores sistematizan la idea del gobierno universitario a partir de cuatro modelos: burocrático, político, colegiado y anarquía organizada.

16 Los cuerpos colegiados son, también, el espacio donde se conjugan identidades distintas, donde se confrontan proyectos y se obtienen resultados que se integran a la dinámica institucional. El funcionamiento de dichos cuerpos se funda en un clima de absoluta libertad de pensamiento, comprensión, respeto y tolerancia. De dicho clima depende que se tomen acuerdos satisfactorios, particularmente cuando hay pugna entre las partes que los componen. Sobre el concepto de tolerancia y cómo opera en las relaciones sociales, ver Muñoz Oliveira, 2013.

academia en sus formas reales y simbólicas, como ya mencionamos. Le corresponde hacer pública la información de la vida institucional y evaluar el conjunto de la actividad universitaria para corregir sus políticas académicas. También, en unión con los directivos, produce identidades universitarias, imbuje el sentido de pertenencia a la comunidad y es a quien le toca sancionar a quienes trasgreden la ley.

Al enfocar al rectorado como núcleo central del gobierno se puede analizar —y articular— un conjunto de acciones, procesos e ideas en el ejercicio del poder universitario. El rector es la figura política más prominente. En su persona cristalizan las características propias del gobierno universitario: requiere carisma, capacidad de convocatoria y reconocimiento ético para tener éxito en sus relaciones políticas internas y externas. Es quien se comunica con los poderes internos, los poderes públicos y los fácticos. Asimismo, conduce y propone los asuntos académicos y no académicos en el campus, y es quien aparece en la opinión pública cuando se trata de los problemas nacionales o del entorno social, o cuando se ataca a la universidad.¹⁷ En la figura del rector se refleja el grado de complejidad del gobierno universitario.

El rector, y sus colaboradores directos, están al mando de la universidad y aplican el proyecto de desarrollo institucional. Son quienes ostentan el poder formal. El rector tiene la capacidad de organizar su administración, de crear o deshacer secretarías, coordinaciones y direcciones generales y cuenta con una oficina jurídica. La administración central responde y soporta el plan del rector, quien debe atender las líneas políticas emanadas del Consejo Universitario y de la Junta de Gobierno, así como de las políticas públicas de la federación. Como ya se dijo, en la mayoría de las instituciones es electo por alguno de estos dos órganos, y tiene la prerrogativa de elaborar iniciativas académicas para enviar al Consejo

Universitario. Junto con su equipo, le toca defender la autonomía y actuar para que la universidad pública tenga recursos económicos y un papel protagónico en los cambios sociales que ocurran en México o en su entorno local.

La praxis política en la universidad se extiende a la Junta de Gobierno. Este organismo es un centro neurálgico de la política universitaria. Tiene el encargo de elegir a las autoridades unipersonales, al rector y a los directores de facultades e institutos, esto es, elige a las élites que conducen la universidad. En algunos casos sólo elige al rector y los directores son nombrados por el Consejo Universitario o Académico. Para desplegar sus acciones, la Junta ausculta a la comunidad acerca de la idoneidad académica y política de quienes concursan por los puestos directivos, que a su vez presiden los consejos académicos locales.

Los procesos de elección son competencias que ponen en tensión a las comunidades, y las decisiones que toman la Junta o el Consejo no siempre satisfacen a todos. La Junta es un calibrador de la fuerza política que tienen quienes se organizan para competir por el poder universitario, lo que puede incluir apoyos políticos externos que se expresan para influir en las decisiones de la Junta. Los aciertos decisivos de la Junta son favorables a la legitimidad y a la aceptación del gobierno universitario. Sus decisiones en la elección de directores muestran, igualmente, las preferencias del rector, expresan quiénes ganan o pierden políticamente, e ilustran al cuerpo directivo hacia dónde se dirige el rumbo de áreas académicas específicas y de la universidad.

El Consejo Universitario, por su parte, goza de una autoridad reconocida. Se conforma por representantes de toda la comunidad: lo preside el rector, y se integra por las autoridades unipersonales encargadas de dirigir las dependencias académicas, profesores y estudiantes de las unidades del área docente, investigadores y representantes de los trabajadores. En el

¹⁷ En las palabras de Acosta (2009), el rector es príncipe, gerente y burócrata.

Consejo Universitario se llevan a cabo relaciones políticas sobre muy diversos asuntos que son de su competencia; una de sus tareas políticas más relevantes es elegir a los miembros de la Junta de Gobierno, además de legislar sobre la academia, y dictar normas técnicas y de organización. En gran parte de las universidades el Consejo revisa y aprueba el presupuesto anual, su distribución y los méritos para nombramientos de distinción académica.

En el Consejo se aprecia la fuerza de cada uno de los grupos de interés universitarios y su capacidad de proponer iniciativas, particularmente de espacios, programas y recursos para llevar a cabo nuevas actividades. La aprobación o rechazo de planes de estudio, y la apertura de nuevas unidades, dependencias o programas académicos es de la mayor relevancia en la política académica. La credibilidad, la representatividad y el sentimiento de participación de la comunidad en el Consejo ayudan a evitar tormentas y conflictos, que a veces estallan en su seno por desacuerdos o discrepancias de la comunidad con sus autoridades. El manejo y control del Consejo Universitario es una misión política fundamental de la Rectoría para el logro y mantenimiento de la gobernabilidad.

En la universidad pública una de las prácticas políticas en el ejercicio del poder más reiterada es aquella que vincula al rectorado con la comunidad a través de los directores de las dependencias y sus respectivos consejos técnicos o internos. Una característica del gobierno universitario es la centralización en la toma de decisiones. El sistema funciona porque la Rectoría mantiene el control de las autoridades unipersonales en cada una de las dependencias, y a la vez éstas controlan a sus cuerpos colegiados para que acepten aplicar las políticas y decisiones rectorales. Los lazos del control de las autoridades centrales a las autoridades unipersonales en las

dependencias tienen un origen relacionado con la lealtad y con la asignación de los recursos económicos, con la tramitación para obtenerlos y con la evaluación, esta última apegada al plan de desarrollo institucional de la Rectoría o a criterios externos formulados por las autoridades educativas.

En este punto interviene la categoría de subordinación en el análisis de las relaciones políticas universitarias.¹⁸ La autoridad central implanta un régimen de subordinación vía relaciones de dependencia del conglomerado de autoridades unipersonales y de la comunidad con dicha autoridad. La subordinación parte de un sistema de dominación en el que se acepta la mayor jerarquía del rectorado, tanto en términos materiales como simbólicos.¹⁹

Entonces, hay dos puntos problemáticos que son cruciales: el primero es que las autoridades que dirigen cada entidad académica juegan el papel de cadena de transmisión entre las autoridades centrales y los cuerpos colegiados que presiden. Son la parte que sostiene el modelo político universitario centralizado, y eso les significa vivir en un mundo de presiones cruzadas entre sus dirigidos, que plantean demandas o resistencias a la Rectoría, de cara a la Rectoría, que busca imponer sus perspectivas a la comunidad, justo a través de los directores de facultades, centros o institutos.

El segundo problema es que un alto grado de control central de la institución, y la dependencia de las autoridades unipersonales con el grupo rector o dirigente, hace notar, de nuevo, lo escurridizo del concepto de autonomía aplicado al interior de la universidad, que es crucial en la definición de la libertad de cátedra y de investigación, y para la planeación de las actividades en cada unidad o dependencia académica.

El concepto de autonomía tiene una aplicación bastante relativa al interior del campus, cuando podría ser fundamental para que

¹⁸ Más adelante retomamos esta noción para explicar más ampliamente sus alcances en la universidad.

¹⁹ La posición política de los rectorados se ha fortalecido por la vía de las políticas oficiales del gobierno de la República. Los efectos de dichas políticas se han analizado, por ejemplo, en Muñoz (2006).

cada segmento, sector o subsistema pudiera compartir la toma de decisiones académicas en los cuerpos colegiados y elevar la representación y representatividad de los sectores de la comunidad en dichos organismos. La poca o nula aplicabilidad del concepto en lo interno resta capacidad a los académicos para organizarse en favor de sus intereses y de una actividad académica acorde con ellos.

El trabajo administrativo que corresponde al rectorado se basa en una burocracia que atiende lo relativo al gobierno central, y otra en las dependencias académicas, encargada de hacer los trámites con la primera fracción mencionada. La burocracia es la primera cara del gobierno ante la comunidad de académicos y de estudiantes. Los trabajadores administrativos son de base y de confianza; los primeros están sindicalizados, y a través del sindicato son un grupo de presión a la Rectoría y a las autoridades unipersonales. El juego de fuerzas entre el rectorado y los sindicatos tiene sus particularidades, y a veces deriva en fuertes tensiones entre ambos, aspecto que no se va a tratar en estas líneas.²⁰

La burocracia universitaria genera tensiones que pueden llegar al terreno político, en su trato a los académicos y a los estudiantes. Estas tensiones son una fuente de inestabilidad, desconfianza y malestar, y de una queja constante de que la administración se sobrepone a la academia y no le permite operar correcta y eficazmente en el logro de sus metas. La inercia burocrática —entre otras cosas por su trato, y la malechura de su trabajo— produce una irritación contraproducente para la administración central, al mismo tiempo que a través de la burocracia existen controles políticos hacia la comunidad académica, por ejemplo con el manejo del tiempo en los trámites.

En suma, se teje una enorme red de relaciones políticas en torno a los organismos directivos y de poder en la universidad que hacen complejo el manejo institucional; sin

embargo, el funcionamiento del gobierno universitario es imperativo para que la universidad realice su trabajo y cumpla sus fines. Aunque las tensiones naturales de la vida política universitaria no se eliminan, su desahogo en tiempo y forma, de parte del rectorado, promueve la estabilidad institucional que requiere el ejercicio disciplinado de crear conocimiento y transmitirlo, y adecuarse al contexto histórico de su entorno.

LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS EN LA UNIVERSIDAD: NIVELES DE ANÁLISIS

La institución universitaria, y la vida académica en ella, es un campo de lucha (Bourdieu, 2000) donde se llevan a cabo las prácticas políticas entre los actores universitarios, y donde se confrontan los grupos de interés. Para entender las relaciones de poder de las que se desprende la actividad política universitaria se propone hacer una distinción en tres niveles de análisis: general, local y comunitario. Dos se desarrollan en este apartado, y el tercero en el siguiente rubro.

Un primer nivel es aquél en el que la administración central acciona para conducir la universidad. El rector, y su equipo, ha llegado a su puesto por la vía de una competencia entre los grupos que muestran su interés por conducir la institución. En los cambios de rector interviene una infinidad de fuerzas, internas y externas, con intereses en el juego, que compiten por desarrollar su proyecto y obtener los beneficios que da el poder institucional. Quien gana necesita quedar en buenos términos con sus competidores para tener un piso más seguro en la operación de su proyecto. Tiene que limar asperezas y eliminar rivalidades molestas. La conformación de su equipo sirve a la conciliación y al logro de fuerza con base en el reconocimiento de aliados.

Quienes llegan al encargo de dirigir una universidad pública van a encontrar que se

20 Un análisis relevante sobre el sindicalismo universitario y el papel que ha desempeñado en las instituciones públicas se encuentra en Basurto (2006).

trata de una institución que, en este primer quinto del siglo XXI, se ha consolidado como una organización compleja y heterogénea, con una población numerosa y, a veces, con varios campus en el territorio que atiende; en ella se ha desarrollado una multiplicidad de áreas del conocimiento, disciplinas, carreras y posgrados. Las universidades públicas, además, son instituciones heterogéneas en cuanto a la calidad académica y a sus unidades disciplinarias; además, tienen una estructuración de posiciones jerárquica. Cuando las universidades se vuelven organizaciones complejas y heterogéneas hay mayores posibilidades de conflictos y tensiones, de diverso tipo y alcance, con relación al poder central (Becker, 1970; Bourdieu, 2000), de ahí la necesidad de que el gobierno central goce de legitimidad y sepa usar los mecanismos de control que favorecen la estabilidad institucional.

En un escenario de recursos limitados, la administración central establece prioridades sobre la apertura y cierre de planes o programas de estudio o de investigación, con lo que se generan tensiones con la comunidad: los más débiles políticamente tienden a recibir menos, pero al mismo tiempo, por ser más vulnerables, presentan más posibilidades de control ante los medios que tienen las autoridades centrales.

Al aceptarse o rechazarse, las acciones del gobierno central se perciben o se ignoran, lo cual influye en el balance de lo que se realiza centralmente. El funcionamiento político —o la falta de operación de un rectorado— se percibe en la comunidad, la cual manifiesta sentimientos de satisfacción o insatisfacción con la dirigencia. Percepciones y sentimientos median en la relación política entre la comunidad y el rectorado.

Las distancias políticas que se abran entre el rectorado y la comunidad, así como la falta

de una comunicación política eficaz, estimulan en esta última desinterés o apoliticismo; pueden provocar, también, reclamos, demandas, descontento y manifestaciones de quienes se sientan afectados o no atendidos por la administración central. En ocasiones, la insatisfacción entre los académicos se expresa en el “secreto a voces” (García Salord, 2000), en la crítica soterrada que no tiene influencia en el quehacer universitario, pero que descarga emocionalmente a quien se queja del mal manejo político de las autoridades, lo que a la larga le puede restar legitimidad y apoyo al rector. Ésta es una práctica política en la que el malestar privado no consigue hacerse público o formar parte de alguna fuerza política universitaria, porque no existe tal.

En la universidad, las tensiones y las luchas tienen que ver con la división del trabajo por disciplinas y funciones.²¹ En cada nicho se forman grupos de interés que compiten por las posiciones de mando local e institucional, y por el dominio de los espacios académicos. En este punto se ubica el segundo nivel, en el que se cubre la actividad política que se desarrolla con motivo del cambio de directores de algunas de las dependencias académicas. Para tal efecto, los interesados presentan planes de desarrollo local y se forman grupos de apoyo a cada candidato, que acuden a las auscultaciones con el órgano de designación. Esta posición es de suma importancia porque en las direcciones locales no sólo se decide a qué áreas o sectores de una dependencia se va a apoyar, sino también cómo se establecen las relaciones de esa dependencia con el conjunto de la universidad y la administración central.

