

CS

Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica

CS

**Una publicación de la
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales**



Universidad Icesi

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria general

María Cristina Navia Klemperer

Director académico

José Hernando Bahamón Lozano

Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Jerónimo Botero Marino

Director del Centro de Investigaciones CIES

Enrique Rodríguez Caporali

Coordinador de la Editorial Universidad Icesi

Adolfo A. Abadía

Secretaria del Centro de Investigaciones CIES

Diana Carolina Rodríguez O.

Editor

Felipe Van der Huck | fvan@icesi.edu.co

Editores invitados

Cristian Andrés Tejeda-Gómez | cristian.tejeda@ulagos.cl

Juan Guillermo Mansilla-Sepúlveda | jmansilla@uct.cl

Viviam Unás | vsunas@icesi.edu.co

Asistente editorial

Laura Daniela Millares Gutiérrez | ldmillares@icesi.edu.co

Diseño y diagramación

Natalia Ayala Pacini | nataliaayalabp@gmail.com

Revisión de estilo

Journals & Authors | info@jasolutions.com.co

Consejo editorial

Mauricio Archila (Ph. D.)

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

marchilan@gmail.com

Fernando Urrea (M. Sc.)

Universidad del Valle, Colombia

furreagiraldo@yahoo.com

Juan Pablo Milanese (Ph. D.)

Universidad Icesi, Colombia

jmilanese@icesi.edu.co

Rafael Silva-Vega (Ph. D.)

Universidad Icesi, Colombia

rsilva1@icesi.edu.co

Aurora Vergara (Ph. D.)

Universidad Icesi, Colombia

avergara@icesi.edu.co

Victor Lazarevich-Jeifets (Ph. D.)

Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia

jeifets@gmail.com

Laura Gamboa-Gutiérrez (Ph. D.)

Utah State University, Estados Unidos

laura.gamboa@utah.edu

Carmen Caamaño (Ph. D.)

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

carmen.caamano@ucr.ac.cr

Flavia Freidenberg (Ph. D.)

Universidad Nacional Autónoma

de México, México

ffreidenberg@gmail.com

Debra Ann Castillo (Ph. D.)

Cornell University, Estados Unidos

debra.castillo@gmail.com

Jesús Martín-Barbero (Ph. D.) ✕

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

jemartin@cable.net.co

Ariel C. Armony (Ph. D.)

University of Pittsburgh, Estados Unidos

armony@pitt.edu

Igor José de Renó-Machado (Ph. D.)

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

igor@power.ufscar.br

María Antonia Garcés (Ph. D.)

Cornell University, Estados Unidos

mg43@cornell.edu

Simonne Teixeira (Ph. D.)

Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil

simonne@uenf.br

Luis Reygadas (Ph. D.)

Universidad Autónoma Metropolitana de México, México

lreygadas@yahoo.com.mx

Margarita Batlle (Ph. D.)

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

mabatlle@uc.cl

Andrés Felipe Rengifo (Ph. D.)

Rutgers University, Estados Unidos

arengifo@scj.rutgers.edu

Andrés Malamud (Ph. D.)

Universidad de Lisboa, Portugal

andres.malamud@eui.eu

Kia Lilly Caldwell (Ph. D.)

University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos

klcaldwe@email.unc.edu

Mercedes Prieto (Ph. D.)

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador



Editorial
Universidad
Icesi

Revista CS ISSN 2011-0324 · e-ISSN 2665-4814

Calle 18 núm. 122-135 (Pance), Cali - Colombia, A.A. 25608, Tel. +57 (2) 555 2334

Fax: +57 (2) 555 1441 | www.icesi.edu.co/revista_cs | cs@icesi.edu.co

Gracias especiales a las siguientes personas
por participar como árbitros en este número:

Jessica Bórquez Mella
Universidad Católica de Temuco, Chile

Sandra Naranjo Pineda
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

María José Fuentes-Vásquez
Universitat de Barcelona, España

Luis Carlos Castro Riaño
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Nicolás Rudas
Universidad Nacional de Colombia

María Mercedes Palumbo
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Stephany Hernández Mahecha
SJR Servicio Jesuita a Refugiados, Colombia

Fabiola Coutiño Osorio
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Beatriz Del Carmen Peralta Duque
Universidad de Caldas, Colombia

Dulfay González
Universidad San Buenaventura Cali, Colombia

Rodrigo Pavez Cuadra
Universidad de Concepción, Chile

Ximena Vélez Calvo
Universidad del Azuay, Ecuador

Raúl Tárraga-Mínguez
Universitat de València, España

Lorena Marín
Universidad del Valle, Colombia

Analía Otero
FLACSO, Argentina

José Alfonso Jiménez Moreno
Universidad Autónoma de Baja California, México

Alejandra Dalila Rico Molano
Universidad Santo Tomás, Colombia

Sergio Urzúa Martínez
Universidad de Santiago de Chile

Sandra Garrido Osses
Universidad Católica de Temuco, Chile

Paula Andrea Restrepo García
Universidad de Manizales, Colombia

Mónica María Carvajal Osorio
Universidad del Valle, Colombia

Nicolás Gissi Barbieri
Universidad de Chile

Eduardo Rodríguez Rocha
CONICET, Argentina

Cecilia Jiménez Zunino
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Laura Itzel Ramírez Ramos
El Colegio de la Frontera Sur, México

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez
Universidad Autónoma de Baja California, México

Carlos Iván Moreno Arellano
Universidad de Guadalajara, México

Ana María Ayala
Universidad Icesi, Colombia

Rodrigo Ruay
Instituto Profesional Los Lagos, Chile

Javier Gracia Calandín
Universitat de València, España

Valeria Rossini
Università degli studi di Bari Aldo Moro, Italia

Fernanda Tusa
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Inés Dussel
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México

Jesús Manso
Universidad Autónoma de Madrid, España

Ninosca Bravo Villa
Universidad Católica de Temuco, Chile

Karla Campaña
Universidad de La Serena, Chile

Adriana Gamazo
Universidad de Salamanca, España

Felipe Hevia de la Jara

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social, Unidad Regional Golfo, México

José González Such

Universitat de València, España

Darío Blanco Arboleda

Universidad de Antioquia, Colombia

Luis Omar Montoya Arias

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social, México

José Juan Olvera

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social, Noreste, México

Revista CS es una publicación arbitrada de acceso abierto con al menos dos pares ciegos y periodicidad cuatrimestral. Tiene como objetivo principal generar un espacio de discusión interdisciplinar sobre problemáticas latinoamericanas que pongan en relación perspectivas de carácter local, nacional y global. En *Rev. CS* apostamos por abrir las ciencias sociales a un diálogo de saberes que se reconoce en la diversidad y la tensión, pero también en la especificidad de disciplinas como la antropología, la sociología, la ciencia política, la psicología y la historia, y campos de estudio como la comunicación y la cultura.

La revista privilegia la publicación de artículos de investigación y reflexión y está dirigida a profesionales y estudiantes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales, interesados en problemas históricos y contemporáneos de América Latina y el Caribe. De igual manera, desde *Rev. CS* impulsamos redes y espacios que faciliten las interacciones entre investigadores, pensadores, activistas y diseñadores de políticas públicas de universidades, centros de investigación y organizaciones sociales. De esta manera contribuimos a los debates sobre las cuestiones que inciden y definen la situación actual de la región.

La *Revista CS* recibe artículos de manera permanente en inglés, español o portugués. Información para envío de artículos: www.icesi.edu.co/revista_cs

.....

Revista CS is an open access two blind peer-reviewed publication and appears three times a year. Its main objective is to generate a space for interdisciplinary discussion on Latin American issues which combines local, national and global perspectives. *Rev. CS* is committed to open social sciences in a dialogue of knowledge that recognizes itself in the diversity and tension, but also on the specificity of disciplines such as anthropology, sociology, political science, psychology, and history, and fields study as communication and culture.

The journal publishes mainly research and reflection articles, and is aimed at professionals and students from different disciplines of social sciences interested in historical and contemporary problems of Latin America and the Caribbean. Similarly, *Rev. CS* promotes networks and spaces that facilitate interaction between researchers, thinkers, activists and policy makers from universities, research centers and social organizations. Thus, we contribute to social debates on issues that affect and define the current situation in the region.

***Revista CS* is permanently receiving manuscripts in English, Spanish, or Portuguese. Information for submitting manuscripts: www.icesi.edu.co/revista_cs**

El equipo y el consejo editorial de *Revista CS* lamentan el fallecimiento del profesor Jesús Martín-Barbero, ocurrido el pasado mes de junio. El profesor Jesús Martín, que se desempeñó como miembro de nuestro consejo editorial, deja un ejemplo y una obra que seguirá orientando a estudiantes y colegas. Expresamos nuestras condolencias a sus familiares y amigos.

Esta revista está indexada en:

Índices y bases de datos

PUBLINDEX-COLCIENCIAS

REDALYC

(Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)

SCIELO COLOMBIA

(Scientific Electronic Library Online)

EBSCO

(Fuente Académica Premier y Fuente Académica Plus)

JOURNAL SCHOLAR METRICS

(EC3 Research Group)

MIAR

(Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

CLASE

(Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

DIALNET

(Difusión de Alertas en la Red)

WEB OF SCIENCE

(Emerging Sources Citation Index)

LATAM

(Estudios Latinamericanos)

PROQUEST

(Linguistics & Language Behavior Abstracts, Sociological Abstracts, Worldwide Political Science Abstracts y PAIS Internacional)

V/LEX

(vLex Networks)

SHERPA/ROMEO

(Rights METadata for Open archiving)

ERIH PLUS

Directorios y motores de búsqueda

DOAJ

(Directory of Open Access Journals)

CREDI

(Centro de Recursos Documentales e Informáticos - OEI)

LATINDEX

(Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

REDIB

(Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

GOOGLE SCHOLAR

.....
© Derechos reservados de autor

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite título, autor y fuente institucional.

Sitio web y correspondencia:
www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Índice

11 **Presentación**

Cristian Andrés Tejada-Gómez | Juan Guillermo Mansilla-Sepúlveda | Viviam Unás

Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica

Artículos

17 *Laura Espinoza | Nelly Lagos | Karen Hernández | Diana Ledezma*

Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria

Inclusive Culture and Policies in Chilean Primary and Secondary Education Teachers

.....

43 *Jackeline Cantor | José Eduardo Sánchez | Danna Aristizábal-Oviedo*

Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos

Pedagogical Practices for Inclusion in Two Alternative Educational Models

.....

71 *Eddy Paz-Maldonado | Ilich Silva-Peña*

Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas

Policies of Educational Inclusion: The Challenge for Honduran Public Universities

.....

91 *Edinson Gabriel Brand-Monsalve | Erika Yuliet Álvarez-Calle | Ingrid Yuranie Posso-Serna | Julián Andrés Angarita-Suárez | Katherine Londoño-Arbeláez*

Transformaciones más allá de la política pública de educación superior. El impacto de la formación profesional regionalizada de la Universidad de Antioquia

Transformations Beyond the Higher Education Public Policy. The Impact of Universidad de Antioquia's Regionalized Higher Education

- 127 Norma Cárdenas-Saldaña | Francisco Ganga-Contreras | Cristian Aguilar-Ruiz
Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional
Quality Assurance in Higher Level Technical Training, and Incidence of Institutional Improvement Plans
.....
- 167 José Miguel Olave-Astorga | Claudio Montoya | Eloísa Paz Sierralta-Landaeta
Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios
Law on Teaching Careers in Chile: The Way Teachers and School Leaders Interpret and Develop its Principles
.....
- 189 Rodrigo Lagos-Vargas | Claudia Keupuchur-Natalini | Marcelo Ramírez-Durán
Formación ética como objetivo transversal de la escuela
Ethical Training as a School's Cross-Cutting Goal
.....
- 211 Facundo Boccardi
Los caminos de la politización sexual en el campo educativo: una mirada sociosemiótica a la arena discursiva de la educación sexual en Argentina
The Paths of Sexual Politicization in the Educational Field: A Socio-Semiotic View of the Discursive Arena of Sexual Education in Argentina
.....
- 241 Álvaro Acevedo-Tarazona | Dayana Lucía Lizcano-Herrera
Misiones económicas en Colombia y su incidencia en la educación técnica industrial (1930-1960)
Economic Missions in Colombia and its Impact on Industrial Technical Education, 1930-1960
.....

Otros temas

265

Carlos Ruiz-Rodríguez

Del sonido corralero al merequetengue: glocalidad, localidad regional y translocalidad musical en la Costa Chica de México

From the corralero Sound to merequetengue: Musical Glocality, Regional Locality, and Musical Translocality in the Costa Chica of Mexico

.....

301

Jorge Bartolucci

Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México

A Heuristic Review at the Results of the PISA Tests (2000-2018): The Reading Skills of 15-year-olds in Mexico

Presentación

Presentamos a nuestros y nuestras lectoras el dossier “Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica”. Este número temático, compuesto de 9 artículos, se inspira en la necesidad de entender la educación como una institución social atravesada por múltiples elementos y dimensiones que determinan su conformación y acción. En contraste con la discusión sobre la técnica educativa –representada en escalas, rankings y mediciones de calidad– que se nos presenta como transferible y universal, este dossier asume que todo proceso educativo tiene singularidades de acuerdo a su contexto de funcionamiento. De ahí la prevalencia que, en los artículos que presentamos a continuación, tienen los temas emergentes y las circunstancias históricas que modelan y singularizan a la institución educativa contemporánea.

Un primer grupo de artículos se posiciona desde la perspectiva de las políticas de inclusión en el campo de la educación. La palabra inclusión no está exenta de polémicas. Su irrupción en la escena educativa pone en tensión las formas homogenizantes que han predominado en la escuela tradicional, al tiempo que reta las lógicas competitivas y meritocráticas que sustentan buena parte de lo que reconocemos como el éxito educativo. Así mismo, las políticas de inclusión han vehiculizado las demandas sociales de grupos históricamente invisibilizados y han puesto énfasis en el relevante papel que la institución educativa tiene en el fomento de la diversidad en contextos de equidad. Por otro lado, estas políticas han revelado la precariedad de muchas instituciones educativas en América Latina, así como las necesidades de formación de docentes y directivas, al tiempo que han expuesto la soledad de los sistemas escolares ante demandas que los Estados alientan, pero no respaldan.

En “Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria”, cuatro autoras chilenas (Laura Espinoza, Nelly Lagos, Karen Hernández y Diana Ledezma) analizan las acciones que el profesorado declara efectuar en relación con la cultura y políticas educativas inclusivas. De acuerdo a su análisis, garantizar la equidad en las instituciones educativas debería ser un objetivo compartido y, por tanto, examinar la congruencia que los profesores desarrollan en sus acciones pedagógicas, de acuerdo con la cultura y políticas inclusivas vigentes, se revela como una exigencia y una misión en la actualidad.

Desde Colombia Jackeline Cantor, José Eduardo Sánchez y Danna Aristizábal-Oviedo nos invitan a la lectura de “Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos”. El texto explora la relación entre las prácticas docentes y los niveles percibidos de inclusión por maestros y estudiantes en dos modelos pedagógicos alternativos. Con respecto a la pregunta ¿qué modelos educativos favorecen la inclusión?, los autores midieron los elementos que teóricamente la favorecen y analizaron las percepciones de docentes y estudiantes. Se llega así a dos resultados diversos: para los profesores tienen mayor incidencia las prácticas centradas en los sujetos, sus contextos y la incidencia comunitaria; mientras que, para los estudiantes, resultan de mayor relevancia las actividades de tipo dialógico.

Un tercer texto que aborda el tema de la inclusión es el documento “Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas”, de los investigadores Eddy Paz-Maldonado e Ilich Silva-Peña. Es de Perogrullo afirmar que los centros educativos de casi todos los países reciben cada vez más un estudiantado con características diversas. Parte de esa diversidad corresponde a colectivos vulnerados de manera sistemática, lo que hace necesaria la implementación de acciones inclusivas para la enseñanza en la escuela y en la universidad. Este artículo analiza, a través de un ejercicio de revisión documental, las políticas de inclusión de las universidades públicas hondureñas y concluye que la mayoría de esas directrices se dirigen a atender a estudiantes en situación de discapacidad. Para los autores, sin embargo, es necesario ampliar el concepto de inclusión educativa y extenderlo a procesos de democratización y justicia social de otros colectivos históricamente excluidos.

Un segundo grupo de artículos se refieren a los sistemas de educación primaria, secundaria y superior como problemas públicos en dos contextos: Colombia y Chile. ¿De qué manera transformar la política pública y educacional para que su impacto sea visible en la institución educativa? ¿Cómo elevar la calidad de las carreras docentes para motivar y tener un impacto positivo en aquellos que educan? ¿Cómo asegurar la calidad de las instituciones superiores y técnicas con el objetivo de formar educandos orientados hacia los parámetros de calidad? Todos estos problemas son parte importante del funcionamiento de las instituciones educativas; su mejoramiento no resultará de la aplicación de mejores pruebas, pautas o rúbricas de enseñanza, sino del apoyo que se les brinde desde el espacio público en sus procesos de desarrollo.

Edinson Gabriel Brand-Monsalve, Erika Yuliet Álvarez-Calle, Ingrid Posso-Serna, Julián Andrés Angarita-Suárez y Katherine Londoño-Arbeláez nos proponen ampliar los horizontes reflexivos sobre el tema en su artículo “Transformaciones más allá de la política pública de educación superior. El impacto de la formación profesional regionalizada de la Universidad de Antioquia”. Este documento se preocupa por analizar el impacto que tuvo la formación profesional en la experiencia vital de un grupo

de egresados del programa de Sociología de la Universidad de Antioquia. El artículo nos pone de frente a inquietudes que cuestionan los objetivos mismos de la educación superior en Colombia: ¿la institución pública educativa debería preocuparse por la vida de las personas, por su futuro laboral, por su felicidad...? En directa conexión con el título de este número, el artículo nos revela cómo la formación profesional y, por ello, la pedagogía, debe pensarse más allá de su fundamentación técnica.

En un contexto y desde una perspectiva diferentes, podríamos decir que los autores Norma Cárdenas-Saldaña, Francisco Ganga-Contreras y Cristian Aguilar-Ruiz, llegan a conclusiones similares a las del artículo anterior. En “Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional” se describe el impacto de los planes de mejoramiento institucional (PMI) en los resultados de acreditación para institutos técnicos de nivel superior en Chile. Se entiende que asegurar la calidad, y obtener una acreditación que la respalde, es crucial para ofrecer servicios educacionales de excelencia. Sin embargo, los resultados son contundentes: no hay relación entre las áreas evaluadas y las mejoras propuestas por los PMI. Por ello mismo, se recomienda una revisión de estos criterios, partiendo del principio de que la calidad no pasa por la mera asignación de recursos y políticas de mejora, y de que urge entender la institución educativa en su contexto.

Finalizando con este segundo grupo de artículos, nos encontramos con la investigación “Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios”. En este José Miguel Olave-Astorga, Claudio Montoya y Eloísa Sierralta-Landaeta nos relatan los procesos de transformaciones y reformas del Sistema de Desarrollo Profesional para Docentes (Ley 26.093). Se revela en este documento cómo directivos y docentes del sistema educativo interpretan esta ley y cómo creen que deben orientar sus prácticas en los escenarios institucionales a los que están enfrentados. De las 13 entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes e integrantes de equipos directivos, se concluye que existe un gran potencial en el desarrollo del trabajo colaborativo, pero se evidencia también la necesidad de formación para su implementación y formalización.

Un último grupo de artículos pone una variada raigambre de temas a dialogar: la educación ética, la educación sexual y la educación técnica industrial en el contexto de las misiones económicas en Colombia. No obstante, esta variedad de temas, en apariencia inconexos, exponen el dinamismo de la relación entre escuela y sociedad. Si bien abundan hoy los textos de ética desde las más variadas corrientes, es verdad que la educación, muchas veces sometida a la vertiginosa necesidad de los resultados, suele relegar la ética a un ámbito inferior. Lo mismo sucede con la educación sexual: diversos grupos de presión política suelen ver con malos ojos la apropiación de estos

temas en la arena escolar y universitaria. Por último, el tema de la misiones económicas, y su incidencia en la educación técnica, nos permite historizar la institución educativa y mostrarla como el resultado de procesos temporales de largo alcance.

En “Formación ética como objetivo transversal de la escuela”, los investigadores Rodrigo Lagos-Vargas, Claudia Keupuchur-Natalini y Marcelo Ramírez-Durán se preocupan por realzar la ética como un elemento trascendental e irrenunciable en la escuela. Para ello analizan los resultados de investigaciones que exploran la solución de dilemas morales y buscan así comprender sus repercusiones en la comprensión de la formación ética y moral del estudiantado. Preocupan a los autores diversos elementos vinculados con la formación de una ciudadanía comprometida y democrática: la desconfianza en la justicia del Estado, la falta de empatía frente al fracaso de los demás y la justificación de las dictaduras como formas de gobierno válidas. En su opinión, fuentes como la filosofía moral, la psicología moral y las neurociencias, serían ayudas ineludibles para perfilar estos problemas en la escuela y diseñar experiencias de aprendizaje para la ciudadanía crítica.

La educación sexual, especialmente en Latinoamérica, debe afrontar diversos obstáculos derivados de la fuerte influencia de la moral judeo-cristiana. Facundo Boccardi en “Los caminos de la politización sexual en el campo educativo: una mirada sociosemiótica a la arena discursiva de la educación sexual en Argentina” nos señala, precisamente, que la educación sexual ha sido objeto de contiendas y disputas en este país. Se propone en este artículo examinar, desde una perspectiva sociosemiótica, los posicionamientos discursivos en los procesos de formulación de la política pública para la educación sexual. Las tensiones entre feministas y conservaduritas religiosos hacen de la discusión un campo de disputa por la legitimidad y aceptabilidad de los argumentos de ambas partes. La educación sexual pasa así a ser parte de procesos de politización sexual y de múltiples tensiones inherentes a los grupos de poder que intentan hegemonizar el discurso.

Finalmente, este dossier culmina con un texto de carácter histórico: “Misiones económicas en Colombia y su incidencia en la educación técnica industrial (1930-1960)”, de Álvaro Acevedo-Tarazona y Dayana Lucía Lizcano-Herrera. Este artículo realza la contribución de algunas misiones económicas en la educación colombiana y su influencia en la educación técnica industrial. Las fuentes de examen son informes oficiales presentados por las misiones, lo cual permite determinar historiográficamente aspectos políticos y económicos de Colombia en diferentes momentos. Las misiones Kemmerer (1923, 1930), Currie (1949-1950) y Lebret (1954-1956) diagnosticaron el acontecer económico y social del país, y determinaron las condiciones para emprender procesos de crecimiento a partir del desarrollo de la educación técnica industrial en sus diferentes niveles.

Además de los artículos contenidos en este dossier, la presente edición de *Revista CS* nos presenta dos temas libres. El primero de ellos es el artículo “Del *sonido corralero* al *merequetengue*: glocalidad, localidad regional y translocalidad musical en la Costa Chica de México” de Carlos Ruiz-Rodríguez. Se analiza allí, desde las nociones de glocalidad, localidad regional y translocalidad musical, la influencia de la sonoridad corrarela de la costa caribeña colombiana en la música mexicana de EE.UU. El segundo artículo es “Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México”, de Jorge Bartolucci. El texto presenta un revisión documental-hermenéutica de las pruebas PISA 2000/2009/2018 para identificar el nivel de complejidad de las operaciones que los estudiantes mexicanos han sido más proclives a ejecutar a lo largo del tiempo.

Agradecemos a todos los y las autoras que con el rigor y profundidad de sus aportes han hecho posible una nueva edición de *Revista CS*. Damos las gracias en particular a todos quienes conformaron el dossier temático. Es de esperar que este aporte investigativo y documental en educación sirva para entender la pedagogía como un problema que desborda los límites de las aulas de clases y que supone entender la educación en su contexto social, cultural, político e histórico. Los artículos presentes en esta edición son una muy buena constatación de esta perspectiva. Agradecemos, además, al equipo editorial de *Revista CS* por invitarnos a formar parte de este dossier “Políticas públicas y educación: la pedagogía más allá de su fundamentación técnica” como editores invitados. Esperamos estar a la altura de sus expectativas y haber realizado una prolija labor.

Cristian Andrés Tejada-Gómez (Universidad de Los Lagos, Chile)
cristian.tejada@ulagos.cl

Juan Guillermo Mansilla-Sepúlveda (Universidad Católica de Temuco, Chile)
jmansilla@uct.cl

Viviam Unás (Universidad Icesi, Colombia)
vsunas@icesi.edu.co

Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria *

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>

*Inclusive Culture and Policies in Chilean Primary
and Secondary Education Teachers*

Laura Espinoza**

Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa IESED (Chile)

Nelly Lagos***

Universidad del Bío-Bío (Chillán, Chile)

Karen Hernández****

Universidad Santo Tomás, sede La Serena (La Serena, Chile)

Diana Ledezma*****

Universidad Santo Tomás, sede La Serena (La Serena, Chile)

.....

* Este estudio es un extracto en el marco de la tesis de posgrado “Relación entre las actitudes docentes hacia la multiculturalidad y las prácticas pedagógicas inclusivas en establecimientos educacionales de la ciudad de La Serena y Coquimbo”. Tesis finalizada para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Gestión Inclusiva, llevada a cabo durante el periodo 2018-2019 en la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Investigación financiada con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 05.08.2020 y aprobado el 09.02.2021.

** Doctora en Neurociencia Cognitiva y Educación, egresada de la Universitat de València (España). Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas, egresada de la Universitat de València (España). Licenciada en Educación y Profesora de Estado en Educación Diferencial, egresada de la Universidad de La Serena (Chile). Actualmente es académica e investigadora del Departamento de Educación, carrera de Educación Diferencial, de la Universidad de Los Lagos (Chile). Asimismo, colaboradora del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa IESED (Chile). Correo electrónico: laura.espinoza@ulagos.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0947-0039>

*** Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante (España). Magíster en Educación, Mención Orientación Educativa de la Universidad de Bío-Bío (Chile). Profesora de Educación Básica con Mención en Trastornos del Aprendizaje y Licenciada en Educación de la misma universidad. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Bío-Bío (Chile). Correo electrónico: nlagos@ubiobio.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

**** Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Actualmente se desempeña como profesora de Educación Diferencial o Especial en el Programa de Integración Escolar del Colegio Saint John's School, La Serena (Chile). Correo electrónico: karenhernandez.diferencial16@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-371X>

***** Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial egresada de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena (Chile). Actualmente se desempeña como profesora de Educación Diferencial o Especial en la Escuela Cordillera, Coquimbo (Chile). Correo electrónico: dianaledezmav@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1854-9539>

Cómo citar/How to cite

Espinoza, Laura; Lagos, Nelly; Hernández, Karen; Ledezma, Diana (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *Revista CS*, 34, 17-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>

Resumen

Abstract

La investigación descrita en este artículo pretende determinar las acciones que el profesorado declara efectuar, en coherencia con la cultura y políticas educativas inclusivas, considerando que estos dos aspectos deberían permear el quehacer pedagógico en los centros escolares con el fin de garantizar una educación en equidad para el estudiantado. La metodología es cuantitativa y consideró profesorado chileno desde educación infantil a educación secundaria. Para la recogida de datos se utilizó la *Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula*. Se encontraron diferencias significativas en algunas dimensiones de la guía mencionada, según el centro educativo en que se desempeñaban los docentes y el ciclo educativo en el que impartían clases. A partir de los hallazgos es posible profundizar la comprensión sobre el modo en que los profesores efectúan acciones pedagógicas congruentes con la cultura y políticas inclusivas vigentes, y cómo esto permite futuras mejoras educativas respecto de la inclusión.

PALABRAS CLAVE:

cultura inclusiva, educación inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, profesorado

.....

The purpose of this research discussed in this paper is to determine the actions that the professors declare to carry out, in coherence with the culture and inclusive educational policies, and considering that these two aspects mentioned should permeate towards the pedagogical work in schools for guaranteeing an education in equity for the students. The methodology is quantitative and considered Chilean teachers from early childhood education to secondary education. For collecting data, the *Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula* was used. Regarding the results, significant differences were found in some dimensions, considering the educational center in which the teachers worked and the educational cycle in which they taught. Based on the findings, it is possible to deepen the understanding of how teachers carry out pedagogical actions consistent with current inclusive culture and policies, and how this allows for future educational improvements regarding inclusion.

KEYWORDS:

Inclusive Culture, Inclusive Policies, Inclusive Practices, Inclusive Education, Teachers

Introducción

La cultura y las políticas en la praxis para instaurar una escuela inclusiva

En el actual contexto de la educación y a nivel mundial, se ha conseguido regular que la educación sea posible y accesible para todos mediante diversos acuerdos, consensos y normativas. La presencia del sello de la equidad educativa en la escuela y en su cultura es lo que permite que se le defina como una escuela inclusiva: esto es, aquel lugar en que se brinda educación formal y de manera integral para todos y en todos los aspectos (Booth; Ainscow, 2011). Por ello, quien lo desee puede acceder a ella, aprender, permanecer y avanzar en el proceso de escolarización, y sobre todo, participar activamente en todas las instancias desarrolladas en este contexto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2017).

La escuela considerada inclusiva se caracteriza por tener una cultura donde se convive como una comunidad. Según Booth y Ainscow (2015), desde esta perspectiva la comunidad escolar interactúa según ciertos valores y principios de carácter inclusivo, que modulan las relaciones. Estos valores, que se explicitan por medio de acciones, permiten que el estudiantado se sienta apreciado, protegido y acogido, desenvolviéndose en un contexto con otros a través de la colaboración dinámica y desafiante. Asimismo, la escuela inclusiva se caracteriza por llevar a cabo dinámicas e interacciones dirigidas hacia la equidad de forma natural y constante (Booth; Ainscow, 2015). Sin embargo, estas directrices de interacción y regulación interna ya instaladas en la escuela inclusiva no se deben a una razón aleatoria, sino que emanaron en su momento de políticas nacionales e internacionales, las cuales surgieron como una necesidad de visibilizar y regular el cambio en la escuela para favorecer la atención de la diversidad, aunque puedan poseer elementos no inclusivos y, más bien, centrados en el déficit (Blanco; Duk, 2019; Espinoza, 2019). Dichas políticas inclusivas son opuestas al resto de políticas existentes, que suelen centrarse en una perspectiva de exclusión y, por tanto, de discriminación (Barton, 2003).

La instauración de una cultura inclusiva es un proceso que toma tiempo, pues implica cambios en los agentes educativos: sus perspectivas, interacciones, funcionamiento y organización (Ahmmed; Sharma; Deppeler, 2014). Es decir, existe un proceso de transformación permanente desde la escuela tradicional hacia la escuela *que incluye* (Booth; Ainscow, 2015). Para que la escuela sea efectivamente inclusiva, sus acciones no deben ser esporádicas ni limitadas a ciertos espacios escolares. Es decir, esta perspectiva inclusiva debe permear de forma intencionada el constante quehacer educativo en los diferentes espacios físicos y sociales-pedagógicos (Me-

llado; Chaucono, 2016). Asimismo, la escuela debe ser consciente y autorregulada respecto de cómo generar cambios concretos desde este enfoque de inclusión (Figueroa; Muñoz, 2014). Estos aspectos determinarán que la escuela incluya o no con éxito (Rodríguez; Ossa, 2014), y garantizará que este espacio sea democrático, permitiendo la participación de todos los agentes educativos que conviven en este contexto escolar (Mellado; Chaucono; Hueche; Aravena, 2017; Moliner; Sales; Escobedo, 2017).

A partir de lo antes descrito es posible determinar que cada escuela se encuentra en su propia transformación, transitando progresivamente de regular a inclusiva. En este proceso, y en cada realidad educativa, la escuela se encuentra con una variedad de ventajas y dificultades que son parte de esta transición o cambio de la propia cultura interna (Valdés-Morales, 2018). La literatura señala que uno de los factores que permiten vencer las dificultades y alcanzar exitosamente una cultura inclusiva son el liderazgo y la gestión interna de los agentes educativos (Castro; Alarcón, 2018; Donnelly; Watkins, 2011). Es decir, para que una escuela sea inclusiva, los diferentes actores del proceso educativo deben interactuar de forma jerárquica y democrática, planificada, organizada e intencionada, tanto entre ellos mismos como con el estudiantado y otros agentes que se vinculan con la escuela (Booth; Ainscow, 2011). De esta afirmación se deriva la importancia de indagar sobre cómo los agentes educativos, y sobre todo el profesorado, evidencian a través de sus prácticas el nivel de cultura inclusiva que permea la escuela y que, finalmente, garantiza la atención equitativa a la diversidad.

Algunos estudios sobre cultura y políticas inclusivas en diversos contextos educativos

La literatura plantea que la transformación de la escuela regular hacia la inclusiva supone dilemas, complicaciones y posibilidades que afectan de algún modo el quehacer pedagógico, determinado en parte por la inequidad entre centros educacionales (Engelbrecht; Nel; Smith; Van Deventer, 2016). Esto causa tensiones entre lo que norman las políticas y la realidad de los establecimientos educacionales, en diversos aspectos. Engelbrecht *et al.* (2016) señalan que en contextos como Sudáfrica, las acciones sugeridas desde la política inclusiva, tales como atender a estudiantes con necesidades educativas en aulas aparte de las regulares, implementar apoyos individuales a los estudiantes y no de forma dinámica con la diversidad del aula, y responsabilizar a ciertos profesionales del área especialista en la atención del estudiantado con necesidades educativas y no primordialmente al profesorado de educación regular, no son totalmente coherentes con el enfoque de atención a la diversidad, y en cierto modo favorecen algún nivel de exclusión. Es decir, se observa

una evidente brecha entre las políticas y la cultura inclusiva en las escuelas, lo cual tiene efectos en sus prácticas (Yada; Savolainen, 2017).

A nivel de aula, otro estudio de los autores Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela y Okkolin (2017) plantea que la praxis en los procesos de enseñanza y aprendizaje se ve afectada de forma importante por factores asociados a la cultura escolar, así como por la forma en que los agentes educativos generan sus propias perspectivas sobre educación inclusiva. Estos autores señalan que, al margen de la diversidad de culturas extra e intraescuela, la praxis pedagógica se ve afectada en este tránsito hacia la educación inclusiva. Dicha situación se observó en países como Finlandia y Sudáfrica, los cuales presentan un contraste de orden sociopolítico, cultural e histórico. Sin embargo, y a pesar de esta importante diferencia, se hallaron dificultades similares en ambos tipos de contextos educativos, donde el quehacer pedagógico suele efectuarse desde un enfoque tradicional más que inclusivo. Esta misma situación se observa en contextos como el de Canadá, donde se realizó un estudio que consideró profesorado en formación (Specht *et al.*, 2015).

Vista la situación descrita en los párrafos anteriores, es importante analizar la postura del profesorado ante los cambios políticos y culturales en la escuela determinando de qué modo afectarían su praxis pedagógica. Algunos estudios han detectado que el profesorado es capaz de percibir la falta de cultura inclusiva y eso afectaría sus prácticas, creando necesidades en estos agentes educativos. Al respecto, Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas (2019) llevaron a cabo un estudio con 129 centros educativos de tres regiones de Chile en relación a la cultura escolar inclusiva y la convivencia escolar inclusiva; sus hallazgos indicaron que aquellos establecimientos educacionales que manifestaron una baja cultura inclusiva se caracterizaban por la desorganización respecto de las funciones y responsabilidades de los agentes educativos. Además, las relaciones de tipo interpersonal eran más bien aisladas y con escasa cohesión. De igual forma, se centraban en aspectos como mejorar directamente la convivencia escolar, sin abordarla desde una perspectiva más amplia. En una línea similar, y con anterioridad a Valdés-Morales *et al.* (2019), González, Martín, Poy y Jenaro efectuaron en el año 2016 una investigación con profesorado de Castilla y León (España), a través de la cual indagaron de forma específica las necesidades de agentes educativos respecto de cultura inclusiva, políticas y prácticas. Hallaron que el profesorado de género masculino manifestó mayor valoración de las políticas inclusivas que el femenino. Los autores atribuyeron este hallazgo a la distribución por género de la muestra participante en función de su trayectoria docente: los varones tenían más antigüedad en la labor pedagógica. En relación con la formación de base, los investigadores hallaron un mayor nivel en cultura inclusiva en el profesorado de educación especial que en el resto de los

profesores. A raíz de este resultado, los autores plantearon que el profesorado de educación especial suele sentirse más preparado y competente; no así el resto de los profesores de educación regular, quienes atribuirían esta tarea a los profesores de educación especial.

Por otra parte, otros estudios han hallado que los profesores suelen declarar que poseen un alto nivel de cultura inclusiva. García, Romero, Rubio, Flores y Martínez (2015) indagaron al respecto con profesorado de México perteneciente a centros educativos regulares y escuelas especiales que educan a estudiantado en situación de discapacidad. Los autores hallaron que, en términos generales, los docentes suelen calificar de forma muy positiva sus prácticas asociadas a cultura y políticas inclusivas. Sin embargo, señalan que existen diferencias entre lo que declara el profesorado de ambos tipos de centro, específicamente en aspectos asociados a las prácticas del personal de apoyo y a las prácticas del personal de apoyo y maestro del grupo, es decir, trabajo colaborativo y el impacto de las acciones de los profesionales especialistas en el aprendizaje del estudiantado. En ambos aspectos, el profesorado de los centros educativos regulares manifestó una mejor valoración de estos aspectos, en contraste con el perteneciente a las escuelas especiales. Por otro lado, estas últimas presentaron una mayor valoración en dimensiones como la relación entre el cuerpo docente para la atención equitativa, la reflexión y sensibilización sobre la planificación y práctica pedagógica para la diversidad, y la práctica de los profesionales especialistas con las familias. Según los investigadores, estas diferencias en la valoración dependerían del tipo de estudiantado con el que tratan los profesionales (estudiantes con o sin discapacidad). Asimismo, plantean que la valoración de los profesionales de educación especial es más neutra que las del profesorado de educación regular, al contrastar las declaraciones y las acciones pedagógicas de los profesionales. A su turno, el estudio de Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) sobre cultura y políticas inclusivas y cómo se implementan en un centro educativo de Colombia por medio de la práctica, también detectó la alta valoración de cultura inclusiva que declaraba el profesorado. Para recoger información, emplearon el instrumento *Index for Inclusion* (Booth; Ainscow, 2000) y una entrevista. A nivel cualitativo, las investigadoras hallaron que los participantes declararon comprender la cultura inclusiva y conocer algunos valores y principios. Sin embargo, estos participantes señalaron que el obstáculo aparece al implementar esta cultura inclusiva por medio de las acciones pedagógicas, sobre todo en el estudiantado con discapacidad. Como se puede observar, a pesar de que el profesorado suele declarar una cultura favorable para la inclusión, existen algunas dicotomías al plasmarla en las acciones pedagógicas.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que, aun cuando una escuela en transición hacia la cultura inclusiva presente dificultades para llevar a cabo prácticas coherentes con este enfoque, la literatura propone que esto puede mejorarse a través la aplicación de programas de acompañamiento o de intervención en el establecimiento educacional. Serrato y García (2014) efectuaron su investigación con profesores de primaria de un centro educativo mexicano, en quienes aplicaron un programa de intervención para ampliar su conocimiento sobre inclusión educativa y así mejorar sus prácticas en aula desde esta perspectiva. Para ello, recogieron información sobre cultura, políticas y prácticas asociadas a la inclusión antes y después de la intervención. Respecto de los resultados de este estudio, antes de iniciar el programa se valoraron de forma muy positiva aspectos tales como el apoyo del equipo de especialistas para favorecer el aprendizaje del estudiantado, las prácticas colaborativas entre profesorado de educación regular y especialistas, la reflexión y sensibilización en el centro educativo para favorecer la inclusión educativa, y las relaciones entre miembros del profesorado, y entre ellos y el estudiantado. Al finalizar la intervención, los aspectos que se detectaron en principio como descendidos mostraron una mejora; fue el caso de las prácticas del profesorado con las familias y la formación docente permanente sobre inclusión educativa.

Visto lo anterior, es posible determinar que la real acción inclusiva requiere que los docentes lleven a cabo la diversificación de la enseñanza, una evaluación formativa que permita optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, permitir el aprendizaje activo del estudiante y el desarrollo de su autonomía y autorregulación (Hawkins; Crim; Ganz; Kennedy, 2019). Aunque estas acciones para atender la diversidad se pueden ejecutar en algunos centros educativos de forma aislada, con escasa frecuencia o solo por algunos agentes educativos, es importante considerar que un acompañamiento o intervención puede aumentar este accionar pedagógico inclusivo, siempre y cuando se aborde de igual manera el cambio cultural que implica (Serrato; García, 2014).

A partir de la literatura revisada se detecta la existencia de estudios diversos que consideran la cultura y las políticas inclusivas, y cómo en los centros educativos se materializan o no de manera efectiva por medio de las prácticas docentes. Sin embargo, se observa dicotomía entre unos estudios y otros, lo cual evidencia matices entre las realidades educativas y la diversidad de tránsitos hacia la cultura inclusiva. A partir de este hecho, el presente estudio se plantea como objetivo identificar las prácticas que los docentes declaran efectuar, asociadas a la cultura y políticas inclusivas en los centros educativos chilenos participantes, mediante la comparación de profesores agrupados según género, centro educativo al cual pertenecen y ciclo educativo o área en la que efectúan labores pedagógicas.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cuantitativo. Además, el diseño es correlacional transeccional, por comparación de grupos. En este diseño de investigación es posible hallar relaciones entre dos o más variables a partir del análisis de información recogida en un momento único en el tiempo (Hernández; Fernández; Baptista, 2014).

Participantes

Participaron 88 profesores –67 mujeres y 21 hombres– que trabajaban en dos centros educativos de la Región de Coquimbo, en Chile. Dichos centros atienden a estudiantes desde educación infantil hasta secundaria. Es importante señalar que en ambos centros educativos se atiende a diversidad de estudiantes, entre ellos algunos con necesidades educativas especiales de tipo transitorio (NEET), derivadas de trastornos específicos y diversidad cultural; y a estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), derivadas de algún tipo de discapacidad. Para atenderles, los centros educativos cuentan con un equipo interdisciplinario de profesionales que considera a educadores diferenciales o especiales, psicopedagogos, psicólogos, profesional en trabajo social y orientador, a la vez que otros profesionales de apoyo externo como neurólogos, psiquiatras y kinesiólogos, entre otros.

Para que los profesores participaran del estudio, se verificó que se encontraran efectuando labores de docencia en aula. No participaron quienes se dedicaban de

CUADRO 1 | Distribución del profesorado según formación de base

Formación	n*	%
Pedagogía en educación especial	23	26,1
Pedagogía en educación infantil o preescolar	7	8
Pedagogía en educación primaria o básica	19	21,6
Pedagogía en educación secundaria o media	36	40,9
Docentes sin formación pedagógica de base**	3	3,4
Total profesorado	88	100

*Cantidad de profesores participantes. ** Profesionales de las áreas de la salud, hotelería u otras que dictaban clases en su área en los últimos niveles de formación técnica profesional.

forma exclusiva a actividades directivas, administrativas o de gestión. El profesorado participante tenía entre 20 y 50 o más años de edad (20 - 30 años = 19 %; 31 - 40 = 52 %; 41 - 50 años = 20 %, 50 años o más = 9 %). Asimismo, contaban desde 0 a 40 años de experiencia laboral. En el Cuadro 1 se describe el profesorado participante en este estudio, considerando la formación de base.

Instrumentos

Para recoger la información sobre culturas y políticas inclusivas declarada por el profesorado se escogió la escala de autorreporte Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula - Gepia (García; Romero; Escalante, 2011), la cual considera la dimensión de cultura y políticas de inclusivas del índice de inclusión (Booth; Ainscow, 2011). Esta dimensión consta de 33 reactivos, en formato de escala tipo Likert de frecuencia con cuatro posibles respuestas: nunca (0), algunas veces (1), casi siempre (2) y siempre (3).

Los componentes o dimensiones que considera el instrumento respecto de cultura y políticas inclusivas son los siguientes:

1. *Relación entre personal docente y alumnado, y del alumnado entre sí.* Se refiere a si el profesor o la profesora favorecen en aula y con sus pares relaciones sanas y recíprocas basadas en el respeto, de tal manera que se minimicen los malos tratos, se propicien ambientes positivos y se favorezca la atención equitativa a la diversidad.
2. *Práctica del personal de educación especial.* Considera la percepción del profesorado sobre la docencia de apoyo; es decir, si el profesorado de educación especial es eficiente respecto del trabajo con el estudiantado para favorecer su aprendizaje, así como el trabajo colaborativo con profesores y familia de estudiantes.
3. *Reflexión y sensibilización.* Considera si el profesorado revisa su planificación y metodologías para la atención efectiva de la diversidad, socializa experiencias exitosas de inclusión en aula y atiende a todo el estudiantado para el aprendizaje, sin distinciones.
4. *Formación docente.* Considera si el profesorado tiene capacitación o lee investigación para atender de forma efectiva la diversidad en equidad; si aplica estos conocimientos en su quehacer pedagógico; y si se preocupa de solicitar formación permanente según sus necesidades.
5. *Práctica personal de educación especial y educación regular.* Si el profesorado conoce al personal de apoyo con que se cuenta; si existen horarios definidos de trabajo colaborativo; si el profesorado recibe apoyo desde el equipo de apoyo; y si este se sustenta en la experiencia exitosa previa de atención a la diversidad.

6. *Práctica del personal de educación especial y familias*. Considera si el profesorado conoce el contexto familiar del estudiantado; si mantiene una comunicación fluida con ellos; y si las actividades escolares enviadas al hogar promueven una participación activa de la familia.

El instrumento aplicado, considerada la variable *cultura y políticas inclusivas* y sus componentes, presentó una fiabilidad adecuada, la cual se especifica en el Cuadro 2.

CUADRO 2 | Fiabilidad de la variable *cultura y políticas inclusivas* del instrumento Gepia (García; Romero; Escalante, 2011)

Componentes	Alfa de Cronbach
1. Relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí	.838
2. Práctica del personal de educación especial	.799
3. Reflexión y sensibilización	.720
4. Formación docente	.625
5. Práctica personal de educación especial y educación regular	.758
6. Práctica del personal de educación especial y familias	.679
Confiabilidad de la variable <i>cultura y políticas inclusivas</i>	.907

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la aplicación del instrumento, primero se solicitó la firma de consentimiento informado al profesorado participante y luego se recogieron datos de carácter sociodemográfico. La aplicación del instrumento estuvo a cargo de dos profesionales instruidas y tuvo una duración aproximada de media hora en ambos centros educativos.

Análisis de la información

Los datos recogidos para esta investigación se analizaron mediante el *software* SPSS, versión 24.0. A partir del puntaje bruto obtenido por cada participante en cada uno de los reactivos del instrumento se generaron puntajes promedio para cada uno de los seis componentes de la variable en estudio –*cultura y políticas inclusivas*–.

Todos los análisis estadísticos consideraron un error alfa de .05. Por una parte, se realizó la Prueba de U de Mann-Whitney para las comparaciones por género y centro

educativo; y por otra, se efectuó la Prueba de Kruskal-Wallis para las comparaciones según el ciclo educativo o área en que el profesorado efectuaba sus labores pedagógicas. Ambas pruebas son de distribución libre y se emplean cuando las variables no son continuas, es decir, son ordinales o categóricas (Berlanga; Rubio, 2012), como sucede en este estudio.

Resultados

Los resultados del estudio descrito fueron obtenidos para la variable *culturas y políticas inclusivas*, cuyos componentes o dimensiones en el instrumento aplicado son los siguientes, mencionados previamente: *relación entre personal docente y alumnado, y del alumnado entre sí; práctica del personal de educación especial; reflexión y sensibilización; formación docente; práctica personal de educación especial y educación regular, y práctica del personal de educación especial y familias*. Los análisis efectuados para cada componente consideraron comparación entre grupos, según el centro educativo o colegio al que pertenecía el profesorado; género del profesorado, y ciclo educativo o área en que los docentes ejercían las labores pedagógicas.

Cultura y políticas sobre inclusión, según el centro educativo en el que se desempeña el profesorado

El Cuadro 3 presenta los resultados respecto de las diferencias entre grupos, según el lugar de trabajo del profesorado (centro educativo 1 o 2). A pesar de que en todos los componentes los profesores del establecimiento educativo 2 declararon efectuar con más frecuencia acciones relacionadas con culturas y políticas de carácter inclusivo, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *relación entre personal docente y alumnado, y del alumnado entre sí* ($p \leq .001$) y en *reflexión y sensibilización* ($p \leq .05$). También se encontraron diferencias significativas en la totalidad de la variable *culturas y políticas inclusivas* según centro educativo al cual pertenecía el profesorado ($p \leq .01$).

Cultura y políticas sobre inclusión educativa en función del género del profesorado

Los resultados de los análisis de datos, considerada la comparación por género del profesorado en los seis componentes de la variable *cultura y políticas inclusivas*, se presentan en el cuadro 4.

CUADRO 3 | Diferencias respecto de la variable *cultura y políticas en inclusión educativa*, según centro educativo donde se desempeña el profesorado

	Centro educativo 1 (n=54)		Centro educativo 2 (n=34)		U	p
	Rango \bar{X}	Rango Σ	Rango \bar{X}	Rango Σ		
Componente 1 RPDA	37,48	2024	55,65	1892	539	.001***
Componente 2 PPEE	41,94	2264,5	48,57	1651,5	779,5	.201
Componente 3 RyS	40,15	2168	51,41	1748	683	.037*
Componente 4 FD	43,82	2366,5	45,57	1549,5	881,5	.748
Componente 5 PPEEyER	42,32	2285,5	47,96	1630,5	800,5	.289
Componente 6 PPEEyF	41,29	2229,5	49,60	1686,5	744,5	.130
Total CyPI	38,71	2090,5	53,69	1825,5	605,5	.007**

Nota: X= Promedio, Σ = Sumatoria, U= U de Mann-Whitney, **p**= Significación. RPDA: relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí; PPEE: práctica del personal de educación especial; RyS: reflexión y sensibilización; FD: formación docente; PPEEyER: práctica personal de educación especial y educación regular; PPEEyF: práctica del personal de educación especial y familias; CyPI: cultura y políticas inclusivas. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 4 | Diferencias respecto de cultura y políticas en inclusión educativa según género del profesorado

	Hombres (n=21)		Mujeres (n=67)		U	p
	Rango \bar{X}	Rango Σ	Rango \bar{X}	Rango Σ		
Componente 1 RPDA	38,90	817	46,25	3099	586	.248

Componente 2 PPEE	40,38	848	45,79	3068	617	.362
Componente 3 RyS	43,14	906	44,93	3010	675	.772
Componente 4 FD	40,62	853	45,72	3063	622	.413
Componente 5 PPEEyER	39,93	838,5	45,93	3077,5	607,5	.323
Componente 6 PPEEyF	36,05	757	47,15	3159	526	.077
Total CyPI	37,31	783,5	46,75	3132,5	552,5	.139

Nota: X= Promedio, Σ = Sumatoria, U = U de Mann-Whitney, p = Significación. RPDA: relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí; PPEE: práctica del personal de educación especial; RyS: reflexión y sensibilización; FD: formación docente; PPEEyER: práctica personal de educación especial y educación regular; PPEEyF: práctica del personal de educación especial y familias; CyPI: cultura y políticas inclusivas. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que en todos los componentes y en el total de la variable *cultura y políticas inclusivas* las profesoras mujeres suelen declarar que con mayor frecuencia ejecutan acciones relacionadas con esta variable, las diferencias entre profesoras y profesores no son estadísticamente significativas ($p \geq .05$).

Cultura y políticas sobre inclusión educativa según el ciclo educativo o área donde el profesorado ejerce las labores pedagógicas

El Cuadro 5 muestra los resultados respecto de las diferencias entre grupos según el ciclo educativo o área donde el profesorado se desempeñaba cuando participó en el estudio. En relación con la información obtenida, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre grupos en cuatro componentes: *relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí* ($p \leq .01$); *práctica del personal de educación especial* ($p \leq .05$); *práctica personal de educación especial y educación regular* ($p \leq .05$); y *práctica del personal de educación especial y familias* ($p \leq .01$), además del total de la variable *cultura y políticas inclusivas* ($p \leq .05$). Los componentes de *reflexión y sensibilización*, así como los de *formación docente*, no mostraron diferencias significativas entre grupos ($p \geq .05$).

CUADRO 5 | Diferencias respecto de cultura y políticas en inclusión educativa según ciclo educativo o área en que el profesorado ejerce su práctica pedagógica

RANGO DE MEDIA DE MUESTRAS							
Componentes	Ed. especial (n=18)	Educación pre-escolar (n=8)	Primer ciclo básico (n=14)	Segundo ciclo básico (n=17)	Educación media (n=31)	X ²	p
Componente 1 RPDA	33,83	54,94	44,46	61,15	38,89	13,276	.010*
Componente 2 PPEE	42,53	53,69	38,93	59,21	37,73	11,160	.025*
Componente 5 PPEEyER	49,61	43,31	32,71	58,97	39,23	11,623	.020*
Componente 6 PPEEyF	52,17	51,62	39,00	58,50	33,02	14,793	.005**
Total CyPI	41,94	52,06	37,14	62,09	37,71	12,316	.015*

Nota: X²= Chi cuadrado (estadístico de contraste de la prueba); p = significación. Grados de libertad (gl) = 4. *p ≤ .05; **p ≤ .01; ***p ≤ .001. RPDA: relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí; PPEE: práctica del personal de educación especial; PPEEyER: práctica personal de educación especial y educación regular; PPEEyF: práctica del personal de educación especial y familias; CyPI: cultura y políticas inclusivas.

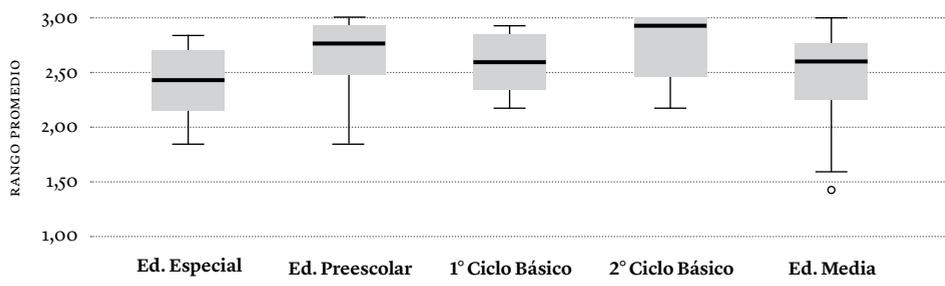
Fuente: elaboración propia.

En el componente *Relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí* (figura 1), los grupos que presentan diferencias significativas corresponden a los profesores que se desempeñan en segundo ciclo de educación primaria (5.º a 8.º básico) y aquellos que laboran en el área de educación especial dentro del colegio ($p = .003$). Asimismo, se observan diferencias significativas entre profesores que se desempeñan en segundo ciclo de educación primaria y profesores de educación secundaria o media ($p = .004$).

Respecto del componente *práctica del personal de educación especial* (figura 2), las diferencias estadísticamente significativas se presentan entre los profesores que se desempeñan en segundo ciclo de educación primaria y quienes laboran en educación secundaria o media ($p = .003$).

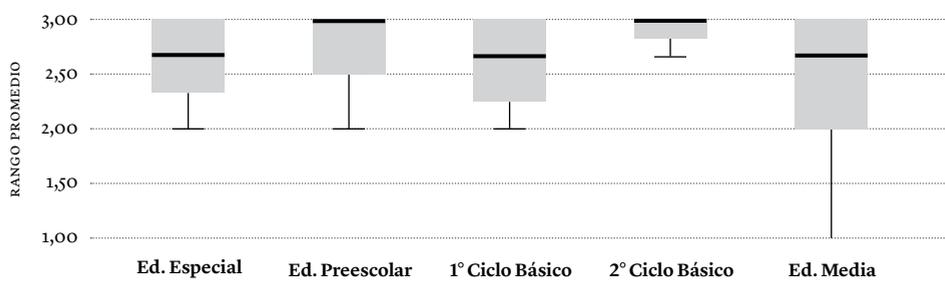
Respecto del componente *práctica personal de educación especial y educación regular* (figura 3), los grupos que presentan diferencias estadísticamente significativas entre sí

FIGURA 1 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *práctica del personal de educación especial*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia

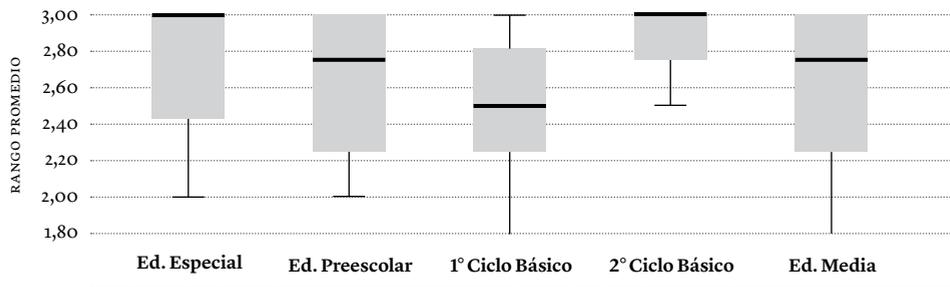


Fuente: elaboración propia.

son el profesorado que se desempeña en primer ciclo de educación primaria (1.º a 4.º básico) y los profesores que laboran en segundo ciclo de educación primaria ($p = .003$).

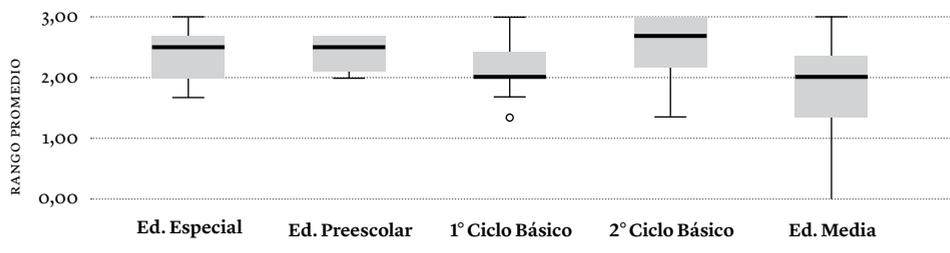
En lo que atañe al componente de *práctica del personal de educación especial y familias* (figura 4), las diferencias significativas se observan entre el profesorado que labora en segundo ciclo de educación primaria y aquel que labora en educación secundaria o media ($p = .001$).