Desde los puestos directivos se distribuyen posiciones y recursos, materiales y simbólicos, y se formulan iniciativas para organizar o modificar las prácticas académicas. Asimismo, se disputan los criterios de evaluación y

21 De acuerdo con Foucault, los campos de conocimiento se forman a partir de las prácticas políticas que se cultivan en las disciplinas. El conocimiento se produce en el marco de relaciones de poder en el que se ubica el sujeto cognoscente. Todo saber es político. Saber y poder se implican mutuamente. En la academia, las relaciones de poder son cruciales para entender la existencia de un campo de conocimiento que, al surgir, conlleva nuevas relaciones de poder. Ver Foucault, 1979.

el manejo de las instancias que legitiman el conocimiento, que son fundamentales como mecanismos para un control articulado de la política universitaria.

Quien dirige una dependencia se encarga, igualmente, de presidir los cuerpos colegiados en los que se seleccionan los nuevos miembros, se revisan los informes y se realizan las promociones académicas. En estos cuerpos puede gestarse una visión de la academia en el campo específico de conocimiento,²² ya que en ellos aparecen las tensiones para conseguir la aprobación de programas docentes o proyectos de investigación, y posiciones de prestigio en la jerarquía académica. Cuando hay apertura política, la lucha puede centrarse en los criterios de evaluación, que son de los que depende la carrera de los académicos. Finalmente, existe una lucha intergeneracional en la comunidad por la conservación y el cambio del orden académico.

Los órganos colegiados están integrados por miembros del personal académico y en las facultades o escuelas, como en el Consejo Universitario, y también por alumnos. Es en los cuerpos colegiados donde participan los sectores de la comunidad en las decisiones académicas, administrativas y de política académica. Para ser representante de un sector de la comunidad en un órgano colegiado se concursa en elecciones. Los consejeros representan el punto de vista de su sector. Se hace política para llegar a representar, y se hace política para ganar representatividad. La representación y la representatividad de los consejeros da validez a sus decisiones.

Los directivos y los consejeros locales forman parte de la cadena del gobierno universitario; a ellos llegan las decisiones de los órganos centrales y en ellos se elaboran las recomendaciones para aplicar las políticas centrales a la comunidad. Es a los representantes

del sector a quienes se puede dirigir la comunidad para manifestar sus inconformidades. Cuando los representantes no funcionan como agentes de las solicitudes comunitarias, pierden representatividad, ganan descrédito y se produce una especie de anomia política.

Estos dos niveles, el del gobierno central y el de los gobiernos locales, son nada más que ilustraciones de cómo está organizada la política institucional, de cómo se interconectan las partes que hacen política en la universidad, y de cómo se ejecutan las decisiones de las autoridades en la comunidad. Hay todo un sistema descendente de mandos a través de los cuales se gesta y se integra la dominación de los dirigentes universitarios de la rectoría sobre el conjunto; entre éstos hay que considerar a los jefes administrativos y el trato que dan a académicos y estudiantes en las dependencias universitarias, de donde se deriva aquella manifestación política de que la administración se sobrepone a la academia.

SOBRE LA PASIVIDAD POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD

El tercer nivel es aquél en el que se da la relación de la comunidad con su corpus político. Un objetivo del sistema político es mantener la estabilidad institucional y regular los comportamientos políticos de la comunidad de acuerdo con sus normas, y con la creencia de que el grupo dirigente hará uso de sus instrumentos para desarrollar la institución. Así, con este fin, la dirigencia se plantea el control de la comunidad y usa mecanismos legítimos y la dependencia de los recursos materiales y financieros para que la comunidad realice su trabajo sin movilizaciones o manifestaciones contra lo establecido, para que exista reproducción institucional en los mismos términos en los que ha venido operando.

²² Cabe hacer notar que los científicos sociales luchan, asimismo, por el reconocimiento del valor de sus productos, que son devaluados por grupos conservadores bajo el argumento de su poca o nula utilidad. Las humanidades y las ciencias sociales son recibidas en el mercado bajo reglas específicas del capitalismo académico, cuyo modo de operación se analiza en Slaughter y Leslie, 1997.

Los académicos

Una de las relaciones políticas más importantes en la universidad se establece entre la capa dirigente —formada por las autoridades, la llamada aristocracia académica (Clark, 1983) y la burocracia de alto nivel— y la comunidad de académicos.²³ La dominación de la “élite” sobre los académicos está mediada, como ya dijimos, por la dependencia de recursos de los académicos con respecto a la administración del rectorado. Esta relación de dependencia implica subordinación y obediencia a las leyes universitarias y a los planes y programas formulados por la autoridad y los cuerpos colegiados. La subordinación implica el reconocimiento, real y simbólico, de la autoridad, así como la aceptación del régimen político que permite la dominación sobre la base de creencias, percepciones, valores y la aplicación de reglas institucionales.²⁴

Hay otro punto que requiere incluirse en el análisis: la academia es un conjunto jerarquizado por el prestigio. El prestigio se alcanza mediante la competencia de los académicos por ubicarse en posiciones de mayor rango y mayores niveles salariales, por la vía del desempeño laboral. Las reglas del juego las definen las autoridades y las burocracias con el auxilio de académicos de alto nivel seleccionados para aplicarlas. A medida que se juega, se acepta tanto el sistema como sus implicaciones sobre la actividad académica. Una de sus consecuencias es que los académicos llegan a aceptar cómo deben producir y difundir los conocimientos que producen, así como

los valores de la competencia centrados en eficacia, eficiencia, productividad y pertinencia. Tales valores desplazan a la cooperación por el trabajo individual y abren la posibilidad de que existan rivalidades de unos académicos contra otros, y hasta de unas instituciones contra otras.

El punto por resaltar es que los académicos se han subordinado y han mantenido una actitud conformista, en espera de que el juicio de los cuerpos colegiados les reconozca su labor para mejorar sus condiciones académicas y de vida.²⁵ La creencia de que la academia debe hacerse en este juego por el mérito ha brindado la posibilidad de que la fracción dirigente consiga tener la hegemonía en la conducción universitaria y una toma de decisiones centralizada.²⁶

Perseguir el interés privado, la satisfacción individual con el prestigio y un mayor sueldo están asociados con la falta de un frente común ante las autoridades para resolver los problemas, con la falta de organización para relacionarse políticamente con las dirigencias, con la falta de interés en los asuntos políticos universitarios, que no les incumben directamente, y con una baja participación en los procesos de constitución de los cuerpos colegiados y en el cambio de autoridades. El escaso interés por la política universitaria es tal vez el síntoma más relevante de las relaciones que mantienen los académicos con las autoridades institucionales. El malestar individual no tiene condiciones de convertirse en un tema colectivo que pueda condensarse

23 Al hablar de los académicos me refiero a los que tienen contrato de tiempo completo con la universidad, que son una minoría porcentual con respecto al total, que también incluye a los profesores de asignatura.

24 El método de análisis que enfoca la estructura institucional del poder contempla que hay una estructura y un control político que se organizan bajo determinadas normas. Quienes detentan el poder adquieren la capacidad de distribuir recursos claves para la actividad (académica en este caso) y para el propio ejercicio del poder institucional (ver, por ejemplo, Barrow, 1993). El manejo de los recursos materiales y simbólicos otorgan a la autoridad el poder para tomar decisiones por toda la colectividad.

25 La rigidez de los cuerpos colegiados para juzgar la trayectoria y producción del académico genera una percepción de que no hay alternativa al discurso dominante, lo cual conduce a la “apatía política” y promueve el conformismo. Para ampliar este tema de la apatía política puede verse Bauman (2015). Suárez y Muñoz (2016) tienen un artículo titulado “¿Qué pasa con los académicos?”, en el que se analizan ampliamente los factores directos e indirectos que afectan la postura política de este actor universitario.

26 En términos generales, la hegemonía encierra la posibilidad de que un grupo someta a otro mediante la imposición de sus propios valores, creencias e ideologías, utilizados para sostener y aceptar el régimen político que lo beneficia.

en una fuerza política para hacer público el descontento y demandar un cambio en el sistema de evaluación que ponga en otro orden la interacción de los académicos con las autoridades, y que estimule a la comunidad a participar en las decisiones de gobierno en los cuerpos colegiados.

No todos los académicos participan en la política universitaria. Para empezar, una parte considerable son profesores de asignatura, contratados por horas, que vienen y van de la institución sin involucrarse en sus problemas. Una gran parte de los de tiempo completo pone los asuntos de la universidad al margen de su trabajo; a lo más, votan para elegir a quienes los representarán en los cuerpos colegiados, representantes que se disocian de sus bases y que apoyan a las autoridades para obtener ventajas. Cuando esto ocurre, se recrudece el problema de representación y representatividad, la falta de interés o la escasa participación.²⁷

En más de la mitad de los académicos universitarios en México existe la percepción de que en su institución hay un modo vertical de gobierno que no tiene en cuenta sus opiniones sobre el quehacer académico, y que la administración se sobrepone a la academia (ver, por ejemplo, Galaz *et al.*, 2012). Asimismo, hay investigaciones que muestran el bajo interés por conocer los planes de desarrollo institucional y la falta de confianza en los cuerpos colegiados y en las comisiones dictaminadoras. Son muy pocos quienes consideran que vale la pena participar en la elección de las autoridades centrales (ver, por ejemplo, Dorantes, 2012).

Por lo que toca a los académicos, es necesario llevar a cabo más investigación empírica sobre sus actitudes y comportamientos políticos. Por ahora, lo que aprecio es que hay una serie de elementos que ayudan a pensar que los académicos tienen una actitud de apatía política y de conformismo frente a su realidad

institucional, porque si bien hacen críticas a las autoridades, éstas no se corresponden con acciones consecuentes. Hace tiempo escribí (Muñoz, 2002) sobre la necesidad de entender esta postura política y los factores que la condicionan; ahora, tengo la hipótesis de que dicha postura se asocia a la falta de condiciones y estímulos institucionales para participar en la vida política universitaria y para contribuir a resolver los problemas institucionales. A lo que se juega es a mantener la estabilidad política y a la efectividad del control, a pesar de que las comunidades son favorables al cambio gradual.

La información con la que se cuenta es todavía escasa, por lo que los resultados de las encuestas no pueden generalizarse para el conjunto de académicos en las universidades públicas; sin embargo, sí permiten elaborar una hipótesis sobre la posible orientación política que tienen los académicos. Tengo la impresión de que estos profesionales prefieren no movilizarse, no opinar abiertamente de lo que ocurre en la universidad, y que no tienen instrumentos para expresar públicamente sus puntos de vista sobre la política educativa, a pesar de que en varias universidades hay sindicatos de académicos. En estas circunstancias, la acción política más bien consiste en aceptar los cambios que proponen las dirigencias, adaptarse o ajustarse a ellos.

La hipótesis anterior se complementa con otra que sostiene que el acoplamiento de los académicos a la política universitaria, aunado a sus necesidades económicas, a las exigencias de la evaluación y a la satisfacción del trabajo que realizan, son factores que han favorecido el control del grupo detrás del cual aparece la estabilidad institucional. A pesar de que observen como graves las situaciones académicas y políticas que enfrentan, su ausencia de la vida política universitaria puede llegar a debilitar a la institución. La desinstitucionalización no

²⁷ Actualmente se cuenta con alguna información empírica que se usa en este artículo para dar una visión ilustrativa de lo que acontece en el campus. Cabe advertir que la información proveniente de varias encuestas no necesariamente es representativa de lo que pasa en la realidad, y mucho menos es comparable, así que la información se usará discrecionalmente para ilustrar las ideas con fines de exposición.

tiene la debida respuesta de los académicos por estar expuestos al estrés, miedos e incertidumbres vinculados a la pérdida de prestigio, del sueldo o del trabajo.

En política, lo objetivo y lo subjetivo interactúan. En este caso, el conjunto de factores ha favorecido la parálisis política de esta parte de la comunidad universitaria. Los cambios en la profesión académica, producto de un paquete de políticas de evaluación oficiales, y del refinamiento de mecanismos cada vez más complejos y burocráticos para la rendición de cuentas, dio como resultado la despolitización de profesores e investigadores. La evaluación no sirvió para mejorar, sino para controlar a los académicos. El control político sobre la academia ha permitido refrendar la estructura de poder y las prácticas políticas en la universidad pública a favor de la inercia, con estabilidad institucional.

Los estudiantes

¿Y los estudiantes? En determinados momentos crean condiciones para movilizarse y protestar políticamente contra medidas que los afectan, para plantear nuevas salidas políticas a las instituciones educativas o para apoyar otros movimientos sociales externos considerados justos. Pero también se mueven y actúan para que se atiendan necesidades que mejoren sus condiciones de estudio. De todos los actores políticos en la universidad, éste es, tal vez, el más complejo, porque está enlazado a culturas juveniles externas que llegan al campus por su intermediación, además de que su diversidad proviene del origen social de su familia, de su respectivo capital cultural, de sus intereses académicos, su trayectoria escolar, la carrera y el semestre que cursan, etc. Su heterogeneidad, en suma, obedece a un sinfín de factores que pueden estar detrás de su integración como fuerza social y de sus relaciones políticas en los tiempos normales de operación de las instituciones.

De los estudiantes del país que asisten a instituciones de educación superior, la mayor parte (46 por ciento) van a universidades públicas, federales y estatales (Suárez, 2013). Con relación a su edad y sexo, predomina el grupo que está entre 18 y 23 años; un poco más de la mitad son mujeres. Es importante anotar que un tercio combina el estudio con el trabajo. En las escuelas públicas del país, 30 por ciento de las madres de los estudiantes, y un 40 por ciento de los padres estudiaron en alguna institución de educación superior. Este porcentaje ha venido creciendo a medida que aumentan los índices de cobertura, particularmente en la Ciudad de México, pero una buena parte de los estudiantes son primera generación universitaria en sus familias.