FIGURA 3 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *práctica personal de educación especial y educación regular*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

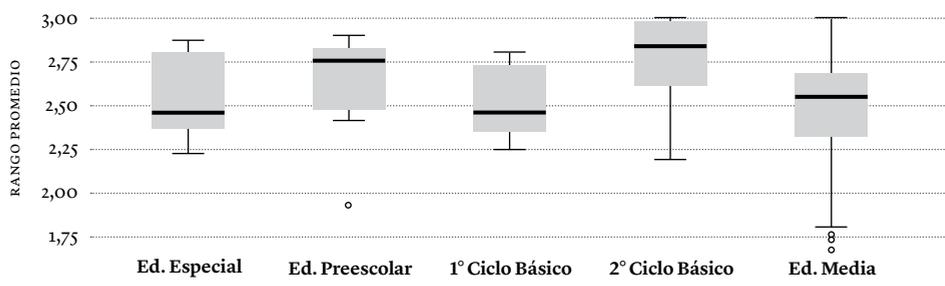
FIGURA 4 | Gráfico de cajas y bigotes para el componente *práctica del personal de educación especial y familias*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la totalidad de la variable *culturas y políticas inclusivas* (figura 5) se evidencia la dinámica más frecuente: las diferencias significativas entre grupos se dieron entre profesores que trabajan en segundo ciclo de educación primaria y quienes ejercen su labor en educación secundaria o media ($p = .002$).

FIGURA 5 | Gráfico de cajas y bigotes para la variable *culturas y políticas inclusivas*. Comparación de grupos según el ciclo educativo en que se imparte docencia



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Vistos los resultados obtenidos en este estudio y tras efectuar un contraste con los estudios previos realizados respecto de esta temática, se revelan algunas diferencias importantes entre algunos grupos comparados en lo que atañe a los componentes o dimensiones de cultura y políticas inclusivas.

En relación con los hallazgos según el centro educativo en que trabajaba el profesorado, se detectó una diferencia importante en la variable *cultura y políticas inclusivas*. Esta diferencia se atribuye a dos de los seis componentes –*relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí, y Reflexión y sensibilización*–, pues los demás no presentan diferencias relevantes entre sí, y el centro educativo 2 declaró un mayor nivel de acuerdo. Ambos establecimientos poseían características muy similares en cuanto a localización, contexto sociocultural en que se encontraban inmersos, tipo de estudiantado y agentes educativos implicados, entre otros aspectos. No obstante, se observan diferencias respecto de las interacciones entre profesores y estudiantes para generar un clima positivo de aula, al igual que en la manera como se preparan para atender a la diversidad. Las disimilitudes de este tipo entre centros educativos también se han hallado en otros estudios, aunque asociadas a aspectos de prácticas del personal de apoyo y de estos respecto al profesor del curso (García *et al.*, 2015). En el presente estudio, el matiz entre centros educativos podría deberse al proceso único de tránsito que lleva cada establecimiento educacional para convertirse en una escuela inclusiva, específicamente originado por su cultura interna

(Valdés-Morales, 2018). Cada centro educativo posee cierto nivel de cultura inclusiva, debido a la atención de estudiantado diverso y, sobre todo originario, de contextos vulnerables, lo cual naturaliza esta perspectiva. No obstante, esta cultura varía en aspectos específicos, en función del modo en que los agentes son activos y gestionan estos aspectos desde la cultura a la praxis pedagógica (Donnelly; Warkins, 2011). Por tanto, las diferencias y similitudes detectadas evidencian la individualidad de cada centro educativo en su proceso hacia el alcance de la cultura inclusiva.

Respecto de las dicotomías halladas sobre cultura y políticas inclusivas según el género del profesorado, aunque las mujeres declararon en mayor medida efectuar acciones en coherencia con cultura y políticas de carácter inclusivo, cabe destacar que estas diferencias no son significativas. Estudios como el de González *et al.* (2016) hallaron que los hombres manifestaron un mayor grado de acuerdo respecto de esta variable, situación que difiere respecto de lo hallado en el presente estudio. En esta investigación y considerando los resultados, las diferencias de género no se evidenciarían a nivel cultural en la escuela, sino más bien en la ejecución de la praxis pedagógica que se empapa del enfoque inclusivo. Algunos autores plantean que el género femenino suele manifestar mayor praxis pedagógica inclusiva (Specht *et al.*, 2015), lo cual se debería a que, según algunos investigadores, presenta mejores actitudes hacia la educación en equidad (Garzón; Calvo; Orgaz, 2016).

Sobre la agrupación del profesorado en relación con el ciclo educativo/área en que desempeña su labor docente, se hallaron diferencias relevantes en la totalidad de la variable *cultura y políticas inclusivas*, así como en cada uno de sus componentes de manera aislada. Cabe destacar que, en cuatro de los seis componentes, los profesores de segundo ciclo básico declararon un mayor nivel de cultura y políticas inclusivas en coherencia con sus prácticas, en contraste con el profesorado de educación especial, de primer ciclo básico y de educación media. Las diferencias no consideraron al profesorado de educación infantil o preescolar.

Respecto del componente *relación entre el personal docente y el alumnado, y del alumnado entre sí*, los profesores de segundo ciclo de primaria manifestaron diferencias importantes en contraste con los de educación especial. Es decir, los profesores de educación regular pertenecientes a este ciclo o nivel educativo señalan generar en mayor medida ambientes positivos para el aprendizaje, con lo que evitan la discriminación o exclusión e incentivan la participación del estudiantado, aspectos fundamentales para los procesos inclusivos (Mellado *et al.*, 2017; Moliner *et al.*, 2017). Esto puede deberse a que, por la naturaleza de sus funciones, el profesor de aula regular suele pasar más tiempo con los estudiantes del aula común, situación en desmedro del profesor de educación especial para generar ambientes positivos e inclusivos que favorezcan el aprendizaje. Además, suele manifestarse un mayor nivel

de cultura inclusiva en profesores de educación diferencial, siempre y cuando se desempeñen en establecimientos de educación especial, no así en establecimientos de educación regular (González *et al.*, 2016). Por otra parte, García *et al.* (2015) plantean que los profesores de educación especial suelen ser más neutrales al manifestar su nivel de acuerdo sobre cultura inclusiva y cómo permea sus acciones pedagógicas, lo cual podría explicar una menor valoración en este componente.

Asociado al componente *práctica del personal de educación especial*, los profesores de segundo ciclo básico declararon mayor grado de acciones vinculadas a este aspecto de la cultura inclusiva, en contraste con los profesores de educación secundaria o media. Es decir, los profesores de estudiantes más jóvenes plantean que el apoyo del educador diferencial es más eficiente, constante y colaborativo en comparación con estudiantes mayores. Esto cobra sentido si consideramos que, en la realidad chilena, los estudiantes menores suelen presentar necesidades educativas que afectan mayormente el aprendizaje, junto con un menor grado de madurez y autorregulación. Ello demandaría mayores apoyos del profesor especialista y justifica mayor presencia y trabajo colaborativo con los profesores de educación regular en niveles educativos inferiores. Por tanto, esta diferencia entre apoyo debido al ciclo educativo puede estar vinculada a las propias ventajas y dificultades que muestran variabilidad, incluso dentro del mismo establecimiento educacional (Valdés-Morales, 2018).

En relación con el componente *práctica personal de educación especial y educación regular*, el profesorado del segundo ciclo básico declaró mayor acuerdo en contraste con el del primer ciclo básico. En otras palabras, los profesores del segundo ciclo de primaria señalan tener con el profesorado de educación especial un mayor trabajo colaborativo fluido, con tiempos destinados e intencionados, además de estar basado en la experiencia exitosa. La diferencia mencionada puede explicarse si se toma en cuenta que con niños pequeños de primer ciclo, el trabajo del educador diferencial se centra más en el estudiante dentro y fuera del aula; es decir, en atender sus necesidades. Inclusive, en los niveles inferiores suele encontrarse una mayor cantidad de profesorado de educación especial (Vega, 2008). Con estudiantes jóvenes o preadolescentes/adolescentes, el rol del profesor de educación regular y del profesor de educación especial puede ser más flexible, condición que se refleja en el trabajo colaborativo e incluso en la *codocencia* o docencia compartida, pues los estudiantes ya tienen un mayor nivel de autonomía en contraste con niños menores. De forma recursiva, el trabajo fluido entre ambos profesores desde el enfoque inclusivo, tanto dentro como fuera del aula, nutriría la participación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Hawkins *et al.*, 2019).

Respecto del componente *práctica del personal de educación especial y familias*, las diferencias se detectaron entre profesorado de segundo ciclo básico y profes-

res de educación secundaria o media. Es decir, el profesorado de ciclos educativos menores manifiesta que los profesores de apoyo o educación especial logran un mayor conocimiento y comunicación con las familias de los estudiantes del centro educativo, implicándolas en los procesos educativos de sus hijos. Esta dinámica de trabajo con la familia puede deberse a que los estudiantes más jóvenes requieren más apoyo. Sin embargo, y en contraste con estudiantes más pequeños, los discentes de segundo ciclo enfrentan cambios propios de la preadolescencia y adolescencia, factor que afecta el proceso de aprendizaje de manera adicional. Esta nueva situación en el estudiantado causa modificaciones en la trayectoria de aprendizaje, que no se ve afectada solo por la autonomía del estudiante o sus necesidades educativas. Es decir, en este ciclo educativo la demanda de colaboración familia-escuela aumenta, puesto que se visibiliza la necesidad del apoyo para el estudiante que aprende, pero que a su vez se transforma en adulto (Fuentes; López; Fuentes, 2020).

En síntesis, en este estudio se evidenciaron diferencias entre grupos respecto de los diferentes aspectos que consideran la cultura y políticas inclusivas, que se permean en las praxis pedagógicas de las dos escuelas chilenas estudiadas. En los diferentes contrastes efectuados se visibilizan aquellos matices que evidencian un tránsito diversificado de la escuela y de sus agentes, desde la escuela tradicional a la escuela que incluye. Las mayores diferencias se hallaron en el componente que se relaciona con la creación de ambientes participativos y no excluyentes, considerándose sobre todo el contraste según centro educativo y nivel educativo/área en que se desempeña el profesorado.

Es importante señalar que la cultura inclusiva, dentro y fuera de un mismo establecimiento educacional, es más bien heterogénea y dinámica. Esto refuerza lo planteado por autores como Booth y Ainscow (2015), Valdés-Morales (2018) y Engelbrecht *et al.* (2016). El presente estudio aporta en este sentido con una mirada interna y entre centros educativos, en tanto considera diferentes factores que pudiesen generar matices en cómo la cultura inclusiva se impregna en la praxis pedagógica. No obstante, es importante señalar que los resultados obtenidos devienen de las verbalizaciones del profesorado; ello suele ser positivo al contrastarse con la observación de la praxis (Figueroa; Muñoz, 2012). Por tanto, el estudio podría ampliarse al considerar la perspectiva desde el quehacer para complementar las declaraciones.

Sumado a lo dicho, el presente trabajo puede dar luces para futuros programas de apoyo, al colaborar en la visibilización y comprensión de las dinámicas del profesorado respecto de la cultura y políticas inclusivas, y cómo esto afecta las prácticas pedagógicas que son determinantes para brindar la anhelada educación en equidad. Es importante destacar que los cambios de praxis surgen del cambio cultural, lo cual debe ser el eje principal de los programas de apoyo para la escuela que transita hacia

la educación inclusiva. Por tanto, y como implicación práctica, es importante considerar, sobre todo, la perspectiva inclusiva en la formación inicial docente, así como en la formación continua durante la práctica pedagógica. Es importante destacar que el paso hacia la inclusión efectiva requiere de fondo un cambio de paradigma o cambio cultural. Esto no se logra con acciones aisladas ni desencajadas, sino sostenidas a lo largo del tiempo y articuladas entre sí e involucrando a los diferentes actores del contexto educativo.

Referencias

- Ahmed, Masud; Sharma, Umesh; Deppeler, Joanne (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Barton, Len (2003). *Inclusive Education and Teacher Education*. London: Institute of Education. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.7626&rep=rep1&type=pdf>
- Berlanga, Vanesa; Rubio, María José (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas: Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació y Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2012.5.2528>
- Blanco, Rosa; Duk, Cynthia (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2000). Índice de inclusión. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación). Madrid: OEI. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Castro Fancy; Alarcón, Verónica (2018). El liderazgo escolar hacia el modelamiento de una cultura inclusiva y de altas expectativas. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(6), 62-70. Recuperado de <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/460/337>

- Donnelly, Verity; Watkins, Amanda (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- Engelbrecht, Petra; Nel, Mirna; Smit, Suegnet; Van Deventer, Marichelle (2016). The Idealism of Education Policies and the Realities in Schools: The Implementation of Inclusive Education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education* 20(5), 520-535. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095250>
- Engelbrecht, Petra; Savolainen, Hannu; Nel, Mirna; Koskela, Teija; Okkolin, Mari-Anne (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Espinoza, Laura (2019). Detección y respuesta a las necesidades educativas desde el enfoque inclusivo: Avenencias y disonancias en la normativa chilena. En *Políticas Públicas para la Equidad Social*, Vol. 2 (pp. 123-132), editado por Pablo Rivera-Vargas; Judith Muñoz-Saavedra; Rommy Morales-Olivares; Stefanie Butendieck. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/136061>
- Figuroa, Ignacio; Muñoz, Yolanda (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994305.pdf>
- Fuentes, Iselys; López, María Magdalena; Fuentes, Lisbeth (2020). Aprendizaje social y adolescencia: una reflexión desde la responsabilidad educativa de padres y docentes. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(2), 104-110. Recuperado de <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/246>
- García, Ismael; Romero, Silvia; Escalante, Liliana (noviembre, 2011). *Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en aula (GEPIA)*. Trabajo presentado en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf
- García, Ismael; Romero, Silvia; Rubio, Silviana; Flores, Vasthi; Martínez, Araceli (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicio de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- Garzón, Paula; Calvo, María Isabel; Orgaz, María Begoña (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198>

- González, Francisca; Martín, Elena; Poy, Raquel; Jenaro, Cristina (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hawkins, Jacqueline; Crim, Courtney; Ganz, Jennifer; Kennedy, Kimberley (2019). *The power of peers: Setting a course for 21st century skills in inclusive classrooms*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista-Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Mateus, Luz; Vallejo, Diana; Obando, Diana; Fonseca, Laura (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mellado, María Elena; Chaucono, Juan Carlos (2016). Liderazgo pedagógico para estructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00371.pdf>
- Mellado, María Elena; Chaucono, Juan Carlos; Hueche, Marianela; Aravena, Omar (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista de Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Moliner, Odet; Sales, Auxiliadora; Escobedo, Paula (2017). Possibilities and limits to build an institutional culture from the classroom practices shared: The case of inclusive intercultural education. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <http://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Agenda Mundial de Educación 2030*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Rodríguez, Felipe; Ossa, Carlos (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 285-301. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Serrato, Lilia; García, Ismael (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a15v14n3.pdf>
- Specht, Jacqueline; McGhie-Richmond, Donna; Loreman, Tim; Mirenda, Pat; Bennett, Sheila; Gallagher, Tiffany...; Cloutier, Sarah (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15. <http://www.doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>

Valdés-Morales, René (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73

Valdés-Morales, René; López, Verónica; Jiménez-Vargas, Felipe (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Vega, Amando (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 119-139. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/9.pdf>

Yada, Akkie; Savolainen, Hannu (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>

Pedagogical Practices for Inclusion in Two Alternative Educational Models

Jackeline Cantor**

Universidad Icesi (Cali, Colombia)

José Eduardo Sánchez***

Universidad Icesi (Cali, Colombia)

Danna Aristizábal-Oviedo****

Universidade de Brasília (Brasilia, Brasil)

.....

* El artículo se deriva del proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas alternativas para el fortalecimiento y la calidad educativa en instituciones de la ciudad de Cali”. Fue financiado en el marco de la convocatoria interna de la Universidad Icesi 2016. La investigación fue concluida en el 2017. Artículo de investigación recibido el 19.08.2020 y aceptado el 12.01.2021.

** Psicóloga y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle (Colombia). Profesora del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi (Colombia). Correo electrónico: jcantor@icesi.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6339-8701>

*** Psicólogo y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle (Colombia), doctorando Universitat de Girona (España). Profesor del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi (Colombia). Correo electrónico: jesanchez@icesi.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4580-1894>

**** Psicóloga, Máster en psicología, doctoranda de la Universidad de Brasilia (Brasil). Correo electrónico: dannaaristizabal@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9982-3047>

Cómo citar/How to cite

Cantor, Jackeline; Sánchez, José Eduardo; Aristizábal-Oviedo, Danna (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *Revista CS*, 34, 43-69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>

Resumen

Abstract

El presente estudio exploró la relación entre las prácticas docentes y los niveles percibidos de inclusión por maestros y estudiantes en dos modelos pedagógicos alternativos. Se midieron elementos constitutivos de los modelos que teóricamente parecen favorecer la inclusión a través de encuestas a docentes y estudiantes, y se hicieron pruebas de correlación para comprobar su asociación con la percepción de inclusión. Los resultados muestran diferencias entre los reportes de docentes y estudiantes. Para los primeros, las prácticas centradas en los sujetos, pertinentes al contexto y con incidencia comunitaria a favor de la organización social, ostentan mayores puntajes de inclusión que las de tipo dialógico; mientras que segundos otorgan más puntaje a estas últimas. Esto sugiere que las prácticas centradas en promover lo dialógico entre individuos resultan más efectivas desde la perspectiva de los estudiantes en términos de generar inclusión en el aula.

PALABRAS CLAVE:

educación, prácticas pedagógicas, prácticas dialógicas, inclusión educativa, inclusión escolar

.....

In the present study, the relationship between teaching practices and perceived levels of inclusion was explored for both teachers and students in two alternative pedagogical models. Constitutive elements of the models, that theoretically seem to favor inclusion, were measured through surveys of teachers and students, and correlation tests were carried out to verify their association with the perception of inclusion. The results show differences in the reports given by teachers and students. For teachers, the practices centered on the subjects, pertinent to the context and with community incidence in favor of social organization present higher inclusion scores than the dialogic-type practices, while, for the students, dialogic-type practices present higher scores. These results suggest that practices focused on promoting dialogue between individuals are more effective from the students' perspective in terms of fostering inclusion in the classroom.

KEYWORDS:

Education, Pedagogical Practices, Dialogic Practices, Educational Inclusion, School Inclusion

Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (2008; 2017) la inclusión escolar es el proceso que asegura el acceso a ella no solo a quienes se han pensado históricamente como excluidos —es decir, los que presentan una situación de discapacidad, o estudiantes que se han denominado *con necesidades especiales*—, sino también a todos los estudiantes que puedan ser sujetos susceptibles de ser excluidos. De manera similar, Valdés, López y Jiménez (2019) plantean que un desafío para la educación inclusiva es reducir la exclusión del sistema educativo en pro de asegurar el proceso de participación, aprendizaje y acceso a todos los estudiantes, incluso a los más vulnerables. En este sentido, el concepto de inclusión en la educación va más allá de reconocer a los aprendices con capacidades distintas: implica generar espacios que promuevan una convivencia efectiva, entendida esta como la posibilidad de oportunidades para todos (Arias *et al.*, 2007). Durante las últimas décadas, la política pública educativa colombiana ha concentrado sus esfuerzos alrededor de la calidad y la inclusión; ejemplo de ello es la promulgación de leyes¹ que buscan articular la calidad educativa, entre otros factores, con la generación de condiciones de inclusión escolar.

El aumento de la cobertura escolar incrementa la pluridiversidad entre los estudiantes en los ambientes escolares en tanto reúne diferencias étnicas, de género, religiosas, culturales y sociales, y de aprendizaje, así como personas con discapacidad. De forma paradójica, la diversidad también puede estimular y reproducir situaciones de discriminación y segregación. En este sentido, la escuela constituye un espacio de encuentro de diversas acciones educativas encaminadas a mejorar las relaciones humanas, resolver los conflictos, prevenir la violencia y el fracaso escolar. Así, se promueven prácticas de convivencia escolar que, a su vez, posibilitan el acceso y la permanencia en la escuela (Valdés *et al.*, 2019).

De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006), la educación inclusiva es un proceso continuo de mejora e innovación sistemático, enfocado a promover el aprendizaje, la participación y la integración entre los estudiantes, con especial atención a quienes puedan estar en condiciones más vulnerables. En un sentido similar, Booth, Nes y Stromstad (2003) señalan algunos matices asociados al concepto de inclusión: la diversidad de los estudiantes, la superación de las barreras para el aprendizaje y la estimulación de la participación de docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa. Así, se resalta que la inclusión tiene que ver con la ausencia

1. Destaca la Ley 1618 (2013), en la que se consideran las disposiciones necesarias para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y el Decreto 1421 (2017), que reglamenta lo dispuesto por la ley en lo concerniente a la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

de formas de exclusión; por tanto, un sistema educativo inclusivo sería aquel en donde el sujeto fuera reconocido y se sintiera parte de la comunidad. De ahí que sea necesario el trabajo colaborativo entre los diversos actores que configuran las comunidades educativas e instituciones (Booth; Ainscow, 2002).

En este sentido, el presente artículo muestra los resultados parciales de una investigación adelantada en tres instituciones educativas de la ciudad de Santiago de Cali (Depto. del Valle del Cauca, Colombia), en la que se exploraron sus modelos educativos (o algunas prácticas) que propenden a la mejora en la calidad educativa y la inclusión. En particular, se abordó la relación entre las prácticas docentes y los niveles percibidos de inclusión por maestros y estudiantes en dos modelos pedagógicos alternativos. Para ello, y de acuerdo con las propuestas de cada modelo, se midieron los elementos constitutivos que, en teoría, buscan favorecer la inclusión a través de encuestas a docentes y estudiantes, y se hicieron pruebas de correlación para comprobar su asociación con la percepción de inclusión.

La inclusión educativa: contexto y momento actual

En tanto concepto, la educación inclusiva ha atravesado un proceso de tipo evolutivo que inició en la década de 1950, momento en que apareció la educación especial —entendida inicialmente desde la perspectiva de la integración escolar—, hasta la actualidad, en la que se considera la existencia de un aprendiz diverso (Beltrán; Martínez; Vargas, 2015; Parra, 1996). Este proceso histórico incluye la formulación de conceptos clave, uno de los cuales corresponde a las necesidades educativas especiales (NEE): esto ponía el acento en determinar, a través de un diagnóstico, las características diferentes de algunos estudiantes a partir de las cuales eran ubicados en grupos escolares particulares. Las NEE avanzan sin superar por completo las perspectivas de la integración escolar, que tuvieron un importante desarrollo en la escolaridad durante la década de 1980. La concepción de la propuesta de educación integradora comenzó a virar hacia la inclusión luego de la “Declaración de Salamanca” de 1994, momento en que empezó a transformarse en educación inclusiva, la cual busca crear sistemas educativos que retomen la diversidad y consideren la adaptación de las propuestas pedagógicas y didácticas de acuerdo con ella. Según Arias (2014) esta propuesta del aprendiz diverso no es asumida de una manera fácil por todos los docentes: para algunos de ellos, las formas tradicionales de educación perseveran y el paradigma de integración y de educación especial aparece en sus formatos de clase de manera recurrente.

En Estados Unidos y Europa, y de acuerdo con Vrasmas (2018), los académicos han entendido la educación inclusiva como un complejo y controversial concepto

que apunta a la reorganización y cambio de los sistemas educativos. Desde una primera aproximación al concepto, históricamente la inclusión escolar como teoría y práctica en las instituciones educativas comienza a principios de la década de 1980 en Europa y Estados Unidos, como una iniciativa orientada hacia estudiantes con discapacidad (Fuchs; Fuchs, 1994; Lipsky; Gartner, 1996). No obstante, con el viraje social y político de las últimas décadas, la dirección de esta práctica se ha transformado en un auténtico reto al buscar que todas las personas tengan acceso efectivo a prácticas inclusivas: es un desafío en tanto cuestiona directrices normativas previas sobre la mejor manera de enseñar y de aprender, al buscar responder a las distintas necesidades que pueden tener los diversos estudiantes en los escenarios escolares por sus características étnicas, de género, lenguaje o nacionalidad, entre otras (Infante, 2010). En este sentido, la inclusión educativa constituye una forma de respuesta y abordaje de la diversidad en los contextos escolares; da lugar al reconocimiento y a la representación de los distintos sujetos susceptibles de ser interpelados, y abre el camino a las distintas subjetividades posibles.

De modo general, y nuevamente siguiendo a Vrasmas (2018), el abordaje de la educación inclusiva desde la academia ha tenido tres momentos. El primero, relacionado con la noción del mejor ambiente escolar, tuvo lugar a comienzos de la década de 1990: se utilizaron entonces la investigación y los estudios alrededor de esta temática como base para sustentar la necesidad de la reconstrucción de prácticas y políticas educativas. En el segundo periodo, en el año 2000, la investigación se caracterizó por buscar que la educación respondiera a las necesidades de cada estudiante. En el tercero, que puede ser considerado actual, los propósitos de las investigaciones han girado en torno a la reconstrucción de este campo dentro de las ciencias de la educación, de acuerdo con valores y principios del enfoque inclusivo, y con el objetivo de lograr soluciones multidisciplinarias y desarrollos de sistemas educativos dimensionados en una pedagogía de la inclusión (Vrasmas, 2018).

El concepto de educación inclusiva en los estudios actuales se introduce con el objetivo de recomendar soluciones encaminadas al desarrollo de nuevas actitudes y percepciones sociales, que permitan la implementación efectiva de la inclusión en contextos escolares (Allman, 2013; Burgstahler, 2012; Clavijo; Bautista, 2020; Ferguson, 2008; Florian, 2014; Lewis; Norwich, 2005). En la actualidad, la investigación sobre la inclusión escolar no solo busca y propone soluciones para casos concretos; también promueve la multidisciplinariedad del campo (Allman, 2013) y el análisis y conformación de nuevos conceptos, así como la reformulación y redefinición de los conceptos principales como inclusión escolar o educativa, educación inclusiva e inclusión social. Con esto, otra característica de la educación inclusiva es que constituye un proceso continuo de adaptación de la escuela y los maestros en cuanto al

reconocimiento de la diversidad de los aprendices y sus necesidades individuales y sociales, lo que solo es posible en tanto se generen espacios para la construcción de políticas, prácticas y la transformación del *ethos* institucional (Clavijo; Bautista, 2020; Vrasmas, 2018).

Echeita y Duk (2008) apuntan a una característica clave de la educación de la región: la preocupación inicial por la inclusión en Iberoamérica es consecuencia de los altos niveles de exclusión, desigualdad educativa y acceso real a posibilidades y recursos. Estos autores destacan en su investigación la necesidad de considerar el abordaje de la inclusión en contextos escolares desde una perspectiva que adopta una mirada contextual de la región: la educación inclusiva en Iberoamérica, y especialmente en Colombia, debe considerar en su aplicación y desarrollo las condiciones que han marcado las trayectorias sociales de los distintos contextos, esto es, encontrar esas particularidades que han construido, reforzado y reproducido tales subjetividades. En este sentido, los autores plantean que es necesario tener presente la consideración de que, en sociedades desiguales, la calidad de los aprendizajes tiene estrecha relación con el contexto de producción de ese aprendizaje.

De lo anterior se considera que las escuelas valiosas no son solo las que logran indicadores esperados en las pruebas y mediciones estandarizadas; por el contrario, también resulta crucial reconocer instituciones educativas que contribuyan a compensar las diferencias y condiciones de origen, o que generen más valor agregado a la realidad social de sus estudiantes (Echeita; Duck, 2008). En este sentido, la inclusión educativa permite no solo la inclusión individual de los estudiantes, sino de la escuela misma, en tanto posibilita el cambio de la perspectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que la misma escuela es un sujeto susceptible de ser transformado y permeado por los sujetos y contextos sociales que cohabitan. Con esto, se requieren propuestas que apunten a incrementar, en docentes, estudiantes y agentes comunitarios, prácticas que abran camino a ambientes escolares inclusivos. Diversas investigaciones y experiencias de intervención (Bravo; Santos, 2019; Cantor, 2018; Echeverría; Flórez, 2018; Sánchez, 2018) muestran la importancia de identificar las percepciones, concepciones, teorías implícitas o representaciones sociales, que orientan las prácticas docentes, pues éstas se constituyen en un eje articulador y promotor de pensamiento reflexivo y transformador de las prácticas interactivas.

Perspectivas metodológicas orientadas a la inclusión

De acuerdo con Guerrero (2012), varios estudios consideran que las estrategias y metodologías inclusivas son condiciones necesarias para lograr llevar a cabo una educación incluyente (Ainscow, Soutworth; Hopkins; West, 2001; Arnaiz, 2011;

Echeita; Duck, 2008; Mateus; Vallejo; Obando; Fonseca, 2017). De una forma más precisa, se podría plantear que la inclusión educativa, como elemento central de la educación que se debe impartir en cualquier institución escolar, debe propiciar un cumplimiento de la misión de la educación, en lo que respecta a hacerla cada vez más pertinente frente al contexto actual de las necesidades y posibilidades de los estudiantes. La pertinencia estaría dada en la medida en que la escuela es eficaz, lo que de acuerdo con Ainscow *et al.* (2001: 14) supone “La decisión de hacer algo para mejorar la eficacia escolar se basa en aquello que más les conviene a los alumnos”. Ahora bien, en pro de este objetivo, los autores plantean que es necesario generar metodologías participativas y reflexivas como elemento clave para que se dé una apuesta educativa inclusiva que se traduzca en mejoras institucionales.

En la misma línea, Mateus *et al.* (2017) plantean la importancia de reconocer las percepciones que sobre la cultura y las prácticas inclusivas tienen los diferentes estamentos de la comunidad, en pro de una educación inclusiva real. Al respecto, Arnaiz (2011) propone que el establecimiento de estrategias y metodologías acordes a la educación inclusiva es el primer paso para que se promuevan los procesos de una propuesta participativa y significativa. Gran parte de estas estrategias y recursos están cimentados en enfoques constructivistas; estos buscan un aprendizaje significativo, cuyo objetivo es potenciar de forma permanente el aprendizaje y la autonomía por medio de la acción y la experimentación.

Este enfoque constructivista enfatiza procesos cognitivos, sociales y afectivos de la conducta mediante un proceso de interacción del ambiente escolar y de los docentes, estudiantes y la comunidad escolar en general. Desde la propuesta de educación inclusiva, que centra su trabajo en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje²), es fundamental partir del reconocimiento de las características de los estudiantes y de los modos en que ellos aprenden involucrando a la comunidad educativa y desarrollar así las propuestas curriculares inclusivas que se proponen desde el Estado.

El Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN, 2009: 25) define la inclusión como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene esta, sin que se le discrimine o limite su participación”. Esto es posible solo si las instituciones generan lo que el MEN plantea respecto a crear acciones inclusivas que promuevan, implementen, planeen, realicen seguimiento y evaluación a los procesos curriculares, con el objetivo de “atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa” (MEN, 2009: 24). En este sentido, cada institución educativa debe considerar en su proyecto

2. Enfoque desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada - CAST).

educativo institucional (PEI) los siguientes aspectos: accesibilidad, participación, evaluación flexible, resolución de conflictos, prevención del fracaso escolar, participación de los padres de familia, entre otros, lo que propendería a la promoción de una cultura y de prácticas inclusivas (MEN, 2009).

Ahora bien, dada la naturaleza del enfoque inclusivo, en las metodologías deben primar los procesos activos, constructivos que incentiven la participación de todos desde la diferencia, y esta sea tenida en cuenta para potenciar procesos de trabajo en el salón de clase a nivel cognitivo, afectivo y social. Dentro de la propuesta inclusiva se hace prioritario plantear criterios y procedimientos que generen una real flexibilidad para la evaluación de cada uno de los estudiantes y la promoción escolar; todo esto sin dejar de lado la necesidad de crear servicios de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de los centros e instituciones educativas (Guerrero, 2012).

De acuerdo con Guerrero (2012), las diversas metodologías se clasifican, *grosso modo*, de la siguiente manera:

- Metodologías y técnicas de aprendizaje cooperativo: tutoría entre pares, grupos de apoyo, actividades.
- Metodologías y técnicas de aprendizaje colaborativo: en ellas, la propuesta central es un trabajo de apoyo y de colaboración entre profesores y pares. Formación a partir de la reflexión de situaciones o casos que correspondan al contexto de la escuela. Aprendizaje basado en problemas, investigación - acción - reflexión., etc.
- Metodologías y técnicas experienciales transformativas: la opción que presenta más fuerza en esta metodología es de carácter experiencial, en el cual todo lo que se vivencie en el trabajo escolar es motivo de análisis grupal e individual. La forma de reflexión que se propone se corresponde en algunas ocasiones con la forma en que Freire plantea una pedagogía liberadora.
- Técnicas de evaluación del aprendizaje colaborativo/cooperativo/experiencial: en este punto aparecen formas de evaluación que han sido usadas siempre en la escuela como las pruebas orales y escritas, pero también se propone generar espacios dialógicos en los cuales circule la voz de los estudiantes. La rúbrica, así como otros elementos cualitativos para la evaluación, aparecen como importantes, desde el lugar de que no solo el docente los conoce, sino que el estudiante mismo puede partir de ellos a fin de pensar su propia actuación educativa (Guerrero, 2012).

Comunidades de Aprendizaje y el Modelo Comunitario de Oriente como apuesta por la inclusión

Este estudio presenta dos estrategias socioeducativas encaminadas a mejorar procesos educativos escolares: comunidades de aprendizaje y el Modelo Educativo Comunitario de Oriente. De acuerdo con Sánchez (2018), el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se viene implementando hace varios años en Colombia. Su propuesta, basada en el aprendizaje dialógico, cuestiona las perspectivas tradicionales basadas en la concepción del aprendizaje como transmisión de conocimiento. El aprendizaje dialógico asume una perspectiva social y constructivista del conocimiento, de acuerdo con la que el aprendizaje se produce en las interacciones. En este sentido, se promueve la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje y la transformación del rol docente (Sánchez, 2018).

El modelo Comunidades de Aprendizaje, desarrollado por el Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona (Aubert; Flecha; García; Flecha; Racionero, 2008), propone una forma novedosa de gestionar los contextos educativos a través de la búsqueda de la transformación de las instituciones educativas en comunidades que den cabida a todos los miembros del entorno social, para así promover mejoras en el aprendizaje y, especialmente, en la convivencia. Este modelo propone considerar la participación de la comunidad como eje central en las *actuaciones educativas de éxito* y las interacciones dialógicas entre padres de familia y los demás miembros de la comunidad. Algunos estudios, que han explorado la efectividad de estas prácticas en relación con el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria (Díez; Flecha 2010) y las condiciones de convivencia (Flecha; García; Gómez; Latorre, 2009), indican mejoras en los desempeños de los estudiantes a través del tiempo y en las relaciones que existen entre escuela y comunidad. Así, dado que el modelo Comunidades de Aprendizaje ubica como eje central la participación activa de la comunidad educativa (Valdés *et al.*, 2019), se esperaría que sus prácticas promovieran la inclusión en el contexto educativo.

Por su parte, el Modelo Educativo Comunitario de Oriente es producto de una propuesta estatal surgida en el 2011; propone un énfasis en el arte y la cultura, potenciando la expresión del sentir y pensar de los estudiantes. Se enfoca en la comprensión y transformación de esquemas de representación de la realidad del estudiante a través de la práctica ejercida por el docente (Institución Educativa Nuevo Latir, 2011). Aquí, primero, el docente reconoce los esquemas de percepción específicos de los estudiantes, determina su capital cultural y la manera como estos orientan las prácticas. Segundo, plantea una ruptura entre las representaciones y prácticas,

con el fin de transformarlas. Se trata de un proceso de *recontextualización* (Bernstein, 1990) en que el estudiante es considerado un sujeto activo que cuenta con la posibilidad de construir y reconstruir su entorno a partir de las herramientas que la interacción con otros agentes le provee, siempre en función de las demandas de su contexto. De esta manera, el Modelo Educativo Comunitario de Oriente promueve el reconocimiento de las particularidades de los individuos como eje articulador de las prácticas educativas; es decir, favorece la inclusión.

Estas dos propuestas introducen dos cuestiones fundamentales en el proceso de la educación inclusiva. Por un lado, abren la posibilidad al intercambio y escucha de significados propios sobre temas concretos, creando una situación de diálogo en que estudiantes, acudientes y demás integrantes de la comunidad educativa interactúan, con lo que se posibilita el intercambio de reflexiones individuales que son recogidas y validadas. Esto es importante porque el diálogo igualitario permite un cambio de roles que los promueve como agentes educativos (Cantor, 2018). De otro lado, las tertulias dialógicas son otra práctica educativa que devuelve la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, al introducir situaciones donde este es quien desea aprender, de tal forma que el proceso educativo en el aula se transforma en un espacio dinámico y de interacción constante con el otro. Además de esto, se considera importante mencionar que la comprensión de una pedagogía incluyente va más allá de la descripción de métodos de enseñanza; su entendimiento debe pasar por algunas consideraciones a tener en cuenta en la construcción de modelos, tales como la compleja relación entre los métodos que los profesores prefieren, las distintas identidades, actitudes y deseos de los alumnos, las circunstancias especiales del contexto y las adaptaciones en cuanto a valores y contenido del currículo.

Con todo lo planteado, se considera que la inclusión educativa es un proceso gradual de transformaciones y cambios que apunta a eliminar las barreras que causan exclusiones en el sistema educativo. Por lo tanto, no solo visibiliza la atención sobre las capacidades diferentes en el aula; también reconoce y posibilita las distintas maneras de ser y estar dentro del tejido social, de tal forma que se constituya un camino hacia una sociedad más inclusiva.

Metodología

Participantes y contexto de recolección

Se recolectó información en tres instituciones educativas (IE) que implementan alguno de los modelos estudiados; 2 con Comunidades de Aprendizaje y 1 con el Modelo Educativo Comunitario de Oriente.

Todas las IE estudiadas tienen carácter público. Las dos que implementan la estrategia de Comunidades de Aprendizaje están ubicadas en la zona de ladera de la ciudad que, al igual que el distrito de Aguablanca donde está ubicada la IE que desarrolla el modelo Educativo Comunitario de Oriente, son zonas de habitación de personas de clase popular. En ellas existen diversas problemáticas sociales con múltiples causas y manifestaciones, tales como exclusión, altos índices de violencia, desempleo, empleo informal y problemas de salud, entre otras.

Se usó un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra de docentes estuvo conformada por 7 participantes: 3 para Comunidades de aprendizaje (CA) y 4 para el Modelo Educativo Comunitario de Oriente. Los primeros estaban encargados de los grados tercero (2) y quinto de primaria (1); y en cuanto a los segundos, 2 se encargaban de grado tercero y 2 de quinto. Los docentes participantes eran todos licenciados con más de cuatro años de ejercicio docente y su participación fue voluntaria. Se seleccionaron docentes de los grados 3.º y 5.º de primaria porque en estos tiene lugar la evaluación estatal estandarizada; al respecto, existía un interés especial de los docentes y de las IE por conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la calidad y la inclusión educativas. La característica de la cantidad de integrantes de la muestra marca una pauta importante sobre el tipo de análisis que se realizaron con los datos provenientes de esta. Esto es, al ser una muestra con un N reducido, es solo considerable para presentación de datos estadísticos descriptivos. No obstante, esto no constituye una limitación de la investigación porque esta no busca una medida de representatividad en promedio de la población, sino —y de modo esencial— la identificación de los elementos prácticos asociados a la educación inclusiva de los docentes encargados en grados académicos de instituciones educativas seleccionadas de forma intencional. La validez de la comparación entre los reportes de los docentes y los estudiantes recae sobre el rol que ocupa cada uno en la aplicación del modelo y estrategia pedagógica, y no en las consideraciones sobre tamaño del efecto y generalización.

Como una estrategia de confiabilidad de las medidas, se decidió indagar en las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de sus docentes. Así, se incluyeron en la investigación 164 estudiantes, 75 de ellos pertenecientes al modelo Comunidades de Aprendizaje (37 en el grado 3.º y 30 en 5.º) y 89 pertenecientes al Modelo Educativo Comunitario de Oriente (40 en grado 3.º y 49 en 5.º).

Instrumento

Se diseñaron dos encuestas tipo Likert con escalas de 1 a 5, dirigidas a docentes y estudiantes de los grados 3.º y 5.º de básica primaria, en las que se indagó por sus

prácticas en relación con los siguientes elementos que responden a aspectos constitutivos de los modelos pedagógicos:

- Componente dialógico: consiste en dar lugar al estudiante en relación con su contexto, su historia, sus intereses y necesidades.
- Formación de agentes políticos: promover la formación crítica y la *toma de postura* en los estudiantes.
- Habitancia: promover relaciones interpersonales y con el entorno equilibradas
- Aprendizaje colaborativo: asignación de objetivos y tareas en función de las capacidades diferenciales.
- Arte: uso del arte como herramienta para la formación dialógica, dada en actividades como la danza, la pintura y la música.
- Alineación de objetivos: plantear objetivos de la escuela que respondan a las necesidades de la comunidad.
- Integración de campos de conocimiento: integrar temas de diferentes dominios de conocimiento en una clase.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): usar estas últimas para dar cabida a los distintos miembros del entorno social, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento de la diversidad de los educandos.

A cada indicador se asociaron tres ítems. Así, la encuesta constó de 39 ítems para los docentes y 36 para los estudiantes. La diferencia corresponde a la característica de articulación del proceso de enseñanza y las exigencias del MEN, que resultaba solo pertinente para los docentes. El cuadro 1 muestra los detalles de las variables, definiciones e indicadores asociados.

Para la validación del instrumento, tres profesores del área de psicología educativa vinculados con la investigación, pero que no habían formado parte de la formulación de las preguntas, revisaron el contenido de los ítems para establecer: a) claridad; b) redacción; c) si contiene información necesaria y suficiente para responder adecuadamente; y d), si la complejidad es adecuada respecto de las competencias de los participantes. A cada criterio le asignaron una puntuación que osciló entre 0,0 y 5,0.

Se calculó el índice de concordancia en la revisión de cada ítem (Mandeville, 2005). Este índice expresa en qué medida hubo coincidencia en la clasificación entre los observadores frente al total de elementos examinados. El porcentaje de acuerdo en cuanto a claridad fue de 67 %; en redacción, 71 %; en información necesaria y suficiente, 69 %; y en complejidad adecuada a las competencias, 74 %. La escala de

CUADRO 1 | Definición de variables e indicadores

Variables	Definición	Indicadores
Inclusión	Estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada, reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes.	Participación
	Proceso orientado a atender la diversidad de necesidades de todos los estudiantes.	Uso de recursos-herramientas que respondan a las necesidades del aprendiz
Calidad	Relación entre los costos invertidos y los resultados obtenidos a través de pruebas estandarizadas nacionales	Objetivos ajustados a expectativas de la comunidad
Sociodemográficos	Características generales de la población que pueden relacionarse con la calidad educativa	Edad y sexo
		Estrato
		Nivel de estudios
Prácticas pedagógicas de los docentes	Diseño y ejecución de actividades en el contexto educativo	Años en docencia
		Identificación de habilidades e intereses de los estudiantes
		Contenidos ajustados a las necesidades e intereses de la comunidad
		Integración de campos de conocimiento
		Promoción de actividades en equipo
		Evaluación continua y negociada

Fuente: elaboración propia.

valoración para los índices de concordancia de Landis y Koch (1977) indica que el grado de acuerdo se considera sustancial si oscila entre 61 % y 80 %.

Procedimiento

La recolección de datos consistió en la visita a los colegios y acompañamiento durante el diligenciamiento de las encuestas para docentes y estudiantes. Se procuró la presencia de uno de los investigadores durante la aplicación, con el fin de garantizar la comprensión de cada uno de los ítems por parte de los participantes. La

aplicación de la encuesta en cada curso duró 1 hora, aproximadamente. Para efectos de análisis se tomaron en cuenta solo las encuestas que contarán con un mínimo de 70 % de respuestas completas y claras que arrojó la cantidad de participantes mencionada previamente.

Para la computación de las respuestas en la base de datos, las variables se conformaron del promedio de los tres ítems por característica. Es decir, se promediaron los valores obtenidos para cada característica y se obtuvieron medidas continuas con las que se procedió a realizar análisis estadísticos descriptivos; pruebas *t* para establecer si existen diferencias en los niveles percibidos de inclusión (por modelo); y pruebas de correlación de Pearson para establecer la relación entre la percepción de inclusión y los componentes constitutivos de los modelos pedagógicos. Se usó el *software* de análisis estadístico Stata 12.

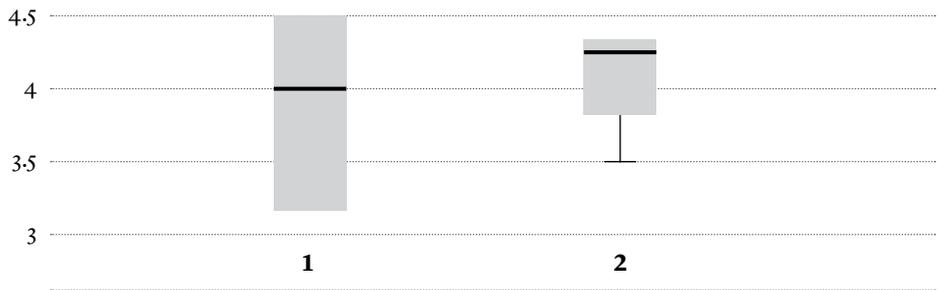
Resultados

Se presenta aquí el reporte de inclusión de docentes y estudiantes, seguido de la asociación entre prácticas docentes y la inclusión reportada por maestros y estudiantes. Después, se mostrarán los resultados de los análisis de relación entre prácticas e inclusión por modelos para dar respuesta a la pregunta que orienta el estudio.

Con el fin de establecer el nivel de confiabilidad del cuestionario se usó el método *splitt-half*. Los resultados de esta prueba arrojaron un coeficiente de fiabilidad de 0,78 con la prueba Spearman-Brown, lo que puede ser considerado como *buena* confiabilidad (George; Mallery, 2003; Kaplan; Saccuzzo, 1982).

De acuerdo con los datos recolectados, los reportes de los docentes en ambos modelos evidencian una media mayor de inclusión que los estudiantes: $M=4,00$ ($SD=0,49$) y $M=3,73$ ($SD=0,71$), respectivamente. Análisis exploratorios gráficos — por modelo— indican que los datos del Modelo Educativo Comunitario de Oriente (2) reportan menor dispersión y medianas superiores respecto al modelo de Comunidades de Aprendizaje (1), como se muestra en la figura 1. En este último modelo se ubican los puntajes mínimos y máximos para inclusión. De manera detallada, es posible observar que la mayoría de los reportes de inclusión los docentes del Modelo Educativo Comunitario de Oriente se agrupan entre 3,8 y 4,3, mientras que los puntajes de Comunidades de Aprendizaje se ubican entre 3,2 y 4,5. Los resultados de estas exploraciones sugieren la existencia de diferencias en relación con la implementación de cada uno de los modelos y los niveles de inclusión percibidos por los docentes.

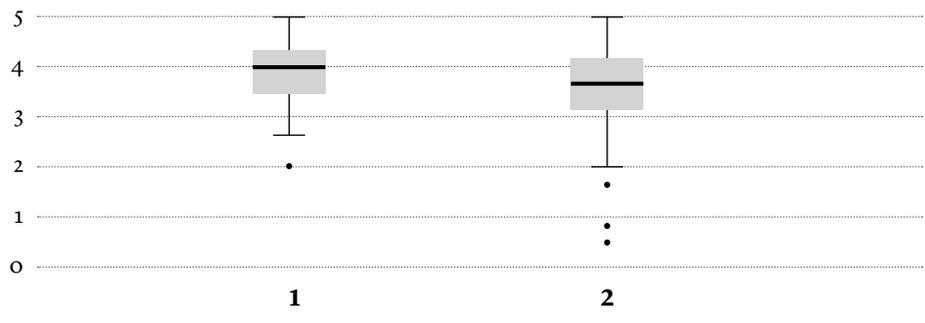
FIGURA 1 | Distribución de puntajes de inclusión por modelo en docentes



Fuente: elaboración propia.

Como se presenta en la figura 2, y de forma contraria a lo encontrado en las distribuciones de datos en los docentes, los reportes de los estudiantes sobre la inclusión en los modelos parecen favorecer a Comunidades de Aprendizaje (1). La mediana fue superior en este último, la mayor concentración de datos se ubicó en puntajes superiores a los del Modelo Educativo Comunitario de Oriente (2) y, además, presentaron menor dispersión. Adicionalmente, los datos mínimos se presentaron en dicho modelo.

FIGURA 2 | Distribución de puntajes de inclusión por modelo en estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Una vez identificada la distribución de puntajes en inclusión por modelo en estudiantes y profesores, y con el fin de conocer cuáles son los aspectos de las prácticas docentes que favorecen la inclusión en cada modelo, se presentan las asociaciones entre los elementos que estructuran la práctica según lo reportado por docentes y estudiantes.

CUADRO 2 | Relaciones entre prácticas e inclusión en el Modelo Educativo Comunitario de Oriente - docentes

Prácticas	Inclusión
Dialógico	r= 0,98 p= 0,01*
Integración de conocimiento	r= 0,98 p= 0,01*
Habitancia	r= 0,92 p= 0,07
Arte	r= 0,74 p= 0,25
Agentes políticos	r= 0,94 p= 0,05
TIC	r= 0,51 p= 0,48
Alineación de objetivos	r= 0,97 p= 0,02*
Aprendizaje colaborativo	r= 0,85 p= 0,14
*0,05	

Fuente: elaboración propia.

Para el modelo Comunidades de Aprendizaje no se presentaron asociaciones significativas entre las prácticas docentes y la inclusión. Por su parte, como se evidencia en la tabla anterior, en el Modelo Educativo Comunitario de Oriente las prácticas docentes que fomentan el conocimiento dialógico, la integración de conocimientos y la alineación de objetivos de aula con los intereses de la comunidad se relacionaron de manera significativa con la inclusión.

Por su parte, en el caso de los estudiantes, todos los componentes de las prácticas se relacionan positivamente y de manera significativa con la inclusión ($p < 0,05$), aunque a diferentes índices de correlación. La alineación de los objetivos del aula con las necesidades de la comunidad resultó ser el elemento con el índice de correlación más alto ($r = 0,60$), seguido del aprendizaje colaborativo ($r = 0,47$) y de la formación de agentes políticos ($r = 0,46$). El cuadro 3 permite ver estos resultados en detalle.

CUADRO 3 | Relaciones entre práctica e inclusión en ambos modelos según estudiantes

Prácticas	Comunidades de Aprendizaje	Modelo Educativo Comunitario de Oriente
Dialogico	$r = 0,32$ $p = 0,00$	$r = 0,49$ $p = 0,00$
Integración de conocimiento	$r = 0,35$ $p = 0,00$	$r = 0,46$ $p = 0,00$
Habitancia	$r = 0,39$ $p = 0,00$	$r = 0,38$ $p = 0,00$
Arte	$r = 0,28$ $p = 0,01$	$r = 0,33$ $p = 0,00$
Agentes políticos	$r = 0,46$ $p = 0,00$	$r = 0,53$ $p = 0,00$
TIC	$r = 0,22$ $p = 0,04$	$r = 0,42$ $p = 0,00$
Alineación de objetivos	$r = 0,60$ $p = 0,00$	$r = 0,41$ $p = 0,00$
Aprendizaje colaborativo	$r = 0,47$ $p = 0,00$	$r = 0,45$ $p = 0,00$
$\alpha = 0,05$		

Fuente: elaboración propia.

Hasta este punto, se han presentado las relaciones que permiten identificar las prácticas que parecen favorecer la inclusión en las actividades de aula en cada modelo. De acuerdo con esto, y en función de cumplir el objetivo de este estudio, se compararon las medidas de inclusión reportadas por docentes y estudiantes en

cada uno de los modelos con el fin de establecer diferencias que permitan afirmar mayor efectividad percibida en alguno de estos. A continuación, la tabla 4 presenta los resultados de este análisis.

CUADRO 4 | Diferencias por modelo en los reportes de docentes y estudiantes sobre inclusión

Índices / Grupos	Comunidades de aprendizaje	Modelo Educativo Comunitario de Oriente	Prueba t
Docentes	M=3,88 SD= 0,67	M=4,08 SD= 0,19	t (5) = -0,48 p=0,64
Estudiantes	M=3,87 SD= 0,58	M=3,60 SD= 0,83	t (162) = 2,38 p=0,01*
		* 0,05	

Fuente: elaboración propia.

Para el caso de los docentes, se observa en el cuadro 4 que el Modelo Educativo Comunitario de Oriente presenta una media más alta (4,08) que la de Comunidades de Aprendizaje (3,88), aunque esta no resulta estadísticamente significativa. Esto es, los docentes del primer modelo mencionado reportan mayores puntajes de inclusión en su institución. Por otro lado, en el caso de los estudiantes, el modelo Comunidades de Aprendizaje reporta mayor media de puntajes (3,87) que el Modelo Educativo Comunitario de Oriente (3,60), diferencia que resulta estadísticamente significativa.

En síntesis, puede afirmarse que las características asociadas de manera significativa con la inclusión resultaron diferentes para cada muestra y modelo. En el Modelo Educativo Comunitario de Oriente, las prácticas que fomentan el conocimiento dialógico, la integración de conocimientos y la alineación de objetivos se relacionaron de manera significativa con la inclusión, según lo reportado por los docentes. En el de Comunidades de Aprendizaje, los reportes dados por los docentes no arrojan ninguna relación significativa entre algún elemento de la práctica y el establecimiento de la inclusión. Lo anterior no ocurre con los estudiantes encuestados en ambos modelos: según sus reportes, todas las prácticas están relacionadas con niveles de inclusión. Sin embargo, en la comparación de medias de inclusión por modelo, los estudiantes de Comunidades de Aprendizaje reportan mayores puntajes que los del Modelo Educativo Comunitario de Oriente; tal diferencia indicaría, posiblemente, que las prácticas implementadas en Comunidades de Aprendizaje tienen un carácter más inclusivo que las del Modelo Educativo Comunitario de Oriente, al decir de sus aprendices.

Discusión

El estudio comentado aquí exploró las prácticas docentes regidas bajo dos modelos pedagógicos alternativos introducidos en Cali como respuesta al sistema educativo tradicional. El objetivo perseguido radicó en identificar los elementos de las prácticas docentes de dos modelos pedagógicos alternativos que pueden fomentar la inclusión en el aula, desde los significados y construcciones de docentes y estudiantes.

Los resultados muestran diferencias significativas entre estudiantes y maestros respecto de los reportes sobre la implementación de cada modelo y su relación con la inclusión, y entre maestros por modelo. Los análisis de los reportes de los maestros de Comunidades de Aprendizaje indican que ninguno de los elementos de las prácticas propuestos por el modelo se asocia de manera significativa con el favorecimiento de la inclusión; por el contrario, en el Modelo Educativo Comunitario de Oriente el análisis arrojó que el conocimiento dialógico, la integración de conocimientos y la alineación de objetivos se relacionaron de manera significativa con la inclusión. Esto podría deberse al sentido mismo que para los docentes tienen estos aspectos centrales en su modelo. Es decir, este modelo plantea de manera central en la construcción de su PEI un cambio de posición, tanto del estudiante como del docente, respecto a la posición que ocupan en la educación tradicional. De esta manera, permitir que el estudiante tome la palabra, asuma una posición respecto al aprendizaje y lo relacione con las vivencias de su entorno (componente dialógico, alineación de objetivos e integración de campos de conocimiento) son aspectos claves a desarrollar de manera curricular por cada docente en su trabajo escolar. La propuesta de integración de conocimientos, a su turno, no pone de relieve el trabajo por áreas de conocimiento, sino que permite una integración de las mismas a la luz de un proyecto transversal por ciclos.

Este cambio de posición que exige el Modelo Educativo Comunitario de Oriente parece ser lo que se evidencia en estos resultados por cuanto muestra cómo los docentes se han enterado de lo que comporta esta apertura a dar un rol activo a sus estudiantes; este solo es posible si ellos mismos, desde el salón de clase y desde lo que organizan en cada ciclo, generan cambios en la planeación. Por supuesto, una vivencia de cambio da cuenta de una toma de conciencia desde este lugar: así lo proponen Echeita y Duck (2008) en cuanto a que lo inclusivo, al comportar cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permite transformaciones en la escuela misma, a la vez que trasforma los roles de los implicados en el proceso educativo, estudiantes, maestros y la comunidad educativa correspondiente. De esta manera, el hecho mismo de que los proyectos por ciclos en el Modelo Comunitario de Oriente incluyan tener en cuenta las situaciones del entorno, así como dar lugar al estudiante

en relación con su contexto, su historia, sus intereses y necesidades, hace evidente que las prácticas educativas de los maestros tradicionales, en las cuales no se tenía en cuenta el contexto, cambian, ya que no están de antemano organizadas en guías de aprendizaje. Ellos deben crearlas, en tanto no es lo común encontrar prácticas docentes que retomen lo real del contexto y apliquen diferentes dominios de conocimiento en una clase. Este movimiento de un maestro que ostenta un saber y que lo ofrece a sus estudiantes a uno que, a partir de lo que los estudiantes traen desde su entorno y sus intereses, ofrece un conocimiento para crear formas de aprendizaje concertadas, parece ser muy sentido por los docentes; dan cuenta de ello en sus respuestas. Ahora bien, la zona de la ciudad en la que viven los estudiantes de esta institución comporta cierta vulnerabilidad social; tratar de relacionar los conocimientos que tienen que trabajar en las clases con la comprensión del mundo que los rodea, convierte el trabajo educativo en un ejercicio que, en términos cognitivos, exige formas distintas a las usadas tradicionalmente, basadas en la transmisión de conocimiento. La adopción de perspectivas dialógicas permite que, al escuchar a los estudiantes, tenga lugar a la diferencia social, étnica, religiosa, etc.; esto parece corroborarse en gran medida desde la perspectiva de los docentes. En el caso del Modelo Educativo de Oriente, las diferencias son incluidas en los proyectos escolares, como lo propone el PEI de la institución.