Existen factores del entorno social que influyen en las percepciones de los jóvenes estudiantes sobre la política, en un sentido amplio, lo cual incluye cómo piensan y actúan en la universidad. El análisis de las prácticas políticas de los estudiantes en sus instituciones requiere manejar el contexto de lo que pasa afuera del campus y lo que ocurre en él en una determinada coyuntura, los nexos que puedan tener lo interno y lo externo, además de las diferencias sociales y su ubicación en la institución universitaria.

Los resultados de investigación con los que se cuenta informan sobre las opiniones y actitudes políticas de los estudiantes en la UNAM (Durand, 1998; Suárez, 2012; Dorantes, 2012) y son útiles para delinear, inicialmente, a este grupo como actor político. Una de las principales conclusiones de la obra sobre la cultura política (Durand, 1998) es que tienen mucho interés en las cuestiones políticas del país: se informan y tratan temas políticos con sus compañeros y con sus profesores. No son proclives a una intensa actividad política ni dentro ni fuera del campus, pero tienen una actitud verdaderamente crítica sobre cómo opera el sistema político nacional. No tienen

confianza en las instituciones económicas y políticas.²⁸

Una de las encuestas levantadas en la UNAM (Dorantes, 2012) con los estudiantes de licenciatura indica que casi 9 de cada 10 no conoce el plan del rector; están poco informados de lo que ocurre en la institución y, como resultado, sólo 2 de cada 5 piensan que debe haber alguna reforma en la Universidad. Otro dato interesante es que sólo 8 por ciento de los encuestados está muy satisfecho con las autoridades de la facultad o escuela de su adscripción. La moda está regularmente satisfecha (60 por ciento) con su experiencia universitaria. Se les preguntó, además, qué tanto les interesan los procesos de designación de autoridades, la elección de representantes estudiantiles a los cuerpos colegiados o las actividades de grupos organizados de estudiantes; las respuestas revelan que 2 de cada 5 no tienen ningún interés, la mitad no se siente representada en los cuerpos colegiados y casi 3 de cada 4 no tuvo ninguna participación en la última designación de director de su facultad o escuela.

La encuesta de estudiantes de la UNAM levantada por el Seminario de Educación Superior arroja algunos resultados que ayudan a examinar el panorama general (Suárez, 2012). Por ejemplo, sólo uno de cada cuatro conoce a sus representantes en los órganos colegiados, sólo 19 por ciento participó en la última elección de estudiantes representantes a los cuerpos colegiados, y sólo 14.1 por ciento participa en organizaciones y grupos de la UNAM. Llama la atención, asimismo, que 4 de cada 10 digan que no participan por falta de tiempo, a lo que se agrega un 31 por ciento que dijo no tener interés en participar.

La información sugiere que cuando hay buenas relaciones de los estudiantes con sus maestros, y cuando sienten que están obteniendo provecho de sus estudios, dejan en un

segundo plano la vida política universitaria. Ésta es otra hipótesis a ser contrastada. Por ahora puede afirmarse que el buen funcionamiento académico y el prestigio de una casa de estudios tienen algo que ver con una mayor dedicación de los estudiantes para formarse como profesionistas. Los estudiantes de licenciatura de la UNAM juzgan que sus profesores están bien preparados y son responsables; 9 de cada 10 tiene mucha confianza en sus profesores, pero, en general, desconfían de la burocracia y de los trabajadores sindicalizados.

En suma, los estudiantes son un actor en condiciones de movilizarse políticamente cuando está insatisfecho con la educación que se le proporciona, cuando no pondera positivamente a su profesorado, cuando se amenazan sus condiciones de estudio, cuando se rechaza su ingreso al nivel de licenciatura o cuando hay malas condiciones sociales o políticas entre grupos vulnerables de la sociedad, que sienten injustas. El mal trato de la burocracia universitaria también es un factor a tener en cuenta.

Un par de hipótesis sobre la praxis política comunitaria

En otras palabras, la poca información que existe lleva a pensar, hipotéticamente, que los principales actores universitarios (académicos y estudiantes) no tienen gran interés en los asuntos políticos que ocurren en el campus día a día. Su falta de participación o de interés en la política universitaria permite que la actividad académica se programe sin sus intervenciones u opiniones. Esta inercia ha permitido la estabilidad institucional y el logro de metas académicas conforme a la lógica política de los dirigentes institucionales en interacción con las políticas públicas oficiales, lo cual ha contribuido a modificar la correlación de fuerzas en las universidades a

²⁸ Algunas de estas pautas seguramente han variado considerablemente, porque después de esta primera investigación vino la huelga de 1999, la alternancia política, el movimiento del 2012 de "Yo Soy 132" y la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa en el 2014. Se agrega el papel de los medios y del poder del gobierno para estigmatizar a los jóvenes e impulsar la criminalización de la protesta social.

favor de los rectorados. Este contexto político puede encontrarse en varias instituciones universitarias donde es más notable el control de la administración central sobre la comunidad universitaria. Ello le permite al gobierno universitario autorreproducirse, expandirse y mantener los privilegios ganados.

En suma, en este tercer nivel de análisis que incluye a académicos y estudiantes se aprecia que un aparato administrativo fortalecido, en una comunidad desmovilizada, puede imponer criterios académicos, metas y evaluaciones que, en lugar de apoyar, podrían dificultar el avance académico y favorecer el control político en pos de una estabilidad institucional llena de tensiones latentes. El predominio de criterios burocráticos construye verdaderas galimatías que envuelven las relaciones de poder y desestimulan la participación comunitaria en las decisiones académicas, lo que, en último término, debilita a las instituciones.

Otra hipótesis es que la pasividad política de los actores que hacen la academia está rodeada de todo un conjunto valorativo y simbólico que abre un clima para que la dirigencia institucional pueda establecer su hegemonía. Con ella, el grupo dirigente domina el escenario académico, social y político de las universidades públicas.

Obviamente, éste es un razonamiento a ser discutido, dado que cada universidad, en su entorno local concreto, puede ser un caso específico de mayor o menor dominación de la burocracia, o de mayor o menor resistencia a tal dominio. Cabe reiterar que las rupturas institucionales tienen su propia lógica, y que ésta puede partir de la lógica de la estabilidad, cuando la estabilidad se traduce en falta de avances y deterioro académico y político en las casas de estudio.

Cuando la administración tiene fallas de eficiencia y eficacia, y la capa dirigente descuida el trato a la academia, hay motivos de preocupación, porque el rectorado no puede recibir una buena calificación. Las reformas al gobierno institucional deberían ser

resultado de la participación ordenada de toda la comunidad.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta última sección se exponen algunos pendientes para continuar con el análisis sociológico y político de la universidad pública en México. Considero que los investigadores deberíamos decir, de manera simple y directa, por qué ruta pueden abrirse líneas de investigación que ofrezcan nuevos conocimientos sobre la universidad pública. Siguen algunos comentarios y sugerencias al respecto.

El análisis político de la universidad pública y autónoma en México requiere de un uso conceptual cada vez más sofisticado, porque necesita combinar tradiciones teóricas de las disciplinas sociales, que siguen siendo útiles para la interpretación de la realidad, con nuevas visiones de la universidad que la asumen como una institución que experimenta y requiere cambios para actualizarla a las condiciones del país en este siglo XXI. Es primordial que en los trabajos se movilice literatura de sociología política de la universidad en el campo internacional y nacional.

Para avanzar el conocimiento es necesario emplear, en la investigación, perspectivas multi e interdisciplinarias, para así obtener resultados que permitan derivar propuestas de solución a los problemas de estructura y funcionamiento institucional. Urge contar con proposiciones e hipótesis nuevas sobre el poder y la política universitaria que puedan ser falsadas empíricamente. Hay necesidad, además, de combinar investigación cuantitativa y cualitativa para entender e interpretar los hechos políticos en las universidades.

Serán bienvenidas las investigaciones que arrojen luz sobre las élites dirigentes y los cuerpos colegiados de autoridad, su estructura y funcionamiento, con el propósito de conocer cómo operan e impactan las realidades políticas de la universidad; así mismo, los estudios que se enfoquen sobre la toma de

decisiones de política académica en distintos niveles de la realidad universitaria: ver cómo funciona el poder, en tanto relación social, más allá de los órganos de autoridad y de las estructuras políticas universitarias. El poder se centra en las rectorías, pero va más allá de ellas. Y hay que articular, en lo posible, las variables “objetivas” y “subjetivas” para enriquecer el análisis.

Por otra parte, hay que refinar el análisis de las presiones internas y externas que se dejan sentir sobre la conducción institucional de la universidad, y de cómo se combinan, para así potenciar o reducir su influencia. También, es importante hacer el análisis de las decisiones que toman las autoridades universitarias en distintos planos de la realidad universitaria, así como la participación de académicos y estudiantes en el proceso. Encontrar fórmulas para descentralizar y desconcentrar bajo un marco jurídico regulatorio del conjunto institucional.

De la mayor importancia es que los investigadores analicemos lo que ocurre en el mundo subjetivo y simbólico de los actores universitarios para entender su comportamiento político. No es un mal consejo usar los enfoques que permitan emplear metodologías rigurosas para ligar lo individual con lo estructural, para poder darle significado a los resultados que provengan de distintos niveles de análisis. Urge conocer más a fondo la cultura política de las instituciones, las formas del dominio y los mecanismos de fuerza

que se usan para su ejercicio, así como las jerarquías valorativas, los canales de comunicación entre el rectorado y la comunidad, y presentar propuestas para mejorarlos.

Hay que investigar, igualmente, la cantidad y los tipos de inserción de nuestras universidades públicas en redes institucionales de corte internacional, así como la hegemonía que ejercen unas instituciones sobre las otras. Alimentar las visiones cosmopolitas y, al mismo tiempo, desarrollar un modelo de universidad pública con compromiso y responsabilidad social, estudiar las formas concretas sobre cómo la universidad puede involucrarse en el desarrollo local, como agente de cambio de su entorno inmediato, para que interactúe con distintos públicos demandantes de conocimiento, y para ganar visibilidad y protagonismo; esto ampliará sus bases sociales de apoyo y fortalecerá la autonomía para que la universidad siga conduciéndose por sí misma. Estos pasos los tenemos que dar en breve para que la universidad pública transite el siglo XXI.

Por fin, para avanzar académicamente necesitamos ser capaces de organizarnos en espacios donde trabajemos colectivamente, en equipo. Espacios que nos sirvan para mantener continuamente nuestra formación y formar nuevos investigadores. Actualmente, el cambio intergeneracional entre los académicos, y sus efectos sobre los estudiantes, es un asunto de primer orden y, por ello, es menester estudiar más a fondo a la comunidad en todas las universidades públicas del país.

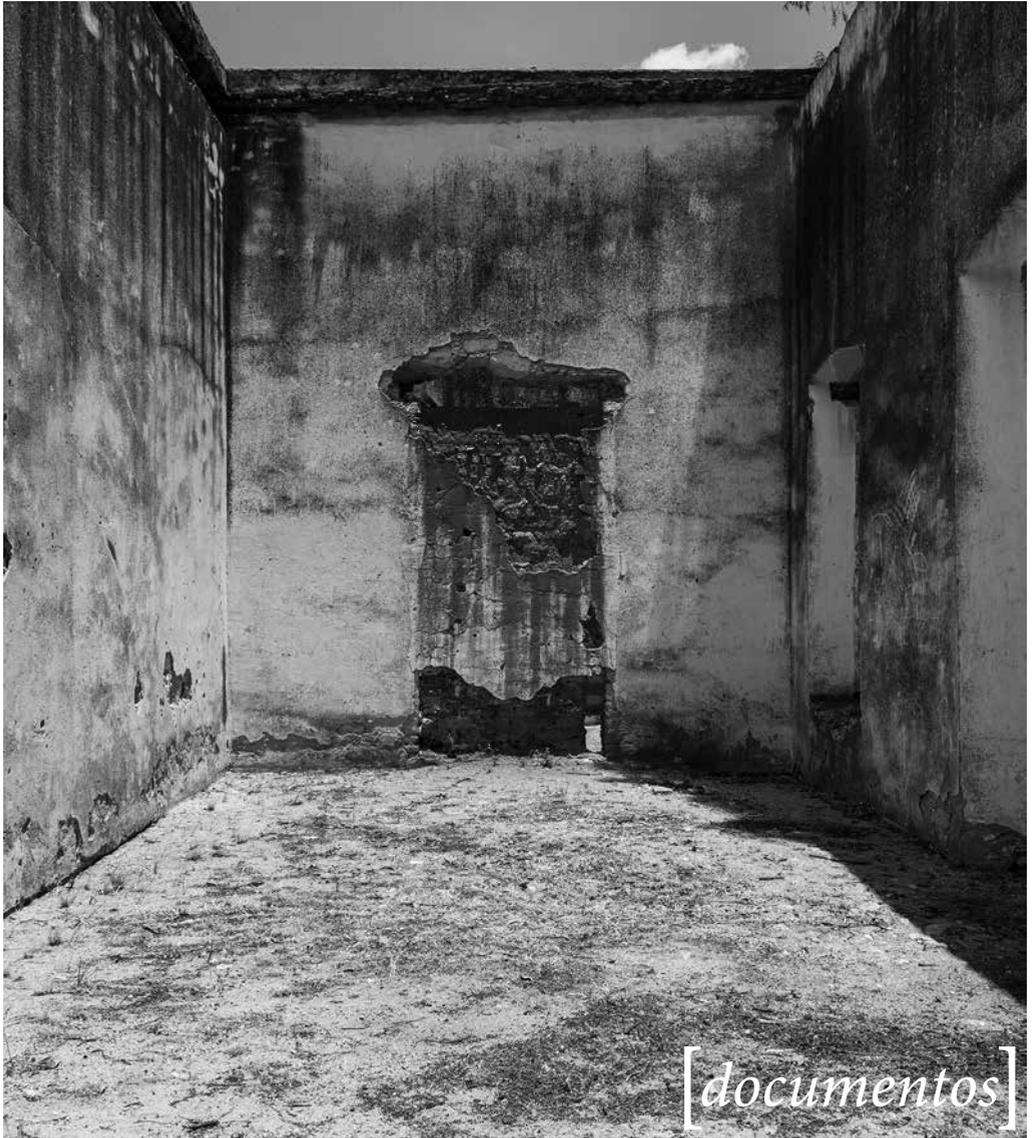
REFERENCIAS

- ACOSTA, Adrián (coord.) (2006), *Poder, gobernabilidad y cambio institucional, 1990-2000* (dos volúmenes), México, Universidad de Guadalajara.
- ACOSTA, Adrián (2009), *Príncipes, burócratas y gerentes*, México, ANUIES.
- AGUILAR V., Luis F. (1988), “Los problemas de autoridad en la universidad pública: la estructura de gobierno y la organización administrativa”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 65, pp. 1-13.
- ARENDRT, Hanna (1997), *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós.
- BALDRIDGE, J. Victor, David V. Curtis, George Ecker y Gary L. Riley (1991), “Alternative Models of Governance in Higher Education”, en Marvin W. Peterson (ed.), *Organization and Governance in Higher Education*, Needham Heights, Simon and Schuster Custom Publishing, pp. 30-45.
- BARROW, Clyde (1993), *Critical Theories of the State*, Madison, The University of Wisconsin Press.