Por otro lado, los resultados de los docentes que implementan la estrategia Comunidades de Aprendizaje podrían estar relacionados con el poco tiempo de implementación de la propuesta, mientras que el Modelo Educativo Comunitario de Oriente parece gozar de un mayor reconocimiento entre los docentes. Comunidades de Aprendizaje es una propuesta reciente que podría requerir de un desarrollo mayor para evaluar sus resultados y la percepción de los docentes, sobre todo habida cuenta de las respuestas de los estudiantes, para quienes sí existiría una relación entre la estrategia y la inclusión educativa.

Por otra parte, se encontraron diferencias entre los reportes dados por docentes y estudiantes. El análisis de los reportes de los segundos, por modelo, mostró que todos los componentes de las prácticas se relacionan de manera significativa con la inclusión. Esto podría explicarse en función de que ambas propuestas pedagógicas —tanto el modelo como la estrategia— comportan un cierto aprendizaje activo, que propone un lugar de agentividad para el estudiante. En la estrategia Comunidades de Aprendizaje este punto es central, por cuanto las *actuaciones de éxito* tienen como eje la posición de dialogicidad entre maestro y estudiante. Este lugar de agentividad es determinante en cuanto a una postura inclusiva, como se encuentra en un análisis realizado en relación con las *tertulias dialógicas* expuesto en Cantor (2018); allí se evidencia cómo la perspectiva educativa propuesta en la estrategia Comunidades

de Aprendizaje busca, de forma sistemática, crear un espacio de interacción real que propenda al aprendizaje dialógico.

Por otro lado, el PEI del Modelo Educativo Comunitario de Oriente propone el escenario escolar como un espacio donde lo educativo comporta lo subjetivo; es decir, el trabajo escolar, no es únicamente desde lo epistemológico, desde el conocimiento, y por ello, no debe dejar de lado lo ontológico (Packer, 2016). Desde esta postura, la escuela constituye subjetividades que, si bien se propone que logren asumir los retos de la posmodernidad, lo hagan en función de unos valores de su contexto social y cultural. Para cumplir este objetivo, en la propuesta creada por los docentes y el cuerpo administrativo de esta institución, la escuela no puede estar escindida entre el discurso y la práctica, y evitando de esta forma estar de espaldas a la realidad (Parra, 1996). Por ello, la propuesta de trabajo por ciclos, parte de elementos que relacionen el conocimiento con las preguntas que el contexto real plantea a partir de los proyectos de aula, lo que permite articular la escuela con lo que vive la comunidad. Esto permite ofrecer alternativas de solución de problemas de la comunidad que, al ser resueltos o incluso analizados en los espacios de clase, traen a la realidad escolar el reconocimiento a la diferencia de ideas, culturas, etnias y religiones; esto permite que los contenidos de clase se articulen con las necesidades sentidas por la comunidad y los estudiantes, con lo cual se logra que las propuestas didácticas en sí mismas sean inclusivas.

La concepción de educación que propone esta institución constituye un proyecto gestado por el cuerpo docente de la institución en diálogo con la comunidad (Institución Educativa Nuevo Latir, 2011); su misión es problematizar la realidad para encontrar salidas en las cuales los estudiantes, con sus ideas para resolver los problemas que viven, son agentes de su propia educación. Esta concepción implica que el maestro no está en un lugar de poder jerárquico, sino que ejerce uno más horizontal en relación con la construcción del conocimiento; ello genera procesos de enseñanza-aprendizaje participativos en los que cada estudiante encuentra la oportunidad de desarrollar sus competencias cognitivas, sociales y relacionales. Realizar el trabajo pedagógico de esta forma significa un cambio de rol, del que dan cuenta los estudiantes en la medida en que tienen voz, son incluidos y se sienten activos en su espacio escolar.

La comparación entre las medias de los puntajes de inclusión de maestros y estudiantes mostró que, por una parte, los docentes del Modelo Educativo Comunitario de Oriente perciben mayor inclusión en sus prácticas de aula (en concordancia con las correlaciones encontradas) que los docentes de Comunidades de Aprendizaje. Sin embargo, como una cuestión interesante, los análisis de los mismos datos en los estudiantes muestran una diferencia contraria; mayor media de puntajes para

Comunidades de aprendizaje que para el Modelo Educativo Comunitario de Oriente, con diferencia significativa. Estos resultados particulares podrían explicarse porque las actuaciones educativas de éxito, que se proponen en la estrategia educativa de Comunidades de Aprendizaje —evaluada a través de las percepciones de los estudiantes—, está centrada de manera muy fuerte en lo dialógico. Los estudiantes no reciben todas las clases bajo la estrategia que propone Comunidades de Aprendizaje, sino que se trata de algunas actividades dentro de la rutina escolar. Por lo regular, y como se observó en las dos instituciones, la estrategia solo se materializaba a través de dos de las *actividades educativas de éxito* que promueve la estrategia, las tertulias dialógicas y los grupos interactivos. Ambas actividades dejan en clara evidencia el cambio de rol, ya que con este se busca que todos los estudiantes participen en las clases: para ello está construido el dispositivo de la estrategia en sí misma.

La aparición de actividades disruptivas en la cotidianidad de una escuela con actividades escolares tradicionales da lugar a una importante aceptación de los estudiantes. Como lo muestran los resultados, la percepción de los estudiantes califica de forma positiva las actividades y las reconoce como incluyentes, en la medida en que estimulan la participación de ellos y de otros miembros de la comunidad educativa en las actividades del aula. Esto puede considerarse un logro significativo en el proceso de transformación de los entornos escolares en espacios incluyentes. Como se ha visto, la adopción de modelos y estrategias que adoptan perspectivas socioconstructivistas son bien valoradas por los miembros de las comunidades educativas estudiadas: se perciben como inclusivas y promueven la participación activa de los miembros, al sentir reconocidas sus necesidades y voces en un entorno donde tradicionalmente no eran escuchados.

Referencias

- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, Mel; Hopkins, David; Southworth, Geoff; West, Mel (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes* (Vol. 85). Madrid: Narcea Ediciones.
- Allman, Dan (2013). The Sociology of Social Inclusion. *SAGE Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>
- Arias, Alexandra (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 191-200. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1090>

- Arias, Leydin; Bedoya, Katerine; Benitez, Cristina; Carmona, Julieth; Castaño, Juan Carlos; Castro, Lina...; Villa, Luz Mary (2007). Formación docente. Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Educación y Pedagogía*, 14(47), 153-162. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3012>
- Arnaiz, Pilar (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35. Recuperado de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/art%20de%20Pilar%20Arnaiz.pdf>
- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Beltrán, Yolima; Martínez, Yexica; Vargas, Ángela (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse* (vol. 4). London: Routledge.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, Tony; Nes, Karit; Strømstad, Mary (2003). *Developing Inclusive teacher Education*. London: Routledge.
- Bravo, Patricia; Santos, Ofelia (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, 26(1), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Burgstahler, Sheryl (2012). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. Obtenido de University of Washington. *DO-IT*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506550.pdf>
- Cantor, Jackeline (2018). Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones. En *Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi. Trayectorias y enfoques plurales* (pp. 79-107), editado por Omar Alejandro Bravo. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Clavijo, Ruth Germania; Bautista, María José (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

- Díez, Javier; Flecha, Ramón (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Echeita, Gerardo; Duk, Cynthia (2008). Inclusión Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5436/5874>
- Echeverría, Rebelín; Flores, Mirta (2018). Distancia social, creencias estereotípicas y emociones hacia las personas con discapacidad en universitarios mexicanos: diferencias por sexo. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 221-239. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6450116>
- Ferguson, Dianne (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Flecha, Ainhoa; García, Rocío; Gómez, Aitor; Latorre, Antonio (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Florian, Lani (2014). La educación especial en la era de la inclusión. ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. Recuperado de <http://repositoriodcpd.net:8080/handle/123456789/1705>
- Fuchs, Douglas; Fuchs, Lynn (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309. <https://doi.org/10.1177/001440299406000402>
- George, Darren; Mallery, Paul (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, EE. UU.: Allyn y Bacon.
- Guerrero, Catalina (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quaderns d'animació i educació social*, 16(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591169>
- Infante, Marta (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Institución Educativa Nuevo Latir (2011). *Proyecto Educativo Institucional Nuevo Latir*. Recuperado de <http://ienuevolatircali.edu.co/site/wp-content/uploads/2020/01/PEI-Nuevo-Latir-INSERCIÓN-Servicio-Educación-Personas-Adultas-final.pdf>
- Kaplan, Robert; Saccuzzo, Dennis (1982). *Psychological testing: Principles, Applications, and issues*. Wadsworth Cengage Learning.
- Landis, Richard; Koch, Gary (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2529310?seq=1>

- Lewis, Ann; Norwich, Brahm (Eds.) (2004). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Ley 1618 de 2013 (27 de febrero), por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Lipsky, Dorothy; Gartner, Alan (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797. <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>
- Mandeville, Peter (2005). El coeficiente de correlación intraclase. *Ciencia UANL*, 8(3), 414-416. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/402/40280322.pdf>
- Mateus, Luz Eliana; Vallejo, Diana Marcela; Obando, Diana; Fonseca, Laura (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2009). *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Guía. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Packer, Martin (2006). *Ontología de la escolaridad*. Grupo Cultura y Desarrollo Humano Universidad del Valle. Recuperado de <https://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Ontologia%20de%20la%20escolaridad.pdf>
- Parra, Rodrigo (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia*. Bogotá: Fundación FES.
- Sánchez, José-Eduardo (2018). Características e implicaciones relacionales de dos propuestas innovadoras en educación. En *Una Década del programa de Psicología en la Universidad Icesi. Trayectorias y enfoques plurales* (pp. 59-77), editado por Omar Alejandro Bravo. Cali: Editorial Universidad Icesi.
- Unesco (2008). Inclusive education: The way of the future. En *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*, (pp. 25-28).
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Valdés, René; López, Verónica; Jiménez, Felipe (2019). Inclusión Educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Vrasmas, Ecaterina (2018). For a pedagogy of inclusion. A brief overview of the current research on inclusive education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 11(60), 31-44. Recuperado de http://webbut.unitbv.ro/bulletin/Series%20VII/2018/BULETIN%20I/08_Vrasmas-E.pdf

Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>

*Policies of Educational Inclusion: The Challenge
for Honduran Public Universities*

Eddy Paz-Maldonado**

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Tegucigalpa, Honduras)

Ilich Silva-Peña***

Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)

.....

* El artículo es fruto de la línea de investigación Inclusión Educativa en Honduras, desarrollada de manera independiente por los autores. Este trabajo no ha recibido ningún tipo de financiación. Artículo de investigación recibido el 15.08.2020 y aceptado el 02.04.2021.

** Profesor en el Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (Honduras). Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule (Chile). Líneas de investigación vinculadas a la inclusión educativa, atención a la diversidad en la enseñanza superior, colectivos en condición de vulnerabilidad, justicia social y formación docente para la atención a la diversidad. Correo electrónico: eddy.paz@unah.edu.hn ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>

*** Investigador en el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Iesed) (Chile) y el Departamento de Educación en la Universidad de Los Lagos (Chile). Profesor de educación general básica y Doctor en Ciencias de la Educación. Director de proyectos nacionales e internacionales. Intereses de investigación: formación docente, justicia social y metodologías de investigación. Correo electrónico: ilichsp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Cómo citar/How to cite

Paz-Maldonado, Eddy; Silva-Peña, Ilich (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, 34, 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>

Resumen

Abstract

Hoy asiste un estudiantado diverso a los centros educativos. Como parte de esa diversidad están quienes pertenecen a colectivos vulnerados de manera sistemática. Implementar acciones inclusivas en la enseñanza universitaria constituye uno de los mayores retos educativos en la actualidad. En el presente trabajo, y por medio de una revisión documental, analizamos las políticas de inclusión de las universidades públicas hondureñas. Entre los resultados encontramos el uso de un concepto de inclusión educativa destinado a estudiantes en situación de discapacidad. Discutimos, así mismo, los diferentes desafíos que se imponen en Honduras visto el incipiente desarrollo de los procesos inclusivos en la educación superior. Esto nos lleva a estudiar el concepto de inclusión y considerarlo mediante una perspectiva más amplia. Concluimos que hablar de inclusión educativa implica, a su vez, hablar de democracia y justicia social.

PALABRAS CLAVE:

democratización de la educación, educación superior, Honduras, justicia social

.....

Today, a diverse student body attends the educational centers. As part of this diversity are those who belong to groups that are systematically violated. Implementing inclusive actions in higher education makes up one of the greatest educational challenges in the present day. In this work, and through a documentary review, we analyze the inclusion policies of Honduran public universities. Among the results we find the use of a concept of educational inclusion aimed at students with disabilities. We also discuss the different challenges that are imposed in Honduras, given the incipient development of inclusive processes in higher education. This leads us to study the concept of inclusion and consider it from a broader perspective. We conclude that talking about educational inclusion implies, in turn, talking about democracy and social justice.

KEYWORDS:

Democratization of Education, Higher Education, Honduras, Social Justice

Introducción

La cobertura en cuanto a la educación superior aumentó de manera drástica durante el siglo XX (Rama, 2009). Con esto, la enseñanza universitaria dejó de ser exclusiva para la élite y se abrieron posibilidades de acceder a ella para una multiplicidad de estudiantes. Aunque no es la temática de este artículo, es determinante manifestar que esa masificación ha sido puesta en entredicho en el contexto de las políticas neoliberales impulsadas en América Latina (Cuño-Bonito, 2016; Guerrero; Soto-Arango, 2019; Espinoza; González, 2010). Para los intereses del presente artículo, destacamos que esta ampliación de matrícula trajo una mayor diversidad en las aulas universitarias, situación que dio pie a nuevos desafíos para la educación superior en el siglo XXI.

Las desigualdades en los centros de enseñanza superior sobreviven hasta hoy en lo que respecta a ingreso y promoción, pese a que se han creado políticas educativas dirigidas hacia todo el estudiantado (Bhopal, 2017). La perspectiva de América Latina se posa en países con más altos ingresos, en los que se han realizado intentos por disminuir las desigualdades en sus sistemas educativos (Hughes, 2015).

El sistema de educación universitaria en Honduras devela carencias tanto en cobertura como en equidad. La respuesta, se ha planteado desde una mirada al sistema educativo como un bien público al que debiera existir amplio acceso (Calderón, 2011). En las universidades hondureñas, cada día vemos la presencia de estudiantes que pertenecen a grupos vulnerados: alumnado en situación de discapacidad, afrodescendientes, pertenecientes a pueblos indígenas o colectivos de diversidad sexual forman parte de esa diversidad que necesitamos comprender, y para la cual corresponde generar prácticas educativas inclusivas encaminadas a disminuir las problemáticas relacionadas con tales grupos (Bhopal, 2017).

Una mirada más amplia de la inclusión implica dar un paso más allá del acceso; reorientar la admisión es solo el comienzo hacia una verdadera inclusión educativa (Mwaipopo; Lihamba; Njewe, 2011). Se deben ofrecer garantías para que los pertenecientes a los grupos nombrados puedan tener una mejor permanencia en su vida universitaria y, por ende, una promoción exitosa.

Identificar los factores que producen la exclusión en la enseñanza superior es determinante para implementar iniciativas que posibiliten disminuirla o erradicarla. Esto conduce a hacer el intento de generar una verdadera inclusión educativa (Castro; Rodríguez-Gómez; Gairín, 2016). Las universidades pueden contribuir con la formación de comunidades que respondan a las demandas inclusivas de toda la población universitaria y de la sociedad en general (Armstrong; Cairnduff, 2012).

Con lo dicho, la finalidad de este artículo es analizar, desde una perspectiva teórica, las políticas de inclusión educativa de las universidades públicas hondureñas, tomando como referencia al ente rector de la enseñanza universitaria de Honduras.

Un breve acercamiento teórico sobre la inclusión educativa

El concepto de *inclusión educativa* en el ámbito de educación terciaria ha sido utilizado como equivalente al de *equidad en el acceso* (García; Adrogué, 2019; Espinoza; González, 2010). Quizás por esta razón, en muchos casos se tiende a generar cierta confusión en los conceptos (Llomovatte; Naidorf, 2014). Como un modo de resolver ese problema, en este texto comprendemos la inclusión educativa más allá de una justicia distributiva —que puede ser el concepto de equidad— (Calvo, 2013; Suárez, 2018).

La inclusión educativa tiene como finalidad promover el derecho a la participación y garantizar al estudiantado universitario una formación de calidad. Desde esta mirada, la diversidad toma un gran valor en los entornos inclusivos (Moriña, 2017). La diversidad constituye parte fundamental para la creación de espacios democráticos de aprendizaje, posibilitando la construcción de una sociedad más justa (Paz-Maldonado, 2020; Gaete; Luna, 2019; Díaz; Druker, 2007).

La literatura actual sobre inclusión educativa analiza particularmente este planteamiento a partir de una visión de procesos positivos, y escasamente desde los obstáculos que impiden su desarrollo. Es posible que esta sea la causa por la que podemos encontrar pocos planteamientos teóricos que cuestionan las ideas mayormente aceptadas acerca de dicha concepción (Kovač; Vaala, 2019).

Los significados y apreciaciones acerca de la inclusión educativa plantean tensiones y diferencias vinculadas con la democracia, las reformas educacionales y la justicia social. Sabemos que la mantención de las políticas de inclusión en las instituciones tiende a ser fuente de contradicciones, incluso en aquellas universidades que ya han optado por un camino en ese sentido (Leo; Barton, 2006). La comprensión de la justicia social y la democracia son aspectos de difícil interpretación. Por esa razón pensamos que es necesario atender la inclusión, la democracia y la justicia social como procesos en construcción (Paz-Maldonado, 2020; Gaete; Luna, 2019; Silva-Peña; Diniz-Pereira; Zeichner, 2017; Silva-Peña, 2021; Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019). Además, pueden ser espacios que sean conquistados día a día, tanto en el ámbito cotidiano como en la macroestructura.

Con el propósito de ser inclusivos, debemos comenzar por aprender a trabajar de forma cooperativa con los demás y promover estrategias que sean propias de cada

centro educativo y de las comunidades, sin imponerlas desde otros contextos. Esto exige un compromiso y análisis crítico con nosotros mismos (Armstrong; Cairnduff, 2012). Para llevar a cabo prácticas inclusivas en los entornos de enseñanza deben comprenderse en términos conceptuales la inclusión educativa, las actitudes hacia dichas prácticas y el modo en que los centros educativos pueden preparar al profesorado para lograr incluir al estudiantado (Bemiller, 2019). La participación y la inclusión son formas distintas y complementarias que facilitan el aprendizaje (Quick; Feldman, 2011), y esta última no se limita a modificar los sistemas o las formas administrativas de implementarla, pues se relaciona con la dignidad y el bienestar de cada individuo (Reindal, 2015). La inclusión es la participación, la presencia y el logro de todo el estudiantado (Ainscow, 2007).

En este artículo se entiende por inclusión educativa aquellas acciones que posibiliten la democratización de la educación, permitan la participación de todo el estudiantado sin ningún tipo de discriminación, promuevan cambios profundos en la enseñanza universitaria y reconozcan a los diferentes grupos sociales que asisten con regularidad a las universidades públicas de Honduras (Paz-Maldonado, 2020; 2021). Respecto a las políticas de inclusión educativa, consideramos que son todos aquellos elementos legales y distintos mecanismos que facilitan generar una verdadera inclusión en los espacios educativos. De igual manera, propician la creación de una serie de apoyos en busca de atender las necesidades de cada estudiante.

El contexto hondureño

Honduras es un país centroamericano, con una población de casi 9 millones de habitantes y una superficie terrestre cercana al 10 % del territorio colombiano, o casi el 5 % del argentino. En el entorno hondureño se vivencia una alarmante crisis económica, política y social. En cuanto a pobreza, las cifras son desgarradoras: 68,8 % de la población se encuentra bajo esta línea y 44,2 %, en extrema pobreza (Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo de Honduras [Fosdeh], 2018). La nación es calificada como una de las más desiguales de Centroamérica y el planeta (Alas; Moncada, 2010) superada únicamente por algunas naciones del continente africano (Justo, 2016).

En el sistema educativo hondureño se sufre una profunda crisis estructural, dado que en el país se han implementado una serie de medidas neoliberales con miras a lograr la privatización en este y otros sectores. Todo esto en un contexto en el que aumentan las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos, hay un descenso en los niveles de seguridad y se genera un mayor cuestionamiento al

gobierno (Paz-Maldonado; Díaz-Pérez, 2019). En ese escenario, miles de habitantes abandonan la nación bajo el sueño de un futuro mejor (Moreno, 2018).

Bajo el complejo panorama hondureño, analizamos la problemática que significa la inclusión educativa. Por ello somos conscientes del tremendo desafío que enfrentan las universidades hondureñas, en especial las de carácter público. Este tipo de instituciones no solo tienen un deber social transformativo porque son receptoras de aportes gubernamentales, sino que, además, atienden a la población vulnerada. Como ejemplo tenemos a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, que bajo mandato constitucional tiene la obligación de ser parte del proceso transformativo del país (Decreto n.º 131, 1982).

La educación superior pública en Honduras

El año 2019 marcó un periodo de cambios en la educación superior de Honduras, puesto que el Consejo de Educación Superior (CES) aprobó el funcionamiento de un nuevo establecimiento privado. En la actualidad, el país cuenta con 21 instituciones de educación superior, 6 de ellas de carácter público y el resto privadas (Rodríguez, 2019). Asimismo, en el artículo n.º 160 de la Constitución Política de la República se establece que “la Universidad Nacional Autónoma de Honduras es una Institución autónoma del Estado, con personalidad jurídica, goza de la exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la educación superior y profesional” (Decreto n.º 131, 1982). Los demás establecimientos de enseñanza universitaria (públicos y privados) que existen en el país deben regirse por los lineamientos establecidos en la máxima casa de estudios. En el cuadro 1 se listan los centros educativos estatales.

CUADRO 1 | Universidades públicas de Honduras

Universidades	Fechas de fundación
Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	1847
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)	1988
Universidad Nacional de Agricultura (UNAG)	1994
Universidad Nacional de Ciencias Forestales (UNACIFOR)	1994
Universidad de Defensa de Honduras (UDH)	2005
Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH)	2010

Fuente: elaboración propia con base en Dirección de Educación Superior (2017).

Si bien es cierto que existe una diversidad de instituciones de educación superior, las Universidades Nacional Autónoma de Honduras y la Pedagógica Nacional Francisco Morazán concentran el 60 % de la matrícula —44 % y 15 %, respectivamente— (Dirección de Educación Superior, 2017). También es determinante notar que el Estado tiene como obligación destinar el 6 % del presupuesto al sostenimiento, desarrollo y crecimiento de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Decreto n.º 131, 1982, art. 161). Este punto es esencial para comprender el peso de dicha institución en el sistema universitario hondureño. Asimismo, existen críticas permanentes en torno al financiamiento, puesto que el sistema universitario público se ve limitado económicamente para impulsar acciones que busquen contrarrestar las diversas problemáticas existentes en la sociedad (una de ellas radica en generar la inclusión educativa en la enseñanza universitaria).

Método

Para realizar este trabajo se llevó a cabo un escrutinio de todas las leyes, reglamentos y documentos que incorporan la temática de inclusión o la diversidad y que al momento de elaborar este artículo se encuentran vigentes. Realizamos un rastreo en las páginas oficiales de los organismos educativos del Estado y de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, puesto que es el ente rector de la enseñanza superior y, como lo expusimos, concentra la mayoría de la matrícula en el país. El objetivo central fue considerar los aspectos de inclusión que están presentes en la documentación revisada, de tal modo que se pudiera avanzar en el análisis posterior, concentrándonos de modo principal en los distintos desafíos para generar la inclusión educativa en las universidades públicas hondureñas.

Encontramos 14 documentos, que clasificamos en tres tipos:

1. Documentos de carácter nacional que implican a toda la educación del país. Bajo este concepto consideramos las siguientes normativas nacionales:
 - a. Constitución Política de la República de Honduras (Decreto N° 131, 1982).
 - b. Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (Decreto n.º 160-2005, 2005).
 - c. Ley Fundamental de Educación (Decreto n.º 262-2011, 2012).
 - d. Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación (Acuerdo Ejecutivo n.º 1358-SE-2014, 2014).
 - e. Reglamento de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales (Acuerdo Ejecutivo n.º 1365-SE-2014, 2014).

- f. Ley para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (Decreto n.° 313-98, 1999).
 - g. Ley de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad y Equidad de la Educación (Decreto n.° 265-2013, 2014).
 - h. Código de la Niñez y la Adolescencia (Decreto n.° 73-96, 1996).
 - i. Ley Marco para el Desarrollo Integral de la Juventud (Decreto n.° 260, 2005, 2006).
 - j. Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (Decreto n.° 34, 2000, 2000).
 - k. Ley de Educación Superior (Decreto n.° 142-89, 1989).
2. Documentos de carácter sectorial: corresponden a la normativa general de la educación superior de Honduras. Como parte de esta clasificación hemos incorporado los siguientes:
- a. Constitución Política de la República de Honduras (Decreto n.° 131, 1982).
 - b. Ley de Educación Superior (Decreto n.° 142-89, 1989).
 - c. Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (Decreto n.° 160-2005, 2005).
3. Documentos de carácter local. En este caso se incluyen todas las normativas que rigen de modo específico a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Para ello, hemos incluido los siguientes:
- a. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Decreto n.° 209-2004, 2005).
 - b. Modelo Educativo de la UNAH (2009).
 - c. Normas Académicas de la UNAH (2015).

Resultados: el desafío universitario de la inclusión educativa en Honduras

La revisión de los documentos nos entregó como resultado una descripción básica en torno a la inclusión. Vemos que el desarrollo de políticas de inclusión en Honduras tiene un carácter inicial. De algún modo, esto nos entrega una posibilidad: la de establecer los desafíos que presentan las políticas públicas. Por este motivo, los hallazgos encontrados, aunque sean mínimos, son discutidos a partir de la relación con la literatura.

Organizamos el análisis de las distintas políticas, normativas y propuestas en torno a 5 ejes. Las dimensiones de este último se compusieron desde la perspectiva comentada en la introducción. Así, planteamos 5 ejes de discusión: *implementar programas de inclusión; formación del profesorado; creación de políticas educativas inclusivas; promoción de la inclusión educativa; y democratizar la enseñanza superior pública*. Además, agregamos un último tema, pilar en el desarrollo de las políticas mencionadas: el financiamiento. La temática de financiamiento necesita ser discutida a la luz de los diferentes desafíos que enfrenta la inclusión en la educación superior.

Debido al entorno en el que se desempeñan las universidades públicas de Honduras, son diversos los retos que estas deben enfrentar para lograr implementar con éxito la inclusión educativa en las distintas disciplinas y espacios de aprendizaje. Entre estos desafíos se pueden señalar los siguientes:

Implementación de programas de inclusión y atención a la diversidad. Los programas de este tipo han sido creados en especial para atender al estudiantado en situación de discapacidad a través del Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (Prosene), que está bajo la dirección de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se ha configurado el Proyecto de Atención a la Diversidad (Paz-Maldonado, 2018). Las instituciones restantes no han participado en este tipo de iniciativas, con lo que al menos 40 % de la matrícula nacional no cuenta con atención alguna frente a estas situaciones. Por tanto, es necesario que la mayor parte de universidades públicas instaure programas de inclusión y atención a la diversidad.

Formación del profesorado en inclusión educativa. El profesorado a cargo de la docencia en las universidades públicas hondureñas, en general, ha recibido una formación incipiente en lo que se refiere a la atención a los colectivos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, puesto que esta temática ha estado ausente en las mallas curriculares de los distintos programas de formación inicial y permanente. Así, no fue posible hallar propuestas sistemáticas de formación del profesorado en la atención al alumnado en situación de discapacidad, afrodescendiente e indígena, o a la diversidad sexual. Los programas de profesionalización docente son vitales en el fortalecimiento y desarrollo de competencias docentes con miras a generar inclusión educativa. Es necesario abordar dicho componente en la capacitación de los académicos que laboran en los centros de enseñanza superior públicos de Honduras.

Creación de políticas educativas inclusivas. A pesar de que la inclusión educativa en el mundo ha tenido cierto desarrollo, en Honduras aún no existen políticas univer-

sitarias que faciliten el camino hacia ella. Por tanto, son pocas las acciones que se realizan en estos establecimientos. Consideramos necesarias las modificaciones en la relación con la comunidad estudiantil para revertir esta situación de desmedro. Así, un enfoque de inclusión basado en la participación daría lugar a democratización y compromisos institucionales. Sobre este punto, las políticas públicas y las características institucionales inciden en la vida académica del estudiantado (Castro *et al.*, 2016); son esenciales en el funcionamiento efectivo de las universidades y una transformación en y desde la educación.

Promoción de la inclusión educativa en los espacios universitarios. Visto el desconocimiento actual de las concepciones de inclusión, sería determinante realizar campañas de sensibilización en el entorno universitario. Esto podría llevarse a cabo a través de mesas de diálogo donde los colectivos puedan dar a conocer sus peticiones para construir una universidad más inclusiva, así como talleres conferencias, jornadas de concientización y distintas actividades que involucren la participación de dichos grupos junto con la comunidad universitaria en busca de generar entornos tolerantes hacia la diversidad, dado que actualmente existe discriminación hacia diferentes grupos en condición de vulnerabilidad (Paz-Maldonado, 2018).

Democratizar la enseñanza superior pública. Las universidades públicas de Honduras tienen en su espíritu la participación de toda la comunidad universitaria en la toma de decisiones. Hoy existe una serie de tensiones debido al incumplimiento de este aspecto, lo que ha desencadenado acciones de protesta en los diferentes establecimientos estatales. Nuestra propuesta es impulsar una formación de profesionales que se base en los conceptos de la justicia social. Entendemos que el contexto hondureño amerita la formación de profesionales que reviertan las situaciones de injusticia e impunidad en las que se encuentra el país. El derecho a la educación es un comienzo fundamental, al igual que las miradas en torno a la equidad en el acceso, aunque, tal vez, sea necesario un mayor esfuerzo institucional.

Los sistemas de admisión universitarios tendrán que analizar nuevos mecanismos para potenciar el acceso del alumnado en condición de vulnerabilidad, debido a que las pruebas aplicadas son excluyentes. Un ejemplo de esto es el estudiantado en situación de discapacidad: demanda un ingreso especial, pero no paternalista ni segregador, relacionado con las condiciones con que cuenta cada universidad.

Asignación de recursos financieros para impulsar la inclusión educativa. Por ser un problema de reciente abordaje, las universidades públicas en la actualidad no reciben un presupuesto suficiente en el ámbito de la inclusión. El enfoque tradicional está

basado en el acceso y no se vislumbran acciones afirmativas que permitan construir un espacio más justo para las personas pertenecientes a los colectivos vulnerados. Por tanto, es necesario concientizar a los tomadores de decisiones de tales centros, con la finalidad de que promuevan iniciativas inclusivas y destinen cierta cantidad de fondos a ello. Por ejemplo, los pueblos indígenas y afrodescendientes, aparte de ser reconocidos como tales, requieren ayudas (y de modo específico, aquellos que solo dominan su lengua materna y no el español). En el caso del alumnado con preferencias sexuales diversas, y de modo puntual, los estudiantes trans, es imprescindible ofrecerles condiciones que disminuyan la discriminación por su nueva identidad de género.

Discusión

El propósito fundamental de este trabajo fue realizar una revisión de las políticas de inclusión en la educación superior pública de Honduras, tomando como referencia el organismo rector de la enseñanza universitaria. A través de un análisis documental de las políticas generadas en el país, consideramos que el desarrollo de la inclusión educativa es incipiente. Los escasos resultados, si bien muestran carencias del sistema educativo hondureño, nos entregan la posibilidad de abrir la discusión. Por tal motivo, en esta sección exploramos estos desafíos considerando la literatura internacional.

En primer lugar, pensamos que se requiere una serie de cambios en las prácticas educativas e institucionales que permitan la construcción de universidades más inclusivas (Moriña, 2017). Por ejemplo, para mejorar las trayectorias universitarias del estudiantado que es parte de las políticas de inclusión es imprescindible efectuar ciertas adaptaciones curriculares. Estos ajustes podrían diseñarse desde los principios del diseño universal de aprendizaje (Melero-Aguilar; Moriña; Perera, 2019) u otros. Sin embargo, más allá de la metodología utilizada, creemos que se hace necesario pensar una política nacional de atención a la diversidad en la educación superior. Así, el abordaje de esta perspectiva se ampliaría a todas las instituciones.

Creemos que las prácticas educativas e institucionales necesitan ser soportadas por una política nacional. Quizás, a nivel constitucional, también se hace necesario pensar en el amplio acceso a las aulas universitarias. Hablamos de política nacional como aquel techo bajo el cual se desarrollan los diversos programas en cada una de las instituciones de educación superior. Esta dirección permitiría construir dispositivos que mejoren las posibilidades de ingreso, permanencia y promoción del estudiantado que ha sido excluido de forma sistemática. Repensar la política pública tiene como

objetivo escapar del asistencialismo, promoviendo la autodeterminación de las personas; en este sentido, entender la inclusión educativa a través de una perspectiva amplia es indispensable para el desarrollo de una política pública.

La participación directa del profesorado es determinante para llevar a cabo la inclusión educativa (Calvo, 2013). Las experiencias que el estudiantado construye al interior de las aulas guardan mucha relación con los procesos de formación docente (Bhopal; Rhamie, 2014). Un nuevo tipo de formación en el profesorado se hace trascendental para la generación de prácticas pedagógicas inclusivas, al tiempo que facilitaría tener una mirada ecológica sobre las reacciones de las personas ante las distintas situaciones que ocurren en las aulas de clase (Contreras, 2002).

A pesar de que la inclusión educativa es una temática de interés y está tomando fuerza en las universidades de diversos países, no todos los miembros que forman parte de la comunidad universitaria están abiertos a ella (Joseph; Kearney; Wilson, 2019). Esta podría ser una de las mayores dificultades que deban enfrentar los centros de enseñanza superior al impulsar la inclusión.

Entendemos que la inclusión educativa es aquella que favorece la democratización de la educación: permite la participación del alumnado, posibilita la realización de cambios en las universidades y da lugar al reconocimiento de los diversos colectivos que asisten con regularidad a estos establecimientos formativos. Para un proceso de desarrollo en condiciones similares a las de sus pares es necesaria la eliminación de barreras a los sectores excluidos (Love; Baker; Devine, 2017). Así, es la institución la que va acogiendo la diversidad y deja de lado una visión en la que existe una normalidad por alcanzar.

El contexto hondureño en la actualidad es complejo, dado que existen diferentes problemas políticos, sociales y económicos que afectan el desarrollo de enfoques como la inclusión educativa y la justicia social, problemáticas que repercuten en las instituciones de enseñanza superior pública. Por tanto, llevar a cabo acciones inclusivas no es nada fácil. Solo una academia responsable, con nuevas visiones, comprometida con los cambios en la sociedad y que reconozca la existencia de un estudiantado heterogéneo puede promover este tipo de reajustes en la formación universitaria.

El profesorado es una figura determinante en la realización de transformaciones de los establecimientos del nivel superior, dado que a través de sus propias prácticas pedagógicas puede aportar elementos significativos en la generación de la inclusión educativa; sin embargo, requiere preparación. Asimismo, es vital desarrollar diferentes competencias y poseer capacidades que permitan producir cambios personales para comprender lo que realmente significa incluir al estudiantado universitario.

Honduras es un país con altas tasas de desigualdad, con problemas estructurales que devienen en injusticia social y en el que la educación se considera un gasto.

Por tal razón, pensamos que promover la inclusión educativa implica repensar la enseñanza universitaria desde una visión de justicia social (Silva-Peña *et al.*, 2021; Silva-Peña *et al.*, 2017; Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019; Silva-Peña, 2021), pues los establecimientos públicos en esta lógica neoliberal que impera en América Latina son los más vulnerables ante las amenazas de la privatización.

Conclusiones

Hecha una mirada global, llegamos a visibilizar la necesidad de repensar las concepciones hegemónicas sobre el concepto de inclusión, cuyo repunte discursivo contrasta con su escaso accionar. Podemos mencionar que el término es inexistente en varias normativas vigentes en el contexto hondureño, y en otras solo se toma en cuenta el alumnado en situación de discapacidad. Al respecto, consideramos que entender la diversidad mediante una visión amplia propicia la inclusión educativa. Asimismo, vemos la necesidad de comprender la diversidad, la heterogeneidad como un valor, como una posibilidad de crecimiento para las instituciones y quienes forman parte de ellas. En este sentido, cabe señalar que pertenecemos a una sociedad diversa, en lugar de afirmar que debemos “incluir a los diversos”. El trabajo mancomunado en torno a la comprensión de una sociedad diversa también hace posible un país diferente.

De algún modo, la construcción y aplicación de políticas inclusivas en las aulas de educación superior tiene el potencial de constituir las en espacios democratizadores (Gaete; Luna, 2019). Pensar en esta relación entre democracia e inclusión permite tomar en cuenta lo que señalan Ainscow y Miles (2008) en términos de considerarla una lucha activa contra la exclusión. Creemos necesario ampliar la mirada: en cada momento en que se constituyan programas, políticas y normativas en torno a la inclusión, necesitaremos una propuesta que vaya más allá de una atención técnica. Por tal razón, aludimos a los conceptos de justicia social y democratización de la sociedad como elementos centrales al pensar la inclusión educativa.

Referencias

- Acuerdo Ejecutivo n.º 1358-SE-2014 del 2014 (17 de septiembre), por el cual se establece el Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación. *Diario Oficial La Gaceta*.
- Acuerdo Ejecutivo n.º 1365-SE-2014 del 2014 (17 de septiembre), por el cual se establece el Reglamento Educación Inclusiva Para Personas con Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales. *Diario Oficial La Gaceta*.

- Ainscow, Mel (2007). From Special Education to Effective Schools for all: A review of progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*, pp. 146-159. London: Sage.
- Ainscow, Mel; Miles, Susie (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-45. Recuperado de <https://bit.ly/2nWHdeC>
- Alas, Mario; Moncada, Germán (2010). Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 135-151.
- Armstrong, Daniel; Cairnduff, Annette (2012). Inclusion in Higher Education: Issues in University– School Partnership. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 917-928. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.636235>
- Bemiller, Michelle (2019). Inclusion for All? An Exploration of Teacher’s Reflections on Inclusion in Two Elementary Schools. *Journal of Applied Social Science*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1936724419826254>
- Bhopal, Kalwant (2017). Addressing Racial Inequalities in Higher Education: Equity, Inclusion and Social Justice. *Ethnic and Racial Studies*, 40(13), 2293-2299. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1344267>
- Bhopal, Kalwant; Rhamie, Jasmine (2014). Initial Teacher Training: Understanding “Race,” Diversity and Inclusion. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832920>
- Calderón, Rutilia (2011). El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. *Innovación Educativa*, 11(57), 81-89.
- Calvo, Gloria (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas De Educación*, 6(1), 19-35.
- Castro, Diego; Rodríguez-Gómez, David; Gairín, Joaquín (2016). Exclusion Factors in Latin American Higher Education: A Preliminary Analyze From University Governing Board Perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0013124516630599>
- Contreras, José (2002). Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- Cuño-Bonito, Justo (2016). La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277. <https://doi.org/10.19053/01227238.4374>
- Decreto n.º 131 de 1982 (11 de enero), por el cual se establece la Constitución Política de la República de Honduras. *Diario Oficial la Gaceta*.

- Decreto n.º 142-89 de 1989 (17 de octubre), por el cual se establece la Ley de Educación Superior. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 160-2005 de 2005 (30 de septiembre), por el cual se establece la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 209-2004 de 2005 (12 de febrero), por el cual se establece la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 260-2005 de 2006 (16 de enero), por el cual se establece la Ley Marco para el Desarrollo Integral de la Juventud. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 262-2011 de 2012 (22 de febrero), por el cual se establece la Ley Fundamental de Educación. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 265-2013 de 2014 (17 de febrero), por el cual se establece la Ley de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad y Equidad de la Educación. *Diario Oficial La Gaceta*.
- Decreto n.º 313-98 de 1999 (15 de febrero), por el cual se establece la Ley para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 34-2000 de 2000 (28 de abril), por el cual se establece la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Decreto n.º 73-96 de 1996 (5 de septiembre), por el cual se establece el Código de la Niñez y la Adolescencia. *Diario Oficial la Gaceta*.
- Díaz, Tatiana; Druker, Sofía (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100004>
- Dirección de Educación Superior (2017). *Anuario Estadístico, UNAH*. Recuperado de <https://des.unah.edu.hn/servicio-al-usuario/estadisticas/#EducacionSuperior%20#Estadisticas>
- Espinoza, Óscar; González, Luis (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: experiencias y resultados. *ISEES: inclusión social y equidad en la educación superior*, 7, 21-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777548.pdf>
- Foro Social de Deuda Externa y Desarrollo de Honduras - Fosdeh (2018). *Infografía Honduras y su realidad expresada en imágenes*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/472894293/Infografia-Honduras-y-su-realidad-expresada-en-imagenes>
- Gaete, Alfredo; Luna, Laura (2019). Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes*, 21(2), 161-175.

- García, Ana; Adrogué, Cecilia (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96), 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3943>
- Guerrero, Sara; Soto-Arango, Diana (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>
- Hughes, Katie (2015). The social inclusion meme in higher education: are universities doing enough? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 303-313. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930518>
- Joseph, Brianna; Kearney, Kelly; Wilson, Cynthia (2019). The Role of Educational Leaders: A Case for Inclusion in Institutions of Higher Education. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 22(3), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1555458919847245>
- Justo, Marcelo (9 de marzo del 2016). ¿Cuáles son los 6 países más desiguales de América Latina? *BBC Mundo*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308_america_latina_economia_desigualdad_ab
- Kovač, Velibor; Vaala, Birgit (2019). Educational Inclusion and Belonging: A Conceptual Analysis and Implications for Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603330>
- Leo, Elizabeth; Barton, Len (2006). Inclusion, Diversity and Leadership: Perspectives, Possibilities and Contradictions. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2), 167-180. <https://doi.org/10.1177/1741143206062489>
- Llomovatte, Silvia; Naidorf, Judith (2014). Equity, Social Cohesion and Relevance in Higher Education. En *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (pp. 197-211), editado por António Teodoro y Manuela Guilherme. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-545-8_14
- Love, Matthew; Baker, Joshua; Devine, Stephanie (2017). Universal Design for Learning: Supporting College Inclusion for Students With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(2), 1-6. <https://doi.org/10.1177/2165143417722518>
- Melero-Aguilar, Noelia; Moríña, Anabel; Perera, Víctor-Hugo (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Moreno, Ismael (29 de octubre de 2018). La caravana: ¿Quiénes la empujan, qué factores internos la provocan, cómo situarnos? *Radio Progreso*. Recuperado de <http://wp.radioprogressohn.net/la-caravana-quienes-la-empujan-que-factores-internos-la-provocan-como-situarnos/?fbclid=IwARoQfTxoBwcfuaKAY4bOBboKCow25t8NQRIt06C5zNCKg3jnfcySQXgQjQM>

- Moriña, Anabel (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Mwaipopo, Rosemarie; Lihamba, Amandina; Njewe, Delphine (2011). Equity and Equality in Access to Higher Education: The Experiences of Students with Disabilities in Tanzania. *Research in Comparative and International Education*, 6(4), 415-429. <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.4.415>
- Paz-Maldonado, Eddy (2018). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32.
- Paz-Maldonado, Eddy (2020). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 26(3), 371-386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>
- Paz-Maldonado, Eddy (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 738-760. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>
- Paz-Maldonado, Eddy; Díaz-Pérez, Wilmer (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación Educativa*, 19(79), 171-195.
- Quick, Kathryn; Feldman, Martha (2011). Distinguishing Participation and Inclusion. *Journal of Planning Education and Research*, 31(3), 272-290. <https://doi.org/10.1177/0739456X11410979>
- Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Reindal, Solveig (2015). Discussing Inclusive Education: An Inquiry into Different Interpretations and a Search for Ethical Aspects of Inclusion Using the Capabilities Approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Rodríguez, Elin (2019). Después de 14 años, Honduras cuenta con una nueva universidad. *Presencia Universitaria*. Recuperado de <https://presencia.unah.edu.hn/noticias/despues-de-14-anos-honduras-cuenta-con-una-nueva-universidad/>
- Silva-Peña, Ilich (2021). Justicia social como eje de la Formación Inicial Docente post 18 de octubre. En *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp.207-221), editado por Ilich Silva-Peña; María Angélica Oliva; Óscar Espinoza; Eduardo Santa-Cruz. Santiago de Chile: Editorial UTEM.
- Silva-Peña, Ilich; Hizmeri-Fernández, Julio; Hormazábal-Fajardo, Roxana; González-García, Gustavo; Rojas-Rodríguez, Bessie; Jara-Illanes, Enriqueta (2021). Repolitización de la

formación inicial docente en un Chile post pandemia. En *La Educación en Tiempos de Confinamiento. Perspectivas de Lo Pedagógico* (pp. 511-536), editado por Marcela Romero Jeldres; Solange Tenorio Eitel. Santiago de Chile: Fondo Editorial UMCE. Recuperado de <https://zenodo.org/record/4948987#.YNXFUOhKhPY>

Silva-Peña, Ilich; Paz-Maldonado, Eddy (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189.

Silva-Peña, Ilich; Diniz-Pereira, Julio; Zeichner, Ken (2017). *Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago de Chile: Mutante Editores.

Suárez, Cecilia (2018). *Permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/189683>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras - UNAH (2009). *Modelo Educativo de la Reforma Universitaria*. Honduras: UNAH.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras - UNAH (2015). *Normas académicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Honduras: UNAH.

Transformaciones más allá de la política pública de educación superior. El impacto de la formación profesional regionalizada de la Universidad de Antioquia*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4226>

*Transformations Beyond the Higher Education Public
Policy. The Impact of Universidad de Antioquia's Regionalized
Higher Education*

Edinson Gabriel Brand-Monsalve**

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Erika Yuliet Álvarez-Calle***

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Ingrid Yuranie Posso-Serna****

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Julián Andrés Angarita-Suárez*****

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Katherine Londoño-Arbeláez*****

Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

.....

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Medición del impacto de la educación superior regionalizada de la Universidad de Antioquia. Estudio de caso en los programas de Ingeniería, Sociología y Educación en la sede del Carmen”, financiado por la Convocatoria Programática 2016 del Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad de Antioquia (Colombia). Artículo de investigación recibido el 14.08.2020 y aceptado el 24.06.2021.

** Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín (Colombia). Profesor del programa de Sociología de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: edinson.brand@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-5703>

*** Estudiante del pregrado en Sociología de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: erikaalvarez030@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8787-3653>

**** Estudiante del pregrado en Sociología de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: yuranieposso@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5946-8025>

**** Sociólogo de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: julian.angarita3@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1984-8207>

***** Estudiante del pregrado en Sociología de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: katherine.londonoa@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-5600>

Cómo citar/How to cite

Brand-Monsalve, Edinson Gabriel; Álvarez-Calle, Erika Yuliet; Posso-Serna, Ingrid Yuranie; Angarita-Suárez, Julián Andrés; Londoño-Arbeláez, Katherine (2021). Transformaciones más allá de la política pública de educación superior. El impacto de la formación profesional regionalizada de la Universidad de Antioquia. *Revista CS*, 34, 91-125. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4226>

Resumen

Abstract

El propósito de este artículo es presentar parte de los resultados de una investigación que tuvo por objetivo valorar los impactos que el acceso a la educación superior propició en la vida de un grupo de egresados del programa de Sociología, ofertado en la seccional oriente de la Universidad de Antioquia. Para alcanzar este objetivo se realizó un estudio con enfoque complementario, mediante la implementación de técnicas como la encuesta y la entrevista semiestructurada, con el fin de dar cuenta de los aspectos objetivos y subjetivos de la experiencia. El principal hallazgo evidenció que la formación profesional permitió la realización personal de los egresados como fundamento de la constitución de su proyecto de vida; ello causó transformaciones al interior de sus grupos familiares y demostró que el alcance de la política pública de educación superior va más allá de garantizar el acceso de la población a la formación profesional.

PALABRAS CLAVE:

política pública, educación superior, proyecto de vida, sociología, movilidad social

.....

The purpose of this article is to present part of the results of an investigation that aimed to assess the impacts that access to higher education had on the lives of a group of graduates of the Sociology program, offered in the eastern branch of the Universidad de Antioquia. To achieve this, a study with a complementary approach was carried out, through the implementation of techniques such as the survey and the semi-structured interview, in order to account for the objective and subjective aspects of the experience. The main finding evidenced that professional training allowed the personal fulfillment of the graduates as the foundation of the constitution of their life project; This caused transformations within their family groups and demonstrated that the scope of public policy for higher education goes beyond guaranteeing the population's access to vocational training.

KEYWORDS:

Public Policy, Higher Education, Life Project, Sociology, Social Mobility

Introducción

La implementación de la política pública de educación superior en Colombia se concreta a través de proyectos educativos orientados al cierre de brechas sociales, a la innovación, a la pertinencia y al aseguramiento de la calidad (Ministerio de Educación Nacional - MEN, s. f.; Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2018), cuyos resultados pueden y deben valorarse directamente a partir de las transformaciones que se dan en las condiciones de vida de los egresados y sus entornos, en especial cuando tal implementación tiene lugar en territorios diferentes a los centros urbanos principales –educación en regiones o centros urbano-rurales (DNP, 2019)–. Tal es el caso del proyecto de regionalización de la Universidad de Antioquia - UdeA (2020), el cual tiene por objetivo implementar programas que contribuyan a principios de creación y al desarrollo de conocimiento en beneficio de la excelencia académica, la pertinencia, la interdisciplinariedad y el compromiso social (UdeA, 2017).

Un aspecto muy importante en las proyecciones de la educación profesional colombiana es la *pertinencia educativa* en tanto formación específica que obedece a un contexto particular, el cual conduce a que los proyectos de vida de las personas sean significados en virtud de las condiciones y posibilidades que ofrece su entorno. De ello se desprende que el sistema educativo incida “(...) en el desarrollo de habilidades, capacidades y potencialidades que fortalecen el empoderamiento del estudiante en su dimensión individual (...)” (García-Yepes, 2017: 171); trastoque las limitaciones propias de su origen social; y contribuya al *cierre de las brechas sociales* previas al ingreso a una institución de educación superior, muchas de las cuales se relacionan con la baja disponibilidad de recursos económicos o el cumplimiento de responsabilidades a edades tempranas que han determinado su existencia.

Por lo anterior, la implementación de la política pública de educación superior causa impactos trascendentales en la vida de las personas que transitan por la experiencia universitaria, en razón del logro de una cimentación personal a partir del papel y la experiencia que representa el egresado en la sociedad (UdeA, 2017; UdeA, 2020); además, ofrece un cúmulo de conocimientos y cumple la función de formar ciudadanos productivos con oportunidades de ampliar competencias (MEN, s. f.) que les representen herramientas para el trabajo y el desarrollo humano (DNP, s.f.).

El papel que cumplen los profesionales en la sociedad está anclado a las transformaciones generadas en las historias de vida y en la configuración de sus motivaciones no solo frente al ingreso a la educación (Yaschine, 2015), sino respecto a los cambios generacionales que este acceso causa (Rodríguez, 2016); a la reconstrucción y resignificación de los proyectos de vida (García-Yepes, 2017; López-Cárdenas; Mella-Luna; Cáceres-Valenzuela, 2018); a la edificación y satisfacción con la consolidación de

una trayectoria profesional (Vázquez-González; Díaz-Pérez; Pérez-Damian, 2015), y a la constitución de una estabilidad que se complementa con el hecho de ser la educación el factor que da apertura a la movilidad social, o ayuda a resguardar posiciones sociales alcanzadas (Navarro-Leal; Sembler-Reyes, 2018).

La experiencia formativa, que inicia desde la escuela, contribuye a la construcción de un proyecto de vida enmarcado en múltiples estrategias y acciones implementadas para lograr objetivos formativos a partir de la autonomía y la proactividad del individuo (García-Yepes, 2017), los cuales, en etapas superiores –nivel universitario–, conllevan cambios en sus condiciones de vida. Esto por cuanto, como lo establecen González, Díez-Echavarría, Zapa y Eusse (2019), cuando un programa es pertinente, sus egresados permanecen empleados y generan mejoras en tales condiciones; en otras palabras, existe una relación entre pertinencia, empleabilidad y mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que se titulan.

En estos procesos de configuración, en los cuales los estudiantes desean y tienen la posibilidad de cambiar o hacer perdurar las características de sus realidades, el accionar de la institucionalidad constituye “(...) un elemento muy importante en la construcción del sentido de los estudios y de la identidad” (Guzmán-Gómez, 2017: 75). Lo anterior porque esta última se configura a través de las opciones de vida, las cuales aparecen frente a los educandos, potencializan y organizan lo que se quiere “ser y hacer” en relación con sus proyectos de vida, y generan virajes en las formas de pensar y percibir el mundo, así como en las percepciones que se ven relacionadas muchas veces con el origen social. A partir de ello se establecen proyecciones sobre lo que se quiere lograr o, por el contrario, se genera un factor de incertidumbre frente al futuro (Gómez-Urrutia; Royo-Urrizola, 2015).

Como producto de la experiencia educativa emerge una diversidad de motivaciones que permiten otro tipo de accionar, tanto en los estudiantes como en los egresados. Estas van desde continuar con los estudios y realizar actividades de actualización en conocimientos (González *et al.*, 2019) hasta posponer la formación y la independencia familiar, debido a que se busca primero asegurar todo lo que atañe a la sostenibilidad y la estabilidad económica (Díaz; Galán, 2015).

En este marco, se reconoce que muchas de las investigaciones sobre el desarrollo e impacto de los programas universitarios tienen un acercamiento a la vida y logros de los estudiantes y egresados: hacen más énfasis en el vínculo con el mercado laboral y en la evaluación de la eficacia de los programas (Fernández-Esquinas, 2019; Facchini, 2019; Gutiérrez; Mondragón; Santacruz, 2019), en las que se indica –en el caso del pregrado en Sociología– que los planes de estudio estructurados por las universidades no pueden satisfacer en su totalidad las demandas teóricas y metodológicas requeridas por los aprendices, ni la necesidad de forjar cambios de

modo permanente, en función del mercado de trabajo (Diez, 2017); o bien, como lo mencionan Malagón-Plata, Rodríguez-Rodríguez y Machado-Vega (2019), las instituciones de educación superior ostentan inflexibilidad sobre las culturas académicas y administrativas, las cuales hacen que sea difícil la ejecución de las políticas. No obstante, en estos trabajos no se reflejan de formas amplia y clara las transformaciones generadas por la educación superior en la experiencia de las personas en relación con su motivación por la formación universitaria.

En Latinoamérica, el abordaje de la experiencia de los profesionales en sociología se ha centrado en, de un lado, valorar la pertinencia de la educación recibida al ingresar al mercado laboral (Fernández-Esquinas, 2019); y de otro, en identificar condiciones profesionales y actividades más recurrentes, vinculadas a la primera experiencia de trabajo (Beltrán; Berrío-Gil, 2016; Diez, 2017). También se encuentran estudios que abordan las percepciones de los graduados sobre el programa (Beltrán; Torres-Ortiz, 2016), en los cuales se hace énfasis en las limitaciones encontradas por los profesionales al momento de ingresar al mercado laboral; encuentran que el trabajo del sociólogo, fuera del campo académico, puede ser visto como una carrera *menor*, al punto que se la asemeja a ser técnica, o a estar sometida al mercado (Baltar; Siqueira-Baltar, 2017). En este marco, es necesario ir más allá de estos asuntos y reconocer el papel que el acceso a la educación superior tiene en la configuración del proyecto de vida de las personas que estudian sociología y de sus entornos inmediatos, en especial el familiar.

Con lo expuesto, el objetivo del estudio presentado aquí fue comprender las transformaciones que el acceso a la educación superior causó en la experiencia de vida de un grupo de egresados del programa de Sociología, el cual es ofertado en la seccional de El Carmen de Viboral de la Universidad de Antioquia. Se identificaron las características de movilidad social y ocupacional respecto a sus condiciones de origen familiar, para lo cual se partió del supuesto de que el cumplimiento de la política pública de educación superior va más allá de su alcance técnico, pues no se trata solo del acceso a la titulación, sino de la consideración de que la experiencia educativa transforma la vida de las personas.

El interés por abordar la vivencia de los egresados de Sociología en esta sede obedece al propósito institucional –en el marco del proceso de autoevaluación del programa– por reconocer los alcances de la formación en esta disciplina fuera de la ciudad capital del Departamento de Antioquia. Con esta pretensión se busca contribuir al debate sobre la importancia de dar continuidad a la oferta académica de dicha carrera para este territorio particular al considerar que, en primer lugar, y pese a que el espacio nombrado fue el primero en que se ofreció el programa –en el marco de la política de descentralización de la educación pública consignada en el

proyecto de regionalización de la Universidad de Antioquia- (UdeA, 2020), no se cuenta con ningún estudio que ofrezca elementos al respecto.

En segundo lugar, el Oriente Antioqueño ha tenido un gran crecimiento urbano en los últimos años, debido a la cercanía con el Valle de Aburrá (centro urbano más próximo), el desplazamiento y ampliación de industrias en esta zona, el acceso y la comunicación de vías principales del Departamento y el mejoramiento de redes viales, entre otros aspectos. Todo ello está acompañado por procesos de desarrollo social y fortalecimiento de las organizaciones sociales y de base, lo cual constituye múltiples escenarios de interés sociológico que demandan la presencia de profesionales de la disciplina.

En tercer lugar, y según el periódico *Alma Mater* (2003) de la institución estudiada, por año, solo en El Carmen de Viboral –uno de los once municipios del territorio conocido como el Oriente Antioqueño cercano– egresaban 500 estudiantes para la época, de los cuales solo el 7 % accedían a la educación superior, situación que redundaba en un gran porcentaje de jóvenes desocupados. En este marco, la sede universitaria llegó para propiciar oportunidades de educación en la población juvenil de la región y facilitar el acceso a estudiantes rurales que, por motivos económicos, no pueden abandonar su territorio en busca de oportunidades educativas. Con esta nueva opción de educación superior se da una posibilidad de construir procesos sociales desde su propio territorio, factor que posibilita la no migración por falta de acceso educativo.

Los resultados presentes a continuación dan cuenta de este escenario de oportunidad, en el cual se encuentra, como principal hallazgo, que la formación profesional permitió la realización personal de los egresados como fundamento de la constitución de su proyecto de vida y generó transformaciones al interior de sus grupos familiares, lo cual demuestra que el alcance de la política pública de educación superior va más allá de garantizar el acceso de la población a la formación profesional al posibilitar no solo la titulación, sino la generación de espacios académicos y sociales para la acumulación de diferente tipos de capitales que amplían y modifican la trayectoria de vida de los educandos y de sus redes personales, familiares y de empleabilidad más cercanas, lo que a su vez se traduce en cambios en la estructura social de los territorios.

Para efectos de la exposición de los resultados que sustentan estos hallazgos se presentan tres argumentos, precedidos por una conceptualización basada en los conceptos de motivación y proyecto de vida, y de la exposición detallada de la metodología e instrumentos utilizados. En primer lugar, se hablará del logro personal como fundamento de lo motivacional para profesionalizarse; se mostrará el contraste entre las condiciones educativas de origen familiar frente al principal aspecto que motivó el acceso a la educación superior para los casos abordados. En

segundo lugar, se desarrollará el argumento de la acumulación de capitales como eje de la movilidad ocupacional, dentro de lo cual se expondrá el papel de los capitales cultural y social para lograr el ejercicio profesional. En tercer lugar, se presentará el logro educativo como un factor transformador de los vínculos familiares y personales más cercanos de la población abordada. Y a modo de cierre, se desarrollará un apartado de conclusiones en el que se presentarán los aspectos más relevantes de los resultados obtenidos para este estudio.

La motivación y el proyecto de vida: conceptos fundamentales para la comprensión de la movilidad social

Para efectos del presente estudio, se abordaron los conceptos de *motivación* y *proyecto de vida* como bases para comprender el fenómeno de movilidad social en la experiencia de vida que tuvo la población abordada en virtud del acceso a la educación superior; dentro de esto, la motivación por el logro educativo jugó un papel determinante para el acceso y la culminación de la formación profesional, toda vez que los deseos se tradujeron en acciones realizadas para lograr transformaciones en sus condiciones de vida (Giddens, 2006: 43-44). Se hace importante dejar claro que en las modificaciones del entorno —familiar, social, cultural e histórico— es determinante y, por tanto, de obligatorio abordaje (Lomelí-Parga; López-Padilla; Valenzuela-González, 2016), el individuo, pues ejerce *acciones* para la construcción y realización de su proyecto de vida.

En este sentido, las acciones concretan las motivaciones del agente. Por tanto, el acceso a la educación superior constituye una acción que denota las motivaciones de los individuos abordados para configurar un proyecto de vida profesional que redunde en modificaciones a las condiciones de origen en las cuales tuvo génesis su trayectoria de vida, y en las que se reconocen las situaciones estructurales presentadas como habilitantes o limitantes para alcanzar las metas de cada plan de vida, pues la estructura social cumple esta doble función: genera restricciones y brinda oportunidades para que el agente sea capaz de emprender acciones (Guzmán-Bracho, 2019) a traducirse en transformaciones como resultado del logro de objetivos trazados de tal forma que se alcance un escenario deseado, toda vez que “(...) ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado de otros” (Giddens, 2006: 51).

La capacidad de desplegar acciones basadas en un poder causal, esto es, orientado a generar un resultado deseado, está relacionada, desde la perspectiva aquí adoptada, con los capitales acumulados por el agente (Bonnewitz, 2006). Por ello deben

considerarse la cantidad y la calidad de los mismos, pues la segunda se entiende en relación con las ventajas que le provee al individuo.

La universidad cumple un papel fundamental para el agente en la gestión de diferentes tipos de capitales, en tanto le permite potenciar los acumulados durante la trayectoria de vida previa a la experiencia universitaria, así como adquirir nuevos en el proceso formativo, principalmente, capital cultural en sus tres formas o estados (Bourdieu, 2001). En primer lugar, como capital cultural incorporado, es decir, aquel que presupone un proceso de interiorización de conocimientos en un tiempo prolongado, pues implica un periodo de enseñanza y aprendizaje y constituye una posesión que se convierte en parte de la persona, a saber, prácticas sociales ordenadas en un espacio y tiempo (Bonnewitz, 2006). En segundo lugar, como capital cultural objetivado, que corresponde al conocimiento que se convierte en una forma materialmente transferible a través de libros, escritos, cuadernos, diccionarios, entre otros. Y, en tercer lugar, como capital cultural institucionalizado, el cual es una forma de objetivación del capital cultural incorporado como títulos. Es importante tener presente que la acumulación de estos capitales no ocurre porque estén distribuidos de forma igualitaria entre todos los individuos, sino que tal acumulación es resultado de disputas intelectuales sobre teorías y sus críticas, en lo cual intervienen múltiples factores.

Junto con el desarrollo de habilidades cognitivas, la universidad permite generar prácticas de socialización conducentes al establecimiento de conexiones sociales, las cuales se tornan estables y duraderas en función de las interacciones que forman parte del proceso de formación y representan acumulación de capital social, el cual “(...) constituye una inversión en relaciones sociales como fuentes de recursos a la que los individuos pueden acceder y movilizar” (Lin *et al.*, como se citó en Marqués-Perales; Gil-Hernández, 2015: 7) en virtud de pertenecer a un grupo privilegiado, y que se pueden transformar en posteriores beneficios.

En el marco de la motivación y de la acumulación de capitales, el proyecto de vida se desarrolla en virtud de un “(...) proceso que estructura tanto expectativas vitales como las estrategias para lograr dichos objetivos en el marco de un contexto social” (García-Yepes, 2017: 154). Este permite transformar las condiciones de origen al ampliar las posibilidades de interacción en otros espacios y grupos que el proceso educativo, en instituciones de educación superior, provee; a la vez, cualifica las habilidades y destrezas utilizadas por el agente para desempeñarse en el campo profesional, el cual incluye el mercado laboral.

Metodología

Para el cumplimiento del objetivo del estudio se empleó una metodología integrada, entendida también como complementaria, la cual corresponde a “(...) una estrategia de integración multimétodo utilizada en una investigación en la cual teniendo solo un objeto de estudio se aplican ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, obteniendo dos imágenes, una proveniente de cada enfoque” (Blanco; Pirela, 2016: 106).

Desde esta concepción de complementariedad, y de acuerdo con Veliz-Rojas y Bianchetti-Saavedra (2016), se abordó el objeto de estudio desde la perspectiva objetiva y subjetiva de los participantes al buscar su caracterización, así como el reconocimiento del sentido implícito en él. Para ello, en primera instancia, se hizo uso de la técnica de la encuesta (Vieytes, 2004), cuyo diseño fue producto de la operacionalización de los conceptos anteriormente expuestos; a partir de ello se construyeron 58 variables de tipo demográfico, socioeconómico, cultural, de empleabilidad y de redes, agrupadas en tres momentos de la trayectoria de vida de los egresados: las condiciones de origen social, el proceso de formación profesional y el ejercicio de la profesión. En este último momento se incluyeron, además de las condiciones de participación en el mercado laboral, el uso de redes para el acceso a puestos de trabajo de acuerdo con el modelo de Granovetter (1995), en el que la aplicación a tales puestos se presenta a través de vínculos fuertes o débiles (Granovetter, 1973).

En provecho de las ventajas de la integración de métodos (Puentes-Borges; Puentes-Bencomo; Puentes-Bencomo, 2017; Alzás-García; Casa-García, 2017; Sánchez, 2015) se diseñó la guía de entrevista semiestructurada (Trindade, 2016), a partir de los resultados de la encuesta, para profundizar sobre las razones por las cuales los participantes del estudio decidieron orientarse hacia la formación profesional y cómo esta transformó su vida y la de sus familiares y personas cercanas. La guía se diseñó sobre la base de los tres momentos de la encuesta; y el análisis de la información se realizó de acuerdo con un proceso de codificación cerrado, en el cual se utilizó la técnica de redes semánticas a partir de tres categorías principales: logro personal, logro educativo y acumulación de capitales. En función de estas tres categorías se profundizó en la información relacionada con las características de las motivaciones que, para los egresados, fueron determinantes en la decisión de acceder a la educación superior y en la forma como la experiencia educativa marcó sus trayectorias familiares, educativas y profesionales. De esta manera, se ubicaron los roles que a tal respecto tuvieron la familia, los amigos, las instituciones educativas y los docentes, entre otros grupos relevantes, para identificar el impacto de la educación superior en el egresado, más allá del cumplimiento de la política pública en la región.

La población abordada correspondió a 28 egresados de los 34 registrados en la base de datos de la seccional, esto es, el 82 % del total de la población. El criterio de inclusión que se aplicó en general fue la disponibilidad para la participación en la investigación, de acuerdo con el contacto efectivo con los datos disponibles y la realización de la técnica de bola de nieve. En términos de distribución de la población, se abordó a 13 hombres y 15 mujeres, casi la totalidad con edades entre 26 y 37 años, habitantes de los municipios de El Carmen de Viboral, la Ceja y Rionegro en la mayoría de los casos, y con más de dos años de egreso del programa.

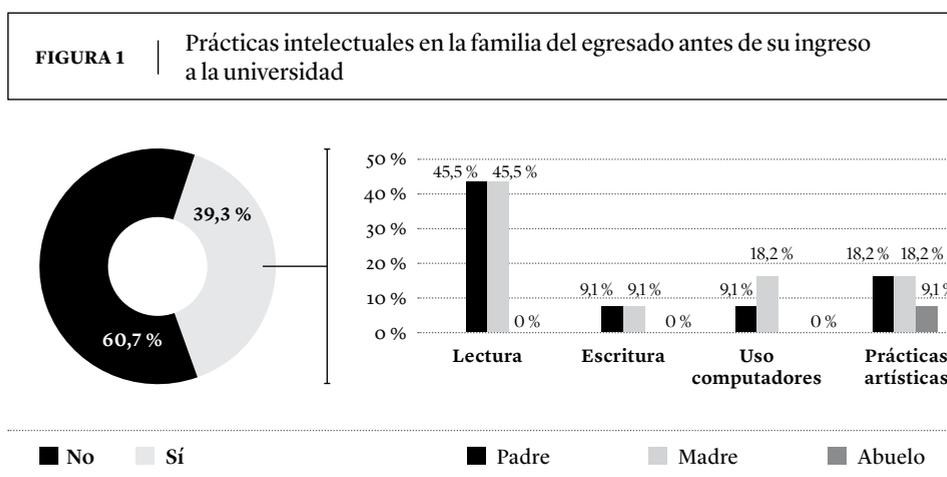
La aplicación de los instrumentos se hizo por método directo (cara a cara) en el lugar de trabajo o residencia de cada una de las personas contactadas. Tuvo una duración promedio de 45 minutos para la encuesta, y de 60 a 90 para la entrevista. La aplicación se acompañó del consentimiento informado, en cumplimiento de lo establecido en el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, conforme a la Declaración de Helsinki 2002, la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud y Protección social, normas éticas internacionales para la investigación en humanos y el Decreto 2378 de 2008. El análisis de datos se adelantó con asistencia de las aplicaciones informáticas SPSS y Atlas.Ti; se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva para el caso de los datos cuantitativos y de análisis categorial y construcción de redes semánticas para los cualitativos, lo cual permitió generar una integración de la investigación en el nivel técnico, es decir, una triangulación de datos (Aguilar-Gaviria; Barroso-Osuna, 2015; Veliz-Rojas; Bianchetti-Saavedra, 2016).

Resultados

Logro personal como fundamento de la motivación para profesionalizarse

Para la mayoría de los egresados abordados en este estudio, el acceso a la educación superior fue una circunstancia novedosa en su trayectoria de vida. En 26 de los 28 casos analizados, esta fue la primera experiencia familiar en educación superior caracterizada por un débil encauzamiento educativo desde la familia, a causa de un nivel formativo bajo en las generaciones precedentes, esto es, abuelos y padres: de forma mayoritaria, los primeros cursaron solo la educación primaria o, en su defecto, ningún proceso formativo de carácter formal, y los segundos, únicamente la primaria o secundaria. Adicionalmente, se registra poca dedicación a actividades intelectuales en estas dos generaciones; en menos de la mitad de los casos (39,3 %) se reconoció la existencia regular de alguna práctica constante de este tipo en los

padres: por ejemplo, menos de la mitad se dedica a la lectura (figura 1), situación que se explica por cuanto la mayor parte de ellos desempeña oficios no cualificados, al tiempo que están asentados en territorios donde no contaron con acceso a la educación superior, con lo que esta se torna en un ámbito poco o nada significativo en la consolidación de sus proyectos de vida. No obstante, la situación de los padres fue un elemento que llevó a los egresados a buscar la calificación a través de la formación universitaria, así como al cultivo de diferentes prácticas intelectuales –la dedicación a la lectura, por ejemplo–.



Fuente: elaboración propia.

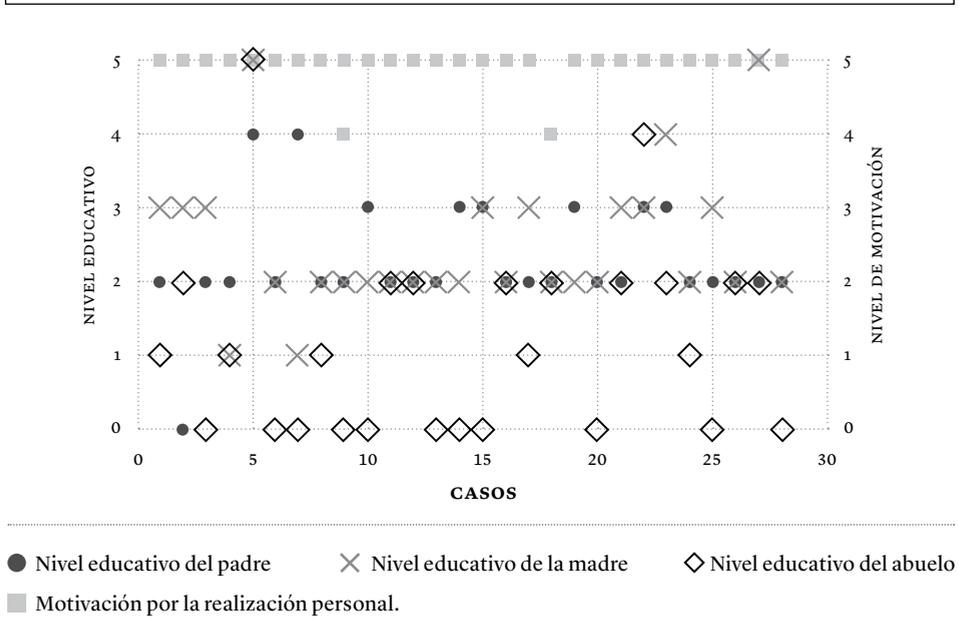
Aunque gran parte de los padres no tuvieran un papel activo en el encauzamiento educativo de los hijos, el 71,4 % sí tenían un interés en que estos logran profesionalizarse. La expectativa por la profesionalización de los hijos estaba fundamentada en el deseo de que tuvieran mejores condiciones de vida, en especial en lo tocante a lo material, pues tal expectación estuvo asociada principalmente al progreso económico, seguido del intelectual (figura 3). Con lo segundo –hallado en las entrevistas– se guardaba la intención de que los hijos tuvieran la oportunidad de ocuparse en un trabajo cualificado, el cual les posibilitara, además de mejores ingresos, una actividad laboral intelectual.

En contraste, y en este contexto familiar, el cual se caracteriza por un bajo nivel educativo de padres y abuelos, y una alta expectativa sobre el logro de educación superior para los hijos, la búsqueda de los egresados por la formación universitaria se orientó, ante todo, hacia alcanzar su realización personal, seguido de modificar

sus condiciones de vida. Según sus discursos, lo más importante para ellos era consolidar un proyecto de vida basado en el logro educativo, con el fin de potencializar su sentido de pertenencia con lo social, al entender la formación sociológica desde la perspectiva del aporte a las personas y al entorno. Esta situación pudo evidenciarse a partir de los datos de la encuesta: el aspecto con mayor calificación, respecto a la motivación de estudiar una carrera profesional, fue la realización personal.

Al relacionar gráficamente la calificación de este aspecto en una escala numérica de 0 a 5—donde 5 representaba el mayor valor de relevancia para estudiar una carrera—con el nivel educativo de los padres y abuelos para cada uno de los egresados—donde 0 corresponde a ningún grado formativo y 5 al nivel de posgrado—, se observa que la búsqueda por la realización personal no estuvo asociada a la condición académica e intelectual de la generación precedente, como se muestra en la figura 2. Es decir, se trata del deseo por lograr transformar la condición de capital cultural de origen, lo cual se configura como principal motivación. Esta situación fue posible, para los egresados, a partir de las condiciones habilitantes del entorno: esto es, la existencia de una oferta educativa accesible que viabilizó su ingreso a la educación superior,

FIGURA 2 | Motivación para profesionalizarse del egresado frente al nivel educativo familiar



Para una mejor comprensión se deben observar los cuatro valores de cada caso.

pues en casi la totalidad de los casos esto fue determinante para estudiar y obtener la titulación profesional –en otras palabras, cumplir con la aspiración de realizarse personalmente a través de la formación universitaria–.

Se debe resaltar el hecho de que, en el acceso a la educación, el papel de la familia no se redujo solo a la existencia de una expectativa educativa sobre los hijos, sino al principal apoyo para que estos lograran culminar los estudios: en la mayoría de los casos (85,7 % del total), proporcionaron el pilar emocional para mantenerlos motivados en alcanzar la meta de titularse. En virtud de ello, los egresados pudieron superar las dificultades que se presentaron durante su proceso formativo en la universidad, pues como lo manifestaron en las entrevistas, por ser los primeros en vivir dicha experiencia, sentían la presión por lograr y mantener un buen desempeño académico, para lo cual necesitaron sentir el respaldo emocional permanente de sus madres y padres para, de esta forma, mantener su motivación por el proceso emprendido.

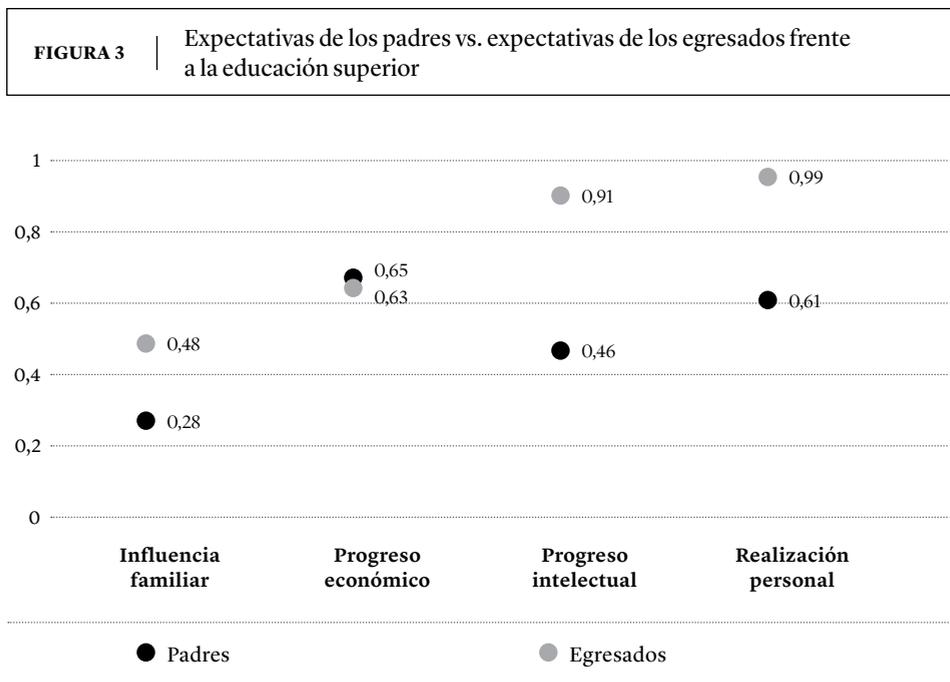
Aquí, el papel de abuelos, padres, hermanos y parejas, entre otros, fue determinante para que los titulados no suspendieran o abandonaran los estudios y lograran el propósito de la política pública de educación superior, es decir, cumplieran con el acceso a un cupo en una institución universitaria; y que, más allá de esto y de la política en sí, vieran las posibilidades –diferenciadas– ofrecidas por este tipo de educación, y en esa medida, gestionaran acciones que les llevaran no solo a estudiar y obtener conocimientos, sino a ponerlos en práctica, todo ello conducente a lograr una vida diferente, principalmente frente al logro de estabilidad ocupacional. De igual forma, la familia representa un apoyo económico para lograr sostenibilidad al cubrir los gastos básicos de la estadía en la universidad, lo cual se registró en el 75 % de los casos. Todo lo anterior evidencia que la educación de uno de los miembros se tornó en un proyecto colectivo de la familia.

En el proceso de concretar la motivación por estudiar en acciones efectivas y transformarlas en un logro en el proyecto de vida propio y de los allegados, ante la ausencia de una experiencia educativa en la mayoría de los grupos familiares, algunos vínculos externos a la familia tuvieron un papel fundamental. Sobre esto se observa que los profesores de la básica secundaria y los amigos fueron los dos grupos de mayor influencia en la decisión de estudiar una carrera, con valores promedios de 2,86 y 2,71 respectivamente, en una escala de valoración de la influencia medida de 1 a 5. Estos representan una experiencia valiosa en la medida en que el escenario intelectual era muy reducido y no se contaba con muchas vivencias cercanas y exitosas en la educación superior.

Es importante mencionar que 71,4 % de los egresados afirmaron haber recibido consejos de uno o más profesores del colegio, lo cual fortaleció el deseo por acceder a la educación superior y, en algunos casos, fue un factor determinante, pues los

motivaron a emprender un proyecto que hasta el momento era desconocido. Tanto los datos de la encuesta como los de la entrevista evidencian que el papel cumplido por los docentes en este nivel educativo constituye un aporte significativo para la efectividad de la política pública de educación superior, toda vez que propicia en los estudiantes la motivación para estudiar una carrera profesional y aprovechar la oferta educativa en la región.

La influencia de estos grupos permitió consolidar una expectativa de realización personal a través del estudio, pues convirtió el logro educativo en la base del proyecto de vida de los ahora egresados, orientado principalmente, como se mencionó, por el deseo de progresar intelectualmente, es decir, por poseer conocimientos cualificados a través de la formación y obtener un progreso económico. Es posible contrastar esta situación con las expectativas de los padres, para quienes este último aspecto sí tenía más relevancia en el logro educativo de sus hijos, tal como se muestra en la figura 3: allí donde se presenta el promedio de calificación de los 28 casos –en una escala de 0 a 1– sobre los aspectos que tuvieron mayor importancia para los egresados y, en su opinión, para sus padres al tomar la decisión de acceder a la educación superior –donde 1 corresponde a la mayor importancia–.



Fuente: elaboración propia.

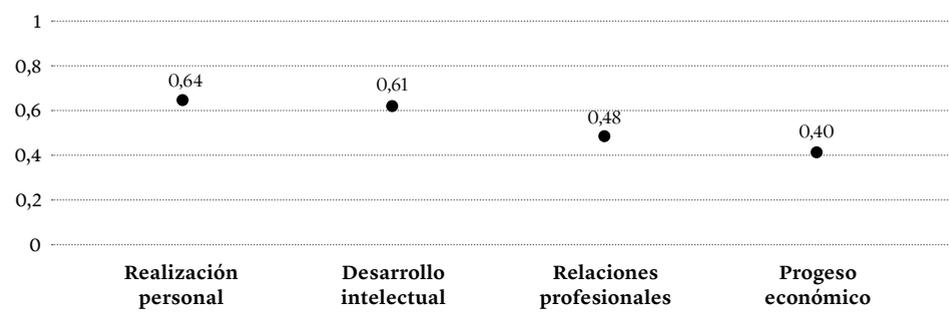
En las entrevistas, los egresados manifestaron que la presencia de la universidad fue un factor determinante para que sus expectativas personales y familiares se convirtieran en importantes logros en sus vidas pues, para la mayoría de ellos, la cercanía y el bajo costo se convirtieron en aspectos definitivos para lograr el acceso a la educación superior (con una calificación promedio de 4,64 y 4,54, respectivamente, en una escala de valoración de aspectos influyentes para estudiar, medida de 1 a 5). Para ellos era impensable desplazarse al área metropolitana o acceder a una universidad privada con presencia en el territorio cercano, por los elevados costos que implica. Por ello, el hecho de entrar a la universidad fue, de sí, un gran logro que generó gran satisfacción personal. De esta forma, en el sentir de los egresados, la oferta de la Universidad de Antioquia no solo constituyó la ventana de oportunidad para ellos (y para muchos otros) como parte del sistema de educación superior que garantiza el cumplimiento de la política pública educativa para este nivel, sino que se tornó en la posibilidad de transformar sus vidas, al permitirles hacer realidad sus expectativas y motivaciones.

La universidad llegó con una amplia oferta de pregrados –diversidad de ingenierías, Trabajo Social y Psicología, entre otros–. Esta situación enfrentó a los egresados a la decisión de escoger uno entre tantos programas. De acuerdo con las entrevistas, se identifican tres situaciones en la elección de la disciplina de la Sociología. En primer lugar se encuentran las personas que no tenían claridad ni conocimientos previos y definidos sobre la profesión a elegir, es decir, no contaban con una vocación definida, y optaron por aplicar a la oferta disponible para esta sede de la Universidad en el momento particular; en segundo lugar, aquellos que reconocen haber estado cerca de la vocación social desde temprana edad –si bien no directamente a un pregrado específico, con inclinación a la comprensión de las realidades sociales–; y en tercer lugar, los casos de quienes tenían plena claridad de optar por la Sociología como profesión, situación vinculada a experiencias propias. Así, se encontraron situaciones significativas en las cuales muchos de los individuos, a medida que avanzaban en la carrera y conocían todo lo que les aportaba en los planos metodológico y teórico, se motivaban a continuar, mientras que otros fortalecían su pasión por el ámbito social.

El paso por la Universidad abrió las puertas de un mundo desconocido para los egresados. Allí adquirieron nuevas experiencias, conocimientos y relaciones sociales, entre otros aspectos que los enorgullecen y los llenan de satisfacción. Hoy, desde su sentir, se consideran personas exitosas en diferentes ámbitos, sin que ello signifique sentirse plenos; no obstante, reconocen los logros obtenidos que han transformado sus vidas y la de sus familias. En promedio, el aspecto en el que refieren haber alcanzado mayor éxito –haciendo una valoración en una escala de 0

a 1, donde 1 corresponde al mayor nivel de éxito concierne a la realización personal que, desde un principio-, fue la mayor motivación en su plan de vida en relación con la educación, seguido del desarrollo intelectual (figura 4); sin embargo, de acuerdo con la calificación otorgada en la escala, el aspecto en el cual aún consideran tener mucho pendiente por lograr corresponde al progreso económico.

FIGURA 4 | Nivel de satisfacción de los egresados en diferentes ámbitos



Fuente: elaboración propia.

Esta realización personal e intelectual se acompaña de haber logrado vincularse al mercado laboral. Este aspecto les brinda la posibilidad de compartir sus saberes y ofrecer estrategias relevantes, las cuales contribuyen a la labor social que desempeñan. Al menos la mitad de los egresados expresan gratitud por lograr integrarse a empleos relacionados con la formación recibida, situación que les ha traído satisfacción económica y profesional. En correspondencia, el factor económico comienza a tener fuerza e importancia y deja de estar en un segundo plano en las vidas actuales de los egresados, en gran parte porque saben que de ello depende la continuidad educativa. De esta manera, expresan la importancia de ganar experiencia laboral y cualificarse más para lograr un mayor ingreso, sobre el cual anotan que han encontrado grandes diferencias con otras carreras en el campo laboral.

Es importante apuntar que algunos profesionales no se han podido desempeñar como sociólogos. Esta situación les causa insatisfacción, aunque se sienten realizados en lo personal por el logro educativo porque les ayudó a comprender y mejorar las diversas realidades encontradas en la cotidianidad, y tomar parte en conversaciones académicas, políticas y sociales con herramientas teóricas y prácticas útiles, obtenidas en su formación para su construcción como personas críticas.

Con base en lo planteado, se reconoce la existencia de otros elementos más allá de los dispuestos en la política pública educativa, que muestran otra cara de su implementación: existen circunstancias que no solo dan cuenta del desempeño de una persona mientras cursa sus estudios, sino después de concluirlos, periodo en que se desarrolla un sinnúmero de experiencias significativas (diferentes tipos de trabajo, discusiones interdisciplinarias, nuevos relacionamientos, entre otros asuntos), así como numerosas dificultades que configuran la experiencia de vida de la persona.

La acumulación de capitales como eje de la movilidad ocupacional

El título profesional constituye un elemento institucional que lleva a la materialización de las acciones realizadas por los egresados para alcanzar las metas que se trazaron en función de su proyecto de vida, motivado por el logro educativo. Esta titulación representa una trayectoria académica en la que se acumularon diferentes capitales, traducidos principalmente en habilidades cognitivas, así como en nuevas relaciones de conocimiento y reconocimiento propio y de otras personas. Dicho cúmulo les representa recursos que incrementan su capacidad de negociación en el mercado laboral, es decir, medios para acceder y mantenerse en una posición dentro del mismo.

Uno de los cambios más notables para los egresados se da en función de la ocupación de sus padres y abuelos: en el 75 % de los casos, estos desempeñan trabajos no cualificados o manuales con bajo reconocimiento económico, relacionados especialmente con labores del campo, oficios de construcción y proyectos independientes. Se presenta en este sentido una situación de poca variación, dado que permanecen en los mismos puestos de trabajo durante toda su vida en pro de salvaguardar la estabilidad, pese a no tener buena remuneración. Sumado a esto, en la mitad de los casos las madres han cumplido labores de cuidado y del hogar. Frente a estas circunstancias, los egresados fueron expresos en sus relatos respecto al deseo por transformarlas a partir de convertirse en profesionales para no reproducir el mismo ciclo y, de esta manera, lograr mejores empleos y remuneraciones -y para el caso de las mujeres, abrirse a un mundo diferente al de permanecer en sus casas y cumplir con funciones del hogar-.

Frente a la empleabilidad, es significativo encontrar que el 67,2 % de los egresados trabajaron durante todo o gran parte del tiempo en que fueron estudiantes universitarios, y 1 de cada 4 laboró en un empleo relacionado con la carrera. De aquí se desprenden dos asuntos importantes expresados por los graduados, sin desconocer los retos afrontados por el estudiante trabajador para mantener un buen rendimiento académico. En primer lugar, la familiarización con el mundo laboral

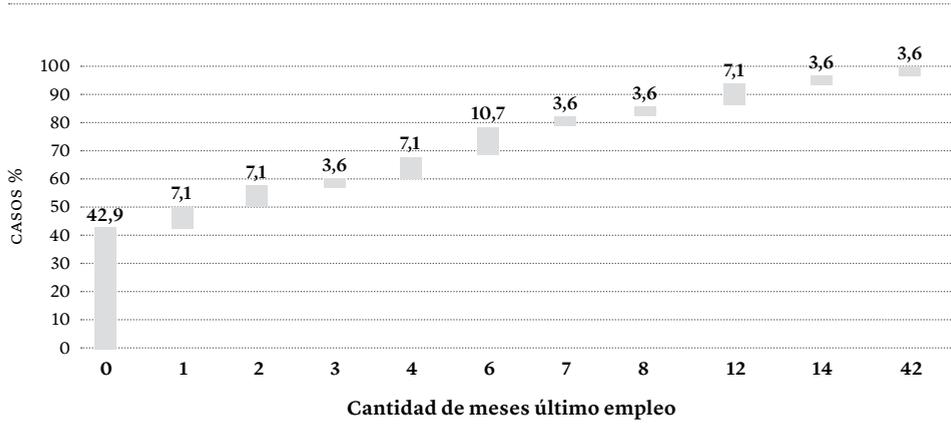
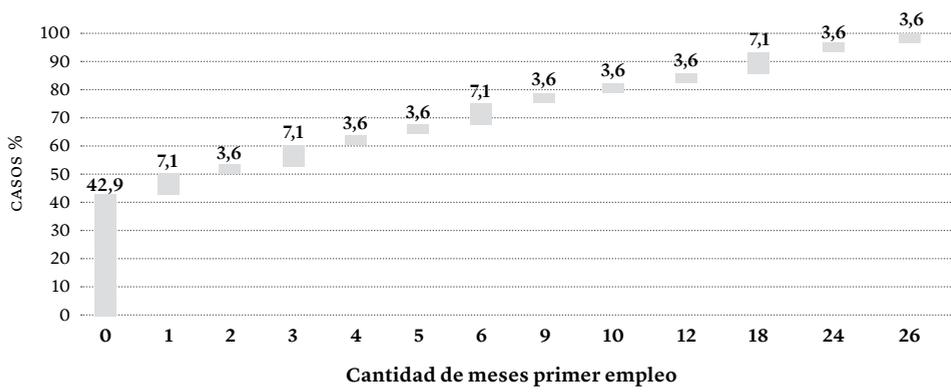
antes de la graduación representó una ventaja para acceder a un empleo como profesional, pues la experiencia respecto al cumplimiento de metas, la capacidad para trabajar en equipo y la negociación, entre otros aspectos, fueron aprovechadas al enfrentarse a escenarios de competencia por puestos de trabajo. En segundo lugar, quienes se vincularon en cargos relacionados con la formación sociológica –24 % de los casos– tuvieron una ventaja adicional frente a los demás estudiantes, en la medida en que ponían en práctica y reforzaban los contenidos desarrollados a lo largo del programa, y adquirían y fortalecían relaciones que luego les representaron mejores oportunidades para la consecución de un empleo.

No obstante, se encontró que 53,6 % de los graduados –sumados los porcentajes de casos correspondientes a la cantidad de meses 0, 1 y 2– lograron conseguir su primer empleo en menos de 2 meses, y el 75 % en un tiempo máximo de 6 meses –sumados los porcentajes de la cantidad de meses 0 a 6– (figura 5). Esto es significativo para el campo de acción de la Sociología, dado el bajo reconocimiento a la labor y el perfil de esta profesión según la experiencia de los egresados. Así mismo, es relevante valorar la formación sociológica respecto al requerimiento de la política pública de educación superior en lo tocante al desarrollo de herramientas para el trabajo, las cuales permiten el logro ocupacional por parte de los sociólogos. Situación similar se tiene al indagar por el último o actual empleo: 57,1 % logró ocuparse en menos de 2 meses y el 78,5 % tardó 6 meses como máximo, lo que da cuenta de una dinámica significativa en la movilidad ocupacional de esta población.

Aunque algunos profesionales cuentan que les ha costado mantenerse empleados en oficios relacionados con su carrera, la mayoría reconoce haber podido ejercer la mayor cantidad de tiempo desde la obtención del grado, aunque con periodos sin ocupación: de 1 a 6 meses para el 46,5 % de los casos, y hasta 2 o más años para el 21,5 %. Esta situación está ligada a las condiciones ofrecidas por los empleadores y, en sí, a las dinámicas del mercado laboral en la región, donde la mayoría de los contratos se encuentran relacionados con proyectos de tiempos específicos y limitados.

En esta situación de acceso al primer y a los demás empleos resulta fundamental considerar el papel que cumple el capital social acumulado (Bourdieu, 2001) durante el pregrado y después de él, por cuanto el acceso a la educación superior permitió adquirir conocimientos, habilidades y destrezas en diferentes grados, así como nuevas relaciones que luego se tradujeron en vínculos fuertes, los cuales ayudaron para el ingreso y cambio de ocupación, es decir, en una tarea de sociabilidad (Bonnewitz, 2006). Por esta razón, compañeros o amigos que se encuentran empleados se tornan en una fuente de información o recomendación: así ocurrió con el 45,9 % de los egresados, quienes accedieron a puestos de trabajo a partir de las relaciones que cultivaron durante el estudio de la carrera. De igual forma, expresaron servir

FIGURA 5 | Cantidad de meses que le tomó conseguir el último y el actual empleo



Fuente: elaboración propia.

como canal para otros de sus colegas, a quienes les remitían información de interés relacionada con empleos puesto que se encontraban ya ocupados, o porque la labor no correspondía al perfil de trabajo buscado.

Solo el 8,3 % de la población indicó que accedió a empleos por medio de un familiar que conocía personas con influencia para facilitar la inserción en puestos de trabajo profesionales; en tales casos, las relaciones constituyeron el factor definitivo para superar dificultades de acceso al empleo tales como la falta de experiencia, lo cual evidencia que el título profesional no es recurso suficiente para lograr un ejercicio efectivo de la profesión en los casos estudiados.

Es importante anotar que los empleos obtenidos por 54,5 % de los encuestados les han permitido poner en práctica todos o casi todos los conocimientos adquiridos en el

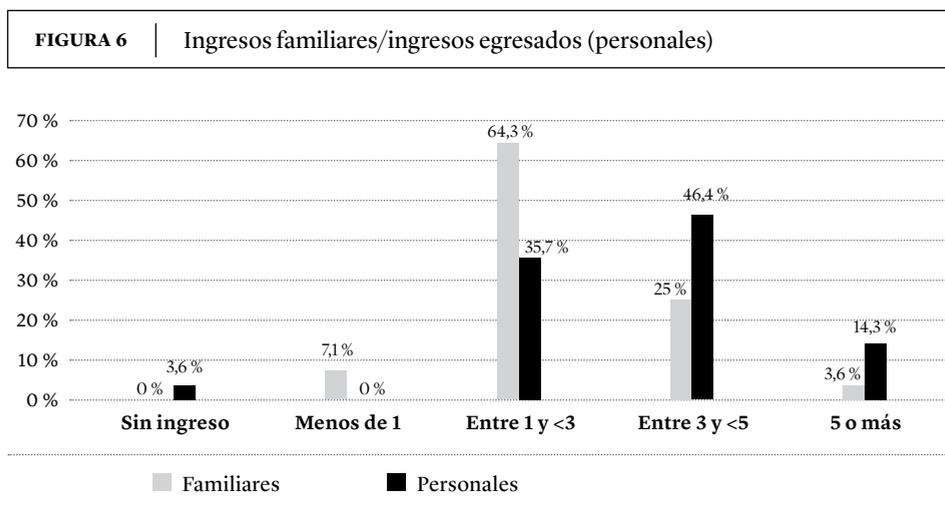
pregrado; y al 27,3 %, cerca de la mitad. Las ocupaciones y actividades se encuentran relacionadas, principalmente, con procesos comunitarios y ejercicio de la docencia, labores que, según ellos, les han permitido tener una nueva comprensión del mundo y nuevos entornos de aprendizaje en el campo de la profesión sociológica. Todo ello refuerza en unos casos y resignifica en otros el conocimiento recibido en la universidad. En otras palabras, los egresados han logrado emplearse en cargos en los que el perfil profesional ha resultado idóneo frente a las necesidades del mercado laboral.

Respecto a las mayores dificultades que han vivido este grupo de profesionales de la Sociología en el ejercicio de su carrera, un aspecto significativo tiene que ver con la existencia de campos de acción con límites cada vez más difusos entre las diferentes disciplinas de las ciencias sociales: ámbitos como la intervención o acción social comunitaria dejan de ser exclusivos de un área en particular y causan una disputa con egresados de Trabajo Social, Antropología o Psicología, entre otras carreras, fenómeno registrado en otras investigaciones (Castillo-Riquelme; Rodríguez-Garcés, 2018). Frente a las dificultades causadas por no tener un campo de acción exclusivo, los egresados manifestaron que compartir de forma interdisciplinaria les ha posibilitado un proceso más integral, de un constante aprendizaje en el ejercicio profesional.

A lo anterior se suman otras situaciones, tales como la poca estabilidad laboral a causa de las características de los contratos: 36,5 % de los graduados laboran bajo contratación a término fijo inferior a un año; y el 25 %, en la modalidad de prestación de servicios. Si bien estos contratos traen los beneficios de tener estabilidad laboral por el tiempo acordado y contar con las prestaciones establecidas por la ley –solo en el primer caso–, a la vez que con ventajas relacionadas con la autonomía de tiempo en el desarrollo de sus funciones y una libertad que permite acceder a otros espacios laborales –en el segundo caso–, permanecen en incertidumbre laboral al no contar con un puesto a término indefinido.

No obstante estas dificultades, los egresados manifiestan haber logrado una mejora considerable en sus ingresos económicos, al tener en cuenta que antes del acceso a la universidad estos estaban sustentados por sus núcleos familiares donde los ingresos del grupo oscilaban entre 1 y 3 salarios mínimos legales vigentes (SMLV), y que para el titulado evidenciaron una variación significativa dado que, en la misma escala de medición, los recursos devengados por la mayor parte de ellos corresponden a un monto que oscila entre 3 y 5 SMLV (figura 6). A este respecto es importante señalar que los ingresos de las familias se disponían para los gastos de todos los integrantes del núcleo familiar; mientras que en el caso de los egresados, la destinación de sus recursos se da en mayor proporción para sus gastos personales, lo cual constituye, según las narraciones de sus experiencias, una mejora significativa

en sus condiciones materiales individuales y en sus hogares. Al respecto, 64,2 % manifestó apoyar de forma permanente o en muchas ocasiones a su grupo familiar de origen, mientras que 21,4 % lo ha hecho con mediana frecuencia.

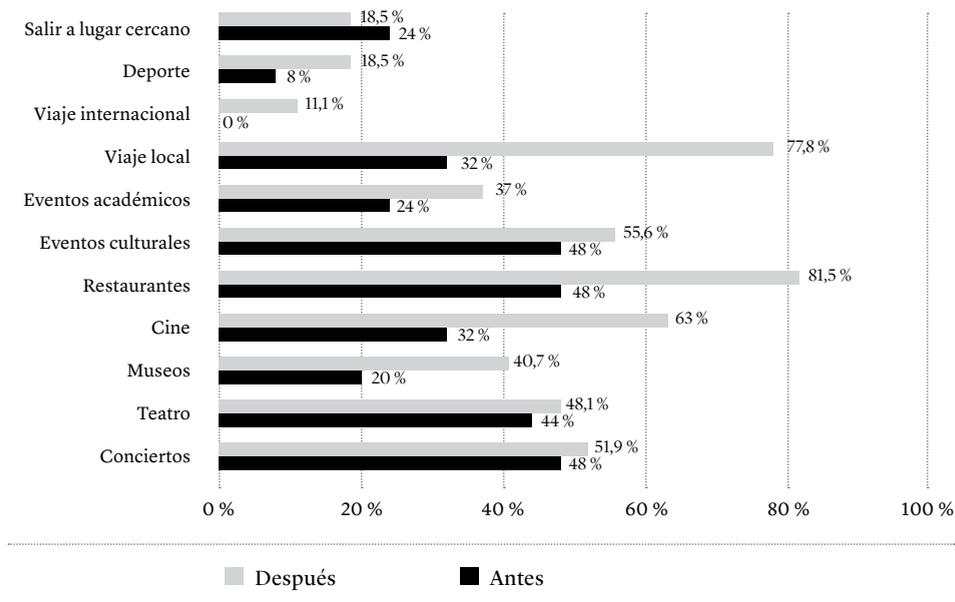


Fuente: elaboración propia.

La mejora a nivel individual también se ve reflejada en las prácticas de consumo de los egresados: 39,3 % manifestó haber adquirido una vivienda, e igual porcentaje compró un vehículo. Además, se encontró un incremento en actividades de ocio como viajes (locales e internacionales) y visitas a restaurantes y cines frente a las realizadas antes de profesionalizarse (figura 7); ello cual evidencia cambios en el estilo de vida, conducentes a mejorar la posición social (Bonnewitz, 2006). Estas modificaciones, según los egresados, se deben al proceso formativo, que propició una transformación en su percepción sobre las cosas, haciéndolos personas más conscientes acerca del uso del tiempo libre como un aspecto ligado al desarrollo personal y social, el cual representa un progreso material y de las condiciones de vida no materiales.

De lo anterior se desprende que la formación superior brindó a los egresados la oportunidad de adquirir nuevos recursos de conocimiento y relaciones al materializar las motivaciones en logros de diferente tipo. Por un lado, les permitió modificar las condiciones de su origen social; y por otro, les otorgó el poder de influir en diferentes miembros del grupo familiar –cercano y extenso– y en algunos círculos de amigos en lo que respecta a las decisiones que toman, los contenidos de las relaciones en diferentes ámbitos e, incluso, la orientación de las acciones desarrolladas, aspec-

FIGURA 7 | Prácticas de consumo antes y después de la universidad



Fuente: elaboración propia.

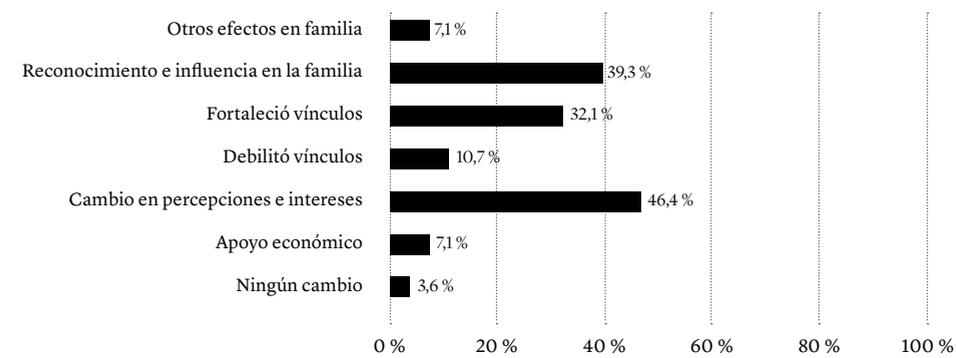
tos en los cuales no tienen injerencia significativa antes de tener un recorrido por lo universitario. En otras palabras, han logrado reconocimiento profesional en sus grupos de pertenencia cercanos.

Logro educativo como transformador de los vínculos familiares y personales

Un aspecto relevante en la narración de la experiencia de los egresados, derivado de su formación profesional, se relaciona con la ubicación como referentes para sus familias en diferentes dimensiones. Recopilan y entretrejen elementos de su experiencia personal para dirigir y motivar los procesos educativos de otros integrantes de su núcleo de crianza; por ejemplo, narraron que primos o hermanos se han visto alentados a emprender y terminar la formación superior universitaria. Además, debido a los conocimientos que adquirieron en Sociología, quedaron acreditados para dar opiniones y orientar decisiones de todo tipo dentro de este mismo ámbito (figura 8). Esto se traduce en el fortalecimiento de vínculos para el 32,1 % de los

casos, aunque durante la carrera haya significado choques y rompimientos debido a las posiciones encontradas frente a creencias religiosas, políticas y hábitos de vida representados en los cambios de percepciones e intereses, lo cual fue reconocido por el 46,4 % de la población abordada.

FIGURA 8 | Aspectos de transformación de las relaciones familiares del egresado



Fuente: elaboración propia.

Este escenario de transformación, que contiene admiración y reconocimiento debido al logro de nuevos aprendizajes, los cuales eran ajenos y hasta imposible de alcanzar para los grupos familiares, fortalecen, comparten y entretejen relaciones, estilos de vida o gustos, creencias y prácticas, opiniones políticas, convicciones y preferencias, así como hábitos de todo tipo –alimenticios y culturales, entre otros-. Es decir, se trata de un modo de vida “(...) que corresponde a la cantidad de bienes y servicios de los cuales puede disponer un individuo o un grupo” (Bonnewitz, 2006: 69): para el caso, el egresado y su familia.

Como lo señalan algunos de los encuestados, se han constituido contextos que han llevado a la modificación de perspectivas frente a visiones e ideas que se tenían instauradas, y fueron recurrentes durante toda la trayectoria educativa. La educación superior no solo era vista como algo inalcanzable y no valorado por parte de los hogares en los que no existía educación universitaria; además, para el caso específico del pregrado en Sociología, se veía como una carrera subvalorada en cuanto a su funcionalidad en la sociedad y a asuntos políticos –situación presentada en la mayoría de los titulados-, y como una profesión ligada a una carga ideológica que la denotaba conforme a pensamientos de izquierda, aspectos *mal vistos* en sus

ambientes más cercanos y anclados a visiones compartidas en el mundo laboral, y en general, de la sociedad.

Desde la experiencia narrada, el proceso educativo estuvo determinado por nuevos relacionamientos que permitieron construir redes estables, las cuales trascendieron en vínculos de amistad conservados con compañeros de la universidad –del mismo y de otros pregrados– y que representan estructuras de apoyo mutuo en situaciones económicas difíciles, en la realización de trabajos dentro y fuera del espacio universitario, y en sí, en apoyos personales para la vida diaria de los egresados.

En consonancia con lo anterior, desde los discursos se reconocen algunos casos en los cuales los egresados encontraron limitaciones en sus relacionamientos o en la ampliación de redes, debido a que en muchas de las experiencias, y por ser estudiantes trabajadores, no contaban con tiempo para interactuar o participar en espacios de socialización con otras personas pertenecientes a la institución, es decir, con los mismos compañeros, funcionarios administrativos y profesores. Algunos indicaron ser solitarios y ensimismados, situaciones que causaban dos situaciones: de un lado, que no se generara una armonización en el actuar con otros; y de otro, que al egresar del campo educativo encontraran dificultades con ciertos elementos o carecieran de ellos al emprender sus roles como profesionales, esto es, frente a los vínculos para el trabajo y la cercanía con otras personas para lograr acompañamiento.

Conclusiones

Tras el logro educativo y lo que acarrea –la entrada a la universidad, el transcurso de la vida educativa y, luego, el ejercicio profesional–, los egresados se vieron sujetos a transformaciones significativas en el conjunto de relaciones sociales que han mantenido y construido en el curso de sus vidas (Bonnewitz, 2006), esto es, en posiciones y vínculos familiares que, desde su llegada a la institución de educación superior, se vieron dirigidos no solo hacia el cambio del nivel educativo por parte del egresado, sino a un cúmulo de situaciones, de encuentros y desencuentros, de influjos y de apoyos que, al interior del espacio familiar, fundaron una nueva experiencia. Esta se caracteriza por situaciones emergentes, tales como la motivación por estudiar que se instala en las generaciones contemporáneas y posteriores a los egresados, así como por la modificación de las visiones y perspectivas que se tenían en los núcleos familiares sobre el papel del profesional de la Sociología en la sociedad.

Sumado a lo anterior, la experiencia educativa aportó nuevos relacionamientos más allá de los hogares, que se traducen en la consecución de nuevos amigos, parejas y compañeros interdisciplinarios con los cuales los egresados lograron ampliar

y fortalecer redes de acompañamiento y laborales. Ello constituye un espectro de socialización que los ha llevado a tener lazos duraderos, a la vez que conexiones útiles (Bourdieu, 2011) para el ejercicio profesional, así como para sentirse satisfechos en diferentes aspectos en el desarrollo de sus proyectos de vida y en la configuración de roles sociales. Haber atravesado un proceso de aprendizaje en un programa específico –Sociología– les brindó una formación teórica y metodológica para afrontar y aportar a un sinnúmero de problemáticas y transformaciones, tales como la violencia, el desplazamiento y la creciente industrialización y urbanización, entre muchos otros.

Las motivaciones en los egresados estuvieron determinadas no solo por el accionar individual (orientado por la búsqueda de cambiar situaciones personales y condiciones de vida de origen o por el deseo de potencializar su sentido con lo social), sino también por las oportunidades de acceso ofrecidas por la UdeA. Estos elementos aportaron a la transformación de sus relaciones, roles, proyectos de vida y visiones de futuro (Avendaño-Castro; Paz-Montes; Rueda-Vera, 2017), las cuales estaban mediadas por condiciones contextuales (Guzmán-Bracho, 2019). Los egresados vieron en la educación universitaria una oportunidad de alcanzar la realización personal (Guzmán-Gómez, 2017), así como de fortalecer y ampliar sus saberes, dado que en su mayoría provenían de familias con poco capital cultural acumulado, debido a dos factores discutidos en secciones previas: el ejercicio de oficios no cualificados por parte de las personas encargadas de la crianza; y el desarrollo de pocas actividades intelectuales. Sobre esto, Bourdieu y Passeron (1996) argumentan que las clases populares han tenido más posibilidades de eliminarse en la enseñanza secundaria puesto que existe un componente –el examen– que les representa un posible fracaso frente a la realización de estudios superiores, toda vez que no logran ingresar con facilidad a los centros académicos.

Pese a lo anterior, el acceso se posibilitó gracias a la política de descentralización educativa planteada por la institución universitaria estudiada en cumplimiento de la política pública de educación superior, orientada a una educación que brinde de elementos como la generación y la crítica de ideas. Estos se hicieron evidentes al establecer relacionamientos y ejercer la profesión, y constituyen recursos que no dependen de forma directa de la posesión de un capital cultural heredado o de la carga del origen social¹, la cual ha disminuido con la expansión educativa.

Conforme avanzaron en su plan de estudios, los que después serían egresados acumularon nuevos conocimientos, amigos, experiencias y prácticas, y una titulación que les generó satisfacción en lo personal, económico, profesional y laboral, por disponer de un diploma que “es elemental para asegurar una ventaja decisiva en

1. Así lo destacan Marqués y Gil (2015) al exponer las observaciones de varios autores.

la competencia profesional” (Bourdieu; Passeron, 1996: 233). Tales componentes, interiorizados en el marco del proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Bonnewitz, 2006), al obtener el título y emprender el camino laboral también disminuyeron la preponderancia del origen (Marqués-Perales; Gil-Hernández, 2015), al convertir el grado en un requerimiento para acceder al posicionamiento ocupacional relacionado con su formación académica, en el que ponen en práctica fundamentos teóricos e históricos, de trabajos con comunidades, de análisis y críticas, y de buscar y adquirir contactos. Es decir, una capacidad mediante la acción que ellos –los egresados– emprendieron, que los llevó a tener cambios y posicionarse como referentes de sus grupos cercanos debido a las condiciones que generan un mayor nivel de escolaridad intergeneracional (Rodríguez, 2016), así como a los diferentes relacionamientos que pudieron establecer en razón de sus conocimientos, de la transformación de sus condiciones de vida y de las actividades emprendidas para efectuar dichos cambios.

Las acciones y logros de estos egresados también tuvieron efectos importantes en sus núcleos cercanos. Por ejemplo, en muchos casos lograron la transición de ideas que su núcleo familiar tenía sobre la formación en Sociología: predominó una estigmatización durante el transcurso de todo su proceso educativo por creer que este programa no tenía el mismo valor que carreras de otras facultades o con otros contenidos (Baltar; Siqueira-Baltar, 2017), o que estaba ligada a preceptos ideológicos. Esta concepción cambia cuando el egresado logra estabilidad en lo personal y lo profesional, y establece nuevas redes con amigos y colegas que se encuentran en su mismo nivel educativo.

Estas redes se consolidan como vínculos útiles para el conocimiento y reconocimiento mutuos (Bourdieu, 2011), y se comportan como eslabones fundamentales para la consecución de nuevos empleos. Aportan así a las transformaciones frente al entorno familiar de los egresados y su crecimiento en términos intelectuales, profesionales y económicos; además, brindan la posibilidad de pertenecer a otros grupos exclusivos de órdenes académico y cultural, entre otros.

Los resultados presentados permiten comprender que la evaluación de la política pública educativa, al hacer énfasis en la de educación superior, debe ir más allá de la verificación de su cumplimiento en términos de acceso, competencias y vínculos con el mercado laboral –aunque sin excluirlos–. Esto por cuanto su impacto se evidencia en la transformación de la experiencia de los egresados y grupos más cercanos, situación que configura y da un giro al fundamento de sus proyectos de vida a largo plazo –es decir, el cumplimiento de metas y el accionar de cada uno–, con lo cual se logra impactar y transformar varias generaciones y círculos cercanos a ellos.