- BASURTO, Jorge (2006), *La vida política del sindicato de trabajadores de la UNAM*, México, UNAM-IIS.
- BAUMAN, Zigmunt (2015), *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, Howard (coord.) (1970), *Campus Power Struggle*, Nueva York, Transaction Inc.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- BOURDIEU, Pierre (2002), "Estrategias de reproducción y modos de dominación", *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 37 y 38, pp. 1-21.
- CASANOVA, Hugo (1999), "Gobierno universitario: perspectivas de análisis", en Hugo Casanova y Roberto Rodríguez (coords.), *Universidad contemporánea 2. Política y gobierno*, México, Miguel Ángel Porrúa, col. Problemas Educativos de México, pp. 13-33.
- CASANOVA, Hugo (2009), *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM. Entre la emancipación y la innovación*, México, UNAM-SES/UNAM-IISUE/Miguel Ángel Porrúa.
- CLARK, Burton R. (1983), *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen.
- DORANTES, Gerardo (coord.) (2012), *La construcción de la agenda universitaria de poder*, México, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/SITESA.
- DURAND, Víctor M. (1998), *La cultura política de los alumnos de la UNAM*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades-Secretaría de Asuntos Estudiantiles/Miguel Ángel Porrúa.
- FOUCAULT, Michael (1979), *Microfísica do poder*, Río de Janeiro, Graal.
- FOUCAULT, Michael (2012), *El poder, una bestia magnífica*, México, Siglo XXI.
- GALAZ, F. Jesús, Manuel Gil-Antón, Laura Elena Padilla-González, Juan José Sevilla García, José Luis Arcos Vega y Jorge Gregorio Martínez Stack (coords.) (2012), *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California.
- GARCÍA Salord, Susana (2000), "Dos obstáculos para una reforma universitaria: el secreto a voces y la sombra de la duda en la UNAM", ponencia presentada en el seminario: "Modelo laboral alternativo en centros de investigación y formación especializada", México, CIESAS-SUTCIESAS, 29 y 30 de junio de 2000.
- GARCÍA Salord, Susana (2010), "Notas sobre la significación sociológica de la autonomía universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. especial, pp. 50-78.
- GONZÁLEZ, Luis Raúl y Enrique Guadarrama (2009), *Autonomía universitaria y universidad pública. El autogobierno universitario*, México, UNAM.
- LÓPEZ Zárte, Romualdo (1997), "Una aproximación a las formas de gobierno de las universidades públicas", *Sociológica*, enero-abril, año 13, núm. 36, pp. 221-252.
- LÓPEZ Zárte, Romualdo (2001), *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior*, Tesis Doctoral, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- MOUFFE, Chantal (2007), *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- MUÑOZ, Humberto (2002), "Orientaciones y respuestas políticas de los académicos universitarios", en Humberto Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa, pp. 221-255.
- MUÑOZ, Humberto (coord.) (2006), *Relaciones universidad gobierno*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- MUÑOZ, Humberto (2009), "Las universidades públicas: política, diferenciación y desigualdad institucional", en Humberto Muñoz (coord.), *La universidad pública en México*, México, UNAM-SES/Miguel Ángel Porrúa, pp. 237-270.
- MUÑOZ, Humberto (2010), "La autonomía universitaria: una perspectiva política", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. especial, pp. 95-107.
- MUÑOZ Oliveira, Luis (2011), *La razonabilidad, virtud de la democracia*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- MUÑOZ Oliveira, Luis (2013), *La fragilidad del cam-pamento. Un ensayo sobre el papel de la tolerancia*, México, Almadía.
- ORDORIKA, Imanol (2002), "Aproximaciones teóricas para el análisis del conflicto y el poder en la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 91, pp. 77-96.
- ORDORIKA, Imanol (2006), *La disputa por el campus*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- ORDORIKA, Imanol (2010), "La autonomía universitaria. Una perspectiva política", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. especial, pp. 79-94.
- ORDORIKA, Imanol, Jorge Martínez y Rosa María Ramírez (2011), "La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 160, pp. 51-68.
- RAWLS, John (1997), *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2015), "Gobernabilidad, gobernanza y autonomía", en Eduardo Barzana, Jaime Martuscelli y María Ascensión Morales (coords.), *La autonomía universitaria en México*, México, UNAM, pp. 303-316.
- SANTILLÁN B., Victoria, Ángel Manuel Ortiz Marín y José-Luis Arcos (2010), "El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California", *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 33-58.

- SLAUGHTER, Sheila y Larry L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*, Baltimore, The John Hopkins University Press.
- SUÁREZ Z., Ma. Herlinda (2010), "Consideraciones políticas sobre la autonomía universitaria", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. especial, pp. 27-49.
- SUÁREZ Z., Ma. Herlinda (coord.) (2012), *Jóvenes_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de l@s estudiantes de licenciatura*, México, UNAM-SES/Miguel Ángel Porrúa.
- SUÁREZ Z., Ma. Herlinda (2013), *Educación superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes*, serie Cuadernos Digitales del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 4, México, UNAM-SES.
- SUÁREZ Z., Ma. Herlinda y Humberto Muñoz (2016), "¿Qué pasa con los académicos?", *Revista de la Educación Superior*, vol. 45., núm. 180, pp. 1-22.
- WEBER, Max (1964), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, Max (2001), *Estructuras de poder*, México, Ediciones Coyoacán.

D O C U M E N T O S



[documentos]

Reforma 2019 a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS TEXTO VIGENTE

Artículo 30. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993.

Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

Párrafo tercero. Se deroga.

Párrafo adicionado DOF 26-02-2013.

Derogado DOF 15-05-2019

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en

él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Párrafo reformado DOF 10-06-2011.

Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas,

* Con motivo del proceso reciente de reforma a los artículos 3º, 31 y 73 (fracción XXV) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa en México, transcribimos en esta sección, en primer lugar, la redacción final de los artículos reformados y, en segundo, la Metodología, Antecedentes, Objeto y descripción de la minuta con proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones, así como el cuadro comparativo del dictamen. Nuestro propósito es que el lector pueda tener un panorama preciso de los cambios que se incorporaron y el sentido de éstos.

su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

A fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en la fracción II de este artículo, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los

gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Párrafo adicionado DOF 15-05-2019

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al

aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

Inciso reformado DOF 26-02-2013

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

Inciso reformado DOF 09-02-2012, 26-02-2013, 15-05-2019

- d) Se deroga.

Inciso adicionado DOF 26-02-2013.

Derogado DOF 15-05-2019

- e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.

En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades.

En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada

en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;

Inciso adicionado DOF 15-05-2019

- f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;

Inciso adicionado DOF 15-05-2019

- g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

Inciso adicionado DOF 15-05-2019

- h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, e

Inciso adicionado DOF 15-05-2019

- i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad;

Inciso adicionado DOF 15-05-2019

- III. Se deroga.

Fracción reformada DOF 12-11-2002, 26-02-2013, 29-01-2016. Derogada DOF 15-05-2019

- IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

- V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a

la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

*Fracción reformada DOF 12-11-2002,
09-02-2012, 15-05-2019*

- VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

*Párrafo reformado DOF 12-11-2002,
15-05-2019*

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el párrafo cuarto, y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refieren los párrafos décimo primero y décimo segundo, y

Inciso reformado DOF 15-05-2019

- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

- VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las

relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

Fracción reformada DOF 26-02-2013

- VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan;

*Fracción reformada DOF 26-02-2013,
29-01-2016, 15-05-2019*

- IX. Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, al que le corresponderá:

- a) Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional;
- b) Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación;

- c) Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación;
- d) Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar;
- e) Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades de las personas en la materia;
- f) Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos, y
- g) Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del organismo para la mejora continua de la educación, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. Definirá también los mecanismos y acciones necesarios que le permitan una eficaz colaboración y coordinación con las autoridades educativas federal y locales para el cumplimiento de sus respectivas funciones.

El organismo contará con una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano.

La Junta Directiva será la responsable de la conducción, planeación, programación, organización y coordinación de los trabajos del organismo al que se refiere este artículo. Se integrará por cinco personas que durarán en su encargo siete años en forma escalonada y serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. El Presidente de la Junta Directiva será nombrado por sus integrantes y presidirá el Consejo Técnico de Educación.

El Consejo Técnico de Educación asesorará a la Junta Directiva en los términos que determine la ley, estará integrado por siete personas que durarán en el encargo cinco años en forma escalonada. Serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. En su composición se procurará la diversidad y representación de los tipos y modalidades educativos, así como la paridad de género. En caso de falta absoluta de alguno de sus integrantes, la persona sustituta será nombrada para concluir el periodo respectivo.

Las personas que integren la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación, deberán ser especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título Cuarto de esta Constitución.

El organismo al que se refiere esta fracción, contará con un Consejo Ciudadano honorífico, integrado por representantes de los sectores involucrados en materia educativa. La ley determinará las atribuciones, organización y funcionamiento de dicho Consejo, y

Fracción adicionada DOF 26-02-2013.

Reformada DOF 15-05-2019

- X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Fracción adicionada DOF 15-05-2019

Artículo reformado DOF 13-12-1934, 30-12-1946, 09-06-1980, 28-01-1992, 05-03-1993

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

- I. Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo;
- II. Asistir en los días y horas designados por el Ayuntamiento del lugar en que residan, para recibir instrucción cívica y militar que los mantenga aptos en el ejercicio de los derechos de ciudadano, diestros en el manejo de las armas, y conocedores de la disciplina militar.
- III. Alistarse y servir en los cuerpos de reserva, conforme a la ley, para asegurar

Fracción reformada DOF 05-03-1993,

12-11-2002, 09-02-2012, 15-05-2019

y defender la independencia, el territorio, el honor, los derechos e intereses de la Patria, y

Fracción reformada DOF 26-03-2019

- IV. Contribuir para los gastos públicos, así de la Federación, como de los Estados, de la Ciudad de México y del Municipio en que residan, de la manera proporcional y equitativa que dispongan las leyes.

Fracción reformada DOF 25-10-1993,

29-01-2016

Artículo 73. El Congreso tiene facultad:

Párrafo reformado DOF 24-10-1942, 10-02-1944

- XXV. De establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 30. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, media superiores, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco

de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;

Fracción reformada DOF 08-07-1921.

Recorrida (antes fracción XXVII)

por derogación de fracciones XXV y XXVI

DOF 20-08-1928.

Reformada DOF 13-12-1934, 13-01-1966,

21-09-2000, 30-04-2009, 26-02-2013,

29-01-2016, 15-05-2019

DICTAMEN DE LAS COMISIONES UNIDAS DE PUNTOS CONSTITUCIONALES, DE EDUCACIÓN Y DE ESTUDIOS LEGISLATIVOS SEGUNDA RESPECTO DE LA MINUTA CON PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE REFORMAN, ADICIONAN Y DEROGAN DIVERSAS DISPOSICIONES DE LOS ARTÍCULOS 30., 31 Y 73 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN MATERIA EDUCATIVA

HONORABLE ASAMBLEA:

A las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos, Segunda, del Senado de la República del H. Congreso de la Unión, le fue turnada para su estudio y dictamen correspondiente, la Minuta con proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, turnada por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, el 8 de mayo de 2019.

Con fundamento en los artículos 85, 86, 89, 93, 94 y 103 de la Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, y artículos 113, 117, 135 fracción 1, 163 fracción 1, 174, 175 numeral 1, 176, 177 numeral 1, 178, 182, 183, 186, 187, 190, 224 numeral 1 del Reglamento del Senado, artículos 72 apartado E de

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se abocaron al análisis, discusión y valoración de la minuta que se menciona.