Referencias

- Aguilar-Gaviria, Sonia; Barroso-Osuna, Julio (2015). La triangulación de los datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Alzás-García, Teresa; Casa-García, Luis Manuel (2017). La evolución del concepto de triangulación en la investigación social. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320700886_La_evolucion_del_concepto_de_triangulacion_en_la_investigacion_social
- Avendaño-Castro, William; Paz-Montes, Luisa; Rueda-Vera, Gerson (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/290/29055964008/html/index.html>
- Baltar, Ronaldo; Siqueira-Baltar, Claudia (2017). A Sociologia como profissão. *Revista Brasileira de Sociologia*, 5(10), 259-289. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.213>
- Beltrán, William Mauricio; Berrío-Gil, Darío (2016). Viviendo de la Sociología: egresados(as) de la Universidad Nacional de Colombia y mercados parciales de trabajo. *Sociedad y Economía*, (30), 121-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n30/n30a06.pdf>
- Beltrán, William Mauricio; Torres-Ortiz, María Raquel (2016). Calidad y pertinencia del Programa Curricular de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia desde la perspectiva de sus egresados. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 139-165. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/55551/54837>
- Blanco, Neligia; Pirela, Johann (2016). La complementariedad metodológica: estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/676/67646966005/html/index.html>
- Bonnewitz, Patrice (2006). *La Sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brower. Recuperado de <https://erikafontanez.files.wordpress.com/2015/08/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

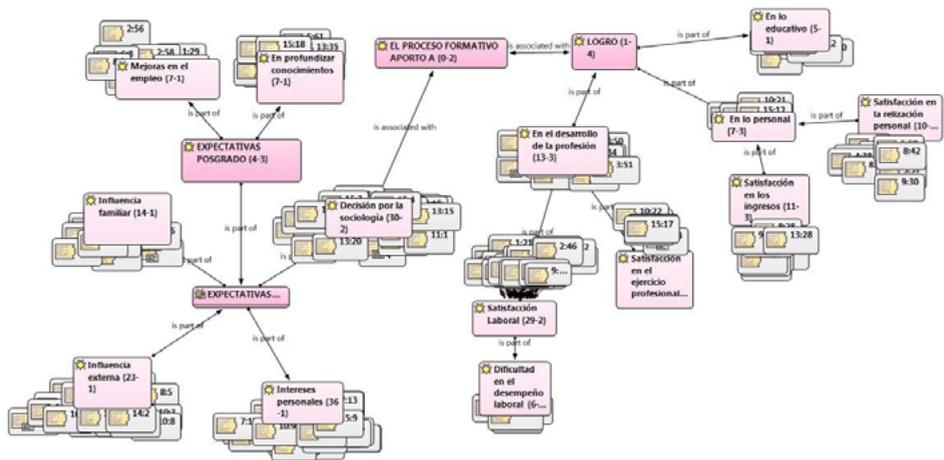
- Castillo-Riquelme, Víctor; Rodríguez-Garcés, Carlos (2018). Los problemas del stock en campos profesionales difusos: Oferta educativa en Trabajo Social. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 37-52. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100003>
- Departamento Nacional de Planeación - DNP (s. f.). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202014-2018%20Bases%20Final.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación - DNP (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación - DNP (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf>
- Diez, María Agustina (2017). La Sociología como profesión: desencuentros entre la formación académica y la inserción laboral. *Cuadernos de pesquisa*, 47(165), 912-937. <https://doi.org/10.1590/198053144355>
- Díaz, Claudio; Galán, Gabriela (2015). Caracterización de estudiantes de nutrición de la Universidad del Mar de Talca según composición de capital cultural y social. *Revista chilena de nutrición*, 42(1), 53-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182015000100007>
- Facchini, Carla (2019). Employment and Education of Sociologists. Opportunities and Critical Factors of a Multifaceted Profession International. *Review of Sociology*, 29(3), 327-335. <https://doi.org/10.1080/03906701.2019.1672348>
- Fernández-Esquinas, Manuel (2019). Dealing with the Profession of Sociology: Opportunities and Problems at the Interface Between Training and Professional Development. *International Review of Sociology*, 29(3), 336-353. <https://doi.org/10.1080/03906701.2019.1672349>
- García-Yepes, Karen (2017). Construcción de proyectos de vida alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 153-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>
- Giddens, Anthony (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* 3.^a ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez-Urrutia, Verónica; Royo-Urrizola, Paulina (2015). Nuevas subjetividades y proyectos de vida: jóvenes universitarios de la VII región de Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 90-101. <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.07>
- González, Gabriel; Díez-Echavarría, Luisa; Zapa, Elkin; Eusse, Danilo (2019). Evaluación del impacto académico y social en egresados universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 695-712. <https://doi.org/10.5209/rced.57774>

- Granovetter, Mark (1973). La fuerza de los vínculos débiles. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Granovetter, Mark (1995). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Gutiérrez, Jahir; Mondragón, Viviana; Santacruz, Laura (2019). Expectativas, necesidades y tendencias de la formación en educación superior en Colombia en pregrado y posgrado: entre la deserción-perfil y vocación profesional. *Universidad y Empresa*, 21(37), 313-345. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.6619>
- Guzmán-Bracho, Mauricio (2019). Agencia Constructiva: acción social para el bienestar colectivo. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XIII(26), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2110/211059782001/html/>
- Guzmán-Gómez, Carlota (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Lomelí-Parga, Andrea Magdalena; López-Padilla, María Guadalupe; Valenzuela-González, Jaime Ricardo (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- López-Cárdenas, Irina; Mella-Luna, Julio; Cáceres-Valenzuela, Gabriela (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 271-288. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- Malagón-Plata, Luis Alberto; Rodríguez-Rodríguez, Luz Helena; Machado-Vega, Diego Fernando (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Marqués-Perales, Ildefonso; Gil-Hernández, Carlos (2015). Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático el acceso a la clase de servicio? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150, 89-112. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.150.89>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (s. f.). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (s. f.). *Sistema educativo colombiano*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231235:Sistema-Educativo-Colombiano%C3%A7>

- Navarro-Leal, Esteban; Sembler-Reyes, Matías (2018). “No nos sobra, pero por eso trabajamos”: movilidad social intergeneracional e inconsistencia posicional en asistentes de aula y asistentes de párvulo. *Revista Némesis*, 14, 13-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7084615>
- Oriente iniciará en 2004 con sede propia (2003). *Alma Mater*, 29.
- Puentes-Borges, Abundio-Eduardo; Puentes-Bencomo, Digna Beatriz; Puentes-Bencomo, Eduardo Rangel (2017). Por mayor objetividad en la triangulación de los instrumentos de diagnóstico. *Didáctica y Educación*, 8(4), 77-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681318>
- Rodríguez, Santiago Andrés (2016). Logros educativos en el nivel de instrucción superior y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. *Sociológica*, 31(88), 167-200. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v31n88/0187-0173-soc-31-88-00167.pdf>
- Sánchez, María Cruz (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 1, 11-30. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/582/546/1968-1>
- Trindade, Victoria Andrea (2016). Entrevistando en investigación y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34), coordinado por Patricia Schettini e Inés Cortazzo. La Plata: Universidad de la Plata.
- Universidad de Antioquia - UdeA (2017). *Plan de desarrollo 2017-2027, una universidad innovadora para la transformación de los territorios*. Recuperado de <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>
- Universidad de Antioquia - UdeA (2020). *UdeA en las regiones*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-regiones/oriente/contenido/asmenuateral/egresados/lut/p/z1/vVVNc5swFPwrzoEjlvIG3ih23TpgwDENcOnIGM6IBEh25n->
- Vázquez-González, Natalia Ix-chel; Díaz-Pérez, Guillermina; Pérez-Damian, Araceli (2015). La sombra de la violencia estructural en los jóvenes universitarios. *Recerca*, 16, 59-86. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2015.16.4>
- Veliz-Rojas, Lizet; Bianchetti-Saavedra, Andrés (2016). Integración metodológica en la investigación de fenómenos complejos en enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 47-50. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100011
- Vieytes, Rut (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Yaschine, Iliana (2015). ¿Alcanza la educación para salir de la pobreza? Análisis del proceso de estratificación ocupacional de jóvenes rurales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX(223), 377-406. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72142-2](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72142-2)

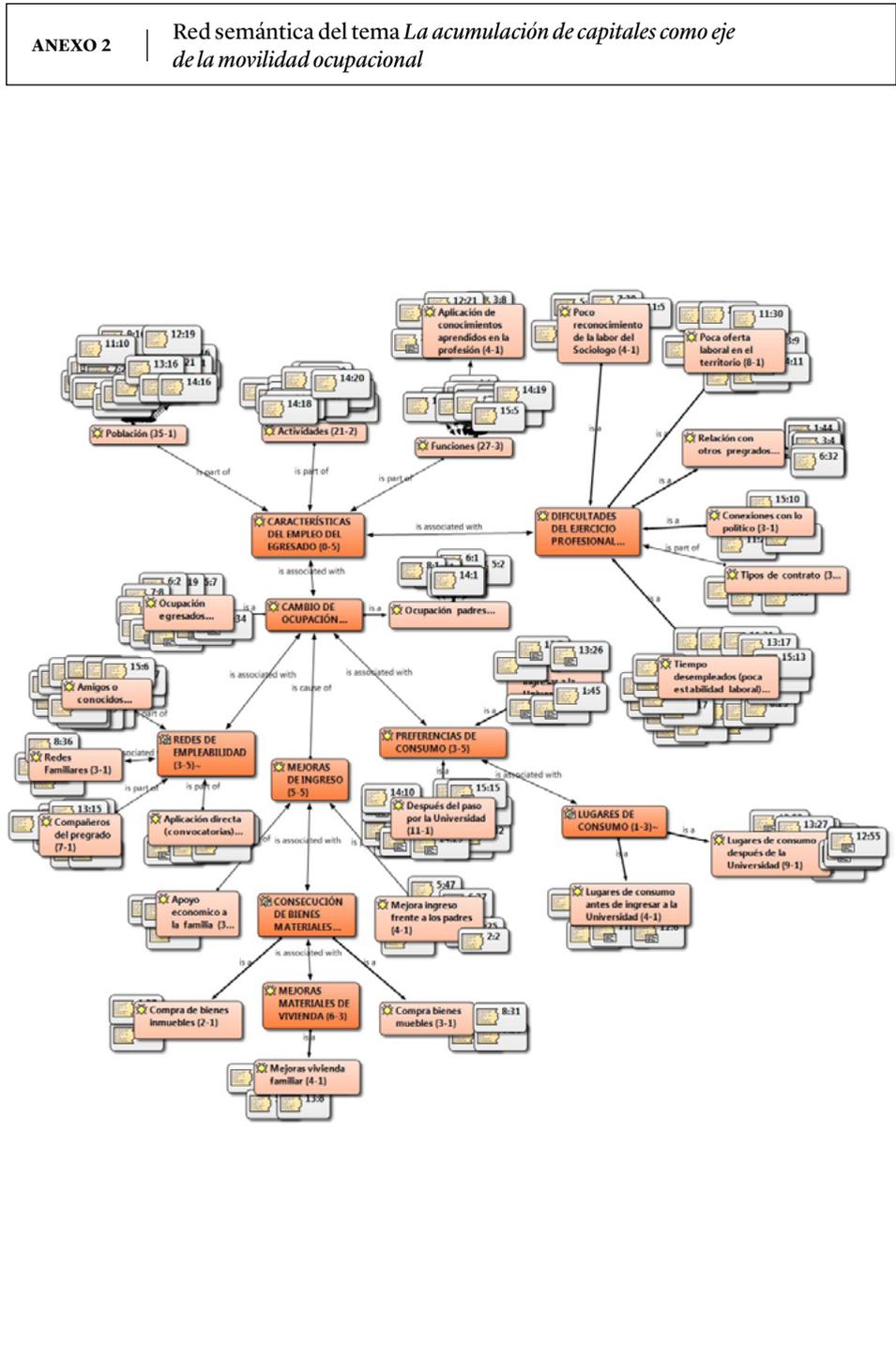
Anexos

ANEXO 1 | Red semántica del tema *Logro personal como fundamento de la motivación para profesionalizarse*



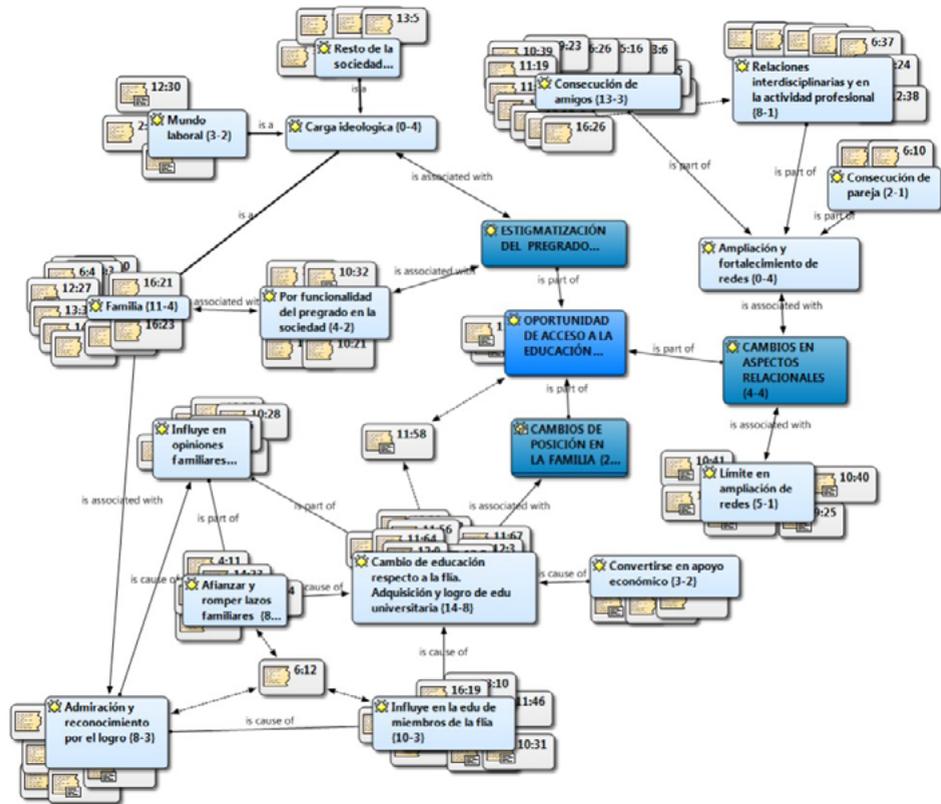
ANEXO 2

Red semántica del tema *La acumulación de capitales como eje de la movilidad ocupacional*



Fuente: elaboración propia.

ANEXO 3 | Red semántica del tema *Logro educativo como transformador de los vínculos familiares y personales*



Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4229>

*Quality Assurance in Higher Level Technical Training,
and Incidence of Institutional Improvement Plans*

Norma Cárdenas-Saldaña**

Universidad de los Lagos (Osorno, Chile)

Francisco Ganga-Contreras***

Universidad de Tarapacá (Arica, Chile)

Cristian Aguilar-Ruiz****

Universidad de los Lagos (Osorno, Chile)

.....

* Este artículo es resultado del trabajo en la línea de investigación en Formación Técnica que el Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile) declara como parte de su plan estratégico departamental. La investigación fue financiada por la Política de incentivo a publicaciones del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile). Artículo de investigación recibido el 15.08.2020 y aceptado el 11.03.2021.

** Doctora en Educación y Sociedad, Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile). Correo electrónico: norma.cardenas@ulagos.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2244-1731>

*** Doctor en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales, Universidad de Sevilla (España). Posdoctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia (Venezuela). Consultor internacional y profesor titular del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá (Chile). Página web personal: <https://www.franciscoganga.cl/> Correo electrónico: franciscoganga@academicos.uta.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9325-6459>

**** Sociólogo, Universidad de La Frontera (Chile). Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Los Lagos (Chile). Analista Políticas Educativas, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos (Chile). Correo electrónico: cristian.aguilar@ulagos.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-2092>

Cómo citar/How to cite

Cárdenas-Saldaña, Norma; Ganga-Contreras, Francisco; Aguilar-Ruiz, Cristian (2021). Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional. *Revista CS*, 34, 127-165. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4229>

Resumen

Abstract

El objetivo de la investigación presentada en este artículo es analizar el impacto de planes de mejoramiento institucional (PMI) en resultados de acreditación para institutos técnicos de nivel superior en Chile, entendiendo que asegurar la calidad es crucial para ofrecer servicios educacionales de excelencia, siendo la acreditación su indicador de logro. Mediante metodología cualitativa, se revisaron resultados de acreditación institucional, analizando fortalezas y debilidades para las áreas evaluadas. Los resultados muestran que, si bien existe una relación relativa entre implementación de PMI y años de acreditación obtenidos, los datos recogidos son insuficientes para demostrar su impacto; esto se debe a que no se encontraron relaciones entre las áreas evaluadas y las mejoras propuestas por PMI. En conclusión, se recomienda una revisión exhaustiva de asignación de recursos, así como de las condiciones en las que se implementan debiendo identificarse su impacto en la mejora de la calidad en Chile.

PALABRAS CLAVE:

formación profesional, formación técnica de nivel superior, aseguramiento de calidad, planes de mejoramiento institucional, acreditación

.....

The objective of this research is to analyze the impact of Institutional Improvement Plans (PMI) on accreditation results for the Higher-level Technical Institutes, in Chile, understanding that ensuring quality is crucial to providing educational services of excellence, being accreditation its achievements indicator. Through a qualitative methodology, the results of institutional accreditation were reviewed, by analyzing strengths and weaknesses for the areas assessed. The results show that while is there a relative relationship between the implementation of PMI and the accreditation-years obtained, the data collected are insufficient to demonstrate its impact, since the relationships between the areas evaluated and the improvements proposed by the PMI were not found. In conclusion, it is recommended to perform a comprehensive review of the allocation of resources and conditions under which it is applied, as well as the identification of its true impact on quality improvement, in Chile.

KEYWORDS:

Professional Training, Technical Institutes, Quality Assurance, Quality Improvement Plans, Accreditation

Introducción

El presente trabajo explora la incidencia de los planes de mejoramiento institucional (PMI) en el aseguramiento de la calidad (AC) de las instituciones que imparten formación técnica de nivel superior (FTNS), ratificada en la acreditación institucional obtenida luego de su implementación. El AC se entiende como el “conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas (internas y externas a las instituciones y sus programas) destinados a la mantención y promoción de estándares de calidad (Zapata; Tejeda, 2009: 193). Desde esa perspectiva, el AC es una prioridad de las instituciones. En consonancia con ello, estas apelan a modelos de gestión eficientes, instalan prácticas y esperan resultados notables para la gestión de la docencia y, en el caso de la formación técnica de nivel superior, la efectiva vinculación con el medio socioproductivo y la garantía de la empleabilidad como elementos centrales, para lo cual deben movilizarse recursos suficientes que permitan desplegar acciones y constatar evidencias (Donoso; Corvalán, 2012; Romero; Montt; Arancibia, 2020).

Uno de los dispositivos que ha permitido financiar acciones en torno al AC son los PMI: propiciaron la instalación de procesos formativos en carreras técnicas alineadas con modelos basados en competencias, mediante fuertes inversiones en iniciativas que consoliden prácticas para implementar modelos institucionales que cumplan con los requerimientos de la ley 20190 de aseguramiento de calidad y que, por tanto, garanticen una mejoría en la calidad de la formación comprometida en los propósitos institucionales, además de generar dinámicas capaces de mejorar las condiciones de oferta de capital humano especializado, de acuerdo con los requerimientos del medio socio-productivo (Donoso; Corvalán, 2012).

Con esa finalidad se estableció el compromiso de lograr mejoramientos académicos y de gestión, con resultados en indicadores de gran impacto; se creó, por lo tanto, una relación directa respecto del modo en que dichos indicadores constituyen una evidencia medible del aseguramiento de la calidad, que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) evalúa por áreas. En el período 2015 se adjudicaron 8 PMI vinculados a la oferta de FTNS (Mineduc, 2015), cuyos montos de financiamiento oscilaron entre M\$ 300 y M\$ 700. Dado que existe evidencia para constatar esta conexión entre el despliegue de los PMI en las instituciones adjudicadas y su contribución al desarrollo de mejores niveles de calidad en las diferentes áreas evaluadas por la CNA —tales como *Gestión institucional* (GI), *Docencia de pregrado* (DP) y *Vinculación con el medio* (VcM)—, se analizará cómo han impactado estos planes de mejora en los resultados de acreditación, los que forman parte del modelo concursable de asignación de recursos del estado para la educación, al que las instituciones de educación superior postulan, adjudican e implementan.

Fundamentos teóricos

Antecedentes contextuales de la FTNS

En el sistema de educación superior chileno, la FTNS es impartida en centros de formación técnica (CFT), institutos profesionales (IP) y universidades indistintamente, los cuales son regulados por las normas de aseguramiento de calidad que emanan de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); estos permiten comparar el desarrollo y la consolidación de sus proyectos institucionales.

La FTNS fue definida por la Unesco (2015a) como aquella área educativa que se ocupa de impartir conocimientos y capacidades para el mundo del trabajo. En esta línea, la Ley de Educación Superior Chilena 21.091 ha establecido de manera específica que tanto los IP como los CFT son instituciones cuya misión formar profesionales y técnicos capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, que deberán promover la articulación con todos los niveles y tipos de formación técnico-profesional, y vincularse con el mundo del trabajo.

Este nivel formativo tiene una larga tradición en Chile: de acuerdo con los registros del Ministerio de Educación (Mineduc), hay iniciativas que datan de 1798, como la Academia San Luis y el Consejo de la Educación Técnica. Entre 1930 y 1947 se crearon la Universidad Técnica Federico Santa María - UTFS y la Universidad Técnica del Estado - UTE (Biblioteca Nacional de Chile, 2021). En la década de 1960 surgieron otras instituciones que ampliaron y diversificaron la oferta de formación técnica de índole privada, como Inacap y Duoc, vigentes hasta hoy. Años más tarde, en 1981, con la implementación de la reforma conocida como “Privatización de la Educación”, se crearon los IP y los CFT, de tal manera que se consolidó la presencia de gestores privados que comenzarían a recibir recursos del estado como mecanismo de financiamiento para mejorar sus proyectos institucionales. Y en épocas más recientes, en el 2016, se promulgó la Ley 20.910 en el marco de una “Nueva Educación Pública”, que posibilita la creación de una oferta Estatal de educación técnica de nivel superior en todas las regiones del país; mandata la instalación de 15 CFT, vinculados a una Universidad Pública presente en el territorio.

En el caso de los IP, se los autoriza a impartir carreras profesionales sin licenciatura además de las técnicas de nivel superior; los CFT, por su parte, se concentran exclusivamente en esta última oferta. El cuadro 1 muestra la información de 100 instituciones de educación superior, públicas y privadas, que en la actualidad se ocupan de este nivel formativo. La FTNS es de ciclo corto; esto es, su duración oscila entre 2 y 3 años (Mineduc, 2021a).

CUADRO 1 | Distribución de instituciones que imparten carreras de FTNS

Tipo de institución	Públicos	Privados	Total
Centros de formación técnica	8	38	46
Institutos profesionales	0	28	28
Universidades	11	15	26
Total	19	81	100

Fuente: elaboración propia.

Resulta interesante reconocer que, en Chile, la FTNS ha sostenido un incremento de la matrícula; representa la titulación preferida de quienes se matricularon en primer año el 2017 (Consejo Nacional de Educación - CNED, 2017). Esto resulta interesante dado que la oferta de Educación Superior en Chile se ha centrado en carreras de ciclos largos que los postulantes relacionaban, aparentemente, con un mayor prestigio social y una mejor remuneración (Duarte; Saldoval, 2017). Así entonces, vemos que la matrícula muestra un incremento entre los años 2012 a 2019 de 304.419 a 344.231 estudiantes, respectivamente (CNED, 2020), lo que representa un aumento de 11,6 % (cuadro 2).

CUADRO 2 | Matrículas en carreras FTNS, por año y tipo de institución (2012-2019)

Tipo de instituciones	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Centros de formación técnica	140.031	144.365	148.010	146.540	141.711	136.777	136.730	137.940
Institutos profesionales	135.185	150.837	169.741	186.153	191.561	186.689	183.144	179.754
Universidades	29.203	32.271	31.114	29.183	28.442	29.795	29.422	26.537
Total general	304.419	327.473	348.865	361.876	361.714	353.261	349.296	344.231

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la titulación, el periodo 2012-2016 arroja un 59,5 % más de titulados en FTNS, a diferencia del 23,2 % de las carreras profesionales con licenciatura (Mineduc, 2017). Esto reduce la brecha en la proporción de técnicos *versus* profesionales, señalado por la Sociedad de Fomento Fabril (Sofofa) como preocupante para sostener el desarrollo del país (El Mercurio On-Line - EMOL, 2017).

Dado el espacio que hoy ocupa la FTNS, la política pública fomenta su desarrollo con recursos garantizados por las leyes de presupuesto y sus glosas. Los PMI, a disposición de estas instituciones, definieron propósitos orientados a fortalecer sus procesos formativos y garantizan la calidad de otros indicadores, asociados a una mayor retención de los estudiantes y una mejor inserción laboral, acorde a los requerimientos del medio socioproductivo.

Formación técnica y el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena

El AC de la educación superior en el sistema educativo chileno inicia su formalización en el año 2006 con la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129), mediante la cual se instala un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que opera a través de la integración de varias unidades como el Mineduc y la CNA, entre otras.

El sistema desarrolla políticas de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior mediante la acreditación de instituciones y programas formativos, en el marco de una certificación pública de la calidad. De forma específica, con la acreditación se busca

fomentar y dar garantía pública de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) autónomas, de sus programas de pregrado y de postgrado, verificar la sustentabilidad económica a fin de asegurar la estabilidad y viabilidad institucional a través de ejercicios sistemáticos de evaluación. (Lemaite; Maturana; Zenteno; Alvarado, 2012; Goeffroy, 2014)

Las áreas de acreditación de la CNA para las IES, en las que se incluyen los CFT, son cinco, y se dividen en obligatorias y optativas: las primeras corresponden a la gestión institucional y la docencia de pregrado; y las segundas a la vinculación con el medio, la docencia de posgrado y la investigación. Las instituciones presentan un informe de autoevaluación, fruto del análisis interno de sus fortalezas y debilidades. Este es constatado por una visita de pares externos, quienes emiten otro informe de evaluación “desarrollado sobre la base de los antecedentes entregados por la institución, aquellos obtenidos en la visita u otros que sean utilizados para corro-

borar, verificar o complementar la información contenida en los antecedentes de la institución”, según el artículo 16 del Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional de la CNA. En síntesis, el informe de autoevaluación, junto con otro de carácter financiero (CNA, Artículo 7, Reglamento para procedimiento de acreditación institucional) (CNA, 2019) y el informe externo, son la base central de la decisión de acreditación que toma la CNA.

El artículo 19 del reglamento indica que “se otorgará la acreditación institucional a las instituciones de educación superior que cumplan con los criterios de evaluación”, y que la CNA puede pronunciarse en torno a 6 o 7 años en el caso de la acreditación de excelencia; entre 4 y 5 en la acreditación avanzada; y en un tiempo de 3 años en la básica. Por su parte, el artículo 22 expresa que la institución podrá interponer un recurso de reposición respecto de la decisión de acreditación y solo en caso de no ser acreditadas, las instituciones podrán apelar ante el Consejo Nacional de Educación dentro del plazo de 30 (treinta) días hábiles, contados desde la fecha en que se notifica la resolución que se impugna, de conformidad a lo dispuesto en el artículo 23.º de la Ley 20.129.

Si bien es cierto que el reglamento por medio del cual se fija el procedimiento de acreditación institucional fue actualizado el año 2019, ninguno de los artículos mencionados difiere del contenido del reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional, contenido en la resolución exenta CNA DJ n.º 009-4 del 13 de octubre de 2014. Con estos lineamientos, un gran número de IES en el ámbito de la formación técnica se ha acreditado en las áreas obligatorias y, en algunos casos, en la optativa de *Vinculación con el medio*. El cuadro 3 sintetiza la información sobre las áreas, criterios y elementos esperados.

La FTNS debe garantizar propósitos y fines institucionales claros, políticas y mecanismos formales y eficientes en concordancia con herramientas de aseguramiento de la calidad, constatados en resultados clave tales como la adecuada inserción laboral. En el cuadro 3 se aprecia que, principalmente, se insiste en la correcta planificación y gestión institucional, en el ajuste de la oferta de las carreras o la modificación de perfiles de egreso, dentro de lo que se incorporan los adelantos de los procesos productivos y laborales, y se consideran las necesidades del mercado laboral, entre otros aspectos.

La progresión de los estudiantes, los indicadores de empleabilidad y seguimiento de titulados resultan clave, y dan cuenta de un proceso que demuestra prácticas sistemáticas de AC. Por otra parte, se espera que las actividades de *Vinculación con el medio* guarden una estrecha relación bidireccional y sean sistematizadas y monitoreadas en su impacto, sobre todo a nivel de los procesos formativos.

CUADRO 3 | Áreas, criterios y elementos esperados en el proceso de acreditación de la FTNS

Áreas	Criterios	Lo esperado
Gestión institucional - GI (obligatoria)	Planificación y desarrollo del proyecto institucional	La institución debe contar con un proyecto educativo fundamentado en una misión que se evalúa periódicamente y está en concordancia con las condiciones de operación que se ponen a disposición, tanto para el cumplimiento del proceso formativo como en lo que atañe a servicios de apoyo eficaz a los estudiantes.
	Administración y recursos	
	Servicios orientados a los estudiantes	
Docencia de pregrado - DP (obligatoria)	Carreras	La institución promueve una oferta formativa que responde a las necesidades e innovación del medio socioproductivo, en la que se consideran resultados como progresión, inserción laboral y seguimiento de los titulados, y se hace énfasis en procesos y estrategias metodológicas que incluyan la experiencia profesional y laboral de los docentes.
	Docentes	
	Resultados	
Vinculación con el medio - VcM (optativa)	Diseño y provisión de actividades	La institución da cuenta de una articulación bidireccional con el entorno significativo que se plasma en su misión, actividades y procesos formativos vinculados a los requerimientos del medio socioproductivo, dentro de lo cual se evalúa de manera sistemática el impacto para el entorno como la propia institución.
	Resultados e impacto	

Fuente: CNA (2013).

El 50 % de las 100 instituciones catastradas en la base de datos de matrículas de SIES Mineduc entre los años 2017- 2019, y que imparten carreras FTNS están acreditadas con un promedio de 2 años, bajo el sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Tal como lo revela el cuadro 4, no todas las instituciones que imparten FTNS se encuentran acreditadas. Esto se relaciona con lo dictaminado por el artículo 15 del título II de la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006): “Las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos podrán someterse a procesos de acreditación institucional ante la CNA (...) La opción por el proceso de acreditación será voluntaria” (Mineduc; Ley 20.219 de 2006).

CUADRO 4 | Distribución de instituciones que imparten carreras técnicas de nivel superior en Chile y estado de acreditación voluntaria

Tipo de institución	Acreditados		No acreditados		Total
	n	%	n	%	
Centros de formación técnica	15	32,60%	31	67,40%	
Públicos	3	6,50%	5	10,90%	46
Privados	12	26,10%	26	56,50%	
Institutos profesionales	13	46,40%	15	53,60%	
Públicos	0	0,00%	0	0,00%	28
Privados	13	46,40%	15	53,60%	
Universidades	22	84,60%	4	15,40%	
Públicos	11	42,30%	0	0,00%	26
Privados	11	42,30%	4	15,40%	

Fuente: elaboración propia.

La Ley 21.091 de Educación Superior, promulgada en 2018, introdujo algunos cambios, y de modo específico en lo que refiere a la voluntariedad del proceso de acreditación; así entonces, se modificó el Artículo 15 en el siguiente sentido: “Reemplázase su inciso primero por el siguiente: ‘Artículo 15.- La acreditación institucional será obligatoria para las instituciones de Educación Superior autónomas’” (Mineduc; Ley 20.219 de 2006).

Como consecuencia de lo anterior, los procesos de acreditación vigentes fueron realizados en la mayoría de las instituciones antes de la promulgación de la Ley en 2018, en el marco de dicha voluntariedad. Distinto es el caso de las universidades que imparten formación técnica: si bien operaron en el marco de la Ley 20.129, diversas normativas, referidas a estar acreditadas como condición para obtener financiamiento estatal¹ o recursos con garantía fiscal destinados al financiamiento de los estudios de los alumnos, terminaron por instalar la obligatoriedad en ellas.

La ley contempla, además, la existencia de un subsistema técnico profesional integrado por CFT Estatales, IP y CFT privados reconocidos por el Estado; e igual-

1. Tal es el caso del Crédito con Aval del Estado para financiamiento de los estudiantes o, posteriormente, la gratuidad universitaria, que partió de manera gradual primero para Universidades y carreras profesionales, y hoy es un beneficio desplegado también para FTNS.

mente hace hincapié en que las diferentes ofertas que coexisten en el sistema de Educación Superior deben dar garantías de un marco mínimo de orientación. En el caso de la formación técnica se espera el desarrollo de capacidades referidas a un pensamiento autónomo y crítico, basado en el conocimiento de disciplinas vinculadas al mundo del trabajo (CNA, 2013). Del mismo modo, la ley dice que el Mineduc debe definir una “Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional” que aporte a la generación y aplicación de políticas públicas que fortalezcan el área; de igual manera, destaca la creación de trayectorias formativas laborales en sintonía con las necesidades personales y de los sectores productivos, que aporten a los resultados de la titulación y a una mayor inserción laboral, cuestiones que no escapan a la mirada de organismos internacionales (Ley 20.219 de 2006, título 2, artículo 16).

Desde iniciativas como la organización de seminarios, la Unesco (2015b) ha ratificado la preeminencia del sector (París, 1987-1989; Seúl, 1999; Shanghái, 2012, etc.). Otros documentos orientadores vigentes, tales como la “Agenda de Educación 2030” y la “Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) 2016-2021”, dan fe de ello. Hoy se impulsan ideas cuyo foco está puesto en “que los jóvenes que optan por este camino adquieran las competencias y habilidades necesarias para su desarrollo y puedan, por esta vía, contribuir al progreso del país” (EFTP, 2020: 4).

Aseguramiento de la calidad en formación técnica desde la perspectiva comparada internacional

El sistema educativo chileno ha orientado sus esfuerzos a la exploración de sistemas educativos de otras latitudes con más tradición y que ostenten resultados exitosos en cuanto a calidad del proceso formativo e inserción laboral, en busca de factores capaces de aportar a la calidad y con la pretensión de identificar fórmulas que permitan transferirlos a la realidad nacional (Wiedenslaufer; Cifuentes; Holz, 2015).

Respecto de lo anterior, justamente Canadá, Alemania y Australia son países que pudiesen ser considerados buenos referentes en el sentido planteado; por ello, el análisis se centra en “la articulación de esta modalidad con otras formas educativas e instituciones de educación superior (articulación vertical y horizontal) y su vinculación con el medio productivo” (Weidenslaufer *et al.*, 2015: 2).

La participación del medio socioproductivo en Canadá, Alemania y Australia es respaldada con la intervención de representantes de la industria en organismos de regulación y diseño de contenidos y certificaciones en este nivel educativo y de sistemas nacionales de instrucción en la empresa (Weidenslaufer *et al.*, 2015), lo que determina una vinculación formal, sistemática y ligada a temas de decisiones curriculares y de financiamiento. Asimismo, la *formación dual* (FD) en Alemania y

Australia, por ejemplo, constituye un elemento digno de tomar en cuenta a la hora de reconocer la vinculación efectiva con la empresa en países con sistemas de formación técnica más consolidados. En Chile, dicha experiencia se ha extendido mucho más en el ámbito de la formación media técnico-profesional; puede que sorprenda el que no se haya aplicado a nivel superior y que aún no existan incentivos para implementarla. Al respecto, se señala que la operación de este sistema dual “depende de la existencia de ciertas condiciones previas que no emergen automáticamente a lo largo de diferentes contextos institucionales e históricos” (Sevilla, 2017: 17).

Algunas investigaciones de otros países (Bauer; Gessler, 2016; Pineda-Herrero; Arnau-Sabatés; Ciraso-Calí, 2019) muestran que el nivel competencial y madurativo del alumnado de nivel superior facilita el desarrollo de la formación dual y aumenta la eficacia de la formación profesional en su conjunto. Otro instrumento notable, presente en estas naciones, apunta a un “Marco Nacional de Cualificaciones” (Mineduc, 2020) basado en competencias. Pese a que hay distinciones entre las propuestas, el eje central es la definición y estructura de competencias laborales articuladas en los diferentes niveles del sistema y con la empresa.

En Chile se cuenta con un marco regulatorio en este sentido, denominado “Marco de Cualificaciones Técnico Profesional” (Mineduc, 2020), que busca aportar a una ruta formativa laboral exitosa a partir del reconocimiento de las competencias laborales claves que el sector productivo demanda. En la actualidad se implementa un plan piloto de cualificaciones, cuyos resultados significarán un avance para la FTNS en el ajuste de los currículos y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los elementos que claramente se identifican como claves en países con más efectividad en sus resultados de formación técnica es la vinculación formal con la empresa y los mecanismos de articulación formativa. Se espera, además, que esta vinculación inste a la innovación, el emprendimiento y la competitividad “puesto que la visión de la ESTP se plantea como una que se encuentre directamente enhebrada en la estrategia de desarrollo económico del país y su entorno próximo” (CNA, 2020: 31); para ello, quienes dirigen las instituciones formadoras deberían escuchar cuidadosamente las necesidades y requerimientos de los sectores interesados relevantes (Lašáková; Bajžíková; Dedze, 2017).

Para el caso del sistema educativo chileno, en las leyes 21.091 de educación superior y 21.910, así como en la Estrategia Nacional para la Formación Técnico Profesional de Chile (Mineduc, 2020), se indica la importancia de esa vinculación y articulación con la empresa. En el caso de los CFT estatales regulados por la ley 21.910, se indica claramente que estos deben “entregar formación pertinente a través de una vinculación efectiva con el sector productivo de su región, orientada hacia el desempeño en el mundo laboral” (Ley 21.910, artículo 4.º, letra c). Esta perspectiva

va en la línea “del enfoque técnico-funcionalista que mira a la educación técnica como una formación especializada en función de los requerimientos del aparato productivo” (Sevilla, 2014: 313).

Sin embargo, esta funcionalidad implica, a su vez, comprometer a la empresa para que sea consultora permanente en materias curriculares, labor para la cual esta deberá destinar parte de su tiempo. Si bien se indica la importancia de esta vinculación entre institución y empresa, no se clarifica cómo se ha garantizar que funcione esta articulación entre instituciones cuyos objetivos, formas de resolver y modelos de gestión son muy diversos. Por tanto, la participación de la empresa no tiene un modelo único: puede definirse según los sectores económicos, estructurarse por regiones o resolverse a nivel de cada institución (Sevilla, 2017: 19).

En el caso de la articulación efectiva, según datos del Mineduc en 2008, un 21 % de estudiantes egresados de EMTP ingresaba de inmediato a la Educación Superior, cifra que ascendió a 44 % en 2017. Con este panorama y como una forma de promover proceso de articulación más sistémicos se formalizó en enero de 2020 el Primer Acuerdo Nacional de Convalidación y Articulación, como mecanismo efectivo de articulación entre la EMTP y la ESTP. Esto resulta relevante, sobre todo cuando datos de la Comisión Nacional para la Productividad (2018) muestran que la educación técnico-superior ofrece una rentabilidad del orden de 25 %; por lo tanto, “se considera que el país está maduro para garantizar la educación técnica superior (CFT o equivalente) a todo joven que egrese de la enseñanza media” (Comisión Nacional de Productividad, 2018: 25).

Dispositivos con financiamiento estatal para la mejora de la calidad de la formación técnica

Uno de los dispositivos con financiamiento estatal enfocado a mejorar los resultados en las instituciones educativas son los PMI, instalados a modo de contratos entre el Estado y las instituciones. En el caso de la FT, en 2015 se destinaron recursos específicos para desarrollar estos convenios operacionalizados mediante los PMI. Estos fondos de financiamiento concursables se orientaron a apoyar el desarrollo de procesos de innovación e introducir mejoras en distintos ámbitos del quehacer, tales como infraestructura, actualización del equipamiento e implementación de diseños curriculares que incorporaran la formación basada en competencias, aun cuando en este nivel formativo sus primeros antecedentes se reconocieron hacia el año 2000, en Miranda (2003) y Hinrichsen y Villela (2003).

La formación basada en competencias debería venir a solucionar la preocupación de garantizar que los técnicos se encuentren preparados a la hora de enfrentar

los desafíos del mundo laboral, por consiguiente, el desarrollo de los saberes y las competencias de los futuros técnicos está estrechamente ligado con mejorar las oportunidades laborales en aras de facilitar la incorporación al mundo del trabajo. (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - Siteal, 2019). Por tanto, la vinculación de la empresa es una de las bases del proceso formativo: agiliza la conexión y el desarrollo de las competencias laborales. Por esto, resultan fundamentales los modelos curriculares basados en competencias en los que se han identificado las necesidades de formación y la definición de los perfiles de egreso en conjunto con el medio socio-productivo, son fundamentales (Donoso; Corvalán, 2012). Por ende, apostar por PMI en FTNS² supone la contribución al mejoramiento de indicadores y a la vinculación con la empresa, reflejada en mecanismos de aseguramiento de la calidad. Al promulgar estas iniciativas, el Mineduc manifestó que los PMI a los que postulaban las instituciones apoyarían el desarrollo de procesos formativos en carreras técnicas actualizadas e innovadoras, alineadas con las necesidades del mercado laboral, que llevaran a una mayor provisión de formación técnica de alta calidad. El apoyo de recursos dedicado a la mejora de la formación técnico-profesional fue de 1.500.000 USD para un periodo de tres años, prorrogables por un solo otros 12 meses.

Mediante este PMI, y considerando un diagnóstico estratégico, las instituciones se comprometían a lograr mejoramientos académicos y de gestiones notables, medidos en indicadores de gran contundencia e impacto. Igualmente, debían referirse a los resultados de la acreditación institucional y de programas, e incluir una síntesis de las resoluciones de la CNA; esto es, se establecía una relación directa en cuánto o cómo estos indicadores, resultado de la focalización del recurso público, resultaban una evidencia medible del aseguramiento de la calidad.

Una de las principales fortalezas de la implementación de estos planes resulta del seguimiento y monitoreo continuo sobre la base de control permanente, como lo subrayan Reich, Machuca, López, Prieto, Music, Rodríguez-Ponce y Yutronic (2011: 14). No obstante, es importante que los planes de mejoramiento logren anclarse en el nivel estratégico institucional y focalizarse en instituciones con condiciones de asumir tales desafíos.

.....

2. De acuerdo con información del Manual Operacional del Programa de Financiamiento por Resultados de la Educación Terciaria – “MECESUP3, 2014.

Metodología

La investigación presentada aquí es de índole cualitativa y base documental; por tanto, se recurrió a un enfoque metodológico que incluye el estudio de casos comparados (Yin, 2004; Flick, 2004). Este se sustentó en un análisis diagnóstico descriptivo de las condiciones estructurales del sistema educacional para la FTNS, además de un análisis de contenido sobre dictámenes de acreditación a los que han sido sometidas las instituciones ejecutoras de PMI. Se esperó extraer interpretaciones generales acorde a los procesos de acreditación que han sucedido antes y después de que las instituciones adhirieron al PMI 2015.

Las instituciones consideradas como muestra en el estudio (cuadro 5) fueron analizadas a partir del mecanismo de financiamiento PMI, el cual es de carácter estatal

CUADRO 5 | Instituciones con PMI 2015 según códigos de plan y de análisis

Tipo de institución	Código del plan	Código de análisis de la institución	Dictámenes analizados	
			Pre	Post
Centro de formación técnica (CFT)	EGR1501	CFT_EGR1501	2014 AC	2016 AC* RE* AP*
	CEN1501	CFT_CEN1501	2012 AC	2016 AC
	CIC1501	CFT_CIC1501	2012 AC	2016 – 2019 AC RE AP - AC RE
	CPA1501	CFT_CPA1501	2012 AC	2014 – 2018 AC RE - AC RE
Instituto profesional (IP)	IAR1501	IP_IAR1501	2012 AC	2016 AC RE
Universidad (U)	ULA1501	U_ULA1501	2013 AC	2016 AC RE
	MAG1501	U_MAG1501	AC	2015 – 2019 AC - AC

*AC: Acuerdo de acreditación

** RE: Acuerdo de recurso de reposición ante la Comisión Nacional de Acreditación

***AP: Acuerdo con Apelación ante Consejo Nacional de Educación

Fuente: elaboración propia.

y constituye información pública oficial. De las ocho que en 2015 se adjudicaron un plan de mejoramiento, se seleccionaron siete que cumplen con la característica de ser instituciones formadoras del ámbito civil y se dejó fuera una, perteneciente a las Fuerzas Armadas.

Se recurrió a bases de datos oficiales del Mineduc con vistas a contar con un alcance descriptivo del comportamiento de la matrícula, la titulación y la oferta académica de las instituciones seleccionadas. Se revisaron los dictámenes de acreditación institucional elaborados por la CNA, con base en aspectos normalizados tanto en la Ley 20.129 de AC como en los procedimientos oficiales. Se analizaron diez dictámenes correspondientes al periodo anterior a la adjudicación del PMI, y dieciséis de hasta dos periodos de acreditación posteriores. La información se interpretó de acuerdo con las categorías presentadas en el cuadro 6, para lo cual se realizó un análisis de contenido instrumentalizado y de medición de frecuencias de enunciado por cada categoría analítica. Esto reveló fortalezas y debilidades, dilucidadas conforme a las relaciones entre PMI y acreditación institucional.

CUADRO 6 | Áreas, categorías y subcategorías de análisis para el proceso de acreditación de la FTNS

Áreas de acreditación	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Dimensiones de análisis
Gestión institucional - GI (obligatoria)	Planificación y desarrollo del proyecto institucional	1.A Misión y propósitos	Cada subcategoría considerará el dictamen del criterio según las dimensiones en las que se expresa: fortaleza/debilidad
		2.A Estructura organizacional	
		3.A Capacidad de autorregulación	
		4.A Gobierno institucional	
	Administración y recursos	5.A Gestión de personas	
		6.A Información institucional	
		7.A Recursos materiales	
	Servicios orientados a los estudiantes	8.A Sustentabilidad económico-financiera	
		9.A Servicios de apoyo	
		10.A Difusión y publicidad	

Docencia de pregrado - DP (obligatorio)	Carreras	1.B Diseño y provisión de carreras
		2.B Proceso de enseñanza-aprendizaje
		3.B Innovación de contenidos
	Docentes	4.B Dotación
		5.B Calificación
	Resultados	6.B Progresión
		7.B Inserción laboral
		8.B Seguimiento de egresados
Vinculación con el medio - VcM (optativo)	Diseño y provisión de actividades	1.C Coherencia
		2.C Condiciones de operación
	Resultados e impacto	3.C Resultados
		4.C Impacto

Fuente: elaboración propia a partir de criterios CNA para evaluación institucional FT.

Respecto de las limitaciones de esta investigación, se constata la escasez de información sobre el nivel formativo FTNS en cuanto al aseguramiento de la calidad como política pública en relación con las herramientas de índole financiera que para ello se han dispuesto —los PMI son una de ellas—. Escasamente se ha indagado en torno a su impacto en las instituciones, en las estructuras organizacionales y de gestión; dado que el tema no ha sido abordado con suficiencia, se requiere avanzar en esta materia en una perspectiva más longitudinal y de estudio de casos, que este escrito no considera.

Resultados

Descripción de PMI para instituciones financiadas y sus áreas de acreditación asociadas a los planes adjudicados

Las instituciones beneficiadas con PMI 2015 presentan una fuerte inversión (sobre los 490 millones de pesos chilenos (637.000 USD aproximadamente³), destinada al fortalecimiento de sus áreas de acreditación. Vale destacar las diferentes políticas institucionales sostenidas en aras de fortalecer la institución, asegurar la calidad y lograr una correspondencia entre el quehacer institucional y sus propósitos (cuadro 7).

CUADRO 7 | Planes adjudicados como PMI 2015, montos y áreas comprometidas para desarrollo de objetivos

Institución	Título de PMI	Monto de inversión (\$)	N.º Sedes	Objetivos		
				GI	DP	VcM
CFT_EGR1501	Enlázate Quinta Región: Fortalecimiento y consolidación del modelo por competencias laborales de CFT UV para una articulación efectiva con el sector productivo, liceos EMTP y la universidad.	577.560	1	-	✓	✓
CFT_CEN1501	Currículo basado en competencias laborales: innovación curricular, proceso formativo de calidad y vinculación con el sector productivo.	697.811	1	✓	✓	✓
CFT_CIC1501	Renovación y rediseño de los servicios formativos, para una mejor inserción laboral de nuestros alumnos actuales y futuros, desarrollando las confianzas y compromisos con las empresas regionales para ser un aliado estratégico clave.	699.500	1	✓	✓	✓
CFT_CPA1501	Consolidación y fortalecimiento del modelo educativo basado en competencias del CFT ProAndes y de su vinculación con la industria.	699.700	5	✓	✓	✓

3. Según el tipo de cambio del 28 de julio del 2020.

IP_IAR1501	Rediseño curricular enfocado en competencias, apoyado por plan de perfeccionamiento docente, recursos de apoyo y gestión integrada para mejorar la calidad de la oferta formativa técnica y profesional.	493.340	14	-	✓	✓
U_ULA1501	Consolidando la Formación Técnica en la Universidad Estatal de la Región de Los Lagos: propuesta para mejorar el acceso, la articulación, la pertinencia con el medio socioproductivo regional y el aseguramiento de la calidad.	700.000	4	✓	✓	✓
;	Convenio de desempeño para formación técnico-profesional en la Universidad de Magallanes: fortalecer la enseñanza técnico-profesional de la universidad a través de la reestructuración de la organización administrativa y el rediseño curricular de toda la oferta académica en cada una de sus sedes universitarias, a través de mecanismos de aseguramiento de la calidad que permitan su autoevaluación y mejora permanente, en concordancia con las líneas propuestas por el Ministerio de Educación, y considerando el modelo que se está utilizando para el diseño del CFT Público que se propone implementar para la Región de Magallanes	628.218	2	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia.

Las condiciones en las que se imparte el proceso formativo deben considerar una gestión institucional que contribuya a la generación de políticas que desarrollen condiciones de operación sobre las demás dinámicas transversales e incluyan una amplia vinculación con el medio, que impacte también en la docencia de pregrado. También se espera que los proyectos educativos consoliden una gestión institucional que facilite la toma de decisiones, con miras al desarrollo de las áreas que la CNA evalúa, tarea que a veces se transforma en algo difícil de lograr, dada las escasas competencias organizacionales que tienen algunos equipos directivos.

La dispersión geográfica, es decir, el número de sedes donde se distribuye la oferta académica, constituye un rasgo fundamental de los proyectos educativos y los sitúa en un escenario complejo, pues implica garantizar la homogeneidad de la

oferta de forma tal que se pueda conocer la progresión de las carreras y homologar los resultados del proceso formativo de forma equivalente en todas las sedes. Muestra de ello es el IP_IAR1501, que cuenta con 14 sedes en el territorio nacional.

De las instituciones analizadas, seis se encuentran acreditadas después de la adjudicación del PMI 2015 (cuadro 8); una de ellas, el Instituto Profesional IP_IAR1501, cerró sus operaciones porque no consiguió mejorar su calidad pese a las labores de fortalecimiento, lo que devela una incongruencia entre los compromisos adquiridos y las condiciones de operación. El CFT_CEN1501, que propone mejoras en su modelo educacional y un cambio hacia un modelo de formación por competencias, sobresale porque alcanza buenos resultados y obtiene seis años de acreditación, lo que habla de una institución que logra asegurar calidad de su oferta formativa sistemáticamente.

Las universidades que imparten FT muestran resultados de acreditación favorables desde los 4 años. Ello evidencia la instalación de prácticas de calidad sistemática, con procesos y políticas que consolidan ciertas fortalezas que promueven la calidad de los servicios educacionales.

En el cuadro 9 se especifican las diferencias de las instituciones en cuanto a su experiencia en procesos de autoevaluación y acreditación, lo que no siempre constituye una ventaja en sí. Por ejemplo, el CFT_CIC1501, a pesar de haberse acreditado

CUADRO 8 | Caracterización de acreditación vigente, instituciones de educación superior que imparten FTNS con PMI 2015 adjudicado

Tipo Institución	Código de la institución	Años de acreditación	Áreas de acreditación		
			Gestión ins-titucional	Docencia de pregrado	Vinculación con el medio
Centro de formación técnica	CFT_EGR1501	3	√	√	-
	CFT_CEN1501	6	√	√	-
	CFT_CIC1501	2	√	√	-
	CFT_CPA1501	2	√	√	-
Instituto profesional	IP_IAR1501	0	-	-	-
Universidad	U_ULA1501	4	√	√	√
	U_MAG1501	4	√	√	√

Fuente: elaboración propia con base en datos de Comisión Nacional de Acreditación (2021).

en dos procesos anteriores—y contando con financiamiento y compromiso de PMI—, en el último debió recurrir, luego de una apelación a la CNA, a un recurso de reposición en el Consejo Nacional de Educación (CNED). A nivel institucional, lo anterior se percibe como un problema grave en la consolidación de la misión y propósitos institucionales, que impacta transversalmente en las áreas de autoevaluación.

En el caso de CFT_CEN_1501 es interesante el manejo del aprendizaje institucional y la promoción de buenas prácticas para la mejora continua; se lo cataloga como institución de excelencia (cualificación que se obtiene con entre 6 y 7 años de acreditación institucional, según la CNA). De acuerdo con el criterio de la entidad evaluadora, ello supone contar con políticas internas y sistemas organizacionales capaces de sostener el aseguramiento de la calidad y capacidad de autorregulación interna, lo que lleva a sustentar la oferta formativa.

CUADRO 9 | Experiencia de acreditación en instituciones educación superior que imparten carreras técnicas de nivel superior beneficiadas con PMI 2015

Código de la institución	N.º de procesos de autoevaluación	Experiencia de procesos y estado actual de acreditación							
CFT_EGR1501	2	2014 AC*	2016 AC	2016 RE**	2016 AP***	Acreditada			
CFT_CEN1501	2	2012 AC	2016 AC	Acreditada					
CFT_CIC1501	4	2007 AC	2012 AC	2016 AC	2016 RE	2016 AP	2019 AC	2019 RE	Acreditada
CFT_CPA1501	3	2012 AC	2014 AC	2014 RE	2018 AC	2018 RE	En proceso		
IP_IAR1501	4	2005 AC	2008 AC	2012 AC	2016 AC	2016 RE	No acreditada / cierre oferta		
U_ULA1501	5	2006 AC	2007	2010 AC	2013 AC	2016 AC	2016 RE	En proceso	
U_MAG1501	6	2004 AC	2006 AC	2008 AC	2011 AC	2015 AC	2019 AC	Acreditada	

* AC: acuerdo de acreditación.

** RE: acuerdo de recurso de reposición ante la CNA.

*** AP: acuerdo con apelación ante el Consejo Nacional de Educación.

Fuente: elaboración propia a partir del Buscador Avanzado de Acreditación de la CNA.

Aun cuando la oferta de programas de FTNS disminuyó solo alrededor de un 7 %, la matrícula descendió en un 40 %, fundamentalmente desde el año 2017. Lo anterior sucedió en todos los planteles a excepción de dos: CEN 1501, donde la cifra de estudiantes aumentó de modo significativo; y IAR1501, donde la oferta formativa y de operaciones continuaba decreciendo hasta el cierre de esta pesquisa (cuadro 10).

CUADRO 10 | Matrícula y número de programas por instituciones de educación superior que imparten FTNS con PMI 2015, periodo 2015-2019

Institución	Matrícula					N.º de programas				
	2015	2016	2017	2018	2019	2015	2016	2017	2018	2019
CFT_EGR1501	872	938	892	822	826	14	15	16	17	15
CFT_CEN1501	3258	3765	4573	5735	7351	19	22	25	26	30
CFT_CIC1501	812	885	804	899	713	11	15	11	14	11
CFT_CPA1501	3445	3829	3815	2856	2319	21	23	27	20	19
IP_IAR1501	12533	11294	6458	1800	88	39	39	40	37	17
U_ULA1501	3451	3381	3510	3558	3240	14	16	15	16	14
U_MAG1501	1169	1136	1018	987	826	20	17	17	25	23
Total general	25540	25228	21070	16657	15363	138	147	151	155	129

Fuente: elaboración propia con datos de Mineduc (2021b).

El cuadro 11 expone los resultados de la titulación, la retención y la empleabilidad en la etapa 2015-2019; se pone de manifiesto que la titulación representa una fracción cercana al 25 %, constante entre el número de matriculados para la cohorte de ingreso. Una paulatina instalación de mecanismos para el seguimiento de la progresión académica ha permitido avanzar en los índices de retención y titulación mediante un seguimiento de competencias en el perfil de egreso, prácticas e inserción laboral de manera dinámica. Esto tiende a mejorar gradualmente ciertas condiciones del proceso formativo relacionadas con procesos de titulación, que hoy constituyen evidencias solicitadas por la CNA con el objetivo de asegurar que las carreras poseen estos criterios desde su diseño y provisión. En los últimos procesos de acreditación, el criterio Vinculación con el Medio (VcM) comienza a ser operacional y no declarativo, como lo fue en un primer momento, lo que crea una amplia presión del sector socioproductivo por participar en los consejos asesores de las instituciones de FTNS, junto con la demanda permanente de profesionales especializados.

CUADRO 11 | Promedios de retención y empleabilidad en el primer año por instituciones de educación superior que imparten FTNS con PMI 2015, periodo 2015 - 2018

Institución	TIT_2012	TIT_2013	TIT_2014	TIT_2015	TIT_2016	TIT_2017	TIT_2018	Promedio de retención, 1.er año	Promedio de empleabilidad, 1.er año
CFT_EGR1501	75	89	95	243	273	165	184	67,59%	48,31%
CFT_CEN1501	684	739	702	828	739	736	807	77,70%	57,98%
CFT_CIC1501	153	134	179	167	186	217	274	68,09%	28,70%
CFT_CPA1501	194	261	469	561	577	799	826	60,95%	45,47%
IP_IAR1501	1341	1553	2011	2311	2753	2774	2245	s/i	61,65%
U_ULA1501	235	215	310	500	845	788	898	78,64%	66,09%
U_MAG1501	77	101	173	195	165	222	177	69,99%	47,76%
Total general	2759	3092	3939	4805	5538	5701	5411		

Fuente: elaboración propia.

Descripción de resultados por áreas de autoevaluación, fortalezas y debilidades presentes en el grupo instituciones previos a la adjudicación de PMI 2015 [T2]

Los dictámenes de acreditación brindan la posibilidad de conocer, de modo referencial, los criterios sobre las fortalezas y debilidades que arroja la implementación de los planes institucionales de las casas de estudio analizadas. En principio, los discernimientos entre una institución y otra tienden a ser disímiles, de manera que se tomaron como base los criterios de autoevaluación de la CNA para instituciones que imparten FTNS, segmento que comprende CFT, IP y universidades.

Se llevó a cabo un análisis de contenido con la finalidad de comprender, desde el momento de la codificación, las diferentes situaciones institucionales observadas por expertos, contrastadas con actores internos y externos, estudiantes, empleadores, miembros de comités asesores y docentes, entre otros. Esto compone los resultados de la evaluación que, finalmente, otorga una determinada cantidad de años de acreditación, todo plasmado en un dictamen legal.

Las instituciones beneficiarias del PMI 2015 surgieron desde una experiencia institucional en vías de consolidación, en momentos previos a la adjudicación del PMI y su financiamiento; sustentaban su modelo educativo y los proyectos académicos asentados de forma esencial en las fortalezas de su gestión institucional. Según los datos recogidos en el cuadro 12, los CFT y las universidades comparten promedios de fortalezas en su misión y propósitos institucionales, en la capacidad de autorregulación, los recursos materiales y la sustentabilidad del proyecto académico que en conjunto promueven las condiciones hacia la docencia de pregrado y la vinculación con el medio.

En el caso del IP, la evaluación inicial contiene una serie de ambigüedades respecto de la instalación de mecanismos que promuevan las buenas prácticas institucionales, hecho que limita la capacidad de reacción de la institución frente a las debilidades detectadas; estas son más bien de fondo en todas las áreas. Los diferentes sistemas organizacionales adoptados dejan ver que los mecanismos para GI y DP están principalmente fortalecidos como misiones y propósitos declarativos estructurados que propenden a un diseño y provisión de carreras pertinentes, lo que determina instituciones en procesos de estructuración encaminados a superar las brechas detectadas en las acreditaciones.

Las condiciones relacionadas con VcM antes de la adjudicación del PMI 2015 consideran solo declaraciones y no hay operacionalización de políticas institucionales que impacten el modelo formativo y la provisión de carreras, incluso con el posicionamiento de las instituciones a nivel local; solo se destaca un avance significativo en la creación de instancias para el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), y consejos asesores externos que permitirán fortalecer los aspectos operacionales desde la apertura de carreras hasta el posicionamiento de titulados a través de mecanismos de inserción laboral.

Las debilidades anteriores a la adjudicación de PMI 2015 apuntaban de forma sustancial a la GI, sus sistemas de seguimiento, la capacidad de autorregulación, la progresión académica, el seguimiento de egresados y la vinculación con el medio (cuadro 12). Las debilidades encontradas se relacionan con que no se consideran actores relevantes del medio socioproductivo en la apertura de nuevas carreras y tampoco se da respuesta a las demandas locales por especialización de capital humano. Otras condiciones de operación, como acceso a instalaciones adecuadas, capacidad de talleres y biblioteca actualizada, entre otros servicios para estudiantes, eran precarios en ese momento, o en muchos casos inexistentes.

CUADRO 12 | Frecuencia de enunciados para áreas de acreditación y criterios de acreditación para instituciones, previa adjudicación de PMI 2015

Dimensiones de análisis	Fortalezas			Debilidades		
	PROM_CFT	PROM_IP	PROM_UES	PROM_CFT	PROM_IP	PROM_UES
Áreas de autoevaluación						
Gestión institucional	13	6	16	13	6	10
1.A Misión y propósitos	3	1	5	2	3	1
2.A Estructura organizacional	1	-	2	1	1	-
3.A Capacidad de autorregulación	2	-	4	3	-	4
4.A Gobierno institucional	2	1	1	1	1	1
5.A Gestión de personas	1	1	1	1	-	-
6.A Información institucional	1	1	1	1	1	-
7.A Recursos materiales	2	1	1	2	-	2
8.A Sustentabilidad económico-financiera	1	1	2	2	-	1
9.A Servicios de apoyo	1	-	-	-	-	-
10.A Difusión y publicidad	1	-	-	1	-	-
Docencia pregrado	13	3	6	7	3	8
1.B Diseño y provisión de carreras	2	1	3	1	1	3
2.B Proceso de enseñanza-aprendizaje	5	-	1	2	-	3
3.B Innovación de Contenidos	1	-	-	-	-	-
4.B Dotación	2	1	1	1	1	1
5.B Calificación	1	1	1	-	1	1
6.B Progresión	1	-	-	2	-	-
7.B Inserción Laboral	-	-	-	1	-	-
8.B Seguimiento de Egresados	-	-	-	1	-	-

Vinculación con el medio	4	-	2	1	-	1
1.C Coherencia	2	-	1	-	-	1
2.C Condiciones de operación	1	-	-	-	-	-
3.C Resultados	-	-	-	1	-	-
4.C Impacto	1	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 13 | Fortalezas y debilidades de las instituciones analizadas

Fortalezas	Debilidades
<p>Área GI. Criterio de capacidad de autorregulación:</p> <p>U_ULA_2013: “La universidad cuenta con un modelo educativo en el que se definen propósitos y objetivos, principios y valores que guían los procesos de aprendizaje. Contiene 5 principios: compromiso con la calidad, con el pluralismo, con la ética y la transparencia; con la participación y la democracia y; con la diversidad cultural y la interculturalidad. Se distingue el enfoque curricular, el enfoque pedagógico y evaluación del aprendizaje”.</p> <p>Área GI. Criterio de recursos materiales:</p> <p>CFT_CPA_2014: “El centro evalúa el uso eficaz y la actualización de los recursos físicos e intelectuales, y aplica un proceso anual que permite identificar requerimientos y planificar la datación de recursos físicos y materiales”.</p> <p>Área DP. Criterio de área de diseño y provisión de carreras:</p> <p>CFT_CIC_2012: “El centro ha realizado avances que le han permitido fortalecer sus mecanismos de aseguramiento de calidad en las distintas áreas institucionales. En este sentido, destaca la definición de objetivos estratégicos, la incorporación de cuerpos colegiados y autoridades unipersonales en su organización, la creación de la Dirección de Gestión Institucional orientada al seguimiento de procesos y resguardo de la calidad, la definición de directrices para el perfil de los docentes, el desarrollo de una formulación presupuestaria con</p>	<p>Área GI. Criterio de misión y propósito institucional:</p> <p>CFT_CEN_2012: “Aun cuando la institución ha decidido implementar un sistema de gestión de calidad, su desarrollo se encuentra en estado inicial, por lo que todavía no se evidencia su efectividad. En este sentido, se requiere implementar el uso sistemático de indicadores de gestión con el fin de orientar y monitorear el avance del plan estratégico. Del mismo modo, la institución deberá determinar e instalar las acciones necesarias que le permitan asegurar la integración de todos los sistemas informativos que se encuentran disponibles garantizando de dicho modo, la confiabilidad de la información utilizada y difundida”.</p> <p>Área GI. Proceso de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>U_ULA_2013: “Para implementar dicho modelo (Modelo educativo), la institución ha establecido tres etapas: de socialización, instalación y de evaluación y ajustes. De acuerdo a [sic] lo informado por los pares evaluadores, dicho modelo se aplica a las carreras con licenciatura, pero no da respuestas específicas a la formación de carreras técnicas ni profesionales sin licenciatura”.</p> <p>Área GI. Recursos Materiales:</p> <p>CFT_EGR_2014: “El comité de pares constató que las instalaciones, si bien permiten realizar las actividades básicas de docencia, son más bien heterogéneas y presentan insuficiencias para algunas ca-</p>

Fortalezas	Debilidades
<p>participación de distintas competencias. Por otro lado, se observa una débil definición, cuantificación y seguimiento del plan estratégico y de los planes de desarrollo, así como se detectan falencias en la planificación anual de los recursos y los sistemas de información en las áreas de docencia, administración y finanzas”.</p> <p>Área DP. Docentes:</p> <p>CFT_EGR_2014: “La dotación de docentes actual es adecuada en número, apropiada en dedicación y capacidades. A pesar de estar vinculada directamente en el mundo productivo, se evidencia compromiso y conocimiento de los propósitos de la institución. No se constató la formalización de una política de recursos humanos, sino solo la existencia de mecanismos para el reclutamiento, selección y capacitación del personal docente”.</p> <p>Área VcM. Coherencia:</p> <p>U_UMAG_2015: “La universidad cuenta con un foco institucionalizado de vinculación con el medio, alineado con la identidad y pertinencia regional, que se ha traducido en propósitos y fines claros, que orientan de modo visible el desarrollo de este ámbito”.</p>	<p>rreras (...) También son insuficientes los servicios de apoyo a los estudiantes, tales como laboratorios de computación, computadores disponibles, impresora fotocopidora, conexión a internet inalámbrica y servicios de cafetería”</p> <p>Área DP. Área de diseño y provisión de carreras:</p> <p>CFT_CPA_2012: “(...) se observa heterogeneidad en la aplicación de recursos entre las sedes, la oferta académica de las sedes de la n región se han mantenido estática a pesar de la creación de nuevas carreras y una innovación en la provisión de carreras que responde a los requerimientos del medio en las sedes de n y de n. A juicio de la comisión, la institución debe alcanzar una impronta en su proyecto educativo que responda”</p> <p>Área VcM. Coherencia:</p> <p>U_UMAG_2015: “Pese a que se observa que la comunidad universitaria participa del diseño y evaluación de actividades de vinculación con el medio, no se evidencia vinculación formal de los resultados obtenidos en este ámbito con la docencia de pregrado, posgrado, ni con la investigación”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Descripción de resultados por áreas de autoevaluación, fortalezas y debilidades presentes en el grupo instituciones posterior a la adjudicación de PMI 2015 [T2]

Lo que sucede con estas instituciones en sus próximos procesos de autoevaluación, una vez que se adjudicaron un PMI 2015, tiene que ver con un giro de la CNA y su cambio en la lógica al evaluar los propósitos institucionales a partir del año 2018, según lo dispuesto por la Ley 20.129. Esto trae consigo, en un primer momento, cierta rigurosidad sobre los criterios, aspectos que deben tener cierta coordinación o correlación entre los criterios de base y que, desde la Gestión Institucional y la Vinculación con el Medio, producirán impactos significativos en el criterio general de docencia de pregrado; tales cambios se evidencian gradualmente.

Se destaca en este punto la equidad entre lo declarado en los dictámenes de acreditación, la identificación de aspectos consolidados como prácticas institucionales y, de forma progresiva, un incremento de compromisos de mejora institucional. En estos dictámenes, lo anterior representa cierta continuidad de obstaculizadores y

debilidades sobre cómo se ha presentado la mejora continua cuando estas instituciones se hacen acreedoras de PMI. Por tanto, la mayor parte de los dictámenes refuerza los resultados obtenidos en acreditaciones anteriores, dentro de los cuales se encuentran aspectos susceptibles de mejoramiento financiados por PMI 2015, tales como aspectos fundamentales para asegurar calidad que no han sido consolidados. Principalmente, y de forma transversal, se destaca que la mayoría de las instituciones ha debido recurrir a recursos de reposición en CNA, además de apelaciones a CNED en segunda instancia, para revertir decisiones negativas de acreditación.

En el caso de la VcM, esta no se consolida de forma sistemática (cuadro 14) por cuanto este criterio optativo, al ser también de tipo residual y de impacto sobre los demás, aún no es valorizado con el potencial que asume la CNA en su rol protagónico para la FTNS, donde la pertinencia de la oferta académica en articulación con el entorno y medio socioproductivo, (formación dual, reconocimiento de aprendizajes previos, entre otros) debe dibujarse de tal modo que se incluya a expertos involucrados en el mundo productivo y profesional. Por lo tanto, VcM posee una baja frecuencia de enunciado (solo entre 4 y 8 menciones en calidad de fortaleza) para las instituciones que han logrado promover mejoras en ese ámbito.

Las buenas prácticas en las áreas de acreditación GI y DP tienden a visibilizarse: se acentúan la coherencia, la claridad, la socialización y el seguimiento a la misión y propósitos institucionales como un criterio clave para la organización de la institución y el despliegue de su modelo educativo a nivel general. En las instituciones analizadas sobresalen entre 20 y 27 menciones concernientes a las fortalezas en GI, y entre 11 y 19 en DP. En la de VcM subsisten brechas para concretar la promoción de sistemas que vinculen de manera efectiva la estructura organizacional, el modelo formativo y la inserción laboral con el medio socioproductivo.

La cifra de debilidades en el cuadro 14 sugiere que las instituciones, en su conjunto, enfrentaron una serie de hitos para alcanzar los objetivos de los planes seleccionados con vistas a la mejora institucional; en tal escenario son capaces de generar una mayor cantidad de evidencias frente al PMI 2015 respecto de criterios que no fueron considerados, implementados o proyectados antes del proyecto institucional.

En virtud de lo expuesto, en los dictámenes aumentan el número de observaciones que marcan debilidades y brechas a enfrentar, lo que conlleva una reducción de años de acreditación incluso al cierre de la institución IAR, perteneciente al segmento de instituto profesional (IP) beneficiado con PMI. Los CFT, por su parte, cayeron en años hasta el punto de ser considerados instituciones ubicadas en nivel básico de acreditación. La gestión de los proyectos institucionales, referida a la materialización de las mejoras declaradas, no impacta mayormente el proceso formativo o la consolidación de los modelos educativos.

Una de las principales debilidades detectadas en los CFT se atribuye al área DP y a dificultades en torno a criterios de homogeneización de los modelos educativos en instituciones que poseen más de una sede, además de lo que recae en el análisis de progresión y la capacidad de autorregulación de las instituciones de plantear sistemas capaces de advertir indicadores notables y logros del perfil de egreso. Con todo, aún no logran generar dinámicas desde el área de GI que viabilicen la instauración de mejoras organizacionales, modelos y diseños con un enfoque de competencias a través de las cuales observen constantemente el nivel de logro, respaldados preferentemente por inversiones en equipamiento, actualización y rediseño curricular, capacitación docente, vinculación con el medio, entre otros. Los dictámenes, sobre todo, insisten en que las debilidades son causa de una gobernanza reactiva, poco planificada y de instrumentos de promoción de buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad que todavía se hallan en etapas de diseño e implementación.

En lo que atañe a las universidades, las comisiones de pares evaluadores reiteran una fuerte crítica a la distancia entre los modelos formativos de las carreras profesionales y las técnicas, además de las otras áreas de funcionamiento de distinto nivel formativo desde las cuales plantean su desarrollo institucional.

CUADRO 14 | Frecuencia de enunciados para áreas de acreditación y criterios de acreditación para instituciones posterior a la adjudicación de PMI 2015

Dimensiones de análisis	Fortalezas			Debilidades		
	PROM_CFT	PROM_IP	PROM_UES	PROM_CFT	PROM_IP	PROM_UES
Áreas de autoevaluación						
Gestión institucional	20	20	27	15	19	17
1.A Misión y propósitos	4	4	4	1	1	2
2.A Estructura organizacional	2	3	2	1	1	2
3.A Capacidad de autorregulación	2	1	5	3	3	4
4.A Gobierno institucional	2	2	3	2	2	1
5.A Gestión de personas	2	2	2	-	1	1
6.A Información institucional	2	5	-	2	1	1
7.A Recursos materiales	1	1	3	3	4	3
8.A Sustentabilidad económico-financiera	1	1	3	2	6	3

9.A Servicios de apoyo	4	4	4	-	-	-
10.A Difusión y publicidad	1	1	-	-	1	1
Docencia Pregrado	19	15	11	10	11	11
1.B Diseño y provisión de Carreras	3	3	3	2	3	3
2.B Proceso de enseñanza-aprendizaje	5	-	4	2	-	2
3.B Innovación de contenidos	1	2	-	-	1	-
4.B Dotación	2	3	2	1	1	1
5.B Calificación	3	3	2	1	2	1
6.B Progresión	2	2	1	2	4	3
7.B Inserción laboral	2	1	-	-	-	-
8.B Seguimiento de egresados	1	2	-	1	1	1
Vinculación con el medio	4	1	8	1	2	1
1.C Coherencia	2	1	3	1	1	1
2.C Condiciones de operación	-	-	1	-	1	-
3.C Resultados	-	-	1	-	1	-
4.C Impacto	2	-	3	-	-	-

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro 15 se aprecian las fortalezas y debilidades, de acuerdo con las evidencias de los respectivos pares evaluadores.

CUADRO 15 | Fortalezas y debilidades de las instituciones analizadas

Fortalezas	Debilidades
<p>Área GI, criterio de misión y Propósitos</p> <p>CIC 2016: “El centro cuenta con una misión y visión conocidas y difundidas en la comunidad institucional, que dan cuenta de su carácter y valores (...) el plan de desarrollo de la institución (PED 2011-2016) contiene 6 objetivos estratégicos que han sido abordados en el periodo que se dan cuenta de los énfasis del proyecto”.</p> <p>Área GI, criterio de misión y propósitos:</p>	<p>Área GI, criterio de misión y propósitos:</p> <p>CPA_2018: “Los cambios en el proyecto institucional ocurridos a raíz de la salida de la Cámara Chilena de la Construcción en 2017 (de la participación económica y orgánica de la institución como controladora), derivan en una reformulación acelerada en los procesos de gestión del centro, que se encuentra en etapa de transición. Esto dificulta la tarea de la comisión en la evaluación de un proyecto que ve alterada su continuidad y propósitos,</p>

Fortalezas	Debilidades
<p>CIC_2019: “El plan de desarrollo estratégico 2011 – 2016 fue evaluado por la institución con un logro parcial de los objetivos comprometidos. EL plan actual 2017 – 2021, identifica prioridades y metas institucionales sobre la base de indicadores cuantitativos y cualitativos”.</p> <p>Área GI, información institucional:</p> <p>CIC_2019: “El centro cuenta, desde el 2014, con el sistema Iprosoft que le permite disponer de información actualizada”.</p>	<p>con escasa posibilidad de expresar resultados en tan corto plazo”.</p> <p>Área GI, información institucional:</p> <p>CIC_2019: “Hubo inconsistencias en la información de unos y otros documentos oficiales del centro, a modo de ejemplo, el plan de inversiones en obras, remodelaciones y habilitación de infraestructura 2017-2021, presenta diferencias entre aquel entregado como anexo previo a la visita, y, el documento entregado durante la visita; inconsistencia entre los estados financieros de la institución, además de la existencia de distintas versiones de la política de retiro de excedentes”.</p> <p>Área GI, recursos materiales:</p> <p>CPA_2018: “En general, la institución cuenta con una infraestructura, instalaciones y equipamiento para el desarrollo de actividades formativas. Se identifican, ciertas diferencias en cuanto a la disponibilidad de equipos en algunas carreras que se imparten en sedes. Por ejemplo, el equipamiento de simulación de soldaduras de ato estándar solo existe en una sede y no en otras”.</p> <p>Área DP, recursos materiales:</p> <p>ULA_2016: “No existen estándares mínimos de equipamiento e infraestructura dispuestos desde la Universidad, sino que se levantan necesidades desde los docentes y jefes de carreras y, conforme a la disponibilidad presupuestaria, se atiende a las demandas (...) no se percibe que la planificación contemple una relación fluida entre los requerimientos de los usuarios y las correspondientes respuestas, y depende para su materialización de la captación de proyectos concursales. Tampoco cuenta con un plan de largo plazo para el equipo tecnológico”.</p> <p>Área DP: Diseño y provisión de carreras.</p> <p>ULA_2016: “El modelo educativo está en etapa de implementación y su instalación no es homogénea en todas las carreras y sedes. A partir del año 2010 se concentró en carreras profesionales con licenciatura, mientras que en las carreras profesionales sin licenciatura y carreras técnicas está sin implementarse”.</p>

Conclusiones

Con lo visto, el trabajo descrito alcanzó su propósito principal: analizar la incidencia de los PMI en el aseguramiento de la calidad de las instituciones que imparten FTNS en Chile, antes y después de que fuese ratificada la acreditación institucional, y luego de implementarse estos planes. Para esto fue necesario sumergirse en los acuerdos de acreditación de siete instituciones que se adjudicaron financiamiento.

Sumado a lo anterior, se ha establecido una relación con los años de acreditación obtenidos, con lo cual se revelaron fortalezas y debilidades por áreas y criterios de acreditación; es decir, se consiguió identificar dónde se ha avanzado en materia de aseguramiento de la calidad y cuáles son los nudos críticos que aún afectan el mejoramiento de los procesos en la FTNS.

Reconocer estos aspectos resulta relevante y orientador para el sistema educativo chileno, sobre todo cuando se busca poner en práctica una “Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional” encaminada a fortalecer el área respecto de la articulación del sistema, en sus diversos niveles, con los requerimientos formativos locales y nacionales, y con trayectorias laborales adecuadas a necesidades personales y de sectores productivos que, a la postre, aporten a resultados adecuados de titulación y a una mayor inserción laboral, como lo indica la Ley 20.091 de Educación Superior.

Uno de los principales hallazgos del estudio alude al número de años de acreditación alcanzados en correspondencia con la adjudicación de un PMI. Se comprobó que no existe una relación directa entre la adjudicación y la puesta en marcha de un PMI con asignación de recursos estatales, sino más bien una distancia considerable en la mayoría de los planteles luego de ejecutados los PMI ya que se advierten fuertes debilidades institucionales en el marco de las acreditaciones, que persisten e inciden de forma significativa en el posicionamiento de la institución. Esto corrobora lo señalado por Cancino y Small (2014: 49) acerca de que resulta un indicador de éxito del proceso de acreditación la cantidad de años de obtenidos, y ello incidirá en la valoración que se haga de la institución en el contexto externo.

Una vez adjudicados los PMI 2015, las instituciones comenzaron a realizar cambios sustanciales en sus propósitos institucionales, esquemas organizacionales y modelos educativos, entre otras áreas; de ello surgieron avances desde la implementación del modelo basado en competencias, lo que fue impulsado principalmente por estos mecanismos de fortalecimiento. Así, las instituciones comenzaron un proceso de reformulación importante en sus modelos formativos, pero a la fecha no se poseen evidencias consistentes o formas de sistematización que den cuenta de impactos considerables en los perfiles de egreso, y en general, en la calidad de la FTNS que imparten (Muga; Sotomayor; Baeza, 2017). Se evidencia desde los

dictámenes de acreditación que, una vez implementadas estas mejoras, la mayoría de las instituciones presentaron dificultades para proveer sistemas de información empleados por las instituciones ya acreditadas y beneficiadas, sin instalar mecanismos para el seguimiento y la progresión de los estudiantes, tampoco capitalizar a los titulados y la inserción laboral, uno de los desafíos de articulación con el medio socioproductivo más relevantes en este nivel formativo.

Si bien es cierto que la mayoría de las instituciones tenían una declaración de la relevancia de los mecanismos VcM en su relación con los perfiles de egreso, en la etapa posterior a los PMI la exigencia implicaba consolidarlos plenamente en la definición y evaluación de estos perfiles, cuestión que las instituciones tienen parcialmente o escasamente resuelta frente a los desafíos de actualización y cercanía con los sectores socioproductivos, de los cuales proviene la demanda formativa. Asimismo, se identificó una de las fortalezas del PMI, que según lo planteado por Reich *et al.* (2011: 14) apunta al seguimiento y monitoreo continuo sobre la base de control permanente: es notorio que dicho seguimiento se instale de manera continua en la institución y comprometa a actores como la propia CNA, en una tutoría de monitoreo que garantice una articulación efectiva entre financiamiento público invertido y movilización de indicadores claves.

Pese a lo anterior, no parece razonable ni eficiente el diseño e implementación de un instrumento de asignación de recursos públicos que conlleve el cierre de una institución elegida como destinataria de este presupuesto. A respecto, se ha visibilizado que fallaron los mecanismos de seguimiento hacia la institución y, quizá también, su elegibilidad por parte de los tomadores de decisiones académicas y presupuestales. Esta situación puede asociarse con el concepto de ineficiencia técnica asociada al malgasto en el gasto público (Banco Interamericano de Desarrollo - BID, 2018: 52), situación preocupante en países donde este gasto en instituciones por estudiantes es uno de los más bajos entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el financiamiento privado es particularmente significativo en educación superior (OCDE, 2019). Por ello, y dado que la lógica del financiamiento público de la educación superior en Chile se configura principalmente a través de asignación de fondos concursables por sobre aportes directos, urge repensar en el perfeccionamiento del instrumento de asignación de estos limitados recursos.

Por otra parte, parece lógico afirmar que los Centros de Formación Técnica (CFT) deberían estar mejor preparados que los Institutos Profesionales (IP) y las universidades para ocuparse específicamente de la FTNS en Chile. Además, las distancias creadas entre sus modelos organizacionales se han debilitado producto de la amplia complejidad, de la demanda del segmento de la inserción del medio socio

productivo como actor relevante y promotor de requerimientos de especialización, y de la actualización de competencias, entre otras causas.

Bernasconi (2006) constató hace décadas que

no se evidencia el uso sistemático de la información del medio externo para diseñar o actualizar carreras, no se hace seguimiento de egresados para retroalimentar la enseñanza, y los profesores no son entrenados en las particularidades de la educación de técnicos o de adultos trabajadores. (4)

Estas cuestiones siguen siendo hoy un tremendo desafío para las instituciones que imparten la FTNS, aun cuando por años se ha tratado de seguir la trayectoria de países donde se garantiza el aseguramiento de la calidad, dadas sus buenas experiencias de articulación con el medio socioproductivo como eje clave en el momento de pensar y desarrollar la oferta educativa.

Pese a que se confirma que las instituciones, una vez que se adjudicaron los PMI 2015, iniciaron un amplio desarrollo y asumieron nuevos desafíos sobre calidad y mejoramiento de los servicios educacionales, la realidad muestra una tangible debilidad en cuanto a su implementación y, por lo tanto, una brecha entre los propósitos del PMI como herramienta de mejora institucional y de las condiciones institucionales para llevar adelante dichas mejoras.

Sería muy provechoso reflexionar acerca de los beneficios que trae la realización de tutorías de acompañamiento desde otras casas de estudio con proyectos de desarrollo en etapas de consolidación para instituciones que se adjudican financiamiento a través de recursos del Estado. Desde la perspectiva comparada, lo anterior se encaminaría a lograr sustentar la inversión de recursos públicos mediante la búsqueda e implementación de mejoras considerables y perfeccionar el modelo de asignación del recurso, seguimiento y monitoreo por parte de las entidades públicas financiadoras. Así mismo, es importante que los planes de mejoramiento logren anclarse en el nivel estratégico institucional y focalizarse en instituciones con condiciones de asumir tales desafíos.

Como ha quedado de manifiesto, es evidente que este sector educativo representa una enorme oportunidad para seguir investigando; tales caminos permitirán generar nuevo conocimiento, respecto de un sector tan relevante para el crecimiento y progreso de los países.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo - BID (2018). *Mejor Gasto para Mejorar Vidas. Cómo América Latina y el Caribe puede hacer más con menos*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Mejor-gasto-para-mejores-vidas-C%C3%B3mo-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-puede-hacer-m%C3%A1s-con-menos.pdf>
- Bauer, Waldemar; Gessler, Michael (2016). Dual Vocational Education and Training Systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland. En *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa: Current Situation and Development* (pp. 48-66), editado por Friedhelm Eicker; Gesine Haseloff; Bernd Lennartz. Bielefeld (Germany): W. Bertelsmann Verlag. <http://dx.doi.org/10.3278/6004570w>
- Bernasconi, Andrés (2009). Donde no somos tigres: problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *Foco*, 72, 14-16. Recuperado de https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/4_Problemas_Formacion_Tecnica_Chile.pdf
- Biblioteca Nacional de Chile (2016). De la Escuela de Artes y Oficios a la Universidad de Santiago. *La Educación Técnica en Chile*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-682.html>
- Cancino, Víctor; Schmal, Rodolfo (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Comisión Nacional de Acreditación - CNA (2013). Pautas de Evaluación de Acreditación Institucional. Centros de Formación Técnica. *Comisión Nacional de Acreditación*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/PAUTAS_EVAL_AI_CFT.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación - CNA (2014). Reglamento que fija el Procedimiento para el Desarrollo de los Procesos de Acreditación Institucional. Resolución exenta DJ n.º 009-4. *Comisión Nacional de Acreditación*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Reglamento_AI_24102014.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación - CNA (2019). Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional. Diario oficial de Chile. Recuperado de https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Acreditacion-institucional/DO_AI.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación (2021). Buscador avanzado de acreditaciones. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>
- Comisión Nacional de Productividad (2018). *Informe de Formación de Competencias Laborales*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Productividad. Recuperado de https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de-Competencias-para_el_Trabajo.pdf

- Consejo Nacional de Educación – CNED (2017). Índices tendencias educación superior 2017. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf
- Consejo Nacional de Educación – CNED (2020). Matrícula total educación superior 2005-2020. *Consejo Nacional de Educación*. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Donoso, Sebastián; Corvalán, Óscar (2012). Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 612-639. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200015>
- El Mercurio On-Line - EMOL (2017). “Déficit de profesionales técnicos en Chile: ¿En qué sectores se necesitan más?”. Recuperado de <https://goo.gl/uCeyNq>
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Geoffroy, Esteban (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 49-64. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204051>
- Hinrichsen, Carlos (2003). Proyecto Fondef: educación del diseño basada en competencias: un aporte a la competitividad. Recuperado de <https://goo.gl/Vnn3Nr>
- Lašáková, Anna; Bajziková, Lubica; Dedze, Indra (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.002>
- Lemaitre, María José; Maturana, Mario; Zenteno, Elisa; Alvarado, Andrea (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la educación*, 36, 21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>
- Ley 20.219 de 2006 (23 de octubre), por la cual se establece un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. *Biblioteca Nacional del Congreso, Santiago de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>
- Ley 21.091 de 2018 (11 de mayo), por la cual se crea un sistema de educación superior. *Biblioteca Nacional del Congreso, Santiago de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>
- Ministerio de Educación – Mineduc – (2015). Resolución Excenta 5042 de 06 julio de 2015. Recuperado de http://dfi.Mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/convocatorias/PMI_FTP/PRESMIFTPREX50422015.pdf

- Ministerio de Educación - Mineduc (2017). Informe de titulación en educación superior en Chile 2017. Recuperado de https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/titulados/informe%20titulacion%202017_sies.pdf
- Ministerio de Educación - Mineduc (2018). Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. *Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.tvetchile.org/wp-content/uploads/2018/03/Estrategia-Nacional-de-Formaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional-febrero-2018.pdf>
- Ministerio de Educación - Mineduc (2021a). Sistema de Información de Educación Superior (SIES). Centros de Formación Técnica. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/centros-de-formacion-tecnica-cft/>
- Ministerio de Educación - Mineduc (2021b). Sistema de Información de Educación Superior (SIES). Base de datos de matrículas en instituciones educación superior. *Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados>
- Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2020). Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. *Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://educacionsuperior.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Miranda, Martín (2003). Transformación de la Educación Media Técnico Profesional. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 375-417), editado por Cristián Cox. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Muga, Alfonso; Sotomayor, Alejandro; Baeza, Pablo (2017). Logros e impactos de los perfiles de egreso: evidencias y desafíos. En *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (177-188), editado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo - Cinda. Santiago de Chile: Cinda.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2019). Panorama de la Educación en Chile. Indicadores de la OCDE. Recuperado de <https://slideplayer.es/slide/17610160/>
- Pineda-Herrero, Pilar; Ciraso-Calí, Anna; Arnau-Sabates, Laura (2019). La FP dual desde la perspectiva del profesorado: elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XX1*, 22(1), 15-43. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior - Mecesusup (2014). Manual Operacional del Programa de Financiamiento por Resultados de la Educación Terciaria -3. *Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://dfi.Mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/operaciones/CLMECE3MOPERAT20102014.pdf>
- Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior - Mecesusup (2015). Resolución Exenta n.º 32 de 2015. *Ministerio de Educación*. Recuperado de http://dfi.Mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/convocatorias/PMI_FTP/Adj-327-FTP.pdf

- Reich, Ricardo; Machuca, Flora; López, Daniel; Prieto, Juan; Music, Juan; Rodríguez-Ponce, Emilio; Yutronic, Jorge (2011). Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052011000100002>
- Romero, Rosa; Montt, Blanca; Arancibia, María (2020). *Caracterización de las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la innovación educativa en la Educación Superior Técnico Profesional*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/cuadernos/Cuaderno%2019.pdf>
- Sevilla, María (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la educación*, 40, 297-317. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100010>
- Sevilla, María (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Cepal.
- Sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina - Siteal (2019). *Educación y Formación Técnica Profesional*. Santiago de Chile: Unesco-IIEP. Recuperado de https://www.siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_formacion_tecnica_y_profesional
- Unesco (1999). Recomendaciones Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional – Seúl.
- Unesco (2003). Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI: recomendaciones de la Unesco. *Unesco*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000126050_spa
- Unesco (2012). Recomendaciones del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional “Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida”. *Unesco*. Recuperado de <https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/shanghai-spanish.pdf>
- Unesco (2015a). Qué es la EFTP. *Unesco*. Recuperado de <https://unevoc.unesco.org/home/Que+es+la+EFTP>
- Unesco (2015b). Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). *Unesco*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49355&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (2016). *Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)*. Paris: Unesco. Recuperado de <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=Estrategia+para+la+EFTP+2016-2021>
- Wiendenslaufer, Pamela; Cifuentes, Mauricio; Guerrero, Holz (2015). Educación técnica profesional: los casos de Alemania, Australia y Canadá. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de https://www.bcn.cl/asesoriatecnicaparlamentaria/detalle_documento.html?id=26694

Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>

*Law on Teaching Careers in Chile: The Way Teachers
and School Leaders Interpret and Develop its Principles*

José Miguel Olave-Astorga**

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

Claudio Montoya***

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

Eloísa Paz Sierralta-Landaeta****

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

.....

* El artículo presenta resultados de investigación que responden a una línea de investigación financiada por el Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Los datos analizados fueron obtenidos durante el trabajo de campo realizado en los años 2018 y 2019. Artículo de investigación recibido el 31.07.2020 y aceptado el 12.01.2021.

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magíster en Educación, Licenciado en Educación y profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Actualmente académico del centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Correo electrónico: jose.olave@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9809-1304>

*** Licenciado en Sociología, Universidad de Chile (Chile). Investigador del núcleo de liderazgo escolar, Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Correo electrónico: claudio.montoya@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-5713>

**** Licenciada en Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Investigadora del núcleo de convivencia escolar, Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Correo electrónico: eloisa.sierralta@uchile.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1396-1276>

Cómo citar/How to cite

Olave-Astorga, José Miguel; Montoya, Claudio; Sierralta-Landaeta, Eloísa Paz (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>

Resumen

Abstract

El sistema educativo chileno enfrenta importantes procesos de transformaciones y reformas. En este artículo se explora el Sistema de Desarrollo Profesional para Docentes (Ley 26.093), que ha enfocado sus esfuerzos en mejorar los sistemas de evaluación docente y promover cambios en sus lógicas de trabajo y su formación profesional. El objetivo es analizar cómo directivos y docentes del sistema educativo han interpretado esta ley, y cómo creen que sus principios pueden ser llevados a cabo en los escenarios institucionales a los que están enfrentados bajo la perspectiva de la recontextualización. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 13 docentes y miembros de equipos directivos. Los hallazgos presentados señalan que existe un gran potencial en el desarrollo de trabajo colaborativo, la necesidad de formación para su implementación y formalización.

PALABRAS CLAVE:

política pública, carrera docente, discursos, Chile

.....

The Chilean educational system is facing important processes of transformation and reform. This article explores the Professional Development System for Teachers (Law 26.093), which has focused its efforts on improving teacher evaluation systems and promoting changes in their working practices and professional training. The objective is to analyse how principals and teachers of the educational system have interpreted this law, and their beliefs about how the principles of the reform can be implemented with a perspective of recontextualization. Therefore, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers and members of management teams. The findings presented point out that there is great potential in the development of collaborative work, the need for training for its implementation and formalization.

KEYWORDS:

Public Policy, Teaching Career, Discourses, Chile

Introducción

Durante los últimos años, las reformas educativas y cambios en el sistema escolar chileno se han convertido en una prioridad nacional, inspiradas por la necesidad de promover el desarrollo conforme mejora la calidad de la educación y se convierte a la escuela en un espacio de inclusión y participación. En este marco, uno de los principales debates sobre el tema ha sido la pregunta acerca de cómo mejorar el sistema educativo, y uno de los temas centrales de la discusión ha sido la calidad del quehacer de los profesores en las escuelas del país, identificándolos como un factor clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de este debate, se ha planteado que mejorar la calidad de los docentes demanda, antes que nada, mejorar la calidad de sus carreras, esto es, sus condiciones de trabajo, formación y remuneración (Beca, 2014).

A partir de esta discusión se promulga la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016; en adelante, Ley de Carrera Docente), que se inserta en la discusión de carreras docentes a nivel latinoamericano (Unesco-Orealc, 2015; 2016). En particular, en esta Ley se observa la intención de instalar, por un lado, mecanismos de evaluación y distribución de los docentes en tramos asociados a beneficios económicos individuales; y por otro, mecanismos que promueven su desarrollo profesional situado a partir de garantizar la formación continua, basada en necesidades del contexto, e incentivar el trabajo colaborativo, basado en una lógica de aprendizaje entre pares.

En pro de ir más allá del paradigma de la implementación vertical, entendemos que la política y sus normativas se resignifican y recontextualizan de forma permanente. Por lo tanto, el espacio escolar y sus actores son un espacio donde la política vuelve a reinterpretarse, traducirse, adaptarse, resistirse e ignorarse (Ball; Maguire; Braun, 2011) en el contexto de las relaciones de poder propias de la micropolítica de la escuela (Ball, 2012). En consonancia con este planteamiento, el objetivo del presente artículo es analizar la manera en que los equipos directivos y docentes del sistema educativo han interpretado esta normativa, y cómo creen que sus principios pueden ser llevados a cabo en los escenarios institucionales a los que están enfrentados bajo la perspectiva de la recontextualización (Ball, 2012), que busca comprender el modo en que los sujetos se apropian, implementan y crean nuevos significados respecto de las políticas públicas educativas.

Ley de Carrera Docente: tensiones visibles

En el marco de las políticas educativas en Latinoamérica no ha existido una política específica para docentes, tal como lo plantean Beca y Cerri (2014); más bien, existe

una política de reacción de los estados latinoamericanos en busca de mejorar condiciones de trabajo y elevar resultados educativos. La especificidad de las políticas docentes en América Latina se halla en que, a diferencia de las políticas de aseguramiento de la calidad de los sistemas educativos, estas no solo deben centrarse en evaluar a los docentes, sino también en otorgar condiciones objetivas y subjetivas de trabajo como profesionales de la educación.

Una constante en la región es el hecho de que los docentes sienten que, junto con aumentar las demandas de la sociedad sobre las escuelas, se asigna a los maestros y profesores múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención, orientación, prevención de drogas y alcoholismo, tareas complejas que les dificulta concentrarse en las funciones propias de enseñanza. (Beca; Cerri, 2014: 4)

En el caso de Chile, la Ley de Carrera Docente reemplazó la Ley n.º 19.070¹; fue gestada luego de largos años de movilizaciones impulsadas por el Colegio de Profesores y distintas redes académicas. Promulgada el 04 de marzo de 2016, se inserta en la discusión de carreras docentes a nivel Latinoamericano. Como lo plantea Unesco-Orealc (2015; 2016), las carreras docentes en el continente pueden ser organizadas en 3 grupos, con base en 2 criterios: *características de promoción vertical y horizontal e incorporación de mecanismos de evaluación con consecuencias de alto impacto*. Con estos criterios se clasifican en tres grupos :1) reformas de primera generación que están centradas en la estabilidad laboral de los docentes, con mecanismos de evaluación de bajo impacto, 2) reformas de segunda generación, que incorporan mecanismos de evaluación de alto impacto que disminuyen la estabilidad laboral y privilegian el mérito individual y, por último 3) reformas de *carácter transicional* que guardan elementos de la primera generación, al tiempo que incorporan elementos de la segunda. En este último grupo se encuentra la carrera docente de Chile: mantiene ciertos elementos de protección y valorización colectiva de la profesión docente, pero inserta mecanismos de evaluación y responsabilización individual.

En el caso chileno se observa, por un lado, la intención de instalar dispositivos de evaluación y distribución de los docentes en tramos asociados a beneficios económicos individuales; y por otro, mecanismos que promueven su desarrollo profesional, situado a partir de garantizar la formación continua basada en necesidades del contexto e incentivar el trabajo colaborativo basado en una lógica de aprendizaje entre pares. Este doble espíritu se expresa, por ejemplo, en el párrafo I del artículo 19 del título III, donde se señala que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente está constituido por dos subsistemas: de Reconocimiento y Promoción de Desarrollo

.....
1. Ley n.º 19.070, que fija el estatuto de los profesionales promulgada en 1991.

Profesional Docente, y de Apoyo Formativo; este último propende a la formación continua como un derecho de los docentes y busca promover la movilidad en el sistema de ascensos en la carrera profesional —denominado ‘política de tramos’—. El trabajo colaborativo es impulsado como un principio del sistema de desarrollo profesional (Ley 20.9093, título III, párrafo II, artículo 19, letra f), integrado por medio de una modificación del artículo 6 de la ley n.º 19.070: este mandata que las acciones de trabajo colaborativo y de desarrollo profesional integradas orgánicamente en instrumentos de gestión de las instituciones escolares, tales como el proyecto educativo institucional (PEI) y el plan de mejoramiento educativo (PME), sean consideradas dentro del marco de las actividades no lectivas del docente.

Con lo dicho, la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente actual se puede ubicar en las reformas del tipo transicionales. Esto en tanto cuenta con elementos de reconocimiento y evaluación docente para gestionar la progresión entre tramos de la carrera docente, que en la actual normativa se asocia a incentivos económicos, junto con elementos de apoyo al desarrollo profesional expresados a través de la integración orgánica institucional de las acciones de formación continua y el trabajo colaborativo como elementos de aprendizaje situado, tal como se define en el siguiente artículo,

El sistema está constituido, por una parte, por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración; y, por otra, por un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento. (Ley 20.093, artículo 19)

Otro elemento importante incluido en el desarrollo de la Ley en cuestión alude a la calidad de la formación inicial y continua como elemento *apalancador* del desarrollo profesional docente, pues se plantea que los procesos de formación docente en Chile no han logrado promover los cambios que se requieren para el sistema educativo (Cisternas; Cordova; Ruffinelli, 2017; Cisternas; 2007; Puga; Polanco; Corvalán, 2015; Contreras; Monereo, 2016). Ambos momentos, esto es, las formaciones inicial y continua, tienen un especial desarrollo en la actual normativa. Sobre la primera entendemos que merece un especial tratamiento, pero excede los propósitos de este artículo; la segunda, a su turno, se define como un derecho garantizado por el Estado de Chile, como se observa en el siguiente articulado de la Ley:

Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. (Ley, 20.093, 2018, artículo 11)

Desde una mirada de trayectoria profesional, la nueva ley promueve un sistema que logre atraer a estudiantes de altas habilidades a la formación docente, reteniendo a los mejores docentes en la profesión (Eyzaguirre; Ochoa, 2015). Por su parte, Ruffinelli (2016) realiza un análisis crítico de la nueva ley ya promulgada y de su posible impacto en el trabajo de los docentes; destaca en tal sentido la tensión que ha sido central en el sistema educativo: *profesionalización vs. tecnificación*.

(...) se trata de una ley de alto valor, marcadora de un hito histórico, que aborda la profesión docente de manera integral, orientándose a la profesionalización de la docencia desde una perspectiva que combina elementos de las perspectivas orgánica y gerencialista, pero fundamentalmente concebida desde el primer enfoque, con silencios y ambigüedades que tienden a debilitar su carácter orgánico, pero que en su conjunto y contexto se muestran ante todo, perfectibles y de evidente valor comparativo respecto de la situación anterior a su promulgación. (Ruffinelli, 2016: 275)

Este tipo de miradas críticas hacia la Ley se instalan en el discurso sobre la forma de visualizar a los docentes. Al respecto, coincidimos con Beatrice Ávalos (2013): esta autora plantea que en la actual comprensión de la profesión se imbrican una definición técnica funcionalista de la docencia con una definición profesionalizante desarrollista de la misma. En otras palabras, convergen una definición “organizacional” de la profesión, centrada en el control y la protocolización del actuar, con una “ocupacional”, centrada en los lazos de confianza y el comportamiento ético. Los aspectos revisados permiten entender que una política docente que promueva el desarrollo profesional de los maestros requiere una definición amplia de desarrollo profesional y, por supuesto, una necesaria resignificación de estas políticas desde una mirada de la práctica pedagógica situada. Por ello coincidimos con Alliaud (2018: 276), quien plantea que “hablar de ‘desarrollo profesional’ de los docentes implica una toma de postura respecto de cómo se *concibe la formación* de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones”. Creemos que

aquí radica la justificación del presente artículo: las políticas docentes tienden a ser performativas del quehacer de los propios actores, docentes y equipos directivos en particular, toda vez que ponen en acción las políticas desde su propia lógica interpretativa, es decir, desde una pedagogía de la política.

Considerado lo anterior, en el ejercicio de promulgación de la propia ley se pueden identificar al menos dos posturas importantes: de un lado, una de “sustitución progresiva del actual profesorado por una nueva élite seleccionada (...) y mediante incentivos y sanciones a los docentes en ejercicio” (Beca, 2014: 6); y por el otro, una según la cual debe mejorarse la formación inicial, dar reconocimiento justo al trabajo de los profesores y apoyar su desarrollo profesional, teniéndose en el centro la confianza en su responsabilidad. Ahora bien, como lo plantea el mismo autor, el proceso de profesionalización de los docentes en América Latina ha sido de carácter contradictorio: en él “se entremezclan discursos retóricos que lo afirman con prácticas en la formación inicial, y regulaciones del ejercicio docente en las que prevalece la concepción de un técnico que domina ciertas metodologías para enseñar lo prescrito en el currículum” (Beca, 2014: 9). El problema con esta contradicción es que supera lo puramente retórico en la medida en que la tendencia *desprofesionalizante* plantea que son los incentivos y castigos los que impulsarán a los profesores a mejorar su desempeño basados en sistemas de evaluación docente (Avalos, 2018), con lo que ignora de forma reiterada que la calidad de la formación inicial y continua², el clima laboral y las condiciones de trabajo explican, en conjunto, el desempeño de los docentes.

Este escrito considera como antecedentes los argumentos presentados en la elaboración de la actual normativa. Sin embargo, nuestro interés se focaliza en la implementación de la normativa por parte de los docentes y sus equipos directivos, y de modo específico en el proceso de interpretación/comprensión de la ley junto con las posibilidades de traducción o aplicación contextualizada de la misma. Ante ello, se define su análisis sobre cuatro elementos que resultan claves en la discusión: a) evaluación docente; b) política de tramos; c) trabajo colaborativo; y d) formación continua.

Con este objetivo nos basamos en la teoría del *policy enactment* o recontextualización, planteada por Stephen Ball (2011). La teoría de la recontextualización

.....
 2. Beca (2014) plantea superar a la Formación Continua (FC) solo como capacitación. De esta forma también se puede plantear una FC que explore la reflexión profesional, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades de aprendizaje (Olave & Carrasco, 2016). A estos elementos se agregan el acompañamiento y mentoría, por sobre los cursos formales de capacitación. Al posicionar la FC como un derecho de los docentes y responsabilidad de los equipos directivos de los establecimientos, al mismo tiempo que se *intenciona* el trabajo colaborativo y el acompañamiento de la mano de la evaluación, la nueva carrera docente abre las puertas para esta concepción ampliada de FC, vinculada con el desarrollo profesional.

busca ir más allá del paradigma de la implementación que “conlleva una concepción excesivamente lineal y descontextualizada de cómo operan las políticas públicas” (Verger; Bonal; Zancajo, 2016: 7) para comprender cómo los sujetos se apropian, implementan y crean nuevos significados. Bajo esta teoría se plantea que existe un proceso de lectura inicial en la implementación de una política pública, a partir del cual el sujeto se apropia del lenguaje de la política pública y se pregunta “¿qué significa esto para mí?” y “¿qué debo hacer yo con esto?” A este proceso se le denomina *interpretación* y guarda relación con el contexto, la historia y la cultura institucionales. Estas interpretaciones son un primer ejercicio reflexivo en que los actores identifican “qué está en juego” y cuáles son las posibles consecuencias de responder o no (Lopes, 2016). Por su parte, al proceso de construcción de nuevos textos institucionales, esto es, nuevos significados, se le denomina *traducción* (Avelar, 2016). En este marco, la interpretación debería ser entendida como un proceso de comprensión de la política; mientras que la traducción habría de tomarse como un ejercicio de reflexión acerca de la materialización de la política, de forma tal que se encuentre mucho más cercana a las concepciones sobre las prácticas institucionales.

Con lo dicho, la interpretación y la traducción suelen ser puestas en acto de la política en diferentes arenas, a modo de partes diferenciadas del proceso político. No obstante, operan en conjunto: implican la producción de textos institucionales; la capacitación y el desarrollo profesional; los cambios en las estructuras; los roles y las relaciones; y más importante aún, la identificación y asignación de puestos de responsabilidad y la asignación de recursos (Lopes, 2016).

Metodología

La presente investigación se basó en la tradición interpretativa (Emerson *et al.*, 2011) con un enfoque cualitativo (Canales, 2006; Denzin; Lincoln, 2017) que sirvió para orientar la recolección, análisis e interpretación de los datos. Con lo anterior se pretendió representar la percepción de directivos y docentes acerca de la Ley de Carrera docente, e identificar los desafíos de su implementación. El enfoque interpretativo permite reconocer las experiencias subjetivas de los actores a partir del conocimiento de sus experiencias, creencias y comportamientos (Creswell, 2007). Se trabaja con la noción de discursos asociados a las políticas públicas planteada por Stephen Ball y reformulada por Lopes (2016). De esta forma, las políticas públicas se interpretan como “intervenciones discursivas” y, sobre esta base, se trabajan los procesos de interpretación y traducción que los actores realizan en sus escuelas. Para dicho propósito se utilizó la técnica de análisis de contenido (Stamann *et al.*, 2016).

Participantes

Para la selección de los casos, de carácter intencionado (Hernández; Fernández-Collado; Baptista, 2006) se consideraron dos criterios de inclusión: primero, debían tratarse de establecimientos de régimen público; segundo, debían estar compuestos por docentes en cargos directivos (jefe de unidad técnica pedagógica, directo o encargado de convivencia escolar) y docentes de aula de distintas especialidades, sin cargos directivos. Bajo este derrotero, contactamos para efectos del estudio a directores de establecimientos públicos y docentes de un mismo establecimiento, que fueron entrevistados de manera independiente. Se buscó contar con participantes de asignaturas heterogéneas y provenientes de distintas localidades, lo cual aporta diversidad y riqueza a la información recogida.

Los participantes de este estudio fueron 13 profesionales—6 directivos y 7 docentes— de 7 establecimientos educativos (Tabla 1). Los establecimientos seleccionados corresponden a 7 localidades distintas, la vez que los participantes ostentan roles

TABLA 1 | Sobre los participantes

Características del establecimiento	Comuna	Perfil Docente/ Directivo	Asignatura/ Cargo
Liceo Polivalente	Cerro Navia	Docente	Ciencia
Liceo Polivalente	Cerro Navia	Directivo	Director
Escuela Básica	Pudahuel	Directivo	Encargado Convivencia
Escuela Básica	Pudahuel	Docente	Ciencia
Liceo Técnico Profesional	Lo Prado	Directivo	Director
Liceo Técnico Profesional	Lo Prado	Docente	Humanidades
Escuela Básica	Lo Prado	Docente	Ciencia
Escuela Básica	La Granja	Directivo	Director
Escuela Básica	La Granja	Docente	Humanidades
Escuela Básica	San Joaquín	Directivo	Director
Escuela Básica	Lo Prado	Docente	Ciencia
Escuela Básica	Lo Prado	Docente	Humanidades
Escuela Básica	Lo Prado	Directivo	Jefe UTP

Fuente: elaboración propia.

diversos: entre los cargos directivos, 4 corresponden a directores; 1, a un encargado de convivencia escolar; y 1 a jefe de unidad técnico-pedagógica; mientras que se entrevistó a 3 docentes de asignaturas asociadas a las Humanidades y 4 a Ciencias.

Los participantes fueron abordados bajo el formato de entrevistas semiestructuradas (Flick, 2012), que permite al investigador entrar en la subjetividad del entrevistado. En particular, se utilizó la entrevista semiestructurada del tipo semiestandarizada (Flick, 2012); la cual parte de que la persona entrevistada cuenta con conocimientos especiales, entendidos como teorías subjetivas acerca del tema de investigación, lo cual las justifica como sujetos de información y plantea, además, la conveniencia de una mayor estandarización de las preguntas en aras de captar su riqueza y complejidad. Para los propósitos de este estudio, en las entrevistas se alentó a los participantes a reflexionar, discutir y compartir sus pensamientos, creencias y experiencias sobre roles, responsabilidades, desafíos, aprendizaje y uso del conocimiento en el marco de la implementación de la Ley de Carrera Docente. Se construyó una guía de entrevista para dirigir la conversación. Las preguntas contenidas fueron diseñadas para obtener información sobre las posibilidades de interpretación y traducción de las distintas dimensiones de la Ley.

Análisis de los datos

Para el análisis se utilizó la metodología de análisis cualitativo de contenido planteada por Stamann *et al.* (2016). Con la estructura de la entrevista y una lectura inicial de los materiales se elaboró una matriz de códigos. Para cada fragmento del corpus se instruyó a los analistas a utilizar uno de los códigos de dicha matriz, en conjunto con un código libre de carácter inductivo que diera cuenta del contenido del fragmento codificado. La matriz original de códigos fijos consideró los elementos que fueron definidos como relevantes en la discusión teórica planteada al principio; en consecuencia, la codificación estableció distinciones entre evaluación docente, política de tramos, formación continua y trabajo colaborativo. Los códigos que resultaron fueron luego agrupados en ejes discursivos de interpretación y traducción.

Los datos recopilados de las entrevistas semiestructuradas se codificaron de acuerdo con las 4 dimensiones de la Ley de Carrera Docente y las distinciones establecidas por Stephen Ball respecto de la recontextualización (2011). Como se señaló, las cuatro dimensiones consideradas fueron el sistema de evaluación docente, la política de promoción, el trabajo colaborativo y la formación continua.

Resultados: lógicas de interpretación y posibilidades de traducción

Respecto de las temáticas señaladas, trabajamos sobre las mencionadas categorías de *interpretación* y *traducción*: la primera es una decodificación —¿qué me están diciendo?—; mientras que la segunda es una forma de apropiación, como cuando transformamos un mensaje a nuestras palabras. La traducción es abstracta y difícil de observar, por lo que Ball (2011) escoge los *textos institucionales* como estándar de análisis para esta categoría, esto es, el momento en que la escuela, directores y docentes, producen un *texto* en sentido amplio —un conjunto de proposiciones y prácticas basadas en la interpretación original—. En ocasiones, esta distinción es muy sutil (incluso llega a desaparecer la diferencia), pero es de gran importancia. Por ejemplo, los docentes pueden valorar de formas negativa o positiva el portafolio (instrumento parte del proceso de evaluación docente), e *interpretan* que busca esto o aquello. Sin embargo, a la hora de traducirlo —dado que están obligados a hacerlo, al margen de su opinión— pueden producir un discurso positivo (como fue el caso), que lo entiende como una oportunidad para mejorar, o uno negativo, centrado en la angustia producida por sus consecuencias. Más aún, los establecimientos pueden producir instancias de cooperación para preparar el portafolio, o pueden demandar cursos de capacitación para mejorar los portafolios de sus docentes. Todas estas son instancias de traducción y nos dan una visión del contexto en que la política pública toma forma.

Con lo anterior, y a manera de resultado principal, observamos que la evaluación docente es interpretada como un elemento que saca a los docentes de lo cotidiano, ocupa tiempo y causa preocupación: en términos concretos, no suele reflejar el quehacer diario de los docentes. Asimismo, respecto a la traducción de la categoría de evaluación docente, no existe una producción institucional consistente sobre ella; por el contrario, se observa dispersión en los discursos, en tanto algunos la consideran una buena oportunidad para reflexionar y mejorar, mientras otros la toman como fuente de agobio. De común acuerdo se expresa que la evaluación docente motiva algunas prácticas de cooperación entre docentes, las cuales se organizan para ayudarse en la preparación de portafolios.

En relación con la interpretación de la política de tramos, su principal valoración es la mejora sustancial de las remuneraciones. Sin embargo, no se la asocia necesariamente con la *calidad* de la docencia: más bien se la entiende como una fotografía, más que una evaluación sobre la calidad profesional del docente. En cuanto a la lógica de traducción, se explicita que ha sido un buen incentivo para evaluarse y ganar más; no obstante, la desconexión con la calidad de la educación preocupa.

En este sentido, el ascenso en los tramos no se correlaciona necesariamente con la calidad profesional, además de ser conceptualizado como una responsabilidad de carácter individual. A pesar del carácter individualizante que reconocen los actores en la política de tramos, no se reconocen roces o problemas de convivencia, aunque se especula que podrían generarse a futuro. En términos generales, es posible señalar que este aspecto ha tenido un gran impacto en las remuneraciones, pero poco en el discurso de la escuela.

Existe poca claridad interpretativa sobre el trabajo colaborativo: las interpretaciones son múltiples y difusas. En esencia, sin embargo, se reconoce su importancia y se lo valora proporcionalmente de manera más positiva que a la evaluación docente, dado que se le asocia más a reflexión profesional y a la necesidad de instalar espacios y tiempos para esta reflexión. Por otra parte, la lógica de traducción indica que no existirían las condiciones mínimas materiales y temporales para implementar el trabajo colectivo, por lo cual la producción de prácticas y textos institucionales es poco visible. En general, se plantea que los espacios deben estar institucionalizados para que funcionen, lo que ocurre caso a caso y no de manera generalizada; una idea mencionada por los directivos entrevistados plantea que la misma política de tramos podría motivar el establecimiento de *mentores* para los profesores mejor evaluados.

Estamos súper poco capacitados con el tema del trabajo colaborativo en sí, porque... y no me pasó solo a mí, o sea, en muchos profes, en los cursos donde yo fui a hacer capacitaciones, no entendían lo que era el trabajo colaborativo, y en distintas áreas, entonces ahí empezaba a explicar en qué consistía, “Esto es trabajo...”, hay muchos profes que lo hacen, pero tampoco tenían la idea o entendían que eso era trabajo colaborativo. (Profesora comuna San Joaquín, comunicación personal, 15.10.2019)

A su turno, la categoría de formación continua aparece en la interpretación como el aspecto *menos implementado* de la nueva Ley: si bien se la reconoce como un elemento de gran importancia, se detectan pocos cambios con la llegada de dicha normativa. Los entrevistados plantean que esta es poco clara en este ámbito y que falta una política mejor formulada al respecto. Se reconocen experiencias particulares (cursos malos, buenos, útiles e inútiles), pero no una tendencia general ni un proyecto. Lo anterior causa que este componente se interprete de forma desarticulada frente al resto de la Ley. Ahora bien, en el ámbito de la traducción, se observa la existencia de un problema de oferta puesto que se reproduce la *jerarquía curricular* en que ciertas asignaturas, consideradas *marginales* en el currículum, quedan sin oferta de desarrollo profesional docente, sumadas a las barreras para acceder (monetarias o de cupo). Prácticamente no existe una producción de textos institucionales en relación con este tema.

En la discusión sobre la profesionalización de la docencia es posible observar que la primacía del discurso evaluativo-punitivo ha tenido consecuencias en los discursos de los docentes. De esta manera, si realizamos una comparación, se observa que los aspectos interpretados y traducidos con más claridad son la evaluación docente y la consecuente política de tramos, ambos identificados fuertemente con el paradigma *desprofesionalizante* de la docencia; mientras que la formación continua y el trabajo colaborativo quedan en una zona más difusa, en tanto la producción de textos institucionales al respecto es escasa. Lo interesante, sin embargo, son las traducciones que producen puntos de conexión entre los polos *desprofesionalizante* y *profesionalizante*. Como lo hemos destacado, las políticas educativas en América Latina, y en particular con respecto a los docentes, oscilan entre una postura centrada en la calidad del docente —y, con ello, en la selección, fiscalización y evaluación constantes— y otra que se centra en la calidad de las condiciones de trabajo, así como en desarrollar una carrera profesional para los educadores.