Asimismo, conforme a las consideraciones de orden general y específico, se somete a la consideración de los miembros de las Comisiones Unidas, el siguiente:

DICTAMEN

I. Metodología

- a) En el apartado de “ANTECEDENTES”, se considera el proceso legislativo de la Minuta, así como su recepción y turno por parte de la Mesa Directiva para el estudio y elaboración del dictamen correspondiente.
- b) En el apartado de “OBJETO Y DESCRIPCIÓN DE LA INICIATIVA”, se procedió a identificar el objetivo que se pretende lograr con la adición contenida en el proyecto de decreto de la Minuta. De igual manera, a fin de hacer didáctico el análisis de la Minuta, se elaboró un cuadro comparativo entre el contenido normativo vigente y el cuadro normativo propuesto.
- c) En el apartado de “CONSIDERACIONES, ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y VALORACIÓN DE LA PROPUESTA”, las que dictaminan emitieron las consideraciones generales para motivar el sentido del presente dictamen.
- d) En el apartado “TEXTO NORMATIVO Y RÉGIMEN TRANSITORIO”, se plantea el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

II. Antecedentes

1. El Pleno de las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados,

- celebraron sesión el 27 de marzo de 2019, emitiendo y aprobando en sentido positivo por mayoría el Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
2. En sesión celebrada el 24 de abril de 2019, la Cámara de Diputados aprobó el Dictamen con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, mismo que fue remitido en la misma fecha al Senado de la República para sus efectos constitucionales.
 3. El día 25 de abril de 2019, el Senado de la República celebró sesión y acusó de recibido la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, misma que fue turnada a las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos, Segunda, para su estudio y dictamen mediante Oficio N°. DGPL-2PIA.-7816 de fecha 25 de abril de 2019, emitido por la Mesa Directiva del Senado de la República.
 4. Las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, Educación y Estudios Legislativos Segunda del Senado de la República, en sesión extraordinaria celebrada el 29 de abril de 2019, aprobaron por mayoría en sus términos la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
 5. En sesión celebrada el 30 de abril de 2019, el Pleno del Senado de la República aprobó en lo general por mayoría calificada de sus miembros presentes, la Minuta señalada en el punto anterior. Por lo que hace a la votación de los artículos reservados no se alcanzó la mayoría calificada requerida para la modificación a los preceptos constitucionales, por lo que se resolvió devolver a la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, para sus efectos constitucionales, el expediente correspondiente a la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
 6. Mediante oficio No. DGPL-2PIA.-8480 de fecha 30 de abril de 2019, la Secretaria de la Mesa Directiva del Senado de la República, Senadora Antares Guadalupe Vázquez Alatorre, informó a la Cámara de Diputados la devolución del expediente que contiene Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30. y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
 7. En sesión de fecha 6 de mayo de 2019 celebrada por la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, que funciona durante el Segundo Receso del Primer Año de Ejercicio de la LXIV Legislatura, convocó a las Cámaras de Diputados y Senadores, a celebrar sesiones extraordinarias. En el acuerdo de mérito, se dispuso en el artículo Cuarto, que durante las sesiones extraordinarias las Cámaras del H. Congreso de la Unión se ocuparán de desahogar el Proyecto de Decreto por el que se reforman, derogan y adicionan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.

8. Con fecha 8 de mayo de 2019, la Mesa Directiva de la Honorable Cámara de Diputados informó a las diputadas Adela Piña Bernal y Miroslava Carrillo Martínez, presidentas de las Comisiones de Educación y de Puntos Constitucionales, respectivamente, que se devuelve el expediente con la Minuta Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, para sus efectos constitucionales.
9. Con fecha 8 de mayo de 2019 las Comisiones Unidas de Educación y de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados se reunieron para analizar y deliberar sobre el contenido de la Minuta de mérito, aprobando por mayoría el presente Dictamen.
10. En sesión celebrada el 8 de mayo de 2019, la Cámara de Diputados aprobó el Dictamen con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, mismo que fue remitido en la misma fecha al Senado de la República para sus efectos constitucionales.
11. En sesión extraordinaria del Senado de la República, celebrada el día 8 de mayo del año 2019, el Presidente de la Mesa Directiva informó al Pleno que una vez recibida de la Cámara de Diputados el oficio por el que se remita la minuta con proyecto de decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, con fundamento en el

artículo 176, numeral 2 del Reglamento del Senado, se dará turno directo a las Comisiones de Puntos Constitucionales; de Educación; y de Estudios Legislativos, Segunda.

12. En la misma fecha, mediante oficio N°. DGPL-1PE-2R1A.-4 la Mesa Directiva del Senado de la República, turnó a las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos, Segunda, para su estudio y dictamen correspondiente la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
13. En reunión extraordinaria de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos Segunda, celebrada el día 9 de mayo del año 2019, los integrantes de la misma, previo análisis y discusión del proyecto, aprobaron por mayoría el presente dictamen.

III. Objeto y descripción de la minuta

Las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos Segunda, de la Cámara de Senadores, en su carácter de dictaminadoras, analizaron y estudiaron la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. De este análisis, se contemplan las diversas reflexiones que fueron concebidas a través del extenso trabajo legislativo realizado en ambas Cámaras con la finalidad de incorporar todas las propuestas y opiniones de las legisladoras y los legisladores, así como de distintos especialistas, instituciones educativas y muy variados grupos de la sociedad directamente vinculados a la educación y a la escuela, a través del ejercicio del

parlamento abierto, con el fin de realizar los juicios necesarios para la elaboración de la mejor propuesta legislativa en materia educativa.

El documento en análisis retoma el rol de las niñas, niños, jóvenes y maestros como premisas fundamentales dentro de nuestro Sistema Educativo Nacional, haciéndolo acorde a los principios de transformación social que plantea el Presidente Andrés Manuel López Obrador, por ello se elimina la evaluación establecida desde el artículo 30. constitucional, la cual, según la expresión mayoritaria del magisterio, se tradujo en los hechos en una medida punitiva hacia los docentes, lo que acarrea como consecuencia necesaria la creación de un organismo diverso dotado con autonomía técnica especializado en la capacitación y formación del magisterio, así como en las tareas de planeación y evaluación diagnóstica para mejorar las funciones educativas de las normales y demás instituciones formadoras de docentes.

Nuestro Sistema Educativo requiere de una educación humanista y de alta calidad pedagógica, que haga del acceso a la misma un derecho universal, que responda a las necesidades que en materia educativa demandan los mexicanos, que reconozca a las niñas, niños y jóvenes como sujetos de su propio aprendizaje, a quienes le son inherentes la iniciativa, la curiosidad intelectual, la creatividad y se rijan por la filosofía y principios consagrados en la Carta Magna.

De igual manera, esta reforma reconoce como actores principales del proceso educativo a las maestras y los maestros, de quienes se reconoce su esfuerzo y compromiso en los quehaceres escolares como fuente de la calidad de la enseñanza. Por eso, merecen el pleno respeto a sus derechos humanos y laborales.

Al trabajo educativo le es consustancial la evaluación en el proceso de formación, ingreso y retención de los profesores, como formas para enriquecer la formación del maestro, elevar su instrucción y propiciar el diálogo de los saberes, la competitividad y la función educativa.

Se trata de proponer una educación integral que sirva a los educandos y al desarrollo del país y no a las lógicas pragmáticas inherentes a los procesos de mercantilización absoluta derivadas del neoliberalismo. Necesitamos una educación que posibilite otro México, un país con mayor justicia, menor desigualdad y mayores oportunidades para todos, con una mejor distribución de la riqueza, sin discriminación y con un rostro más solidario, más cohesionado atendiendo la interculturalidad. Un país que hace de la educación un derecho universal para todos los mexicanos y que a su vez sea capaz de servir como herramienta de lucha contra la ignorancia y de pacificación en todo el territorio nacional.

Cabe precisar que, el interés superior de la niñez es un derecho constitucional irrenunciable al Estado, y es por ello que se debe considerar siempre la diversidad de nuestra niñez para delinear su adecuada atención pedagógica, la cual se debe adaptar a todas las diferentes condiciones de la propia infancia.

La pluriculturalidad, la discapacidad, las aptitudes sobresalientes, la individualidad y el grado de marginación socioeconómica son elementos que contempla la minuta en análisis. En consecuencia, el presente documento tiene como eje fundamental la inclusión educativa, pues solo un modelo educativo incluyente puede ofrecer oportunidades hacia el conocimiento y el desarrollo de una sociedad libre de estigmatizaciones y discriminación.

Como es sabido, en el año 2013 se promulgó la denominada reforma educativa vigente al día de hoy, por virtud de la cual se modificaron los artículos 30. y 73 de la Constitución Federal y diversas disposiciones de la Ley General de Educación; igualmente, se emitieron dos leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

A raíz de la puesta en operación de la mencionada reforma se generó un conflicto significativo para la mayoría de los profesores

a lo largo del país, quienes inconformes con el carácter de la evaluación prevista en el artículo 30. constitucional y en la Ley General del Servicio Profesional Docente, alzaron la voz exigiendo las modificaciones normativas necesarias para superar las consecuencias derivadas de dichas reformas.

Así, con la implementación de este modelo, se alentaron los rasgos mercantilistas de la educación y, con ello, a su vez, se dio la espalda a la historia nacional y la filosofía originaria del artículo 30. constitucional. Dicho pragmatismo llegó además, a la negación significativa de las humanidades y las ciencias sociales; se soslaya la formación humanista sacrificando las filosofías y las diversas manifestaciones de las artes. México no puede seguir sin cambios en la legislación educativa.

En efecto, resulta indispensable reconocer a la educación como un pilar fundamental para abatir la desigualdad y proporcionar, a través de la pedagogía, las herramientas necesarias para erradicar los desequilibrios que causan la marginación, lo cual debe ser una tarea prioritaria del Estado. La tarea educativa debe considerarse como un proyecto formativo de ciudadanos que aspiren a vivir en libertad, que rompa los círculos de dominación y construya los mecanismos para alcanzar el bienestar de todos.

En esencia, se pretende que el Estado, a través de sus instituciones respectivas, vigile el estricto cumplimiento a los principios filosóficos y jurídicos, claramente establecidos en el texto original del artículo 30. de nuestra Carta Magna.

La educación mexicana de acuerdo a los componentes sustantivos de la propuesta de Reforma, debe constituirse como un medio para desarrollar las capacidades humanas y fomentar el progreso económico, social y científico, para vigilar el principio de laicidad, para garantizar la separación Estado-Iglesias y asegurar el respeto a la libertad de creencias.

Debe destacarse el carácter patriótico que se brinda a la educación en el documento que

se analiza, pues este ayuda a conformar una identidad y conciencia nacionales, libre de todo prejuicio, dotando a los actores del proceso educativo de espíritu crítico y las capacidades necesarias para comprender su entorno como presupuesto básico para mejorarlo; aunado a ello se le incorpora un contenido democrático, enfatizando su gratuidad y equidad en todos los niveles educativos.

Consideramos fundamental señalar a efecto de satisfacer las necesidades de nuestro país en materia educativa y escuchar las voces de todos los involucrados en la materia, en un ejercicio democrático, plural y participativo, la Comisión de Educación del Senado de la República, llevó a cabo una reunión de trabajo con el Mtro. Esteban Moctezuma Barragán, Secretario de Educación Pública, con el objetivo de comentar, analizar y debatir el proyecto de reforma educativa que ahora se analiza y mediante un trabajo de Parlamento Abierto, se dio a la tarea de organizar diversos foros y encuentros donde fueron convocados los distintos actores directos e indirectos así como de los sectores involucrados como son: los especialistas en la materia educativa, organizaciones de la Sociedad Civil especializadas en materia de educación, escuelas normales, alumnos, docentes, padres de familia, representaciones sindicales y estudiantiles resultando de estos: alrededor de 550 asistentes, 81 ponencias recibidas y más de 111 personas participantes que aportaron y enriquecieron los diversos temas que se trataron y en donde pudieron expresar abiertamente alguna inquietud o pregunta en particular al respecto.

Este ejercicio participativo resultó complementario al realizado por la cámara de origen, a través de diversos encuentros con instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil.

Con el enfoque educativo de esta reforma, la tarea escolar está concebida como una labor formativa de excelencia, la cual va de la mano de una nueva concepción de evaluación, soportada en un sentido pedagógico, científico

y patriótico, siendo ésta una responsabilidad compartida entre los maestros, padres de familia y el Estado Mexicano. Por todo ello: la minuta en análisis consiste en reformar los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como

abrogar la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.

Para mayor claridad del Decreto incluido en la Minuta, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Texto vigente	Texto propuesto
<p>Artículo 30. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.</p>	<p>Artículo 30. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.</p>
<p>La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.</p>	<p>Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.</p>
<p>El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.</p>	<p>Se deroga.</p>
	<p>La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.</p> <p>Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.</p>

La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo.

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones.

El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley.

Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación.

A fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en la fracción II de este artículo, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

I. ...

II. ...

...

a) y b) ...

I. ...

II. ...

...

a) y b) ...

Texto vigente	Texto propuesto
c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y	c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;	d) Se deroga.
	<p>e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.</p> <p>En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.</p> <p>En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades.</p> <p>En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;</p>
	f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;
	g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;
	h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, e
	i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Texto vigente	Texto propuesto
<p>III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo de la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión de la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;</p>	<p>III. Se deroga</p>
<p>IV. ...</p>	<p>IV. ...</p>
<p>V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</p>	<p>V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</p>
<p>VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:</p>	<p>VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:</p>
<p>a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y</p>	<p>a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el párrafo cuarto, y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refieren los párrafos décimo primero y décimo segundo, y</p>
<p>b) ...</p>	<p>b) ...</p>
<p>VII. ...</p>	<p>VII. ...</p>
<p>VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y</p>	<p>VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función educativa entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan;</p>

Texto vigente	Texto propuesto
<p>IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:</p>	<p>IX. Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, al que le corresponderá:</p>
<p>a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;</p>	<p>a) Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional;</p>
<p>b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y</p>	<p>b) Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación;</p>
<p>c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.</p> <p>La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.</p> <p>En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.</p> <p>Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por periodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.</p>	<p>c) Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación;</p>

Texto vigente	Texto propuesto
<p>La Junta de Gobierno, de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.</p> <p>La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.</p>	<p>d) Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar;</p> <p>e) Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades de las personas en la materia;</p> <p>f) Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos, y</p> <p>g) Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.</p> <p>La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del organismo para la mejora continua de la educación, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. Definirá también los mecanismos y acciones necesarios que le permitan una eficaz colaboración y coordinación con las autoridades educativas federal y locales para el cumplimiento de sus respectivas funciones.</p> <p>El organismo contará con una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano.</p> <p>La Junta Directiva será la responsable de la conducción, planeación, programación, organización y coordinación de los trabajos del organismo al que se refiere este artículo. Se integrará por cinco personas que durarán en su encargo siete años en forma escalonada y serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. El Presidente de la Junta Directiva será nombrado por sus integrantes y presidirá el Consejo Técnico de Educación.</p>

Texto vigente	Texto propuesto
	<p>El Consejo Técnico de Educación asesorará a la Junta Directiva en los términos que determine la ley, estará integrado por siete personas que durarán en el encargo cinco años en forma escalonada. Serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. En su composición se procurará la diversidad y representación de los tipos y modalidades educativos, así como la paridad de género. En caso de falta absoluta de alguno de sus integrantes, la persona sustituta será nombrada para concluir el período respectivo.</p> <p>Las personas que integren la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación, deberán ser especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título Cuarto de esta Constitución.</p> <p>El organismo al que se refiere esta fracción, contará con un Consejo Ciudadano honorífico, integrado por representantes de los sectores involucrados en materia educativa. La ley determinará las atribuciones, organización y funcionamiento de dicho Consejo, y</p>
	<p>X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.</p>
<p>Artículo 31 I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.</p>	<p>Artículo 31 I. Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo;</p>
<p>II. a IV. ...</p>	<p>II. a IV. ...</p>
<p>Artículo 73. ...</p>	<p>Artículo 73. ...</p>
<p>I. a XXIV. ...</p>	<p>I. a XXIV. ...</p>

Texto vigente	Texto propuesto
<p>XXV. Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución ; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales , superiores , secundarias y profesionales ; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios , museos, bibliotecas , observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;</p>	<p>XXV. De establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, media superiores, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;</p>
XXVI. a XXIX-E. ...	XXVI. a XXIX-E. ...
<p>XXIX-F. Para expedir leyes tendientes a la promoción de la inversión mexicana, la regulación de la inversión extranjera, la transferencia de tecnología y la generación, difusión y aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el desarrollo nacional.</p>	<p>XXIX-F. Para expedir leyes tendientes a la promoción de la inversión mexicana, la regulación de la inversión extranjera, la transferencia de tecnología y la generación, difusión y aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el desarrollo nacional. Asimismo, para legislar en materia de ciencia, tecnología e innovación, estableciendo bases generales de coordinación entre la Federación, las entidades federativas, los Municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como la participación de los sectores social y privado, con el objeto de consolidar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación;</p>
XXIX-G. a XXXI. ...	XXIX-G. a XXXI. ...

TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. A partir de la entrada en vigor de este Decreto se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente, se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes

secundarias y quedan sin efectos los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias a este Decreto.

Hasta en tanto el Congreso de la Unión expida la ley en materia del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, queda suspendida cualquier evaluación y permanecerán vigentes las disposiciones que facultan a la actual Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente de la Secretaría de

Educación Pública, para proveer las medidas necesarias y dar cumplimiento a los procesos derivados del Servicio Profesional Docente.

En la aplicación de este Decreto se respetarán los derechos adquiridos de las maestras y los maestros, los cuales no podrán ser restringidos o afectados de manera retroactiva con las disposiciones de nueva creación.

Tercero. Quedan sin efectos los actos referidos a la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente que afectaron la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio.

Cuarto. A partir de la entrada en vigor de este Decreto se abroga la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y quedan sin efectos los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias a este Decreto.

Quinto. El Congreso de la Unión deberá expedir la Ley del organismo al que se refiere la fracción IX del artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, a más tardar en un plazo de 120 días a partir de la publicación del presente Decreto.

Sexto. El Congreso de la Unión deberá expedir las Leyes Generales en materia de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación a más tardar en el año 2020.

Séptimo. El Congreso de la Unión deberá realizar las reformas a la legislación secundaria correspondiente, a más tardar en un plazo de 120 días a partir de la publicación de este Decreto.

Octavo. Las legislaturas de los Estados, en el ámbito de su competencia, tendrán el plazo de un año para armonizar el marco jurídico en la materia, conforme a este Decreto.

Noveno. Para la integración de la primera Junta Directiva del organismo al que se refiere la fracción IX del artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Cámara de Senadores designará a sus cinco integrantes en un plazo de 30 días naturales contados a partir de la entrada en vigor de este Decreto, con una prórroga de hasta 15 días naturales.

Con el fin de asegurar la renovación escalonada con motivo de los nombramientos que se realizarán, éstos se harán por los periodos siguientes:

1. Dos nombramientos por un periodo de cinco años;
2. Dos nombramientos por un periodo de seis años, y
3. Un nombramiento por un periodo de siete años.

En la integración del Consejo Técnico de Educación, la Cámara de Senadores designará a sus siete miembros en un plazo máximo de 60 días naturales contados a partir de la entrada en vigor de este Decreto. Cuatro de ellos deberán ser representantes de los diversos tipos y modalidades de la educación.

Para asegurar la renovación escalonada con motivo de los nombramientos que se realizarán, éstos se harán por los periodos siguientes:

1. Tres nombramientos por un periodo de tres años;
2. Tres nombramientos por un periodo de cuatro años, y
3. Un nombramiento por un periodo de cinco años.

Para la designación de los integrantes de la Junta Directiva y del Consejo Técnico, el Senado de la República emitirá convocatoria pública a fin de que las instituciones educativas, organismos de la sociedad civil organizada y sociedad en general presenten propuestas. La

Junta de Coordinación Política acordará los procedimientos para su elección.

La Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación asumirán sus funciones para ejercer las facultades que le otorga este Decreto, una vez que entre en vigor la legislación del organismo para la mejora continua de la educación, que expida el Congreso de la Unión.

Décimo. Las asignaciones presupuestales, así como los recursos humanos, financieros y materiales con que cuenta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, formarán parte del organismo al que se refiere el artículo 30., fracción IX, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Una vez constituida la Junta Directiva, será la encargada de dar cumplimiento a esta disposición, con independencia de las atribuciones que correspondan en este proceso a otras autoridades, además realizará todas aquellas para el funcionamiento del organismo.

Hasta la designación de la Junta Directiva que realice la Cámara de Senadores en los términos del Artículo Octavo Transitorio, se nombrará como Coordinador de Administración a quien fungirá como titular de la Unidad de Administración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, quien dispondrá las medidas administrativas y financieras para el funcionamiento del mismo, para lo cual tendrá las siguientes atribuciones:

- I. Administrar y controlar los recursos humanos, presupuesto, recursos financieros, bienes y servicios, servicios tecnológicos, asuntos jurídicos y mejora de la gestión del organismo;
- II. Dar seguimiento a los procesos de planeación y programación, así como su implementación, con la participación de las unidades administrativas;
- III. Dar continuidad a las disposiciones que rijan las relaciones laborales y llevar a cabo los procesos de reclutamiento,

selección, nómina y remuneraciones, servicios y capacitación al personal;

- IV. Supervisar las acciones para el desarrollo y seguimiento de los procesos de adquisición, almacenamiento, distribución, control y mantenimiento de los recursos materiales, así como de los servicios generales del Instituto;
- V. Suscribir los instrumentos jurídicos en materia de administración del Instituto;
- VI. Dirigir las estrategias de tecnologías de la información del organismo y el desarrollo de herramientas informáticas y sistemas de comunicación y tecnológicos, así como la prestación de servicios informáticos y de soporte técnico, con la participación de las unidades administrativas;
- VII. Establecer las estrategias para representar legalmente al organismo en toda clase de juicios, procedimientos administrativos e investigaciones ante los tribunales y otras autoridades;
- VIII. Coordinar la atención y vigilancia del cumplimiento de las disposiciones en materia de transparencia y acceso a la información pública, y
- IX. Determinar las acciones para atender las auditorías de las instancias fiscalizadoras, en coordinación con las unidades administrativas.

En un plazo de 15 días a partir de la vigencia de este Decreto, el Coordinador de Administración deberá publicar en el Diario Oficial de la Federación un informe acerca de la situación del Instituto que incluya el balance financiero correspondiente.

Los derechos laborales de los servidores públicos del actual Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se respetarán conforme a la ley.

El acervo de información estadística, indicadores, estudios, bases de datos, informes

y cualquier otro documento publicado o por publicar elaborado o en posesión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación es patrimonio público y deberá ser puesto a disposición de la ciudadanía en un portal público, accesible, con la debida protección de datos personales y de fácil manejo en un plazo de 90 días a partir de la publicación de este Decreto.

Décimo Primero. Para la integración de los planes y programas a los que se refiere el artículo 3o. en su párrafo décimo primero, el Ejecutivo Federal considerará el carácter local, contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de las escuelas normales, la ley respectiva en materia de educación superior establecerá los criterios para su desarrollo institucional y regional, la actualización de sus planes y programas de estudio para promover la superación académica y contribuir a la mejora de la educación, así como el mejoramiento de su infraestructura y equipamiento.

Para dar cumplimiento a lo establecido en el párrafo noveno del artículo 3o., el Ejecutivo Federal, en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de la entrada en vigor de las presentes disposiciones, definirá una Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, la cual establecerá acciones para su fortalecimiento.

Décimo Segundo. Para atender la educación inicial referida en el artículo 3o., el Ejecutivo Federal, en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de su entrada en vigor de estas disposiciones, definirá una Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia, en la cual se determinará la gradualidad de su impartición y financiamiento.

Décimo Tercero. La Autoridad Educativa Federal mantendrá sus facultades y atribuciones correspondientes para la impartición de la

educación inicial, básica, incluyendo la indígena, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, en el ámbito de la Ciudad de México, mientras se lleve a cabo la descentralización de los servicios educativos y la transferencia de los recursos humanos, materiales y presupuestales, conforme al Acuerdo que celebre la Federación y el Gobierno de la Ciudad de México.

Décimo Cuarto. La legislación secundaria, en los aspectos que así lo ameriten, determinará la gradualidad para la implementación de lo contenido en este Decreto y, la Cámara de Diputados anualmente, en el Presupuesto de Egresos de la Federación, aprobará las previsiones presupuestarias necesarias para el cumplimiento progresivo de las mismas.

La Cámara de Diputados, en el Presupuesto de Egresos de la Federación que corresponda, aprobará los recursos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la fracción V del artículo 3o. constitucional.

Décimo Quinto. Para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior, se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, en términos de las fracciones VIII y X del artículo 3o. de esta Constitución; adicionalmente, se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos económicos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios a los que se refiere este artículo, así como la plurianualidad en la infraestructura.

Décimo Sexto. Con la entrada en vigor de las presentes disposiciones, los derechos laborales de los trabajadores al servicio de la educación, se regirán por el artículo 123 constitucional Apartado B. Con fundamento en este Decreto, la admisión, promoción y reconocimiento se regirán por la Ley Reglamentaria del Sistema para la Carrera de las Maestras y

los Maestros, prevaleciendo siempre la rectoría del Estado.

Décimo Séptimo. La ley secundaria definirá que, dentro de los consejos técnicos escolares, se integrará un Comité de Planeación y Evaluación para formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales. Dichos programas tendrán

un carácter multianual, definirán objetivos y metas, los cuales serán evaluados por el referido Comité.

Décimo Octavo. Con la finalidad de dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 30. fracción II inciso f), el Ejecutivo Federal, en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de la entrada en vigor de las presentes disposiciones, definirá una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, la cual establecerá acciones y etapas para su cumplimiento progresivo. La educación especial en sus diferentes modalidades se impartirá en situaciones excepcionales.

R E S E Ñ A S



Neuroeducación

Sólo se puede aprender aquello que se ama

Francisco Mora Teruel, Madrid, Alianza Editorial, 2018

Nuria Meneses Granados*

Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel, incluye 22 capítulos que se desarrollan en 211 páginas. En esta segunda edición se agregó un capítulo titulado “Educando en valores”.

La neuroeducación es un marco en el que se colocan los conocimientos sobre el cerebro y la manera como éste interactúa con el medio que le rodea en la vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un libro que busca acercar estas ideas a un amplio espectro de lectores: profesores de enseñanza básica, media y superior, profesionales de la enseñanza, científicos del cerebro y lectores de diferentes ámbitos intelectuales que muestran interés por una nueva enseñanza y educación basada en cómo funciona el cerebro.

En la introducción el autor sostiene la importancia de la educación, hoy más que nunca, y subraya que la neurociencia es un nuevo punto de partida en el cambio de rumbo del aprendizaje y la enseñanza en las escuelas; fundamenta sus planteamientos en que una buena educación produce cambios profundos en el cerebro que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje posterior y el desarrollo general del ser humano.

En el primer capítulo, Francisco Mora explica el concepto de neuroeducación, seguido de los pilares básicos del cerebro y su interacción con el medio ambiente, para después hacer un esbozo de los conceptos neurobiológicos y cognitivos básicos que subyacen a los de emoción, curiosidad y atención, y pasar después a otros más específicos, como el aprendizaje y la memoria. Continúa con la individualidad y las funciones sociales complejas, la educación en valores, y el propósito de enseñar y aprender mejor optimizando las actividades educativas. Aborda el importante tema de los “neuromitos” para después pasar a los temas de rendimiento mental e Internet, donde hace algunas consideraciones acerca de las dificultades de la enseñanza con niños con algún tipo de problemas. Continúa el autor con la formación del pensamiento crítico y creativo, y finaliza con la propuesta de una nueva profesión, la de neuroeducador. Los nuevos conocimientos de cómo el cerebro aprende y memoriza suceden de un modo acelerado, cambiante; cada día

* Docente de la Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” (México). Maestra en Educación y estudiante de Doctorado de la Universidad Santander (México). CE: nurime23@hotmail.com

asimilamos nuevas ideas, aprendemos a manejar nuevas máquinas, a utilizar nuevos métodos, y a interactuar con los medios de comunicación, por lo que, afirma el autor, se debe avanzar en este camino.

En el primer capítulo el autor se pregunta ¿qué es neuroeducación? Para responder expone diversas acepciones del término y de alguna manera las conjunta en una sola: neuroeducación se refiere a la aplicación de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina, en el intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como los de enseñanza. Neuroeducación incluye ayudar a detectar procesos psicológicos o cerebrales que puedan interferir con el aprendizaje y la memoria, y con la educación. Mora afirma que la neuroeducación puede transformar la actitud de muchos maestros, en el sentido de producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en su forma de ver la enseñanza, de mentalizar y de responsabilizarse frente a la capacidad que tienen los cerebros de los niños de cambiar en lo que respecta a su física, química, anatomía y fisiología; es decir, en la capacidad de incrementar unas sinapsis o eliminar otras, y de conformar circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta. Esta disciplina, en resumen, llevaría a los docentes a ser conscientes de que enseñar es algo mucho más profundo que transmitir ciertos conocimientos.

En el capítulo 2, “Algunos pilares cerebrales básicos”, el autor menciona que todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos es expresión del funcionamiento del cerebro en un diálogo constante con los demás órganos del cuerpo humano, y de éste con el medio que le rodea. El desarrollo cerebral se produce de forma asincrónica, en tiempos diferentes; es un órgano heterogéneo, cuya corteza cerebral está dividida en muchas áreas y estructuras. En el caso de la corteza prefrontal, su organización neuronal y los nodos de distribución de la información a otras áreas de la corteza son fundamentales en la elaboración de los procesos mentales, sobre todo los que se refieren al pensamiento racional y simbólico, así como a la toma de decisiones, los valores, las normas y la ética. En lo que respecta al sistema límbico (emocional), sostiene el autor que es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza; también subraya la importancia del hipocampo, estructura fundamental de los procesos de la memoria. Por lo que respecta a la corteza visual, hoy se sabe de la importancia de la visión, en el desarrollo de los diferentes circuitos en la retina, en el tálamo y en las numerosas áreas corticales que codifican diversos aspectos del mundo visual, como las formas, el color, el movimiento, etc. Todas estas estructuras se desarrollan con ventanas plásticas que se abren a tiempos diferentes con poca duración.

En los capítulos 3 y 4 se presentan estudios en torno al aprendizaje y la intervención temprana, y se hace énfasis en la necesidad de conocer cómo aprende el niño antes de entrar a la escuela —durante los primeros años en el seno de la familia— y cómo lo hace en la escuela.

La neuroeducación se propone delimitar los periodos de desarrollo y encontrar las enseñanzas que más encajen en cada etapa, en función de la maduración de los diferentes circuitos o redes distribuidas en el cerebro y que codifican para funciones específicas. Lo anterior ayudaría a descifrar cuáles son las edades tempranas en las que es posible detectar síntomas o déficits que más tarde podrían interferir con la educación y la enseñanza, con el fin de lograr una intervención temprana, con tratamientos fundamentalmente psicológicos.

En el capítulo 5, “Del color de las mariposas al pensamiento abstracto”, el autor intenta explicar cómo el niño comienza a aprender a través de las percepciones, emociones, sensaciones y movimientos obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real, fuente primigenia de los estímulos y primer maestro del niño. Esto permite la construcción del andamiaje con el que luego construirá el edificio de las ideas y el pensamiento abstracto.

En los capítulos del 6 al 10 Mora expone algunos de los aspectos importantes para la enseñanza y la educación basada en el funcionamiento del cerebro; inicia por la “emoción”, ingrediente básico de los procesos cognitivos y base de los sentimientos. El cerebro límbico o emocional y el tronco del encéfalo —y en ellas, principalmente, la corteza prefrontal orbitaria, la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y la sustancia reticular activadora ascendente—, son las dos grandes áreas cerebrales que albergan los circuitos neuronales que codifican para la emoción. Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo: un alimento, un enemigo o cualquier aprendizaje en el aula; en definitiva, las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. En el binomio emoción-cognición, el que enseña debe ser consciente de este mecanismo esencial (la emoción) como vehículo si quiere que sus palabras alcancen al que aprende de un modo sólido y convincente.

El segundo aspecto es la “curiosidad”, que se define como el deseo que lleva a conocer cosas nuevas. Es un ingrediente básico de la emoción; con ella se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento. Se sabe que nadie puede aprender —y mucho menos adquirir conocimiento abstracto— si aquello que se va a aprender no motiva al aprendiz, no le dice algo o posee algún significado que encienda su curiosidad; de ello se deduce que la curiosidad que se satisface a través del aprendizaje tiene como base cerebral el placer. Éste, sin embargo, no es simple placer “mental”, ya que comparte los mismos circuitos y sustratos neuronales que los placeres biológicos. La curiosidad puede darse como rasgo espontáneo de la personalidad en algunos niños y tener grados diferentes. Es evidente que los significados que encienden la curiosidad varían en relación con la edad, la hora del día, el estado del organismo y, en general, con todo lo que sucede en el medio ambiente, físico, familiar y social.

El tercer aspecto es la “atención”. Nuestro autor sostiene que es indispensable conocer el proceso de la atención y sus mecanismos neuronales para entender los procesos de aprendizaje, memoria y adquisición del conocimiento. La atención es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo. Hoy la neurociencia nos enseña que la atención no es, como hasta hace poco se pensaba, un mecanismo cerebral único, sino que hay atenciones diferentes, que implican procesos cerebrales diversificados: hay una atención base, otra orientativa, una ejecutiva y, por último, una atención inconsciente, virtual, global. Se piensa que los sustratos neuronales de la atención no son iguales en el niño y el adulto, e incluso varían en el niño dependiendo de la edad y del tema de que se trate. Es preciso conocer los “tiempos cerebrales” que se requieren para mantener la atención a cada edad o periodo de la vida, ya que esto puede ayudar a ajustar los tiempos de atención reales en clase de una manera más eficiente.

El autor menciona que aprender —y sus mecanismos— es la esencia de todo este libro, y por ello el aprendizaje, de una u otra forma o perspectiva, se encuentra presente a lo largo y ancho de cada capítulo. Alude al hecho de que aprender es, en esencia, cambiar el cableado del cerebro, es decir, las conexiones de sus neuronas, y que esto ocurre gracias a las propiedades plásticas intrínsecas del mismo. El ser humano es una máquina de aprender constante, desde el nacimiento hasta la muerte; su conocimiento consciente en el mundo se expande con el proceso permanente de clasificar y subclasificar. A través de todos estos aprendizajes —y de los cambios que éstos provocan en su cerebro— el ser humano cambia constantemente su conducta y su pensamiento.

En el capítulo de la “memoria”, ésta se explica en términos del proceso por el cual lo aprendido se retiene a lo largo del tiempo. Además de ser la base de la supervivencia, en el ser humano, como en todo ser vivo, la memoria es el vehículo por el que se transmiten los conocimientos y se crea cultura. Hay varios tipos o sistemas de memoria; unos son conscientes y otros no. Las memorias no son procesos neuronales anclados en el cerebro de un modo permanente, es decir, de manera firme y casi definitiva; en el caso de las memorias explícitas (conscientes, declarativas), en particular, cuando se evoca un conocimiento, este proceso conlleva un periodo durante el cual aquél es susceptible de ser transformado con información nueva. De ahí el valor enorme de la repetición, la memorización y la actualización de lo aprendido si lo que se busca es que quede bien anclado (consolidado) en nuestro cerebro.

Por lo que respecta al capítulo 11, “Individualidad y funciones sociales complejas”, se plantea que en la escuela no sólo se aprende a leer, escribir y hacer cálculo y matemáticas, sino a convivir, a vivir en sociedad y a adquirir los aprendizajes que permitirán posteriormente una buena adaptación social. Por eso se dice que la función de las escuelas no sólo es instructiva, sino también educativa. Aprender, memorizar y relacionarse con los demás es adquirir capacidades y habilidades que sirvan dentro y fuera de la escuela.

El capítulo 12, “Educando en valores”, se refiere a la enseñanza de los principios básicos de la ética, y en este contexto concreto de la neuroeducación, a la neuroética. Una perspectiva actual de la neuroeducación consiste en ayudar a encontrar y a delimitar los tiempos o edades que permitan entronizar mejor en el cerebro determinados valores.

En el capítulo 13 se mencionan la repetición y la equivocación como parte del proceso de aprendizaje, pues sin errores y su rectificación constante no habría verdadero aprendizaje. El cerebro necesita de la repetición de todo aquello que se tiene que aprender y recordar por ser importante; sólo con la repetición se podrá memorizar de manera que ese aprendizaje esté disponible para después, e inclusive para el resto de la vida. El autor refuerza la importancia de este capítulo en relación con una parte del cerebro que es la corteza motora suplementaria, y con el papel de la repetición “mental” de actos motores previamente aprendidos.

En el capítulo 14, “Alondras y lechuzas: optimizando las actividades educativas” se plantea que la fisiología y la conducta del ser humano —incluyendo, desde luego, el funcionamiento del cerebro— están sometidas a ritmos “circadianos”. Esto nos lleva a reconocer la importancia de estos ritmos para entender bien el proceso educativo, particularmente en la infancia. Se sabe que muchos seres humanos tienen una disposición genética —expresada en sus cerebros— a despertar temprano y a ser activos y capaces de aprender al despertar en la mañana (alondras); otros, por el contrario, poseen una disposición que los lleva a despertar más tarde, y aunque son igual de capaces que los primeros, su aprendizaje se da mejor en horas posteriores (lechuzas). Este fenómeno tiene una poderosa influencia en el ritmo de los aprendizajes en una clase, por lo que las enseñanzas “duras” deberían impartirse a media mañana, hora en la que coincide “el despertar” de lechuzas y de alondras.

Un importante capítulo en este libro es el que se titula “Neuromitos: conocemos destruyendo lo falso”. En esta parte el autor conceptualiza a los neuromitos como falsas verdades que se han creado al querer aplicar los conocimientos sobre neurociencia a la educación y la enseñanza. Subraya la gravedad de este problema y la dificultad de solucionarlo, en gran medida debido a que no es fácil transmitir con fidelidad los conocimientos de la neurociencia a los maestros. El autor responsabiliza a los medios de comunicación que, desconocedores de la neurociencia, siguen alimentando y propagando falsas verdades, como la de que el ser humano sólo utiliza 10 por ciento de su cerebro.

En el capítulo 16, “Aprendiendo con mucha luz”, el autor afirma que la arquitectura es, quizá, lo más nuevo y complejo de la humanidad; en ella hay razón y cálculo, pero también emoción y sentimientos en grado sumo. Muy recientemente, al amparo de la neurocultura, ha nacido la neuroarquitectura, una disciplina creada a la luz de los conocimientos de cómo funciona el cerebro, y que incorpora ingredientes en una nueva dimensión. La neuroarquitectura estudia perspectivas inéditas que permitirían romper tiempos y espacios para reconvertirlos en tiempos

y espacios humanos, en espacios de un nuevo orden y complejidad que obedezcan y potencien la expresión y el funcionamiento de los códigos que el cerebro trae al nacer. Con ello se espera establecer un nuevo diálogo con el entorno, y crear en los colegios formas innovadoras que propicien un mayor bienestar en los niños mientras aprenden, memorizan y cambian, conforman y construyen sus cerebros.

En el capítulo 17 se plantea la siguiente interrogante: ¿qué es rendimiento mental? Y se propone como respuesta: “es ser capaz de sostener un determinado ritmo de aprendizaje y memoria con eficiencia”. Cualquier institución o centro de enseñanza está marcado por una disciplina de trabajo a la que se espera que se ajusten los estudiantes, de modo que un alumno no sólo ha de tener la capacidad de aprender y memorizar correctamente, sino también ha de ser capaz de rendir; es decir, llevar este proceso de modo continuado y durante un cierto tiempo, además de ser productivo y eficiente. El rendimiento mental requiere, al menos, de tres procesos cognitivos que bien pudieran ser su base cerebral: la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas. Cualquier alteración de estos tres parámetros produce cambios en el rendimiento. De éstos se habla por separado en capítulos anteriores.

En el capítulo 18, “Despertando a lo nuevo: Internet”, se sostiene que con el nacimiento de esta red (www: world wide web) el mundo social ha cambiado de una forma ostensiblemente revolucionaria. Todo debe hacerse rápido para poder hacer más cosas en un tiempo físico que es el que es. Ante esta situación hay dos vertientes: el lado negativo se refiere al aumento en el número de niños que padecen trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el colegio, y con el daño en las conductas fundamentales de relación emocional y personal, como la empatía; en el lado más patológico, por ser la causa del síndrome de adicción a Internet. Otras voces sostienen, en sentido opuesto, que la Internet no produce ningún daño y que incluso podría ser beneficioso para el cerebro en su adaptación a los nuevos tiempos. Francisco Mora plantea esta importante interrogante: ¿podría Internet, y su casi instantánea accesibilidad al conocimiento, producir un recableado cerebral que nos lleve a una nueva manera de aprender, de manejar nuestras memorias, pensamientos y emociones?

En lo que respecta al capítulo 19, “Evaluando a quienes tienen dificultades: de la ansiedad, dislexia y acalculia al autismo y las lesiones cerebrales sutiles”, el autor plantea que la neuroeducación pretende ser una avanzadilla en el colegio capaz de detectar de forma temprana quiénes son estos niños y cuáles sus problemas reales de adaptación al ritmo del resto de compañeros para que puedan beneficiarse de intervenciones psicológicas y conductuales de manera temprana y modificar sus conductas mediante tratamientos no farmacológicos.

El capítulo 20, “Enseñando en la universidad, o cómo convertir algo soso en algo interesante”, sostiene que el cerebro de los estudiantes universitarios continúa formándose y transformándose de un modo clave y determinante. En esta etapa los estudiantes construyen los planes

de su vida futura, tanto profesional como personal, de un modo casi definitivo. Los profesores constituyen el eje alrededor del cual gira esta transformación, de manera que un buen profesor es aquel que cuando enseña no sólo comunica, sino que su bagaje en investigación científica o humanística debe ser poderoso, sólido, crítico; debe ser capaz expresar emocionalmente lo que sabe, que siempre va infinitamente más allá de un libro de texto. En la universidad a esos profesores se les llama “profesores excelentes”. Profesores que aportan luz más allá de las materias que enseñan.

En el capítulo 21, “Ciencias y humanidades: formando el pensamiento crítico y creativo”, el autor nos dice que es estéril pensar a partir de ideas mágicas, sobrenaturales, etéreas, sin enclave en el mundo sensorial que habitamos y que nos ha construido como seres pensantes. Para construir, en el mundo en que vivimos, un mundo mejor para todos es necesario el pensamiento crítico, analítico y creativo; éste es el camino hacia la verdad que nos permita vivir mejor. El método científico (observación, experimentación e hipótesis) es el medio para aumentar nuestro verdadero conocimiento, para innovar, para cambiar lo que conocemos y arañar pequeñas esquivas de conocimiento nuevo.

En el último capítulo del libro, “Neuroeducadores: formando nuevos profesionales”, se concibe la figura de un nuevo profesional, la del neuroeducador. Para Mora, sería una persona entrenada con una perspectiva interdisciplinaria capaz de hacer de puente entre los conocimientos del cerebro y su funcionamiento, y los maestros; tendría el papel de enseñarles a estos últimos sobre los avances más recientes de la neurociencia aplicables a la enseñanza y capacitarlos para detectar en cada niño ciertas enfermedades o déficits que, incluso siendo síntomas sutiles, les impidan aprender correctamente; también los capacitaría para contactar con los padres y reconducirlos al especialista, ya sea el psicólogo o el médico.