En términos puramente conceptuales ambas posturas no deberían contradecirse, en tanto se posicionan sobre el mismo eje de la calidad. Sin embargo, en la práctica se traducen en medidas que afectan y son interpretadas de otra manera por parte de los docentes. Como lo planteamos, estos dos espíritus conviven en la política pública y, por consiguiente, en las interpretaciones que los profesionales hacen de ella. De esta manera, las interpretaciones se pueden organizar en dos *polos* que, en conjunto, construyen un eje continuo. Este se constituye con dos fuentes: primera, una noción de la profesión docente y cómo esta se desenvuelve en la vida cotidiana; y segunda, *las condiciones materiales* y el *contexto de la escuela*. Ser un profesor es una cosa: serlo en una escuela pública tiene ciertas particularidades, como se puede ver en la cita:

Lo que pasa es que aquí tendríamos que separar los niveles socioeconómicos, los niveles ciertos de clases que nosotros vivimos. En los colegios subvencionados lo importante es que los chiquillos aprendan, ya que aprendan contenido. Sin embargo, en un colegio municipal el apoderado si bien le da importancia, pero también le da importancia a cómo el profesor resuelve los conflictos que se generan, cómo es el acercamiento del profesor hacia los alumnos, cómo es el trato, cambia un poco el tema, el sistema particular no manejo, pero me imagino que ya ellos son muchos más academicistas que... ya, porque ellos son, obviamente se están preparando o los están preparando para otra instancia. Entonces, creo que depende mucho del contexto en el cual tú trabajas, pero hay diferentes opiniones con respecto al rol del profesor va a depender mucho del lugar en donde tu trabajes. (Directivo comuna Pudahuel, comunicación personal, 18.04.2019)

Habida claridad respecto de la forma como en el discurso se articulan los ejes profesionalizante y desprofesionalizante, podemos comprender cómo se interpretan los ámbitos de la Ley analizados en claves de profesionalización y desprofesionalización.

Lógicas de interpretación por componentes analíticos

En un polo de interpretación desprofesionalizante, la *evaluación docente* y la *política de tramos* no tienen que ver con ser un buen profesor (ser bien evaluado o quedar en un tramo más alto, no refleja la calidad del docente), ni expresan en qué consiste la profesión para efectos de la cotidianidad. En términos concretos, son trámites que toman mucho tiempo en un entorno de agobio y sobrecarga laboral. Por otra parte, el *trabajo colaborativo* es la base de la reflexión en el polo de interpretación profesionalizante. Colaborar puede significar muchas cosas, pero todas tienen que ver con compartir experiencias y mejorar el conocimiento de la profesión docente cotidiana en la escuela.

Asimismo, la *formación continua* es clave para desarrollarse profesionalmente, en la medida en que los temas que ofrezca no tengan que ver con solo dos asignaturas del currículo (jerarquía curricular) y permitan a los docentes mejorar sus condiciones de trabajo.

Al profe de educación física no le llega nada, es como el patito feo de la carrera docente sentimos nosotros a veces los profes, porque no hay diplomado, no hay capacitación, no hay posibilidades de crecer (...) a veces a nosotros nos faltan herramientas para abordar situaciones, nos faltan muchas cosas que no tenemos, y por lo general nosotros exigimos algunas capacitaciones que también nos sirvan para crecer como profesional. (Profesor Comuna Lo Prado, comunicación personal, 03.10.2019)

Llama la atención que mientras la evaluación docente y la política de tramos coinciden mayormente en el eje desprofesionalizante, el trabajo colaborativo y la formación continua parecen vincularse a los anteriores como condiciones de la profesionalización. Dicho en términos más simples: el trabajo colaborativo y la formación continua tienen *potencial* de profesionalización, pero este no se estaría desarrollando en las escuelas —al menos no para los docentes entrevistados—.

Lo dicho nos lleva a comprender la traducción desde una óptica diferente a la de *categoría* planteada por Ball (2011) ya que se sitúa, más bien, en un *horizonte de posibilidades*. De esta manera, por ejemplo, la evaluación docente es interpretada como un trámite costoso y poco representativo de la realidad, pero en su traducción produce un discurso: es una oportunidad de reflexionar sobre cosas no cotidianas. Este discurso no está extendido entre todos los entrevistados ni ha tomado forma

institucional, pero está ahí y de manera incipiente lleva a los docentes a cooperar entre sí para preparar sus portafolios, y los hace saltar a una reflexión que permea la interpretación de la política de tramos, a saber: que es positiva porque hace ganar más, pero no tiene que ver con el quehacer del profesor. Esto da pie a un interrogante: ¿se reflexionó adecuadamente y producto de dicha reflexión se quedó en un tramo mayor, o simplemente se hizo bien el trámite? Para muchos, todo el asunto es simplemente una fuente de angustia y un desperdicio de tiempo, *pero estos espacios de traducción abren posibilidades para poner a la reflexión al centro de la evaluación, transformándola desde una política desprofesionalizante y punitiva en una que promueva el desarrollo profesional.*

Otro aspecto relevante es el de las condiciones materiales. La traducción, a diferencia de la interpretación, está fuertemente ligada a las condiciones de producción de los discursos institucionales. Dicho de otra forma, cuando no existen condiciones mínimas suele no existir traducción, o es muy individual y difusa. Esto es lo que ocurre con el trabajo colaborativo: además de observar muchas definiciones de lo que es (la mayoría de ellas alejadas de lo planteado por la carrera docente), observamos distintas formas de llevarlo a cabo, bajo distintos nombres y sin espacios sólidos de institucionalización.

En la práctica, esto significa dos cosas: primera, el discurso de la carrera docente con respecto a trabajo colaborativo no ha permeado las escuelas porque no está formulado de manera apropiada, o bien porque no ha sido puesto en relevancia; y segunda, los docentes están improvisando de cierta manera un trabajo colaborativo en tanto lo consideran relevante para su quehacer profesional. En términos recogidos del discurso de los docentes, el trabajo colaborativo tiene *buena fama*, es deseable y se identifica con la profesionalización, pero, en palabras de un director, “primero debemos lograr que los profesores hagan clases” antes de preocuparnos por el trabajo colaborativo. Esta visión —extremista— muestra que el trabajo colaborativo en contextos de ejercicio profesional suele estar relegado a la categoría de valor, mas no de norma o práctica.

Sumada a lo dicho tenemos la formación continua, la cual representa una de las transformaciones más relevantes en el ámbito profesionalizante introducidas por la carrera docente. Esto porque, con la nueva ley, la formación continua se establece como un derecho de los docentes y un deber de los establecimientos, y en particular de los directores, quienes deben asegurar instancias y oferta de formación continua. En la lógica de la interpretación se la valora, en efecto; pero, en términos de traducción, la política aún no parece haber entrado en vigencia: la producción de discursos es escasa y se basa en personalismos. Se plantea disconformidad con la oferta temática y el acceso, mientras en otros casos se reconoce que, desde una

organización más orgánica e institucional, han sido un factor de mejora en la oferta. Sin embargo, no existen políticas sistemáticas al respecto, con lo que esto queda sujeto a cada caso. Lo anterior es muy relevante puesto que revela un factor de la carrera docente que casi por completo carece de traducción a su contexto: existe allí un gran vacío y, a la vez, una gran oportunidad. Por otro lado, la formación continua es el espacio privilegiado de debate entre las concepciones de la profesión docente puesto que pertenece a dos concepciones, como se ha planteado: se le puede entender como mera capacitación, no profesionalizante, pero también se puede establecer desde un horizonte reflexivo de autoaprendizaje colectivo, catalizador de espacios de transformación profesional.

Discusión de resultados

Sobre las lógicas de interpretación presentadas en dos ejes polares entre profesionalización y desprofesionalización, el estudio realizado muestra que los discursos se entremezclan y se vuelven interdependientes, menos excluyentes de lo que la revisión de literatura nos propone. En el ejercicio interpretativo, las categorías poseen un lugar de interdependencia al ponerse en ejercicio o en acto, como lo plantea Ball (2011). De modo específico, actúan en la aplicación/traducción de los elementos que define la Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente —los mencionados sistema de evaluación docente, política de ascenso en la carrera, trabajo colaborativo y formación continua—. Tales elementos se acomodan en la práctica, de tal manera que constituyen una lógica de traducción que profesionaliza, en la medida en que favorece una concepción profesional más cercana a lo colectivo que a la definición individual de la profesión docente. En este sentido corresponde apuntar que existe una necesidad de dar más articulación a los componentes revisados, ya que se observa una dispersión entre la percepción de los distintos componentes y las prácticas asociadas para llevarlos a la acción. Se entendería, con esto, que es necesaria una mayor vinculación orgánica institucional y pedagógica de los componentes revisados, dada la complejidad que comprende el ejercicio profesional y planteándose desde los discursos revisados como un horizonte para el desarrollo profesional docente (Alliaud, 2018; Trillo; Nieto; Martínez; Escudero, 2017).

Esta interpretación en el acto, lejos de ser acrítica, no desconoce las condiciones materiales de realización del trabajo de profesoras y profesores. Por ello, la política de tramos y la evaluación docente son resignificados en los espacios de trabajo como oportunidades para reivindicar estas demandas de condiciones materiales. Sin embargo, no constituyen un fin en sí mismas, ya que son traducidas como espacios para

generar profesionalización entre pares. Desde aquí, el trabajo colaborativo surge como un articulador de oportunidades y, a la vez, como un espacio de formación continua —entendido como aquel que amplía la colegialidad y validación entre docentes— (Bakieva; González; Sancho, 2019).

Otro aspecto importante para la discusión es la tensión presentada en el proceso de elaboración de ley, en el cual se observan posiciones que entran en tensión: por un lado, ofrecer espacios de reconocimiento profesional; y por otro, instalar instrumentos para la regulación de la profesión, interpretados en este artículo como los que promueven el mejoramiento en las remuneraciones como factor de reconocimiento positivo, aun cuando promueven también la individualización de la profesión docente. De acuerdo con lo planteado en el análisis de resultados, coincidimos aquí con Pardo y Adlerstein (2020), quienes señalan que la implementación de la Ley en el contexto chileno causa ciertas paradojas que tensionan el ejercicio docente. En el caso los discursos analizados, estas parecieran disiparse en la medida en que se ofrezcan condiciones reales para el ejercicio articulado de los componentes revisados, en particular el trabajo colaborativo y la definición de una política de educación continua que involucre a toda la comunidad de docentes.

Esta particular interpretación constituye un hallazgo importante, ya que abre un horizonte de posibilidad ética en las interpretaciones que los mismos profesores realizan de su trabajo. Tal definición inspira una resignificación de lo público en el campo simbólico de las profesiones; propone, en cambio, una mirada menos funcional, técnica e individual de la profesión docente, que busca refundarse sobre una concepción “centrada en los lazos de confianza y el comportamiento ético” (Ávalos, 2013) y que, desde estos horizontes, reivindica lo colectivo como valor fundante.

Referencias

- Alliaud, Andrea (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293.
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 24(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ávalos, Beatriz (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ball, Stephen (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London y New York: Routledge.

- Ball, Stephen; Maguire, Meg; Braun, Annette (2011). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London y New York: Routledge.
- Ball, Stephen; Maguire, Meg; Braun, Annette (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beca, Carlos (2014). La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional. *Revista Docencia*, 6-17. Recuperado 10 de diciembre de 2018, de <http://revistadocencia.cl/web/index.php/ediciones-antiores/60-docencia54>
- Beca, Carlos; Cerri, Marianella (2014). Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015. En *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*. Unesco.
- Bakieva, Margarita; González, José; Sancho-Álvarez, Carlos (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191-218.
- Castro, Ana; Blanco, Belen (2007). El Muestreo en Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>
- Canales, Manuel (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago de Chile: LOM.
- Cisternas, Tatiana (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 189-206.
- Cisternas, Tatiana; Córdoba, Claudia; Ruffinelli, Andrea (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Chile: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- Contreras, Claudia; Monereo, Carles (2016). Innovaciones en la formación inicial y continua del profesorado: oportunidades y desafíos en el contexto chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 7-9. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500001>
- Creswell, Jhon (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Emerson, Robert; Fretz, Rachel; Shaw, Linda (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eyzaguirre, Silvia; Ochoa, Fernando (2015). Fortalecimiento de la carrera docente. *Propuestas de Política Pública*, 8. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304101205/PPP_008_SEyzaguirre-FOchoa.pdf
- Hernández, Sampieri; Fernández-Collado, Carlos; Baptista, Lucio (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

- Flick, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ley 20.903 (2016). Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente Crea el de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2019-04-25&p=>
- Lopes, Alice (2016). The Theory of Enactment by Stephen Ball: And What If the Notion of Discourse Was Different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 1-19. Recuperado en 19 de diciembre de 2018, de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2111>
- Pardo, Marcela; Adlerstein, Cynthia (2020). Opiniones paradójicas de los docentes de ECEC sobre el nuevo sistema chileno para el desarrollo profesional de docentes. *Early Years*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>
- Puga, Ismael; Polanco, Diego; Corvalán, Diego (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, 43, 57-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>
- Ruffinelli, Andrea (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus; Schreier, Margrit (2016). Searching for the Core: Defining Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16.
- Trillo, Alonso; Nieto, José; Martínez, Begoña; Escudero, Juan (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Análisis de Políticas Educativas Archivos / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29.
- Unesco-Orealc (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Unesco-Orealc (2016). *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la Orealc/Unesco 2011-2016*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Verger, Antoni; Bonal, Xavier; Zancajo, Adrián (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Formación ética como objetivo transversal de la escuela^{*}

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4225>

Ethical Training as a School's Cross-Cutting Goal

Rodrigo Lagos-Vargas^{}**

Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)

Claudia Keupchur-Natalini^{*}**

Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)

Marcelo Ramírez-Durán^{**}**

Blas Pascal School (Osorno, Chile)

.....

* Este trabajo forma parte de la línea de investigación del investigador principal, así como de una tesis de posgrado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile) desarrollada entre 2018 y 2019. Financiado con recursos propios. Artículo de revisión recibido el 15.08.2020 y aceptado el 26.01.2021.

** Académico del Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos (Chile). Máster en Iniciación a la Investigación en Filosofía, Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesor de Filosofía de la Universidad de Concepción (Chile). Correo electrónico: rodlagos@ulagos.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2254-7774>

*** Estudiante tesista de la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de Los Lagos (Chile). Profesora de Filosofía de la Universidad de Concepción (Chile). Correo electrónico: cnatalini@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9446-2438>

**** Profesor de inglés y traductor. Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello (Chile). Correo electrónico: marcelo.ramirez.duran@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4749-1778>

Cómo citar/How to cite

Lagos-Vargas, Rodrigo; Keupuchur-Natalini, Claudia; Ramírez-Durán, Marcelo (2021). Formación ética como objetivo transversal de la escuela. *Revista CS*, 34, 189-210.
<https://doi.org/10.18046/recs.i34.4225>

Resumen

Abstract

Este artículo analiza los resultados de investigaciones que exploran cómo abordamos la solución de dilemas morales, todo en aras de comprender sus repercusiones en la comprensión de la formación ética y moral, asimismo sus aportes a la educación transversal en el sistema educativo. Dicho análisis se nutre de investigaciones como la ICCS-2016, que describe aspectos preocupantes relacionados con la justificación de las dictaduras, la desconfianza en la justicia del Estado y la falta de empatía frente al fracaso de los demás. Esta indagación nos lleva a reconocer los aportes de la filosofía moral, la psicología moral y las neurociencias para entender la manera más adecuada de implementar la educación transversal y la formación ética-moral, esta vez desde los ámbitos emocional y racional como ineludibles. Esto resulta interesante dada la situación de sociedades como la chilena, que están en proceso de repensar el fundamento democrático legado por la otrora dictadura cívico-militar.

PALABRAS CLAVE:

formación ética, juicio moral, educación moral, educación transversal

.....

This article analyzes the results of research carried out to explore how do we approach the solution to moral dilemmas, to understand its repercussions on the understanding of ethical and moral training, and its contributions to education of soft-skills in the education system. Nurtured by research such as ICCS - 2016, this study describes concerns related to the justification of dictatorships, mistrust in state justice, and the lack of sympathy for the failure of others. This inquiry leads us to acknowledge the contributions of moral philosophy, moral psychology, and neuroscience, to learn about the most appropriate way to implement transversal-skills education, as well as ethical and moral training, nevertheless, this time from the emotional and rational point of view. This is an interesting approach given the situation of societies such as Chile, which are currently rethinking the democratic foundations left by the former civic-military dictatorship.

KEYWORDS:

Ethical training, Moral Judgment, Moral Education, Transversal-Skills Education

De la esperanza democrática ingenua a la necesidad de replantearla

“Regalé mis ojos para que la gente despierte”.

(Gustavo Gatica, víctima cegada por la violencia policial el 9 de noviembre de 2019)

A fines del siglo XX, cuando en América Latina acontecían importantes procesos sociopolíticos que ponían fin a las dictaduras cívico-militares y se anunciaba el advenimiento de sistemas democráticos, toda una generación de ciudadanos y actores sociales se mostraba más o menos optimista al vislumbrar ciertas posibilidades de transformación de la sociedad y de los valores que hasta entonces se proyectaban desde el Estado a la comunidad (Garretón, 1991; Sottoli, 2000). Las expectativas se orientaban a abordar la profunda desigualdad y pobreza a la que miles estaban condenados en nuestras sociedades. Una de las razones fundamentales se encontraba en la implementación de un sistema socioeconómico que tendía a la concentración de la riqueza; depredaba y privatizaba para el beneficio particular recursos naturales estratégicos; precarizaba y mal pagaba a muchos trabajadores.

La primera década del siglo XXI nos enseñó que aquella transformación ético-política que se esperaba en la nueva fase democrática latinoamericana, se transformó en un proceso de ajuste de las políticas de Estado para el mantenimiento del sistema socioeconómico, que se complacía con los resultados macroeconómicos.

De esta manera, el cambio fundamental que se produjo fue el despliegue de una estrategia de disciplina que, desde luego, no alteró el fundamento ético-político de las nuevas democracias, ni favoreció el fortalecimiento de las organizaciones sociales; más bien propició un incremento del acceso al consumo mediante el crédito, sin la educación financiera necesaria y con una oferta crediticia desmedida.

En este contexto, la búsqueda de satisfacción de anhelos y necesidades de bienes de consumo inmediatos o más duraderos (incluida la educación), que la generación anterior no pudo resolver o satisfacer, causó un endeudamiento que se constituyó en una estructura *disciplinadora*. De este modo, el dulce consumo y el amargo endeudamiento se transformaron en un dispositivo de control que obliga a mantener un flujo de pagos (en ocasiones abusivo o cercano a la usura), de tal suerte que se configura una forma de subjetividad representada por el trinomio crédito-consumo-endeudamiento. Una de las representaciones paradigmáticas de lo anterior la encontramos en el texto *Chile actual, anatomía de un mito* de Tomas Moulian, en el que se designa dicha configuración de esta subjetividad como la del ciudadano *credit-card*:

Este ciudadano credit-card es normalizado, «puesto en orden», regulado por el consumo con pago diferido. Tiene que subordinar sus estrategias de conflicto, a sus estrategias de sobrevivencia como asalariado. Ha aprendido que su futuro está en seguir siendo un trabajador creíble. Esa credibilidad, vinculada a la sumisión, es la que le abre la puerta de futuros consumos ascendentes: el televisor-color, el automóvil, la casa propia. El crédito es un formidable factor de disciplinamiento, más eficiente en cuanto es plenamente mercantil, su mecanismo básico no es extraeconómico. (Moulian, 1997: 102)

De esta manera, la promesa de transformación del proyecto ético-político a través de la recuperación de la democracia en Latinoamérica resultó insuficiente en países como Chile. Esta situación comenzó a generar manifestaciones de aquellos grupos sociales que, precisamente, estaban menos disciplinados en el sistema de consumo del ciudadano *credit-card*. Dichos grupos sociales, que experimentaban los efectos *disciplinadores* de este modelo en sus familias, percibían una suerte de condena que se reproduciría en el futuro.

Durante el año 2006 comenzó en Chile la movilización estudiantil secundaria más grande hasta esa fecha, también denominada *revolución pingüina*. A partir de este hito, las movilizaciones sociales enfrentan y denuncian la incongruencia de esta versión de una democracia, empeñada en proyectarse como alternativa renovada del modelo impuesto por la dictadura, basada en una constitución de origen dictatorial que propicia la desigualdad e inequidad (Agacino, 2013; Ruiz, 2006). Este modelo establecía, por ejemplo, la primacía de una educación como espacio para el lucro, financiada por la disponibilidad de recursos económicos de las familias —que en un alto porcentaje las conducía al endeudamiento— a cambio de la obtención de resultados académicos y oportunidades de acceso a instituciones de educación superior. De este modo, el sistema educativo chileno no proveía oportunidades equivalentes (entre los establecimientos privados y públicos), capaces de promover el talento o la meritocracia; más bien, reproducía las condiciones económicas y socioculturales de los estudiantes y sus familias. Lo anterior se evidenciaba en los resultados de las evaluaciones estandarizadas nacionales o internacionales, aplicadas al sistema educativo.

A esta primera fase de movilizaciones seguirían otras, que incrementarían el cuestionamiento de las bases ético-políticas del modelo y sus consecuencias más indeseables, tales como la segregación, inequidad y el lucro desmedido (Mayol; Azócar, 2011) y, desde luego, el daño medioambiental.

Se puede afirmar que todo lo anterior no solo refleja un cuestionamiento a aspectos económico-políticos del desarrollo de un país como Chile o de Latinoamérica; más allá, expresa un malestar sociocultural más profundo que incluye las bases éticas de nuestras relaciones políticas: estas requieren ser objeto de reflexión, confrontación y disputa en aras de evitar que sigan reproduciéndose en un *statu quo*

que se impone como destino, o bien se justifica en planteamientos decimonónicos que subestiman nuestra memoria histórica.

Este malestar, que se ha incubado en el despliegue de los proyectos democráticos contemporáneos latinoamericanos, debe reorientarse como una disputa hacia valores y principios que se desplegaron e instalaron a partir de unos espacios de poder, que les terminaron representando y proyectando a través de una estrategia biopolítica negativa (Mühle, 2010). Esto es una reducción de la vida por parte del poder, que la restringe y coacciona en sus potencialidades emergentes de la subjetividad; no obstante, comienzan a generar resistencias. Estas surgen no solo como anomalías eventuales, sino como síntomas estructurales que pueden llevarnos a desarrollar resistencias y cuestionamientos, los cuales posibilitarán la aparición de prácticas ético-políticas diferentes.

En la última década (2010-2020) hemos vivido en Chile una serie de episodios que refuerzan el sentido de un malestar que nos impulsa a pretender y exigir la reconfiguración de las bases de la convivencia ético-política de nuestra comunidad. Algunos de estos episodios han sido las colusiones empresariales de productos básicos, que quitan el velo de la ilusión del libre mercado; el financiamiento ilegal de la política, que cuestiona la independencia de los representantes para anteponer el bien común a intereses corporativos; el encubrimiento de la Iglesia Católica a sacerdotes pederastas y su desprotección a las víctimas; la corrupción de instituciones de seguridad como la policía uniformada, al malversar fondos públicos en beneficio de unos cuantos; y los montajes racistas en contra de miembros de las comunidades indígenas, por nombrar solo algunos de los casos más mediáticos, que tuvieron su efecto en el denominado *estallido social* del 18 de octubre del 2019.

La principal consecuencia del *estallido* y su relación con todo lo anterior se expresa en la definición de un referendo para la elaboración de una nueva constitución que, según los principales actores sociales que lo apoyan, debería replantear las bases de un nuevo acuerdo para la convivencia social y de un nuevo pacto ético-político, esta vez con un sentido que nos proyecte hacia una democracia que impulse la vida de todos y nos aleje, definitivamente, de un reformismo constitucional con trazas de la dictadura cívico-militar y de un sistema neoliberal feroz.

Implicaciones de la educación cívica y ciudadana en la formación ética: consecuencias y reflexión

El año 2018, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo publicó el último informe del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) aplicado el año 2016 (en Colombia, México, República Dominicana-

na y Chile), en el cual da cuenta de los aprendizajes de los estudiantes de 8.º grado en educación cívica y formación ciudadana. Este estudio analiza los conocimientos para comprender y valorar la vida en sociedad, así como nuestra forma de organizar la vida democrática, la capacidad de reflexionar sobre las instituciones, acciones y procesos desarrollados en las comunidades, y la habilidad para desarrollar y justificar opiniones y perspectivas respecto de estas. Asimismo, analiza las actitudes favorables acerca de la vida en democracia y la disposición a participar de forma efectiva en las comunidades. Si bien el estudio en cuestión se enfoca en el análisis del conocimiento de la cultura cívica democrática, hay algunas áreas interesantes respecto de su relación con la Formación Ética.

El estudio revela que ante la pregunta de si las dictaduras están justificadas cuando traen orden y seguridad o beneficios económicos, el promedio de aceptación obtenido en los países que participaron es de 69 % y 65 %, respectivamente, para ambas consultas. Chile, por su parte, obtiene un 57 % y 52 % (Schulz; Ainley; Cox; Friedman, 2018: 29). Esta tendencia a la aceptación o justificación de las dictaduras demuestra cuán profunda es la inserción de valores que, lejos de expresar desconocimiento respecto de una cultura democrática, terminan validando su capacidad y validez como sistema político para asegurar aspectos fundamentales de la vida de las comunidades latinoamericanas, tales como seguridad o acceso a recursos.

Es igualmente interesante, desde la perspectiva de la formación ética, la manera como el estudio ICCS del 2016 analiza el acuerdo de los estudiantes con afirmaciones sobre la paz y la violencia (Schulz *et al.*, 2018: 42) tales como “si las autoridades del país fracasan en actuar en aplicar las leyes y sancionar crímenes, los ciudadanos deberían organizarse para castigarles”. En este caso, en la muestra de estudiantes de Chile un 65 % de los participantes consideran que los ciudadanos deberían actuar, mientras que el promedio de los demás países participantes es de un 58 % (Colombia ostenta el más bajo: 41 %). Esta diferencia de 7 puntos con respecto al promedio es la más alta respecto de los demás países y reflejaría, nuevamente, la desconfianza en la capacidad de la democracia actual para garantizar la justicia y la paz (seguridad), hecho que coincide con las consignas de las movilizaciones sociales que recriminan justamente al Estado. Asimismo, esto se relaciona con el ítem “la paz solamente se logra a través del diálogo y la negociación”: para el caso de Chile, el porcentaje obtenido baja de un 80 %, obtenido en 2009, a un 68 % en el estudio del 2016, a tal punto que queda en los niveles más bajos respecto de los demás países (Colombia alcanza el 80 %).

Otro aspecto relevante del estudio ICCS, y de interés para este escrito, corresponde a los resultados en la categoría “sentido de empatía de los estudiantes con sus compañeros” (Schulz *et al.*, 2018: 48), compuesto por 11 ítems, donde Chile obtiene

como promedio total un resultado más bajo respecto de los demás participantes del estudio: 48 %. En 10 de los 11 ítems de la categoría, los resultados más bajos se obtienen en empatía respecto de si un compañero saca malas calificaciones; Chile obtiene un 42 % frente a República Dominicana (que obtuvo el mayor porcentaje, 74 %) o Colombia (52 %), países que obtuvieron porcentajes más elevados. Cabe preguntarse en este punto si la empatía se explica en función de la instalación de valores vinculados a la meritocracia individual y la competencia, y el éxito académico se explica solo por el esfuerzo individual, sin consideración del contexto y el trabajo en equipo.

A partir de lo anterior cabe conocer cuál es el lugar en el sistema escolar chileno donde se recoge la posibilidad de la formación ética: esta yace en lo prescrito en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) (Ministerio de Educación, 1996) y en las nuevas bases curriculares, a través de los denominados Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). La manera como se comprende la implementación de esta enseñanza transversal parte de su incorporación en

(...) todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad y la cultura escolar: las asignaturas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, el clima organizacional y de relaciones humanas, las actividades recreativas, de libre elección, el Consejo de Curso, y las actividades definidas por los jóvenes, las actividades especiales periódicas, el sistema de la disciplina escolar, el ejemplo cotidiano, entre otros. (Ministerio de Educación, 2020)

La precisión de cómo conseguir una formación integral en la Educación chilena se ha declarado en instrumentos como el Plan de Formación Ciudadana, que desde el año 2016 tiene el objetivo de garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela (Ministerio de Educación, 2016). Igualmente, a partir del año 2020 se ha incorporado al currículum nacional la asignatura de Ciencias para la Ciudadanía, con la pretensión de fortalecer los esfuerzos específicos que se realizan en asignaturas como Filosofía, Orientación, Historia y Geografía y Ciencias Naturales (Ministerio de Educación, 2019), que explicitan algún objetivo de aprendizaje relacionado con la formación ética.

No son muchas las investigaciones disponibles respecto de cómo se ha implementado esta educación transversal en Chile, pero algunas pueden ilustrar aspectos interesantes que ayudan a vislumbrar cómo se ha abordado la formación ética y cuáles han sido sus resultados. En González, Meza y Castro (2019) se analizaron las teorías subjetivas de los docentes de 7.º y 8.º grados respecto de la implementación de los objetivos transversales. La investigación se realizó con docentes de una población de alta vulnerabilidad. Sus principales conclusiones señalan que los

docentes tienen dos focos principales en la educación transversal: la formación valórica y la convivencia escolar, ambos muy relacionados con la formación ética de los estudiantes. También se expresa que el quehacer docente se conduce, más que en prácticas planificadas y sistemáticas, en prácticas espontáneas y contingentes, dependientes de las emergencias contextuales intra o extraescolares que afectan de forma directa el proceso de enseñanza o la convivencia en la escuela. Desde luego, esto expresaría una debilidad en la manera de focalizar e implementar la educación transversal, pues la definición del éxito se entiende en la medida que este proceso sea coherente, persistente e intencionado. La priorización debería darse con acciones en que la escuela pueda instalarse como instancia privilegiada para fortalecer contextos intraescolares que contribuyan a la mejora de las debilidades de los contextos extraescolares, que muchas veces no pueden ser transformados. Es igualmente relevante que se hayan considerado factores emocionales y relacionales en la práctica formativa de la transversalidad. No obstante, resulta preocupante que los investigadores señalen cierta persistencia de los docentes a inducir emociones negativas para enfrentar las tensiones intra o extraescolares. Esto último genera la idea de que la transversalidad es una reacción que se enfoca en implementar acciones formativas correctivas para casos individuales, que poseen una alta carga emocional.

Desde luego, la comprensión de la formación ética en el sistema escolar requiere plantearse la modificación de la actual manera de implementar la transversalidad, orientándola desde una práctica contingente, fragmentada, pertinente solo para reestablecer la convivencia intraescolar que prosiga con la enseñanza; debe migrar hacia una práctica más sistemática, integrada en la comunidad escolar, persistente, que genera escenarios de experiencias positivas, emocionales, capaces de potenciar una convivencia y valores fundamentales para la comunidad escolar y coherentes con una sociedad democrática.

Es relevante, por otro lado, el hecho de que los profesores valoren la educación transversal y consideren que su labor ya no consiste solo en enseñar una disciplina particular (Cuadra; Salgado; Lería; Menares, 2018; Retuert; Castro, 2017; Saavedra, 2017). Sin embargo, reconocen que su implementación es parcial y se ve desfavorecida en un contexto donde solo se prioriza el éxito académico, fundamentalmente cognitivo, y en el que se da más relevancia a los resultados que se pueden evidenciar a partir de una calificación o puntaje (Saavedra, 2017).

Las investigaciones en el contexto de la formación ética en Chile, y en concreto, con estudiantes del sistema escolar, son casi inexistentes y eminentemente descriptivas. A pesar de esto, es posible determinar aspectos valiosos y, a la vez, preocupantes relacionados con el poco impacto que tendría la implementación de los OAT, en especial en el fortalecimiento de la reflexión ética de los estudiantes

y en su desarrollo. Un ejemplo de esto yace en la competencia moral asociada a la resolución de dilemas morales de la vida en comunidad que repercuten en el fortalecimiento (o no) de la vida democrática, pues dicha competencia se relaciona con nuestra capacidad de enfrentar conflictos y la manera de interactuar con los demás (Lind, 2006; 2007).

En este sentido, investigaciones como las desarrolladas por Lagos-Vargas y Keupuchur-Natalini (2019) permiten identificar que los resultados en el despliegue de los OAT —tales como la reflexión ética, asociada al desarrollo de la competencia moral en estudiantes de 16 a 18 años de edad— son discretos, al margen de que provengan de estudiantes de establecimientos privados o públicos. Esto último se evidenciaría en el desempeño homogéneo y de poco impacto al aplicar el Test de Juicio Moral (Lind, 2014). Aproximadamente el 80 % de los estudiantes que participaron en el estudio obtuvieron niveles de desarrollo que oscilaron entre bajo y medio, y solo un 20 % de ellos alcanzó los niveles alto y muy alto.

Las orientaciones sobre cómo abordar una educación transversal y, en especial, una formación ética, deberían fortalecer el proceso formativo de los profesores; habrían de focalizarse, ante todo, en desarrollar una ética profesional, comprendida como parte de una habilidad reflexiva y crítica, que pueda ser compartida con los estudiantes para alcanzar el aprendizaje integral que se requiere (Silva; Ayala, 2020). Es relevante en esta instancia el apoyo y gestión del Ministerio de Educación y las instituciones educativas en el propósito de lograr el currículum escolar establecido. Para ello, deberá comprenderse qué aspectos resultan relevantes para conducir un proceso de formación ética y cómo estos posibilitan, por ejemplo, el desarrollo de la competencia moral de los estudiantes. En la misma línea, se deberá comprender cómo enfocar la educación transversal y la formación ética para la transformación de nuestras escuelas y sociedades en ámbitos capaces de fortalecer la democracia. Esto último es relevante para explorar ciertos elementos teóricos que ayuden a reconocer estos aspectos, porque lo realizado hasta la fecha resultaría insuficiente e ineficaz.

Aspectos teóricos para una Formación ética en una sociedad democrática

Los resultados del ICCS 2016 y sus implicancias en la formación ética de los estudiantes del sistema escolar chileno, que fueron analizados en los párrafos anteriores, dejan entrever uno de los problemas más relevantes del enfoque de la educación transversal actual: su alta priorización de los resultados académicos-cognitivos como criterio de calidad y, con esto, su cariz reproductor de una sociedad neoliberal

que exacerba la idea de la meritocracia y de competencia entre los sujetos. No es de extrañar, con esto, que el enfoque de la educación transversal, y por extensión, de la formación ética, se explique como una estrategia eminentemente cognitiva, orientada a enfrentar situaciones contingentes que alteren el *normal* desarrollo del proceso de enseñanza (López, 2015). Esto último dado que, fundamentalmente, “se comenzó a sostener que la meta final del proceso educativo es humanizar lo más posible a la persona mediante el conocimiento, la razón y la técnica” (Ahumada; Martín, 2018).

Lo anterior implica que una transformación del contexto de formación transversal tradicional demanda a la formación de profesores el comprometerse con:

la necesidad de que las instituciones formadoras traduzcan sus postulados e intenciones de tipo moral en proyectos con un diseño que involucre actividades curriculares con valor formativo intencionado y explícito (...). (Meza; Guerrero, 2016)

Lo anterior requiere reflexionar sobre la manera como concebimos la educación del ser humano. En el caso específico de la formación ética, esto implica comprenderla como una tarea en ejercicio de la cual debe reconocerse que, al enfrentar desafíos o decisiones morales para orientar nuestro curso de acción, no solo nos orientamos desde un ámbito racional o cognitivo; también lo hacemos desde un ámbito emocional. Al respecto, existen planteamientos teóricos de gran influencia en los enfoques educativos de la formación ética, que pueden considerarse parte del debate filosófico, representado principalmente por las ideas de Hume y Kant. El primero señala que cualquier intento por suprimir o reducir nuestros sentimientos, deseos o emociones para determinar o actuar de acuerdo con un valor o mediante una virtud moral, haría que la moral deje de ser una disciplina práctica capaz de influir en la regulación de nuestras vidas y acciones (Hume, 2006: 46). El mismo autor señala también un rol subsidiario de la razón que la despoja de su prioridad explicativa del acto moral:

La razón, al ser fría y desapasionada, no motiva la acción [moral] y solo dirige el impulso recibido del apetito o inclinación, mostrándonos los medios de alcanzar la felicidad o de evitar el sufrimiento. (Hume, 2006: 206)

Si bien la perspectiva de Hume es la más extendida en cuanto a la fundamentación de la acción moral, nos parece igualmente relevante considerar los planteamientos de Spinoza. Este señala que la potencia de actuar de un cuerpo se ve incrementada o disminuida por los afectos a los que nos vemos expuestos (Spinoza, 2011: III, def. III, 209-210); y que al actuar en nosotros como pasiones, que conectan nuestra inte-

rioridad y exterioridad, aumentan o disminuyen nuestra potencia (Tejeda; Martínez; Lagos-Vargas, 2020). Así, la afectividad se sitúa en una posición no solo irreductible de la condición humana, sino como elemento central en su devenir, en un sentido que nos proyecta o restringe.

Por su parte, Kant, sostenía que la ética y el ejercicio moral son aspectos conducidos por la razón, y que los juicios que emitimos para ponderar los medios y fines involucrados en la definición de máximas de acción, son necesariamente tareas lideradas por la razón (Kant, 2005: 69). En este mismo sentido, el autor pensaba que el ejercicio pedagógico, en su labor necesaria de formación moral, debía hacer que los niños aprendieran a pensar para conducir su acción en la sociedad (Kant, 2000: 19). Esto le hacía afirmar lo siguiente sobre la naturaleza moral del ser humano:

¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo? Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley. Entretanto, se puede decir que tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja al contrario. (Kant, 2000: 93)

Asimismo, Kant considera las emociones o sentimientos como partes de la animalidad humana, que mediante el proceso de ilustración se subordinan a la racionalidad y se reorientan hacia aquello que le es propio a la condición humana: el ser racional. Estos planteamientos filosóficos han sido muy influyentes en el desarrollo de nuestro pensamiento ético y moral; representan dos tradiciones de filosofía que han tenido influencia e impacto en educación.

Desde luego, la reflexión ética como expresión del esfuerzo por racionalizar nuestras reglas para actuar en sociedad, así como la investigación para comprender la naturaleza de nuestro comportamiento moral en tanto ejercicio de nuestras reglas de acción social, no se han detenido: desde inicios del siglo XXI, han cobrado un interés muy relevante de otras disciplinas. Algunas de estas incorporaciones disciplinarias en la reflexión e investigación del fundamento de estas tradiciones ético-morales han sido los programas de investigación en neurociencia de la ética (Roskies, 2002; Koenigs *et al.*, 2007) y de psicología moral (Greene; Nystrom; Engell; Darley; Cohen, 2004; Lind, 2007). Ambas disciplinas han planteado una reflexión, de base experimental y empírica, que ha estimulado el debate y que está permitiendo transformar el modo en que la formación ética puede implementarse en la escuela y la sociedad.

Los estudios realizados a partir de estos programas de investigación han abordado el tema de la ética planteándose, ante todo, una indagación que pone a prueba las intuiciones filosóficas de emotivistas y racionalistas (o sus variantes), esta vez

a partir de experimentos que analizan el comportamiento (conductual o cerebral) de individuos ordinarios, al abordar desafíos morales que, de algún modo, buscan representar la diversidad de los seres humanos y los distintos desarrollos morales que podemos alcanzar.

Algunos de los estudios relevantes en este sentido son, por ejemplo, los realizados por Joshua Greene *et al.* (2004): analizan de manera empírica las teorías filosóficas racionalista y emotivista, investigando cómo influyen en la elaboración de un juicio moral de acuerdo con la distinción entre cognición y emoción. Los autores citados señalan que existiría una configuración de nuestro cerebro, a partir de la cual, al enfrentarnos a dilemas morales eminentemente utilitaristas, tendemos a elaborar juicios morales con mayor compromiso cognitivo (activando estructuras neuronales evolutivas más recientes); y ante dilemas no utilitaristas, los juicios morales que se elaboran tienden a un mayor compromiso de las estructuras neuronales vinculadas a procesos emocionales. Greene *et al.* (2004) sostiene que, si bien la distinción cognición/emoción es real, es más bien una cuestión de grados evolutivos; en este marco, afirman que las respuestas cognitivas son consecuencia de procesos de racionalización de las emociones que siempre están en el trasfondo de las actividades cerebrales. Se establece así una primacía de la explicación emocional por sobre la racional, a fin de dar cuenta de los procesos de elaboración de los juicios morales que deberían afectar nuestra reflexión sobre el fundamento de la ética.

Por otro lado tenemos la psicología experimental, desarrollada a través de investigaciones como la de Cushman, Young y Hauser (2006): estos autores realizan una contrastación empírica entre las teorías ético-morales relativas al origen de los juicios morales desde perspectivas kantianas que expresan la idea de un proceso de elaboración racional consciente; y desde perspectivas cercanas al intuicionismo de Moore (véase Lariguet, 2017), quien sostiene que los juicios morales surgen de intuiciones fundadas en conocimientos no expresables o inconscientes. El estudio concluye que al solicitar la justificación de juicios morales elaborados a partir de unos dilemas fundados en los principios de acción, intención y contacto¹, los juicios morales de los individuos pueden explicarse mediante dos sistemas de producción: en uno emergen justificaciones morales disponibles para la reflexión consciente, que permitiría —mas no garantizaría— el papel del razonamiento consciente; y en el otro, la justificación se caracteriza por la aplicación de intuiciones que no están disponibles

.....

1. Principio de acción: el perjuicio causado por la acción es moralmente peor que el perjuicio equivalente causado por omisión. Principio de intención: el perjuicio que se causa por medio de una acción intencional es moralmente peor que el perjuicio equivalente causado como efecto secundario no intencional. Principio de contacto: usar contacto físico para causar perjuicio a un individuo es moralmente peor que causarle un perjuicio equivalente a una víctima sin usar contacto físico (traducción propia de Cushman *et al.*, 2006).

para la discusión consciente y, más bien, permanecen implícitas. En definitiva, estos autores apuestan por un modelo multisistémico de elaboración de juicios morales y consideran erradas las propuestas clásicas como las de Kohlberg, quien asumía que todo juicio moral era fruto de la aplicación de un razonamiento consciente. En esta línea, existe una corriente pragmática de la psicología experimental representada por autores como Krebs y Denton (2005): señalan que el fundamento de los juicios morales se encontraría en aspectos cognitivos y afectivos, pero fundamentalmente con la preeminencia de procesos sociales como la cooperación.

Por su parte, estudios como el de Koenigs *et al.* (2007) contribuyen con un análisis neurobiológico, el cual busca determinar la contribución de ciertas estructuras cerebrales en la elaboración de los juicios morales y sus consecuencias analíticas. De modo concreto, su estudio compara a sujetos con daño en la corteza prefrontal ventromedial (CPVM)² con sujetos normales. En este estudio se analizan sus respuestas a dilemas morales con y sin compromiso personal, esto es, con dilemas capaces de involucrarles solo en un *cálculo* racional o, por el contrario, en uno emocional. Los hallazgos reportaron que, ante dilemas de alto compromiso personal, los sujetos con daño CPVM los abordan significativamente desde una perspectiva utilitarista, a diferencia de los sujetos del grupo de control. Esto último sugeriría que ciertas estructuras neuronales del cerebro, como la corteza prefrontal ventromedial, resultan fundamentales para el funcionamiento del sistema intuitivo-afectivo en la respuesta a dilemas morales de fuerte contenido personal, no así en la respuesta a dilemas impersonales que comprometen el sistema consciente-racional del cerebro. Esto ratificaría la existencia de dos sistemas que permiten responder a dilemas morales —afectivo y racional—, los cuales interactúan y no son susceptibles de reducirse a solo uno de ellos sin afectar las estructuras propias del cerebro.

Una de las aplicaciones más relevantes de estos dos sistemas desde la psicología moral a la educación ha sido desarrollada por el psicólogo Georg Lind, mediante la elaboración de un instrumento que analiza los niveles de desarrollo de la competencia moral de los individuos y el método Konstanz de discusión de dilemas morales, el cual se funda en dos principios didácticos. El autor citado afirma que:

(...) cuando se enseña moral y competencias morales, (...) los maestros deben pensar qué clase de tareas y desafíos morales enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana, de tal modo, que confronten a los pequeños con estas tareas morales que los ayuden a desarrollar estas competencias. (Lind, 2005)

.....

2. Sujetos que conservan las capacidades de inteligencia general, razonamiento lógico y conocimiento declarativo de las normas sociales y morales, pero presentan compromiso de la respuesta emocional de carácter social.

En el fondo teórico de este método de enseñanza se plantea que la respuesta moral se produce en virtud del despliegue de una competencia moral fundamentada en un sistema dual de respuesta emotivo-racional, que no es susceptible de reducción y solo es distinguible de manera formal. Esta perspectiva ha permitido a Lind diseñar e implementar tal propuesta para la enseñanza y reflexión ética, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la competencia moral de los estudiantes. Esto se relaciona con la capacidad de enfrentar problemas o conflictos sobre la base de principios morales asumidos a través de la deliberación y la discusión, en lugar del ejercicio de la violencia o el engaño, teniendo en mente sociedades con una perspectiva ético-política relacionada con ideas democráticas (Lind, 2011). La ventaja del método de Lind radica en que es un programa estructurado de formación para monitores que pueden aplicarlo en contextos diversos. Del mismo modo, al contar con un instrumento de medición que permite evaluar los resultados de la implementación, algunas investigaciones que han aplicado el método señalan la buena percepción de los participantes y cierto nivel de mejora en el desarrollo de la competencia moral en grupos piloto. No obstante, se señala la necesidad de contar con un contexto propicio para su aplicación (véanse Serodio *et al.*, 2016; Lerkiatbundit *et al.*, 2006; Reinicke, 2015; Lajčiaková, 2016).

Con lo dicho, las investigaciones contemporáneas respecto de cómo abordamos la ética y la respuesta moral nos permiten señalar que necesariamente están involucrados en ello aspectos emocionales y racionales. Si bien existe aún discusión respecto de la eventual primacía de alguno de estos últimos, también existe cierto consenso en que ambos son relevantes y necesarios. Ahora bien, las implicaciones de lo anterior para la educación y la reflexión ética son relevantes, y aproximaremos algunas de ellas en la última sección del presente escrito.

Conclusiones: formación ética desde la integralidad del ser humano

El desarrollo de una formación ética planificada y sistemática, que integre la emoción y la razón en el proceso educativo, debe ser más evidente de lo que hoy es. Los resultados del ICCS o los ejemplos de estudios sobre educación transversal, o respecto del desarrollo de la competencia moral en estudiantes del sistema escolar, evidencian que, a pesar de su explicitud formal en ciertas normativas o directrices curriculares del sistema educativo, no hay razones para pensar que el sistema escolar contribuye de modo significativo al logro de los objetivos planteados; de momento, solo parecen intenciones de bajo impacto.

Con lo anterior podemos afirmar que el sistema escolar no está en condiciones de abordar el desafío de una educación integral, más aún porque la formación de profesores y la gestión de la enseñanza en la escuela se centran de modo particular en el logro de resultados académicos en pruebas estandarizadas (nacionales o internacionales), más que en considerar la implementación de una educación con enfoque integral. Podríamos señalar, así, que se evidencia una priorización del logro individual, más que relevar la contribución a la comunidad.

De alguna manera, la insatisfacción ante el sistema escolar y, desde luego, ante el sistema ético-político, ha tenido su cenit en las movilizaciones del estallido social del 18 de octubre del 2019 en Chile: este expresa el descontento ante el actual modelo, la manera como se propició el desarrollo de nuestra democracia y, en efecto, de la educación, al no considerarse aspectos relevantes para el fortalecimiento de una sociedad con pretensiones democráticas más profundas.

Frente a lo anterior, el reto que se presenta yace en idear e implementar estrategias para robustecer y concretar el objetivo de una educación integral ética, que se orienten a potenciar la formación de la dimensión cognitiva de los estudiantes —que solo aborda la formación de la dimensión emocional en virtud de acontecimientos disruptivos o por alteraciones en el proceso educativo—, así como a equilibrar y complementar la formación cognitiva y emocional. No es posible cometer el error de creer que las emociones pueden ser sometidas o reducidas en nuestra manera de ser; por ello, es necesario discutir las bases de la educación transversal y su relación con el proyecto ético-político que vamos a apoyar desde nuestras comunidades. Esto último se ha tornado emergente en Chile, pues nos encontramos en el contexto excepcional de una inevitable discusión constituyente a partir de la cual, y dentro de otros muchos temas, la educación constituye una responsabilidad del Estado, más que solo de las familias. De este modo, el Estado debería gestionar e implementar una educación capaz de potenciar a los estudiantes plenamente sin establecer una prioridad a solo uno de los aspectos de la condición humana, como ha ocurrido hasta el momento.

Uno de los principales desafíos en la implementación de una educación transversal para potenciar la reflexión ética será focalizar los planes de estudio en la escuela, en virtud de resultados de aprendizaje que tengan en consideración las dimensiones actitudinales-emocionales, cognitivas y procedimentales de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implicaría diseñar experiencias formativas capaces de dar cabida a las fortalezas y desafíos de los propios territorios, tal como se señala en el método Konstanz —por ejemplo, en materias económico-medioambiental, político-comunitaria, u otras, a fin de dotar de sentido próximo y experiencial, en sentidos coercitivo y afirmativo, los desafíos éticos y morales que deberán enfrentarse—. Desde luego,

la formación de profesores debe considerar para esto una relación más directa, explícita y concreta con la transversalidad, que permita diseñar y desarrollar procesos de enseñanza planificados, no solo centrados en la dimensión cognitiva, sino que sea capaz de reconocer e incorporar la reflexión ética como elemento capaz de potenciar el saber y la interacción de nuestros estudiantes con su entorno, no solo como un recurso disponible para normalizar las conductas disruptivas en la escuela.

Asimismo, ha de propenderse al desarrollo de una investigación educativa que permita analizar buenas prácticas y establecer necesidades respecto de cómo se implementa la educación transversal, y en especial la formación ética, como aspecto relevante para fortalecer los procesos de reflexión y proyección de una sociedad democrática como la que necesitamos; una en que la competencia por el éxito económico individual, la exclusión de algún sector de la población y la depredación de los recursos naturales —en suma, la precarización de la vida— se reconozcan en tanto peligros que nos restringen y pauperizan como comunidad. Para alcanzar este objetivo deberían recogerse los aportes de la investigación empírica en ética y moral, ante todo respecto de la manera como enfrentamos nuestros desafíos morales. Esto nos dará la oportunidad de confrontar y ampliar un debate respecto de nuestras intuiciones teóricas y prácticas sociales al analizar, por ejemplo, cómo confrontar la cultura sexista - machista y el racismo en nuestras sociedades contra el pueblo mapuche en Chile o la inmigración (Huebner; Hauser, 2011; Loewe, 2017).

La relevancia de este análisis se ha dirigido a reconocer el problema ético-político en que se encuentra inmersa la educación, y cómo esta se ve impedida para desarrollar una formación transversal relevante, a la que urge apoyar con procesos reflexivos y críticos, capaces de integrar todos los ámbitos del ser humano sin caer en la tentación reduccionista de corte naturalista que podrían hacernos creer en soluciones parciales respecto de la formación ética, tal como lo señala Gracia-Calandín (2019). Para dicho autor, lo más relevante de la investigación neurocientífica aplicada a la educación es que permite confrontar estrategias de desmoralización de esta última, integrando elementos que emergen de resultados de investigaciones empíricas y teóricas que permiten orientar de mejor manera el despliegue en la escuela y la sociedad de tareas como la de una formación ética capaz de dar cuenta de los desafíos morales que hoy nos son ineludibles y urgentes.

Referencias

- Agacino, Rafael (2013). Movilizaciones estudiantiles en Chile: Anticipando el futuro. *Educação en Revista*, 14(1), 7-20. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2013.v14n1.3294>
- Ahumada, Miguel; Martín, Xus (2018). Educación moral en Sudamérica: Un sistema pedagógico de transversalidad. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230029>
- Cuadra, Daniel; Salgado, Jorge; Lería, Francisco; Menares, Néstor (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Cushman, Fiery; Young, Liane; Hauser, Marc (2006). The Role of Conscious Reasoning and Intuition in Moral Judgment: Testing Three Principles of Harm. *Psychological Science*, 17(12), 1082-1089. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01834.x>
- Garretón, Manuel (1991). La democracia entre dos épocas: América Latina en 1990. *Foro Internacional*, 32(1[125]), 47-64. Recuperado de www.jstor.org/stable/27738402
- González, Rodrigo; Meza, Omer; Castro, Pablo (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas*, 18(2), 6-17. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1341>
- Gracia-Calandín, Javier (2019). Non-naturalistic Neuroethics for Moral Neuroeducation. En *Moral Neuroeducation for a Democratic and Pluralistic Society* (pp. 19-34), compilado por Patrici Calvo y Javier Gracia-Calandín. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22562-9>
- Greene, Joshua; Nystrom, Leigh; Engell, Andrew; Darley, John; Cohen, Jonathan (2004). The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. *Neuron*, 44, 389-400. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627304006348>
- Huebner, Bryce; Hauser, Marc (2011). Moral judgments about altruistic self-sacrifice: When philosophical and folk intuitions clash. *Philosophical Psychology*, 24(1), 73-94. <https://doi.org/10.1080/09515089.2010.534447>
- Hume, David (2014). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, Immanuel (2000). *Sobre la pedagogía*. Buenos Aires: El Aleph.
- Kant, Immanuel (2005). *Crítica de la Razón Práctica*. México: FCE/UNAM/UNAM.
- Koenigs, Michael; Young, Liane; Adolphs, Ralph; Tranel, Daniel; Cushman, Fiery; Hauser, Marc; Damasio, Antonio (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements. *Nature*, 446, 908-911. <https://doi.org/10.1038/nature05631>

- Krebs, Dennis y Denton, Kathy (2005). Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model. *Psychological Review*, 112(3), 629-649. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.3.629>
- Lagos-Vargas, Rodrigo; Keupuchur-Natalini, Claudia (2019). Desarrollo de la competencia moral en estudiantes de secundaria: Una reflexión sobre la Formación Ética en la escuela. *Opción*, 35(90), 1301-1321. Recuperado el 22 de junio de 2020, de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30498/31544>
- Lariguet, Guillermo (2017). Intuicionismo y razonamiento moral. *Derecho PUCP*, 79, 127-150. <https://dx.doi.org/10.18800/derechopucp.201702.007>
- Lajčiaková, Petra (2016). The effect of dilemma discussion on moral judgement competence in helping-professions students. *European Journal of Science and Theology*, 12(2), 7-18. Recuperado de http://www.ejst.tuiasi.ro/Files/57/2_Lajciakova.pdf
- Lerkiatbundit, Sanguan; Utaipan, Parichat; Laohawiriyanon, Chonlada; Teo, Adisa (2006). Impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment in allied health students: a randomized controlled study. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101-108.
- Lind, Georg (2005). *Guía n.º 1: el método Konstanz de dilemas morales*. Trabajo presentado en Taller El método Konstanz de dilemas morales, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.cacatu.do/wp-content/uploads/2019/05/Guia-Desarrollo-Dilemas-Morales.pdf>
- Lind, Georg (2006). Effective moral education: The Konstanz method of dilemma discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237446309_Effective_Moral_Education_The_Konstanz_Method_of_Dilemma_Discussion
- Lind, Georg (2007). *La moral puede enseñarse: Manual teórico- práctico de la formación moral y democrática*. Ciudad de México: Trillas.
- Lind, Georg (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, 3, 26-41. Recuperado de http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/6288#YJw_vOu23OR
- Lind, Georg (2014). The moral judgment test. Recuperado de [http://moralcompetence.net/material/moral/messen/MCT-span9-2015%20\(c\)%20Lind.pdf](http://moralcompetence.net/material/moral/messen/MCT-span9-2015%20(c)%20Lind.pdf)
- López, Carlos (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/317>
- Loewe, Daniel (2017). Virtudes, racionalidad y el desarrollo moral. *Alpha: revista de artes, letras y filosofía*, 44, 243-251. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000100243>

- Mayol, Alberto; Azócar, Carla (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso “Chile 2011”. *Polis. Revista Latinoamericana*, 10(30), 163-184. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300008>
- Meza, Marisa; Guerrero, Alex (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles educativos*, 38(154), 41-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57652>
- Decreto 40 de 2006 (3 de febrero). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado de <https://bit.ly/2NvzOPI>
- Ministerio de Educación (2016). Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). Bases curriculares para la implementación en tercero y cuarto de Enseñanza Media. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992_recurso_27.pdf
- Ministerio de Educación (2020). ¿Qué es la transversalidad Educativa? Recuperado de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/que-es-la-transversalidad-educativa-5>
- Moulian, Tomás (1997). *Chile actual*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Mühle, María (2010). Sobre la vitalidad del poder: una genealogía de la biopolítica a partir de Foucault y Canguilhem. En *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica* (pp. 397-432), editado por Vanessa Lemm. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Reinicke, Martina (2015). Inclusion as a Moral Challenge: the Potential of the Konstanz Method of Dilemma Discussion® (KMDD®). *Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*, 4(1), 88-101. <http://dx.doi.org/10.14746/fped.2015.4.1.5>
- Retuert Gabriel; Castro, Pablo (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 16(46), 321-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Roskies, Adina (2002). Neuroethics for the new millenium. *Neuron*, 35(1), 21-23. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(02\)00763-8](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00763-8)
- Saavedra, Priscilla (2017). *Contextualización curricular de objetivos de aprendizaje transversales (OAT): Estudio de caso en un colegio particular pagado* [tesis de maestría]. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22007>
- Schulz, Wolfram; Ainley, John; Cox, Cristián; Friedman, Tim (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América*

Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano. Nueva Zelanda: Springer Nature.

Serodio, Aluisio; Kopelman, Benjamin; Bataglia, Patricia (2016). The promotion of medical students' moral development: a comparison between a traditional course on bioethics and a course complemented with the Konstanz method of dilemma discussion. *International Journal of Ethics Education*, 1(1), 81-89. <https://doi.org/10.1007/s40889-016-0009-8>

Silva, Rafael; Ayala, Ana (2020). *Enseñanza de la ética profesional y su transversalidad en el currículo universitario*. Cali: Editorial Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/vc.3.2020>

Sottoli, Susana (2000). La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia. *Revista Mexicana De Sociología*, 62(4), 43-65. <https://doi.org/10.2307/3541152>

Spinoza, Baruch (2011). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.