La neuroeducación, por tanto, sería, un marco donde se colocarían los conocimientos sobre el cerebro y de cómo éste interactúa con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje. Representaría, sobre todo, un intento de crear una base sólida, basada en los datos que aporta la investigación científica —más allá de opiniones o ideologías— para ponerla al alcance no sólo de los maestros y enseñantes en general, sino de la sociedad misma, incluyendo a padres, instituciones de enseñanza, medios de comunicación y, desde luego, a tomadores de decisiones a nivel nacional, es decir, aquéllos que tienen la responsabilidad de instrumentar políticas educativas.

Las páginas de este libro son una reflexión sobre nuevos acontecimientos que miran positivamente hacia un futuro que nos habla de un cambio —que ya se ha puesto en marcha— sobre cómo enseñar y aprender mejor; en síntesis, sobre cómo educar mejor. La obra también permite el acceso a referencias bibliográficas actualizadas relevantes que pueden ayudar al lector a explorar por sí mismo las fuentes que fueron la base de las reflexiones vertidas en el libro.

Los estudios de Comercio y Administración en la Universidad Michoacana: 1915-1961

Adrián Luna Flores, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2018

Miguel Ángel Gutiérrez López*

El libro, *Los estudios de Comercio y Administración en la Universidad Michoacana: 1915-1961*, del historiador Adrián Luna Flores, fue publicado en el contexto de las celebraciones académicas por el primer centenario de la fundación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Esta institución, a través de su Dirección de Archivos y de su Archivo Histórico, ha puesto a la consideración de especialistas e interesados en el tema una obra de gran valor para la historia de la educación en Michoacán. A través de sus 258 páginas es posible un acercamiento a las vicisitudes de personas e instituciones que participaron en la construcción de uno de los proyectos universitarios más importantes de México.

En el libro el lector podrá encontrar un bien logrado ejercicio de indagación histórica sobre los procesos de profesionalización e institucionalización de los estudios de Comercio y Administración en Michoacán. Expresado en otras palabras, la investigación de Adrián Luna Flores es una búsqueda por conocer en qué condiciones estos estudios lograron consolidarse como una de las áreas universitarias de mayor demanda y crecimiento. Para dar respuesta a esta interrogante el autor consideró factores como: la existencia de espacios académicos donde se cultivaron los estudios señalados (los planteles universitarios); la existencia de un grupo de profesionistas de diverso tipo (contadores, taquígrafos, telegrafistas, tenedores de libros, administradores, etc.) que tenían interés en el desarrollo de la enseñanza del Comercio, la Administración y otros conocimientos asociados; la configuración de un proyecto político-económico que señaló la necesidad del impulso de algunas ramas del Comercio y la Administración a partir de programas político-ideológicos derivados de la construcción y desarrollo del Estado (revolucionario y posrevolucionario); la voluntad política de algunos sectores académicos; la disponibilidad de recursos económicos suficientes (aunque limitados) para salvar los momentos de crisis; la implementación de proyectos educativos que dieron viabilidad a la impartición de estos estudios en las aulas universitarias; y el desarrollo institucional que posibilitó la creación de planteles especializados.

* Profesor investigador de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctor en Historia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. CE: manglar21@gmail.com

Luna Flores nos presenta el producto de una profunda investigación en la que demuestra un amplio dominio sobre el tema tratado. Sus conocimientos sobre la Universidad Michoacana y el contexto en el que se ha desarrollado quedan expuestos en las páginas de la obra que ahora expone al interés y a la crítica de quienes están interesados en la historia de la educación superior. Al revisar su trayectoria podemos encontrar obras en las que aborda aspectos políticos y académicos de la vida de esta institución. Como ejemplo podemos mencionar *La Universidad Michoacana: 1926-1932. El rectorado de Jesús Díaz Barriga* (Luna, 2002).

En el libro de Adrián Luna que aquí se reseña es posible encontrar información sobre diversos elementos involucrados en la historia que cuenta. Alumnos, profesores y funcionarios son puestos en escena a partir de un marco institucional que involucra tanto normas, planeaciones y proyectos, como una convulsa vida política universitaria. Los estudios de Comercio y Administración son puestos en un contexto en el que aparecen relacionados con las necesidades sociales de la época. También es importante destacar que en el texto existen elementos para poner en perspectiva este tipo de enseñanza en relación con la que se impartía en otras instituciones del estado y del país, y con ello se hace justicia al reconocer el papel que tuvieron en el desarrollo de la educación superior en Michoacán.

La obra ofrece información sobre temas relevantes para la historia de la educación superior en Michoacán: por una parte, aborda las particularidades de los estudios de Comercio y Administración dentro de la Universidad, así como las funciones que desempeñaron a lo largo del periodo de estudio. De manera paralela, analiza y narra el devenir de la enseñanza de diversos saberes, en procesos en los que pueden percibirse los cambios más importantes en su composición y organización, a la vez que se indaga sobre las motivaciones de éstos.

El primer capítulo, además de cumplir la función de presentar antecedentes históricos que se remontan al siglo XIX, ofrece información clave para delinear el perfil de lo que constituiría a los estudios de Comercio y Administración en el momento en que se integraron a la Universidad Michoacana. En particular, se recuperan las primeras cátedras de Comercio en el Colegio de San Nicolás en la segunda mitad del siglo XIX. En esta institución, la materia de Teneduría de libros fue un espacio académico donde de manera ininterrumpida hasta 1914 se impartieron lecciones prácticas de contabilidad. La formación de corredores y la enseñanza de la taquigrafía fueron otros elementos que moldearon los estudios comerciales. De acuerdo con Adrián Luna, fue en esa época que se sentaron las bases científicas de la educación superior y se impulsó una oferta educativa que dio sustento a lo que califica como “subprofesiones”, por el grado de consolidación que habían alcanzado dentro del conjunto de saberes que se cultivaban en las instituciones educativas. Esta idea es un pilar en la construcción de lo que el autor quiere desentrañar y mostrarnos: el proceso histórico por el cual los estudios

de Comercio y Administración pasaron, de ser un elemento marginal, a ocupar un lugar preponderante en la oferta educativa universitaria. Para sustentar esta explicación se hace un recorrido histórico que comprende más de cien años.

El segundo capítulo está dedicado a la creación de la Escuela Superior de Comercio y Administración, en 1915. Este plantel, de vida efímera —se cerró en 1917— tuvo como principal legado perfilar los estudios que se integrarían a la Universidad Michoacana, cuando en 1921 se abrió la Escuela de Contadores, Taquígrafos y Telegrafistas. El seguimiento de la vida de este plantel, hasta su cierre en 1939, ofrece en este libro una imagen clara de lo que fue la experiencia inicial de los estudios comerciales: la existencia precaria de un área del conocimiento en las márgenes de lo que ya se empezaba a definir como el modelo de formación profesional universitaria.

El último tramo de la obra recrea el cierre de un proceso que llevó a los estudios de Comercio y Administración a adquirir una fisonomía compatible con el modelo de estudios superiores que requería la preparación de un profesionista egresado de una carrera universitaria. El periodo de estudio termina en 1961, que se marca como un punto de inflexión en el que la Escuela de Comercio y Enseñanzas Especiales empezó a posicionarse como uno de los planteles más dinámicos y representativos de la Universidad Michoacana.

El libro de Adrián Luna Flores es también una obra de historia de la Universidad Michoacana en su conjunto. Podría considerarse como una propuesta de explicación del devenir de los estudios universitarios a partir de un elemento aparentemente marginal, como fueron los estudios comerciales en sus inicios. El análisis de tales estudios permite ver el desarrollo de aspectos universitarios en los que la institucionalidad se encontraba en los primeros pasos de su proceso de construcción.

La Universidad Michoacana fue una institución que aglutinó los estudios superiores existentes en Michoacán en los inicios del siglo XX. Este hecho representó un cambio cualitativo para la formación profesional al marcar pautas comunes para su desarrollo. A partir de ese momento, los conocimientos cultivados dentro de la institución iniciaron un proceso que los ha llevado a privilegiar un modelo común por encima de sus particularidades. En este camino, las enseñanzas del Comercio y la Administración fueron algunas de las áreas que más cambios tuvieron que afrontar para no quedar rezagadas dentro del conjunto de los estudios profesionales universitarios.

El crecimiento y consolidación de algunos estudios, como los de Jurisprudencia y Medicina, siguieron procesos que los llevaron a adquirir en una época temprana una fisonomía en la que estaban claramente delimitados, tanto su función dentro de la Universidad, como la importancia y el reconocimiento social que les habían sido asignados. De esta manera, desde los primeros años fueron normados por el Estado y la propia Universidad para garantizar su control y establecer criterios

elementales para su funcionamiento. Por su parte, los estudios de Comercio y Administración tuvieron que seguir un camino independiente para alcanzar un estatus similar.

Un tema presente en el libro es el de la disociación de intereses que en diferentes momentos caracterizó a las relaciones entre la Universidad y su entorno social. Como ejemplo de esta situación, el autor señala las diferencias de apreciación entre las autoridades universitarias y una sociedad ávida y necesitada de una oferta educativa diversificada. Entre 1921 y 1939, año en que fue clausurada la Escuela de Comercio, se matricularon aproximadamente 3 mil 300 estudiantes en las carreras comerciales, pero sólo concluyeron su formación 67 de ellos, que representa 2.21 por ciento. Lo que desde la perspectiva institucional se apreciaba como un índice muy bajo de eficiencia, es explicado por Adrián Luna como una muestra de que en el campo laboral el título no era un requisito indispensable para el ejercicio profesional, ya que existía la posibilidad de ejercer si se contaba con los conocimientos suficientes. Una de las situaciones que evidencia lo anterior es el proceso de integración de la Universidad Michoacana a un contexto social muy dinámico. En esta relación, la institución educativa no siempre estuvo a la altura de las necesidades del momento y fue rebasada por una sociedad que demandaba recursos humanos con conocimientos y habilidades específicos para afrontar retos cambiantes.

Desde la perspectiva institucional y, en particular, visto el problema desde el proceso de profesionalización, el desarrollo de los estudios comerciales estuvo limitado porque su organización e implementación no cumplían plenamente con los requerimientos que ya se habían establecido para garantizar una formación rigurosa desde la perspectiva universitaria: una formación preparatoria indispensable, un plan de estudios de cumplimiento obligatorio, y procesos de titulación revisados y sancionados tanto por la Universidad como por las instancias educativas oficiales. El cumplimiento de estos requisitos garantizaría la formación de recursos humanos con un perfil determinado por criterios de utilidad social y control del ejercicio profesional. En contraparte, la formación universitaria en las áreas del Comercio y la Administración escapaba a estos lineamientos; si bien, en cierta medida, respondía a necesidades sociales, salía del control que las autoridades buscaban sobre su organización y ejercicio. Ésta fue una de las principales razones por las que la enseñanza comercial fue marginada en el proceso de consolidación de los estudios universitarios y sólo pudo ocupar un lugar destacado hasta que adoptó el modelo señalado.

Esta problemática se expresó en una accidentada vida académica. En el periodo analizado en este libro, los planteles donde se impartieron las enseñanzas de Comercio y Administración funcionaron con recursos muy limitados. En un escenario de crisis, tuvieron una existencia breve, lo cual puede verse en los constantes cambios en su denominación: Escuela Superior de Comercio y Administración de Michoacán (1915-1917),

Escuela de Contadores, Taquígrafos y Telegrafistas (1921-1926), Escuela de Comercio (1927-1931), Facultad de Comercio y Administración (1931-1932), Escuela de Comercio (1933-1939; 1947) y Escuela de Comercio y Enseñanzas Especiales (1958-1961). Los estudios que ofrecían sufrieron de falta de recursos humanos y materiales, a lo que se añadían problemas internos que llevaron a las autoridades universitarias a cuestionar su existencia en más de una ocasión. Las razones de esta inestabilidad tienen diferentes orígenes y en esta obra Adrián Luna ofrece información relevante para proponer una explicación en distintos niveles. Por otra parte, si bien la obra se concentra en explicar lo ocurrido en la Universidad Michoacana, a lo largo del texto se ofrece información sobre proyectos y experiencias educativas en otras instituciones de carácter público y privado. Estos datos son importantes porque ayudan al lector a tener referencias de un contexto en el que se conjugan experiencias compartidas y particularidades propias del medio universitario.

Uno de los aspectos que dan riqueza a esta obra es la utilización de fuentes de archivo a través de las cuales fue posible mostrar los planes de estudio con los que se organizaron los estudios de Comercio y Administración. Puesta en perspectiva, la información que contiene muestra cambios significativos en los contenidos y la forma en que fueron estructurados. A la vez, el análisis correspondiente permite encontrar explicaciones a partir del contexto universitario y las necesidades sociales de la época. En esta tarea destaca la importancia que el autor concedió al elemento humano al rescatar la presencia de profesores, alumnos y directivos que contribuyeron a sostener y dar vida a los estudios de Comercio y Administración en su periodo de consolidación. Además, en el texto se incluyen cuadros e imágenes que remiten a personas, objetos, inmuebles, documentos y contenidos de planes de estudio y de asignaturas relacionadas con los temas tratados.

El libro *Los estudios de Comercio y Administración en la Universidad Michoacana: 1915-1961*, de Adrián Luna Flores, abre nuevas perspectivas de análisis en la historiografía sobre la educación superior en esta institución. El conocimiento de los procesos de desarrollo y consolidación institucional también se verá enriquecido con los aportes que el autor ofrece con esta investigación. Estoy seguro de que la lectura resultará sugerente tanto para especialistas en temas educativos como para todos aquellos interesados en indagar sobre la naturaleza de las instituciones de tipo universitario.

REFERENCIA

LUNA Flores, Adrián (2002), *La Universidad Michoacana: 1926-1932. El rectorado de Jesús Díaz Barriga*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Archivo Histórico.

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



iisue