Tejeda, Cristian; Martínez, Rodrigo; Lagos-Vargas, Rodrigo (2020). *Filosofía de la educación en Spinoza: acerca de la sumisión voluntaria y devenir racional*. Inédito.

Los caminos de la politización sexual en el campo educativo: una mirada sociosemiótica a la arena discursiva de la educación sexual en Argentina*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4221>

*The Paths of Sexual Politicization in the Educational Field:
A Socio-Semiotic View of the Discursive Arena of Sexual
Education in Argentina*

Facundo Boccardi**

Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba, Argentina)

.....

* Este artículo ha sido elaborado a partir de la investigación en el marco de la tesis doctoral del autor defendida en el 2018, y financiada por CONICET; ha sido enriquecido en el marco del proyecto de investigación “Feminismos y pensamiento crítico. Lecturas políticas de las teorías” financiado por SECYT-UNC. Artículo de investigación recibido el 11.08.2020 y aprobado el 12.01.2021.

** Doctor en Semiótica por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Licenciado en Letras modernas (FFyH-UNC) (Argentina). Licenciado en Comunicación Social (FCC-UNC) (Argentina). Coordinador del Programa de Estudios de Género del Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC) (Argentina). Docente de Teoría Literaria (FFyH-UNC) (Argentina). Director del proyecto de investigación “Feminismos y Pensamiento Crítico. Lecturas Políticas de las Teorías” avalado y financiado por SECYT-UNC (Argentina). Correo electrónico: facundoccardi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8856-5203>

Cómo citar/How to cite

Boccardi, Facundo (2021). Los caminos de la politización sexual en el campo educativo: una mirada sociosemiótica a la arena discursiva de la educación sexual en Argentina. *Revista CS*, 34, 211-239. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4221>

Resumen

Abstract

La educación sexual en Argentina ha sido objeto de contiendas y disputas. Abordaremos desde una perspectiva sociosemiótica las relaciones entre los diferentes posicionamientos discursivos que se trabaron en los procesos de formulación de esta política pública. La sanción de la ley que obliga al sistema educativo nacional a implementar educación sexual integral en las escuelas se inscribe en un campo de disputas sedimentado históricamente donde participan formaciones discursivas relativas a la biomedicina, los derechos humanos, la religión y los movimientos feministas. El artículo indaga genealógicamente las tensiones de larga duración entre los posicionamientos feministas y los conservadurismos religiosos que atraviesan distintos campos de interlocución, disputando la legitimidad y aceptabilidad de sus argumentos. La articulación analítica de la interdiscursividad con la genealogía permite dar cuenta de los matices tácticos que desafían dicotomías y posiciones irreductibles en las luchas de poder por definir los alcances y los sentidos de la educación sexual.

PALABRAS CLAVE:

educación sexual integral, derechos sexuales, derechos (no) reproductivos, discursos, sociosemiótica

.....

Sex education in Argentina has been the subject of contentions and disputes. From a socio-semiotic perspective, we will address the relationships between the different discursive positions that were blocked in the processes of formulation of this public policy. The sanction of the law that obliges the educational system of the entire country to implement comprehensive sex education in schools is part of a historically settled field of disputes, involving discursive formations related to biomedicine, human rights, religion, and feminist movements. The article genealogically investigates the long-term tensions between feminist positions and religious conservatisms that cross different fields of dialogue, disputing the legitimacy and acceptability of their arguments. The analytical articulation of interdiscursivity with genealogy allows us to account for the tactical nuances that challenge dichotomies and irreducible positions in the power struggles to define the scope and meaning of sexual education.

KEYWORDS:

Comprehensive Sex Education, Sexual Rights, (non) Reproductive Rights, Discourses, Socio-Semiotics

“(...) *el sexo es una categoría social impregnada de política*”.

Kate Millet, *La política sexual* (1970)

Acerca de la sociosemiótica de las políticas de educación sexual

Las políticas públicas que surcan el campo educativo argentino se han articulado progresivamente en la primera quincena de este siglo bajo la axiomática de la ampliación de derechos (Cfr. Feldfeber y Guy, 2011; Tedesco, 2015; Terigi, 2016). En este artículo nos proponemos indagar las operaciones discursivas que tuvieron lugar en la formulación de una política pública durante la década 2001-2010¹ que condensó de manera inédita en este país el derecho a la educación con los derechos sexuales y (no) reproductivos². Dicha política tiene como objeto la incorporación de la educación sexual integral (ESI) en todas las escuelas del sistema educativo del territorio nacional. No abordaremos en esta instancia el complejo estado actual de implementación efectiva de esta política pública, signado por la heterogeneidad y la disparidad, sino que nos dedicaremos a indagar genealógicamente sobre el sustrato discursivo de las disputas por la definición y el alcance de la ESI como una política educativa.

El posicionamiento teórico que sostiene la indagación de estas disputas de sentido acerca de la educación sexual está construido, principalmente, a través de aportes provenientes de la sociosemiótica y los estudios de género y sexualidades. Desde ese cruce específico de disciplinas, que concibe la discursividad social como un espacio privilegiado para analizar el juego de las relaciones de poder que hacen inteligible a la sexualidad (Butler, 2002; Foucault, 2007), abordaremos la sedimentación (Bajtín, 2005) de una disputa histórica por definir la educación sexual como una política pública. Consideramos que para comprender la configuración y el funcionamiento de la ESI resulta necesario reponer la densidad histórica de un espacio discursivo que

.....

1. El punto de partida de esta indagación en términos de materialidad significativa es el texto de la Ley n.º 26.150 promulgada en octubre de 2006. Pero, como veremos, la vocación diacrónica de nuestra mirada teórica y metodológica nos llevará a transitar instancias significativas del siglo XX que han dejado marcas en la memoria discursiva de la sexualidad y, a su vez, nos permitirá proyectar algunos efectos discursivos que tuvieron lugar en documentos publicados en los años subsiguientes.

2. Se utiliza la expresión “derechos sexuales (no) reproductivos” tal como fue propuesta por Josefina Brown (2008) para dar cuenta, además de los derechos sexuales, de aquellos referidos tanto a la reproducción como a la no reproducción (regulación de la propia fecundidad).

ha sido trazado por la demarcación lábil e inestable entre los campos educativos, de la salud y las políticas demográficas, legitimando diferentes objetos de intervención, prácticas y agentes. La ubicación de la ESI en el campo educativo por parte de la ley n.º 26.150, sancionada en el año 2006, y la definición de los docentes como agentes legítimos para su implementación, se produce al interior de una disputa de larga duración en la que contienden distintas formaciones discursivas.

De acuerdo con la mirada teórica y metodológica que sostenemos, situada en las coordenadas de la sociosemiótica (Angenot, 1989), entendemos que los sentidos que recorreremos no se encuentran en las palabras ni en los entramados textuales, sino en las relaciones que estas superficies significantes establecen con su exterioridad. Para indagar tales relaciones recurrimos a la noción de formación discursiva (Courtine, 1981), que nos permitirá cartografiar los regímenes discursivos que han determinado lo que puede ser dicho y cómo puede ser dicho desde ciertas posiciones estabilizadas en la topología del discurso social (Angenot, 1989). Estas formaciones no son estructuras cerradas, sino que se encuentran contaminadas de manera constitutiva por elementos que provienen de otras formaciones discursivas. Para esta perspectiva analítica, la clave de la producción de sentido se encuentra en las relaciones interdiscursivas. Por esa razón, nos interesa indagar el conjunto dinámico y siempre tensionado de las formaciones discursivas, con sus relaciones de solidaridad y de enfrentamiento, que se corresponde con todo lo que puede ser dicho y pensado en una sociedad y en un horizonte *epocal* específicos.

Teniendo en cuenta la vocación topológica de esta perspectiva, asumimos la existencia de un campo discursivo de larga duración cuyas formaciones discursivas, tradiciones y posicionamientos han delimitado de manera recíproca y contingente la producción de sentidos acerca de la educación sexual. Al interior de ese vasto campo deslindamos un espacio analítico que conserva la heterogeneidad enunciativa de los juegos de disputa por la distribución de legitimidades y la definición de los objetos discursivos con sus densidades ideológicas específicas de aquello que, en un estado del discurso social, se considera educación sexual.

La emergencia de los tópicos salud, derechos y sexualidad en las leyes argentinas

En 1994 en Argentina tiene lugar una reforma constitucional que abre un espacio para el ingreso de la sexualidad al discurso de los derechos en consonancia con las operaciones discursivas que transcurrían en el ámbito transnacional. Así, adquieren estatus constitucional tratados, declaraciones y convenciones que dan surgimiento

a una nueva categoría de derechos, elementos con los cuales se reconoce a los niños y adolescentes como sujetos de derechos referidos al acceso a la educación sexual. En ese espacio discursivo acerca de la sexualidad, el tema principal del debate fue el aborto y estuvo tensionado en relación con dos acontecimientos opuestos: por un lado, la incorporación a la constitución de la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra la Mujer (Cedaw); y por otro, el intento del entonces presidente Carlos Menem de introducir un artículo que garantizara “el derecho a la vida desde la concepción hasta la muerte natural” (Cfr. Petracci y Pecheny, 2007: 32-33).

En un marco signado por la inscripción de la sexualidad en el campo de los derechos humanos a partir de las condiciones establecidas por el discurso internacional, la propuesta de Menem introdujo la temática del aborto en la agenda política y, a su turno, dio lugar al ingreso de organizaciones feministas en la arena de debate (Cfr. Boccardi, 2020). De esta manera, los debates que precedieron la reforma constitucional se configuraron como un espacio de disputa entre dos posiciones antagónicas: feminista y católica. Con el objeto de participar en la Convención Constituyente se conformó el Movimiento de Mujeres Autoconvocadas por el Derecho a Elegir en Libertad, que reunió a 108 organizaciones feministas (Pecheny, 2011: 97). El debate implicó un despliegue discursivo de gran magnitud e instaló la temática del aborto en la agenda mediática: se publicaron solicitadas, columnas de especialistas y cartas abiertas, y se realizaron sondeos de la opinión pública (Laudano, 1998). La Convención Constituyente finalmente no incluyó ninguna cláusula que reconociera el derecho a la vida desde su concepción, ni que prohibiera el aborto (Filippini, 2011: 401).

Los debates acerca de los derechos sexuales y reproductivos (DDSSRR) formaron parte del contexto discursivo de la reforma constitucional. Si bien en el texto de la Constitución casi no hay referencias a la sexualidad en clave de derechos humanos³, los tratados internacionales incorporados⁴ consagran un amplio abanico de derechos reproductivos y un conjunto más limitado de derechos sexuales. Mediante

3. La única referencia en el articulado de la Constitución Nacional de 1994 relativa a los DDSSRR aparece en el inciso 23 del artículo 75: “Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del periodo de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia” (como se citó en Monte y Gavernet, 2005: 45).

4. Estos son: la Convención sobre los derechos del niño —artículos 19, 34 y 24, inc. d y f—, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer —artículos 11, 12 y 14, inc. b—, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre —artículo 8—, la Declaración Universal de derechos humanos —artículo 25, inc. 2—, la Convención Americana sobre derechos humanos —artículos 17 y 4, inc. 5—, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales —artículo 10, inc. 2— y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo —artículo 23 y 6, inc. 5-11—.

esta operación, el ingreso de los DDSSRR a la constitución nacional tiene lugar de manera restringida. Así, el énfasis de los tratados internacionales incorporados recae sobre los derechos reproductivos de la mujer embarazada: otorga menor desarrollo a los derechos relativos a la no reproducción, que son ubicados exclusivamente en el ámbito familiar, y limita aquellos referidos al ejercicio de la sexualidad solo a la protección de niños frente al abuso y la explotación sexual y a la trata de personas. Sin embargo, el movimiento de ingreso de los discursos internacionales de derechos humanos acerca de la sexualidad que produce esta reforma legitima un espacio discursivo en la esfera pública que permite instalar demandas de los movimientos de mujeres que permanecían postergadas (Boccardi, 2020).

En ese marco, un año después de la reforma constitucional, la Ley nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (SSyPR) obtiene media sanción en la cámara de diputados. Esta ley perderá estado parlamentario en 1997 y volverá a obtener media sanción nuevamente en el 2001, para finalmente lograr su sanción definitiva por la Cámara de Senadores en octubre del 2002. Durante todo ese período tuvo lugar una intensificación de los discursos acerca de la sexualidad en clave de derechos que produjo, a su vez, una “catarata de discusión y aprobación de leyes en diversas provincias y municipios del país”⁵ (Petracci y Pecheny, 2007: 37). De acuerdo con los sondeos de la opinión pública realizados en la segunda mitad de la década de 1990, se instaló un apoyo mayoritario a la provisión de métodos anticonceptivos y la difusión de información referida a la sexualidad por parte del sistema de salud público (Petracci, 2004; Cedes, 2004). Asimismo, la sucesión de debates parlamentarios y su difusión en los medios masivos de comunicación dieron visibilidad e incrementaron el conocimiento de nociones como “DDSSRR”, “derechos humanos” y “salud reproductiva”, cuya articulación se volvió cada vez más recurrente. En este período la agenda mediática promovió, por primera vez, el tema de la responsabilidad del Estado en la provisión de servicios de salud pública relativos a la dimensión reproductiva de la sexualidad (Petracci y Pecheny, 2007).

2002 constituye un hito importante en la memoria de este espacio discursivo, ya que en ese año fue sancionada la Ley Nacional de SSyPR n.º 25.673. Este acon-

5. Las siguientes jurisdicciones sancionaron leyes con posterioridad a la reforma constitucional y previas a la Ley nacional: “Córdoba en 1996, ley que fue vetada parcialmente por el Poder Ejecutivo con el argumento de una deficiente técnica legislativa, luego fue derogada y se sancionó una nueva ley en 2003. Mendoza en 1996. Corrientes en 1996, ley muy restringida en sus objetivos y acciones, que fue ampliada en 2004 a través de una ley en la que se incorporó el suministro de anticoncepción. Chaco en 1996, ley que recibió el veto del Poder Ejecutivo y finalmente, fue aprobada con modificaciones ese año. Río Negro en 1996, norma sustituida en el año 2000 por la Ley 3450. Neuquén en 1997. Jujuy en 1999. Chubut 1999. Ciudad de Buenos Aires en 2000. La Rioja en 2000, la Ley tuvo veto parcial del Poder Ejecutivo y finalmente fue derogada en 2003. Tierra del Fuego en 2000. Santa Fe en 2001. San Luis en 2002” (Petracci y Pecheny, 2007: 106-107).

tecimiento jurídico estuvo atravesado por un debate intenso y extenso, con fuerte protagonismo de los movimientos de mujeres y sectores de la Iglesia católica. Desde la última parte de la década de 1990, y fundamentalmente a partir del 2000, la sexualidad se configuró en un tema central de la producción discursiva de la Iglesia católica. La Comisión Episcopal Argentina (CEA) publicó una serie de documentos que sentaban un posicionamiento frente a los proyectos relativos a la salud reproductiva que circulaban en el Congreso Nacional. De esta manera, la jerarquía eclesiástica estableció un conjunto de principios que operaban como prescripciones para los proyectos legislativos:

el matrimonio indisoluble como espacio exclusivo y la procreación como finalidad de la práctica sexual; el papel primordial e insustituible de los padres para consentir el acceso a los servicios de salud de sus hijos; la explicitación del derecho a la objeción de conciencia por parte de los prestadores de salud frente a prácticas consideradas éticamente inaceptables y la identificación “con el derecho fundamental a la vida desde la concepción y [que se excluyera] el crimen del aborto”. (como se citó en Esquivel, 2013: 87-88)

En oposición a cada uno de estos puntos, el posicionamiento de las agrupaciones de mujeres impulsaba reivindicaciones inscriptas en la tradición del feminismo de la segunda ola, centradas en su autonomía corporal a partir del control de la reproducción y el ejercicio de la sexualidad. De este modo, los colectivos de mujeres consideraban que el acceso a derechos sexuales y (no) reproductivos formaba parte del embate político contra la subordinación de las mujeres cuestionando las normas reproductivas que rigen la sociedad (Brown, 2008).

En el cruce de la contraposición histórica entre la posición feminista y la posición de la Iglesia católica, el contenido de esta ley no conforma a ninguna de ellas (Peñas-Defagó y Campana, 2011: 34). La Ley es interpretada como deficiente desde los sectores vinculados al feminismo, por cuanto incorpora elementos que pueden obstaculizar el ejercicio de DDSSRR. Las principales críticas son: la mención de la “patria potestad”, considerada un factor que podría coartar el acceso a información y a métodos por parte de los adolescentes menores de edad; la inclusión de la “objeción de conciencia” que exime a las instituciones privadas de carácter confesional de brindar información, prescripción o suministro de métodos anticonceptivos; el permiso que se les otorga a las escuelas privadas de impartir información referida a la sexualidad según sus valores y convicciones; y la falta de precisión en los métodos anticonceptivos que el Estado se obliga a suministrar, dado que deja abierta la posibilidad de que ciertos métodos considerados “falsamente abortivos” no sean suministrados (Lipszyc, citada en Peñas-Defagó y Campana, 2011: 38-39). Del

lado de los sectores religiosos, la CEA publicó un documento en el cual se detallan aquellos aspectos que se oponen a las mencionadas prescripciones centradas en la reproducción matrimonial. Ellos son la intencionalidad “escondida” de legalizar el aborto; la disposición de “métodos anticonceptivos no conformes al orden natural”; la violación de “de la patria potestad y el derecho natural de los padres a la educación de los hijos”; y la exclusión de “la educación por la castidad” prematrimonial (como se citó en Peñas-Defagó y Campana, 2011: 38-39). Las tensiones entre ambas posiciones se inscriben en una larga tradición de oposición y, a su vez, anticipan fundamentalmente el posicionamiento de la Iglesia católica frente a la Ley de ESI.

Por otro lado, la defensa de la Ley n.º 25.673 en el contexto de su sanción se sostuvo principalmente con argumentos sanitaristas desde el Ministerio de Salud de la Nación. Durante el período de debate parlamentario, Ginés González García, por entonces titular de esa cartera, había instalado con sus declaraciones ante la prensa la necesidad urgente de una política nacional que abordara la salud sexual y reproductiva para reducir la mortalidad causada por el aborto y la transmisión de infecciones sexuales (Boccardi, 2010).

El poder legislativo nacional se constituyó en ese período histórico en un espacio de disputa clave en la producción de legitimidad acerca de las intervenciones estatales en el campo de la sexualidad. Aunque lleva en su título el término “salud sexual”, esta ley se inscribe claramente en la tradición de la “salud reproductiva”, cuyo objeto es desarrollar estrategias de regulación de los comportamientos sexuales individuales que apuntan a la planificación responsable de la reproducción y a la prevención frente a la transmisión de infecciones. Los elementos léxicos presentes en la Ley y su decreto de reglamentación (Decreto 1282/2003) dan cuenta de la filiación a esa tradición discursiva. De ese modo, en la fundamentación de los objetivos se menciona “el derecho a la planificación familiar”, definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un modo de vida que promueve “la salud y el bienestar de la familia” (Decreto 1282/2003). De la misma forma, estos documentos incluyen los términos “comportamiento reproductivo” y “salud reproductiva”; este último aparece definido, en línea con el planteamiento de la OMS, como “un estado general de bienestar físico, mental y social” (Decreto 1282/2003). En cambio, la noción de “salud sexual” no es mencionada ni desarrollada en estos textos, ni se mencionan los términos asociados de forma recurrente a ella como “bienestar sexual” o “placer sexual”. Con un sentido claramente centralizado en la dimensión reproductiva, las estrategias de intervención consisten, por un lado, en la consejería y transmisión de información relativa a la reproducción y a la transmisión de infecciones; y por otro, en la prescripción, el suministro y el seguimiento de elementos y métodos anticonceptivos.

Como lo hemos visto, los puntos relevantes de conflicto de la sanción de esta ley han sido las nociones de “patria potestad” y “objeción de conciencia”, así como la posibilidad de las instituciones educativas de gestión privada de cumplir con la norma “en el marco de sus convicciones” (Ley 25.673, 2002). Estos aspectos anticipan los conflictos que tendrán lugar en torno a la sanción de la Ley de ESI años más tarde, ya que ponen en juego la tensión entre la concepción de los niños como sujetos de derecho y el rol de las familias y otras instituciones dedicadas a su cuidado.

Con respecto a las familias, la Ley 25.673 cita a la *Convención sobre los derechos del niño* (CDN)⁶ en un planteo que concilia el respeto a la institución de la “patria potestad” con una concepción de los niños como sujetos de derecho. El artículo 4.º de esta Ley⁷ constituye una respuesta interdiscursiva al discurso católico que atribuía a la norma el avance sobre los derechos de los padres a regular el acceso a información acerca de la sexualidad por parte de sus hijos. Las interpretaciones de especialistas inscriptos en el campo de la educación y del derecho sostienen que este artículo no niega la “patria potestad”, sino que resignifica las responsabilidades que la definen al enmarcarla en el ejercicio de derechos a la información, a la educación y a la salud por parte de los niños tal como lo establece la CDN (Cfr. Faur, 2007: 54-55; Minyersky, 2003). Sin embargo, la Ley 23.849, citada en el artículo que aprueba y ratifica la CDN en el marco jurídico nacional, plantea entre sus “reservas y declaraciones” que “las cuestiones vinculadas con la planificación familiar atañen a los padres de manera indelegable de acuerdo a [sic] principios éticos y morales” (Ley 23.849, 1990). Las “reservas” expresadas por esta ley de 1990 se refieren a la única mención a lo largo de todo el articulado de la CDN referido a la transmisión de la información sobre sexualidad a los niños⁸. Esta referencia pone de manifiesto la presencia de un nudo problemático en el discurso jurídico que condensaba la oposición de la Iglesia católica ante las posibilidades de avance de la educación sexual en las instituciones públicas, legitimadas por los discursos internacionales de derechos humanos.

6. Esta convención fue adoptada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York y ratificada por Constitución Nacional en la reforma de 1994.

7. Artículo 4.º. La presente ley se inscribe en el marco del ejercicio de los derechos y obligaciones que hacen a la patria potestad. En todos los casos se considerará primordial la satisfacción del interés superior del niño en el pleno goce de sus derechos y garantías consagrados en la Convención Internacional de los derechos del niño (Ley 23.849).

8. La CDN se refiere a la sexualidad de los niños solo en dos situaciones: cuando menciona, como hemos visto, el derecho a la “planificación familiar” en el artículo 24; y cuando se refiere al derecho expresado en términos negativos a no ser objeto de abuso o explotación sexuales (CDN, 1989).

Otro de los aspectos que opera de manera restrictiva es la posibilidad que atribuye la Ley tanto a profesionales e instituciones de adecuar el cumplimiento de la norma según su “conciencia” o sus “convicciones”. Los artículos 9.º y 10.º de la Ley establecen excepciones destinadas a las instituciones confesionales: en el caso de las instituciones de salud se las exime de prescribir y suministrar elementos y métodos anticonceptivos; mientras que a las instituciones educativas se les permite adecuar la transmisión de información sobre sexualidad al “marco de sus convicciones” (Ley 25.673). El decreto reglamentario, por su parte, introduce la noción de objeción de conciencia que individualiza la excepción del cumplimiento con las disposiciones (Decreto 1282/2003). Esta individualización de la excepción resulta significativa ya que, en lugar de eximir a las instituciones privadas de carácter confesional de cumplir con lo establecido por la norma, limita el alcance de la excepción a los individuos que se declaren “objetores de conciencia”, aunque lo expande a las instituciones de gestión pública. Por último, si bien el alcance de la figura de la objeción de conciencia se limita a los profesionales de la salud⁹, la particularización de la relación con la norma según las convicciones de los miembros de la institución se replicó en la Ley de ESI instalándose como uno de los elementos de debate.

El territorio de disputas de la ESI: tensiones y avances

La sanción de la Ley de SSyPR y la puesta en funcionamiento del programa homónimo durante el 2003 aparecen como los signos de un desplazamiento en el posicionamiento del Estado argentino con respecto al abordaje de la sexualidad. Entre los indicios de ese desplazamiento aparece el posicionamiento público del ministro de salud, ratificado en su cargo con el inicio de la nueva gestión del gobierno nacional¹⁰. Este ministro enfatiza públicamente la necesidad urgente de implementar políticas públicas de alcance nacional para garantizar el acceso a los derechos sexuales y (no) reproductivos de la población (Cfr. Brown, 2014).

La puesta en marcha de este programa constituye el antecedente más significativo de las iniciativas que impulsarán normativas específicas en educación sexual. Además de este impulso en el marco de las políticas públicas, la educación sexual

.....
9. La objeción de conciencia es incorporada en otras leyes referidas a la salud reproductiva tales como la Ley nacional de Anticoncepción Quirúrgica (26.130) sancionada en 2006.

10. Ginés González García había asumido al frente de la cartera nacional de salud con la presidencia transitoria de Eduardo Duhalde, y fue ratificado el 25 de mayo de 2003 junto con la asunción de la presidencia de Néstor Kirchner.

se volvió a instalar con mucha fuerza como tema de debate en la prensa nacional¹¹ (Boccardi, 2010). Al mismo tiempo, en algunos sistemas educativos jurisdiccionales se implementaron acciones de educación sexual destinadas principalmente a brindar herramientas a los estudiantes de cuidado de la salud sexual y reproductiva (Cfr. Wainerman, Virgilio y Chami, 2008).

Durante este período previo a la sanción de la Ley nacional de ESI se configura un espacio de disputas donde se cruzan principalmente discursos provenientes del Estado, la Iglesia católica y los movimientos feministas. Los imperativos relacionados con la salud reproductiva y la transmisión de VIH-SIDA instalados desde la década de 1990 en la discursividad social aparecen con mucha fuerza. El llamado “embarazo adolescente” adquiere un lugar primordial en la prensa nacional, que le atribuye de manera recurrente la condición de epidemia y posiciona la educación sexual escolar como una estrategia para combatirla (Boccardi, 2010).

Por el lado de los movimientos de mujeres y feministas, los derechos sexuales y (no) reproductivos emergen como la demanda principal realizada en los encuentros nacionales de mujeres¹² desde el año 2003 (Alma y Lorenzo, 2009). Como consecuencia de esos encuentros, en mayo del 2005 se organizó la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, cuyo lema fue “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” (Bellucci, 2014: 390). Este lema histórico, que le exige al Estado la garantía de derechos (no) reproductivos para las mujeres, posiciona la educación sexual en un lugar estratégico cardinal. El posicionamiento de esta demanda de intervención estatal en educación sexual se encuentra legitimado tanto por la relevancia de la salud reproductiva de las mujeres, atribuida por el discurso internacional de derechos humanos, como por la función preventiva que le otorga la Ley de SSyPR (Boccardi, 2020). En esta coyuntura específica, las demandas de estos sectores del feminismo y los movimientos de mujeres acentuaban las consecuencias negativas de la sexualidad centralizadas en la mujer, y concebían

11. En el 2004, la prensa difundió los resultados de una encuesta de alcance nacional realizada por el Instituto Social y Político de la Mujer (ISPM) y la United Nations Funds for Population (UNFPA): 96, 9% de encuestados estuvieron a favor de incluir la educación sexual en las escuelas.

12. Se trata de encuentros autoorganizados que se realizan anualmente en Argentina desde 1986, cada vez más masivos y significativos para la agenda política de los feminismos en Latinoamérica: “La modalidad del Encuentro Nacional de Mujeres es única en el mundo, y eso permite que cada año nos sumemos de a miles: es autoconvocado, horizontal, federal, autofinanciado, plural y profundamente democrático. Cada año, al encontrarnos intercambiamos nuestras vidas, nuestras experiencias y convertimos problemas que parecen individuales en un problema de todas. Eso nos ayuda a encontrar los caminos para resolver nuestros sufrimientos. En el encuentro también expresamos nuestras luchas, la que damos en la fábrica, la casa, el barrio, el campo, la escuela, la facultad, la ciudad, etc.” (Extraído de <https://razonyrevolucion.org/sin-brujula-cronica-del-32-encuentro-nacional-de-mujeres-chaco-2017/>)

la educación sexual como una herramienta para su prevención. De acuerdo con esta concepción negativa de la sexualidad, la posición feminista respecto de la educación encuentra un lugar de convergencia con la posición sanitarista del Estado, dado por la presencia de un axioma que articula la siguiente premisa: la educación sexual previene los problemas de la sexualidad.

Por el lado de la Iglesia católica, se multiplicaron las intervenciones mediante la prensa y la publicación de documentos con el objeto de incidir en las propuestas de educación sexual que circulaban en los espacios legislativos. La legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue un escenario con gran repercusión nacional entre 2004 y 2006, ya que fueron discutidas diferentes iniciativas de educación sexual. Desde los sectores del catolicismo, y en coherencia con las objeciones a la Ley de SSyPR, se planteaba que la educación sexual propuesta implicaba una intromisión y un avasallamiento por parte del Estado en el ámbito privado de las familias (Boccardi; Boccardi, 2011). Así, la Iglesia católica sostenía que la prescripción de contenidos obligatorios sobre sexualidad en todas las escuelas violaba la patria potestad de los padres y la libertad de enseñanza de los colegios confesionales (Esquivel, 2013: 49)¹³. Con respecto a los contenidos de educación sexual, sostenían que estos tendían a subvertir el orden biológico natural, producir confusión de identidades, reducir la sexualidad al coito e impulsar a la juventud a la promiscuidad y la inmoralidad. En contra de los argumentos sanitaristas esgrimidos desde el feminismo y los agentes del Ministerio de Salud, sostenían que la implementación masiva de la educación sexual en las escuelas “aumentaría los índices de contacto sexual y, en consecuencia, de embarazos no deseados y enfermedades sexuales” (como se citó en Esquivel, 2013: 49). De esta manera, la posición católica comparte la concepción negativa de la sexualidad, entendida como una problemática social presupuesta por el feminismo y el Estado, pero se articula en una premisa que invierte los efectos atribuidos a la educación sexual al considerarla promotora de la actividad sexual y del incremento de sus consecuencias problemáticas.

La literatura especializada plantea que durante este período de gobierno nacional se debilitó la capacidad de la Iglesia católica para influir en las políticas, dado que el gobierno mantuvo una actitud prescindente y distante con la jerarquía eclesiástica (Pecheny, Jones y Ariza, 2016: 73; Malimacci, 2012: 186). En la historia argentina, las tensiones entre los actores estatales y eclesiásticos en torno a la sexualidad emergieron con la discusión legislativa y posterior sanción de la Ley de divorcio durante

.....
13. Además de la “objeción de conciencia” que hemos mencionado más arriba, la patria potestad y la defensa del ejercicio de la libertad religiosa componen una tríada argumental que se repite a lo largo de toda la región en las voces desde la Iglesia católica para poner en cuestión la vigencia de DDSSRR (Puga y Vaggione, 2013).

el gobierno nacional de Raúl Alfonsín, en los años 1986 y 1987 (Pecheny, 2010; Esquivel, 2004). Esta situación se extendió con diferentes intensidades y abarcó tópicos relacionados con la anticoncepción, la educación sexual y el matrimonio entre personas del mismo sexo. Durante estas décadas, el activismo religioso ha seguido una estrategia de “politización reactiva” (Vaggione, 2005; 2011) que consiste en posicionamientos adversativos frente a las demandas y los avances de los movimientos que luchan por el acceso a derechos sexuales y (no) reproductivos.

En el campo de la educación, las posibilidades de incidencia de la Iglesia católica sufrieron variaciones significativas con el gobierno nacional que inició en 2003. Durante la década de 1990, la injerencia de la Iglesia católica había sido muy profunda. Dos acontecimientos sirven para poner de relieve esta situación: en primer lugar, la condensación en la Ley Federal de Educación de muchas demandas históricas de la Iglesia —tales como la inclusión de la familia como principal y primera educadora; la inclusión de la dimensión religiosa en los objetivos de formación; el financiamiento estatal de los sueldos docentes de las escuelas de gestión privada; y la inclusión de los establecimientos educativos privados como parte de la educación pública— (como se citó en Torres, 2014: 80)¹⁴; y en segundo lugar, el éxito que tuvieron las presiones de la Iglesia para modificar el contenido de los CBC¹⁵, adecuándolos a la transmisión de su ideario. En el período abierto con la gestión nacional de Kirchner, las posibilidades de presión de la Iglesia fueron más débiles, aunque en el espacio específico de la educación sexual continuaron siendo significativas. El debate parlamentario de la Ley nacional de ESI se dispuso de manera semejante al que tuvo lugar en la legislatura porteña: actores provenientes de la jerarquía eclesiástica y de ONG afines intervinieron de formas activa y articulada con el objeto inicial de impedir la aprobación de los proyectos presentados. Entre marzo del 2005 y mayo del 2006, fueron presentados ocho proyectos parte de diputados pertenecientes a diferentes sectores partidarios. Luis Zamora, de Autodeterminación y Libertad, presentó el primer proyecto el 7 de marzo de 2005. Pasado cerca de un mes, se presentó un proyecto que reunió a diputados de partidos de izquierda —Izquierda Unida (IU), Partido Socialista (PS) y Proyecto Social Alternativo (PSA)—, de la Unión Cívica Radical (UCR) y del partido Argentinos por una República de Iguales (ARI). En el

.....
14. Con respecto a las familias, la Ley sostiene que “las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación”; y acerca de la inclusión de la religión como objetivo educativo plantea que “El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, (...) que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa” (Ley 24.195, 1993).

15. Los contenidos básicos comunes (CBC) son un marco curricular unificado para la Educación General Básica (EGB).

2006, ingresaron seis proyectos más: uno firmado por Marta Maffei, del ARI; otro, por Juliana Marino del Frente para la Victoria (FPV); otro, por María del Carmen Rico del Partido Justicialista (PJ); otro, presentado por representantes de Propuesta Republicana (PRO) junto a Guardia Peronista; y dos más presentados por representantes de Fuerza Republicana.

A excepción del proyecto presentado por Luis Zamora, que fue girado a cinco comisiones, los proyectos solo fueron tratados en dos: Educación, en un primer momento; y luego Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia. Si bien las iniciativas contenían perspectivas heterogéneas acerca del alcance de la educación sexual, los borradores de la comisión de Educación contemplaron la incorporación obligatoria de la ESI en todas escuelas de gestión pública y privada desde nivel inicial hasta el secundario. El proceso fue expeditivo y no se produjeron tensiones significativas en esta comisión, pero no ocurrió lo mismo en la de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia: durante el tratamiento en esa comisión, la Iglesia católica presionó —mediante la irrupción en las reuniones de la comisión— por la distribución de panfletos opuestos a la educación sexual (Cfr. “Sesión interruptus”, 2005) y la publicación de un documento de la CEA que instaba a los legisladores a “elaborar proyectos e iniciativas concretas inspirados en el Evangelio” y a no promulgar leyes que promovieran “costumbres o antivalores [contrarios a] la dignidad de la persona” (como se citó en Esquivel, 2016: 134-135). Además, el documento establecía que la familia constituye el espacio por excelencia para la educación sexual de los hijos, mientras que el Estado despeña un rol subsidiario¹⁶.

Tras varias semanas de intenso debate, las legisladoras del ARI, el FPV y el socialismo aprobaron un proyecto que rechaza la inclusión de la objeción de conciencia y el ejercicio de la patria potestad exigidas por la Iglesia, mientras conservaba las especificaciones incluidas inicialmente, esto es, la obligatoriedad en todo el sistema educativo desde nivel inicial. Ante ello, la diputada del Interbloque Provincias Unidas de Buenos Aires, Nélide Morales, promovió un dictamen de minoría que elevaba la edad mínima para recibir educación sexual a 14 años y garantizaba la posibilidad de exención de estudiantes según las convicciones de su familia (como se citó en Esquivel y Alonso, 2015).

Como parte de este escenario de disputa, en los primeros meses del 2006 la Comisión de Educación de la CEA publicó el documento “El desafío de educar en el amor”, en el cual se sistematizaba el posicionamiento de la jerarquía eclesiástica

16. Desde el catolicismo es recurrente la apelación al principio de subsidiariedad para impugnar la intervención del Estado en cuestiones relativas a la sexualidad. Este principio supone que “todo lo que lo que puede hacer correctamente un hombre, un grupo o una organización inferior, no debe usurarlo un organismo superior” (Equipo Episcopal de Educación Católica, 1985: 131). Aplicado a la educación sexual, los avances del Estado en esta materia reemplazarían la función primaria de los padres en la formación de sus hijos.

frente a la educación sexual. Allí se insistía con las nociones de patria potestad, principio de subsidiariedad, libertad de enseñanza y autonomía de los colegios religiosos. También avanzaba en el plano de los contenidos de la educación sexual en tanto establecía que “el amor y la fecundidad” conforman las bases constitutivas de la sexualidad; que la “castidad” y el “método natural” son las mejores herramientas para controlar la natalidad; y que la “vida sexual” debe restringirse al matrimonio (como se citó en Esquivel, 2013: 72).

A pesar de estas presiones sistemáticas, la mayoría de las expresiones partidarias (FPV, ARI, UCR, PS) apoyaron en el debate parlamentario el proyecto que desoía las prescripciones de la Iglesia. En esta instancia, las únicas objeciones provinieron de los diputados Esteban Bullrich, del PRO, y Eusebia Jerez y Roberto Lix Klett, ambos de Fuerza Republicana. De ellos, solo Lix Klett mantuvo una posición activa en el debate, mientras que las intervenciones de Bullrich y Jerez fueron poco relevantes y ambos terminaron por votar de manera positiva¹⁷.

Las intervenciones más significativas en el debate del 16 de agosto de 2006, que terminó con la media sanción a la Ley de ESI, fueron la de Marta Maffei, diputada del ARI por Buenos Aires, y la de Roberto Lix Klett, diputado por Tucumán y titular del único voto negativo a la media sanción de la Ley¹⁸. Resulta interesante la comparación de ambas intervenciones ya que, si bien se ubican en posicionamientos opuestos, comparten una concepción de la sexualidad (Cfr. Dvoskin, 2013). En el caso de Lix Klett, se despliega una crítica a los efectos negativos que producen las prácticas sexuales. Así, desde una fuerte filiación discursiva con el enfoque de riesgo de la biomedicina, la sexualidad es entendida como un problema de salud que amenaza la sociedad, y la educación sexual escolar es un potenciador de dicha amenaza porque “acelera el tiempo del comienzo sexual” (Dvoskin, 2013: 86). En el caso de Maffei, la educación sexual es presentada como un “derecho” de los jóvenes y la noción de sexualidad es mencionada como un “fenómeno integral que involucra aspectos biológicos, psíquicos, sociales y afectivos” (como se citó en Dvoskin, 2013: 89). Sin embargo, junto con esta retórica de derechos son recurrentes en la intervención de la diputada términos portadores de rasgos negativos tales como “padecer”,

17. Retomamos a continuación aportes del análisis de los discursos de los diputados Maffei y Lix Klett realizados por Gabriel Dvoskin (2013).

18. Intervinieron once diputados, además de Maffei y Lix Klett: Blanca Inés Osuna, diputada por Entre Ríos; Lucía Garín de Tula, diputada por Catamarca; María del Carmen Rico, diputada por Buenos Aires; María Angélica Torrontegui, diputada por San Luis; Eusebia Antonia Jerez, diputada por Tucumán; Esteban José Bullrich, diputado por la Capital; Silvia Augsburger, diputada por Santa Fe; Alicia Marcela Comelli, diputada por Neuquén; y Marcela Virginia Rodríguez, diputada por la Capital.

“enfermedades”, “violencia”, “trastornos”, “víctima”, “victimario” y “abuso”, que presentan la sexualidad como un tema problemático (Dvoskin, 2013: 87).

A pesar de las marcadas diferencias que emplazan a ambos enunciadores en posiciones diametralmente opuestas con respecto a la educación sexual, ambos discursos sostienen una noción de sexualidad asociada a los problemas derivados de las consecuencias negativas de las prácticas sexuales; esta coincide con la perspectiva sanitarista instalada en el discurso mediático que difundía los aumentos de las tasas de embarazo adolescente y los índices de infecciones de transmisión sexual (Boccardi, 2013). Sin embargo, el texto de la Ley que obtendría media sanción en el marco de ese debate produciría un desplazamiento desde la tradicional perspectiva sanitarista, centrada en la concepción de la sexualidad como un problema demográfico, hacia una enfocada en el derecho de los individuos. La pregnancia discursiva de ese desplazamiento, posibilitada por un abanico de leguajes disponibles que hemos recorrido, incluiría otras disputas de sentidos en el campo educativo.

A partir de la media sanción en la cámara baja, el derrotero de la Ley fue más simple. En octubre de 2006, la ESI adquirió estatus legal casi por unanimidad en la cámara alta. Esta vez, el único voto opositor fue de la senadora de San Luis Liliana Negre de Alonso, quien justificó su negativa repitiendo el argumento católico de la subsidiariedad del Estado: “El proyecto margina a las familias a las que relega a un rol secundario” (intervención en el Senado de la Nación, 4 de octubre de 2006). La sanción de la Ley obtuvo una respuesta articulada desde diferentes sectores de la jerarquía eclesiástica, que volvieron a traer al terreno de disputa los argumentos que venían esgrimiendo en contra de la intervención del Estado en la educación relativa a la sexualidad de los estudiantes. En ese sentido, un grupo de obispos apeló a la inconstitucionalidad de esta normativa alegando que se estaba legalizando una “intromisión autoritaria del Estado” en un espacio propio de los padres “por derecho natural” (“Si es sexual, nada de educación”, 2006). Asimismo, otras voces individuales, pertenecientes a la jerarquía de esta institución, calificaron a la propuesta como reduccionista dado que, sostenían, omitía valores trascendentes y anticiparon que incidiría de forma negativa en tanto promovería la actividad sexual de la juventud e incrementaría las enfermedades y los embarazos.

Viejas disputas y nuevas articulaciones: la Ley de ESI

El texto de la Ley nacional n.º 26.150 se encuentra atravesado por estas tensiones con la Iglesia católica, al tiempo que produce articulaciones con el discurso de los derechos humanos —y de modo puntual, con los DDSSRR— que resultaban inéditas

en el campo de la educación. La sanción de esta ley se inscribe en un marco normativo específico que incluye, además de la mencionada Ley de SSyPR, las contemporáneas Ley Nacional de Educación (n.º 26.206) sancionada también en el 2006 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (n.º 26.061), sancionada un año antes. Este marco normativo se vale del lenguaje de los derechos humanos dotado de aceptabilidad y legitimidad en ese contexto político (Cfr. Barros, 2012) para instalar la definición de los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Esta operación que había sido formulada por la CDN en 1989, aprobada por la República Argentina y luego ratificada en la reforma constitucional de 1994, se concretiza en el marco normativo nacional recién con la Ley n.º 26.061, que instala el reconocimiento formal de los niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho (Llobet, 2010). En coherencia con ello, la reestructuración normativa del sistema educativo a partir de la derogación de la Ley Federal de Educación (n.º 24.195/93) y la sanción de la Ley Nacional de Educación define la escuela no solo como un espacio de adquisición de conocimientos, sino también de construcción de ciudadanía. La perspectiva de derechos que atraviesa esta ley incorpora la sexualidad como un componente de los derechos humanos y establece, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, el “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” (Ley n.º 26.206, 2006).

La operación más significativa que se produce en la Ley n.º 26.150 consiste en la institución de la ESI como un derecho de los “educandos”. Con ello, convergen por primera vez en la historia nacional del sistema educativo el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos, y el de los educandos como sujetos de tales derechos: “Artículo 1º.- Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral [...]” (Ley n.º 26.150, 2006).

Durante el debate de la Ley, la preeminencia en la agenda mediática del discurso sanitarista, que enfatizaba la necesidad de la educación sexual como una herramienta para paliar los problemas asociados a la sexualidad de los adolescentes y jóvenes frente a las posiciones reactivas de la Iglesia, había desplazado a un plano de poca visibilidad las posiciones de las organizaciones feministas y otros movimientos sociosexuales que afirmaban una perspectiva de derechos. Finalmente, esta ley define como sujetos de derecho a la ESI a todos los estudiantes del sistema educativo formal de cualquier jurisdicción y de cualquier tipo de gestión. Esta definición del sujeto receptor de ESI, legitimada por el discurso de los derechos humanos, limitó definitivamente, y por primera vez en las legislaciones vernáculas, el alcance atribuido a la patria potestad para vigilar y determinar los contenidos sobre sexualidad que reciban los estudiantes.

Por otra parte, la Ley de ESI también incluye un artículo que disipa este movimiento a favor de los DDSSRR de los estudiantes con una concesión dotada de cierta ambigüedad, que responde a las presiones ejercidas por la Iglesia católica.

Artículo 5º. [...] Cada comunidad educativa incluirá, en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. (Ley n.º 26.150, 2006)

Al igual que con lo ocurrido en la Ley de Salud Sexual, este artículo habilita la posibilidad de “adaptación” de las propuestas emanadas desde Programa Nacional de ESI según el “ideario institucional” y las “convicciones de sus miembros”. De manera específica, en esta ley la posibilidad de adaptación se extiende a “cada comunidad educativa”, mientras que en la precedente se refería exclusivamente a las instituciones “privadas” y “confesionales”. Sin embargo, la coincidencia léxica entre ambas leyes, junto con la recurrencia del sintagma “ideario institucional” en los documentos de las instituciones confesionales, limita claramente a esos actores la destinación de dicha posibilidad de “adaptación”. Los alcances y límites de la “adaptación” constituirían un objeto de disputa en el proceso de implementación de la ESI que continua vigente en nuestros días.

Además de estos aspectos significativos, se trata en términos generales de un articulado breve que plantea directrices generales, pero no avanza de forma significativa en la explicitación de los contenidos a ser impartidos ni en el diseño metodológico de su implementación. Con respecto a ambos puntos, la Ley establece algunos indicios que funcionarían como orientadores de la elaboración de la propuesta educativa, mediados por otras instancias de disputa. La definición de la ESI, las referencias a un conjunto normativo nacional e internacional, la formulación de los objetivos del Programa Nacional de ESI, las indicaciones generales para la implementación en cada jurisdicción y la prescripción de espacios de formación para “los padres” permiten trazar las coordenadas discursivas del posicionamiento de la Ley en la trama de más amplitud que hemos recorrido.

El artículo 1.º incluye en su última oración la definición de ESI, además de definir el sujeto beneficiario de esta política pública: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley n.º 26.150, 2006). Se trata de la única definición de ESI que aparece en esta normativa y operaría como el punto de partida para el desarrollo conceptual que tendría lugar en los sucesivos documentos. La definición retoma el criterio de articulación entre diferentes aspectos de las definiciones de

sexualidad producidas en el marco de la OMS; tanto en aquel como en este caso, la integralidad es definida a partir de la adición de elementos o dimensiones que establecen relaciones interactivas entre sí: “La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales” (OPS y OMS, 2000: 8).

Las similitudes entre ambos listados de elementos dan cuenta de un posicionamiento que remite a la formación discursiva de los derechos humanos, y se presenta como superador de las visiones consideradas reduccionistas por limitar la sexualidad a su dimensión bioanatómica y abordarla desde la prevención de riesgos. Resulta significativa, en el caso de la definición de ESI, la inclusión de aspectos “afectivos” que constituirán un componente relevante en los contenidos curriculares propuestos *a posteriori* y la exclusión de los factores “religiosos o espirituales”. Con respecto a este último punto, la exclusión se inscribe en la relación que establece la normativa con el posicionamiento de la Iglesia católica. La ausencia —o la poca jerarquía— del componente religioso en el concepto de sexualidad que sostiene esta política pública constituyó uno de los reclamos constantes emitidos desde la Iglesia que la llevarían a impugnar la condición de integral esgrimida desde la Ley. En ese sentido, la ausencia de lo religioso esta normativa y en la Ley nacional de educación es leída desde la jerarquía eclesiástica como una omisión que reduce la perspectiva alcanzada en las normativas precedentes ya derogadas.¹⁹

Con respecto a los objetivos del Programa Nacional de ESI creado por esta ley, se encuentran enunciados en el artículo 3°.

- a. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c. Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e. Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Ley n.° 26.150, 2006)

.....
 19. En febrero de 2007, la Comisión Episcopal de Educación Católica (CEEC) publicó un documento titulado “La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional”: allí se menciona que la nueva ley de educación propone como objetivo la “formación integral de la persona en todas sus dimensiones”, pero no se incorpora de forma explícita la “dimensión religiosa”; mientras que la Ley Federal de Educación (n.° 24.195/93) “sí la reconocía en forma explícita” (CEEC, 2007).

Estos objetivos permiten establecer relaciones discursivas con el campo de disputas que tuvo lugar en el proceso de debate y sanción de la Ley, y con un entramado histórico de discursos acerca de la educación sexual, la salud sexual y reproductiva, y los derechos. Por un lado, la “transmisión de conocimientos” aparece como el principal rasgo definitorio de la educación sexual en su tradición histórica. Como lo hemos visto, en la historia argentina de este campo se han disputado el alcance y la inscripción disciplinar de esos conocimientos, y se ha prescripto en varias oportunidades que la educación sexual no debe limitarse solo a su transmisión, sino que ha de incorporar componentes del plano moral y afectivo; empero, en ninguna propuesta se ha desplazado a este rasgo de su función estructurante. En este caso, el tema de los conocimientos no se encuentra enunciado, pero los adjetivos que lo acompañan operan como criterios de cientificidad que permiten inscribirlos en la tradición de la biomedicina que atraviesa los discursos acerca de la salud sexual y reproductiva. En coherencia con ello, la prevención de los problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva, expresada en el objetivo “d”, ha constituido históricamente el propósito central de las intervenciones desde perspectivas sanitaristas. Asimismo, el sintagma “salud sexual y reproductiva” constituye, como lo vimos arriba, una de las marcas de un posicionamiento discursivo que privilegia la dimensión reproductiva de la sexualidad y codifica las intervenciones en clave de prevención de riesgos. Por su parte, el objetivo “c” enuncia la promoción de “actitudes responsables ante la sexualidad” retomando la noción de responsabilidad individual propuesta por el marco conceptual de la “promoción de la salud” formulado por la OMS, que rige su discurso sobre salud sexual. Esta articulación con el posicionamiento discursivo que despliega la promoción de la salud sexual hace posible una ampliación de la concepción de la sexualidad restringida a lo reproductivo. Finalmente, el último objetivo de este artículo incorpora “la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. Este enunciado remite al discurso de los derechos de las mujeres que ha incorporado la reivindicación igualitarista en las instancias internacionales referidas a los derechos humanos desde la última porción del siglo pasado. La importancia de este objetivo radica en que es el único que incorpora un enfoque de derecho, de tal modo que hace posible un descentramiento de la noción biomédica de salud que aparece como predominante, y además incorpora un enfoque de género que había constituido uno de los aspectos más resistidos en las tensiones con la Iglesia católica. Si bien el término “género” está ausente en esta ley como efecto de esas tensiones²⁰, este objetivo, junto con el marco normativo internacional incluido en el

20. La exclusión del término “género” en el texto forma parte de una operación de censura o silenciamiento estratégico que produce una prohibición a partir de la imposición parcial y relativa de una formación discursiva (Orlandi, 2003). En este caso, para la formación discursiva de la Iglesia católica, el término género

artículo 2.º, permitirían la inclusión de una perspectiva de género en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008).

Con respecto al marco normativo, el artículo 2.º sitúa en el espacio educativo un conjunto de normas nacionales e internacionales referidas a los derechos humanos, del niño, de la mujer y DDSSRR. Además del entramado normativo entre la Ley de SSyPR y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños y adolescentes que operan como antecedentes inmediatos, de tal modo que legitiman la necesidad de incluir la educación sexual en las escuelas y la concepción de los estudiantes como sujetos plenos de derecho, resulta significativa la referencia a la CEDAW dado que habilita el ingreso de la perspectiva de género. La ratificación de esta convención había sido un objeto de disputa entre los movimientos feministas y de mujeres y la jerarquía eclesiástica, que la interpretaba como la antesala de la legalización del aborto y la destrucción de la familia. Su incorporación en el texto de la Ley funciona como una condición que habilita el ingreso de la perspectiva de género a esta política pública, ya que legitima el abordaje educativo de las prácticas discriminatorias que tienen como objeto a la mujer.

Otro de los aspectos relevantes de esta ley es la relación que se establece entre la ESI y las familias. Teniendo en cuenta que uno de los temas instalados en el debate había sido la función del Estado y la familia con respecto a la educación sexual de los estudiantes, la normativa no solo circunscribe la ESI bajo la órbita estatal, sino que también posiciona la familia como destinataria de acciones de formación en la temática.

Artículo 9º. - (...) deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son: (...) b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas; c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa. (Ley n.º 26.150, 2006)

Con respecto a los enunciados de este artículo, consideramos relevantes en primer lugar las designaciones del beneficiario: “los padres o responsables” y “la familia”. La designación de familia en singular junto a padres en masculino plural

.....
 refiere al sintagma “ideología de género” que es definido como la promoción de la desnaturalización de las identidades sexuales llevada adelante por el feminismo y “las minorías sexuales” mediante la divulgación de doctrinas falsas. Por otro lado, el sintagma “igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” goza de una aceptabilidad generalizada en el discurso social proveniente de relación con la formación discursiva de los derechos humanos.

constituirían también uno de los objetos de disputa en las instancias subsiguientes de implementación de esta política, ya que se sostendría que tales designaciones remiten a una noción de familia nuclear heterosexual modélica instalada como pauta de normalidad, mientras que el plural “familias” ampliaría la referencia a diferentes configuraciones familiares. Por otra parte, resultan relevantes los enunciados acerca de los procesos madurativos y la formación de la sexualidad de los niños y adolescentes. En este sentido, los enunciados del objetivo “b” de este artículo plantean una concepción evolutiva de la sexualidad de estos sujetos, signada de manera específica por procesos madurativos y formativos, y articulada con el discurso de la psicología evolutiva. De manera coherente con este planteo, el inciso “b” del artículo 8 de esta ley menciona que cada jurisdicción implementará las propuestas de enseñanza en función de “las necesidades de los grupos etarios” (Ley n.º 26.150, 2006). A lo largo del debate de esta normativa tuvo una presencia significativa la noción de adecuación por edad: si bien el texto de la Ley no le otorga a ello un lugar relevante, en los lineamientos curriculares y en los documentos posteriores la estratificación etaria cumpliría un rol estructurante.

Uno de los espacios más ajustados del debate precedente a la sanción de esta ley lo constituyó la definición de los contenidos que serían impartidos en las aulas. Tal como lo hemos constatado en este recorrido por los aspectos más relevantes de su breve articulado, más allá de algunas indicaciones generales que señalan la inclusión de contenidos referentes a la anatomofisiología humana, los procesos madurativos, la prevención de problemas de salud sexual y reproductiva y la igualdad entre varones y mujeres, la Ley no explicita de manera precisa y detallada los contenidos prescriptos para las diferentes etapas del sistema educativo, sino que delega esta tarea a otra instancia. En este sentido, el artículo 6.º establece que “los lineamientos curriculares básicos” de la ESI serán definidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación. Además, el artículo 7.º plantea que la definición de esos lineamientos será asesorada por una “comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática” convocada por el Ministerio de Educación. Con la anticipación de estas instancias de producción, las disputas centrales referidas a la definición de los contenidos de la ESI son desplazadas hacia un nuevo escenario destinado a la curricularización, enmarcado por las condiciones de restricción y de posibilidad de este aparato normativo.

Conclusiones

La formulación de la ESI como una política pública ocurre en una arena de disputas que atraviesa diferentes contingencias, pero que refracta a su vez la profundidad de una memoria discursiva cuyos sentidos emergen y se actualizan. Con la reforma constitucional de 1994, el discurso jurídico argentino se entrama en una articulación de legitimidades y aceptabilidades transnacionales referidas a la sexualidad, cuyo principal efecto es la inscripción de los derechos sexuales y (no) reproductivos en el registro discursivo de los derechos humanos. Este movimiento reconfigura en un nuevo vocabulario de derechos el espacio discursivo de disputas históricas entre la Iglesia católica y los movimientos de mujeres en su interlocución con el Estado, con lo cual se da lugar a un juego táctico de operaciones acerca de la definición de la sexualidad integral, de los sujetos de su ejercicio y de los sujetos y mecanismos para su regulación.

En primer lugar, hemos descrito la conformación del espacio de enfrentamientos en torno a la Ley de SSyPR donde las formaciones discursivas de la biomedicina y los derechos humanos, en un juego de posiciones entre la Iglesia católica y los movimientos sociosexuales, traban relaciones de tensión y solapamiento en procesos de producción de sentido que, a su turno, trazan los contornos de lo legítimo y lo aceptable acerca de la intervención estatal en la sexualidad de la población. Los argumentos de esta disputa con sus sedimentos históricos y sus operaciones de actualización anticipan las zonas más constreñidas de un debate cuya intensidad quedaría condensada en el texto de la Ley de ESI. Así, la disputa por la gestión de la sexualidad que separa las aguas entre la Iglesia y la familia *versus* la injerencia estatal marca diferencias medulares sobre los sentidos que articulan sexualidad y reproducción, aunque también permite encontrar presupuestos compartidos acerca de la sexualidad y el riesgo.

La lectura propuesta aquí a una normativa que por primera vez vincula sexualidad y educación en una trama significativa, regida por los derechos humanos, que nos permitió identificar los posicionamientos contruidos por relaciones interdiscursivas y sus desplazamientos marcados por el avance de una agenda de progresiva ampliación de derechos. A su vez, este análisis permite visibilizar tensiones constitutivas del texto jurídico que condensan disputas pasadas, al tiempo que anticipa un horizonte de enfrentamientos acerca de los sentidos, los límites y los alcances de la ESI que se encuentran vigentes en nuestra sociedad.

Referencias

- Alma, Amanda; Lorenzo, Paula (2009). *Mujeres que se encuentran: una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Angenot, Marc (1989). *1889: Un état du discours social*. Montreal: Le Préambule.
- Boccardi, Facundo (2010). La sexualidad en la red de los discursos mediáticos. Una lectura de la construcción de la educación sexual en la prensa argentina. *Revista F@ro*, 12, 1-7. Recuperado de <http://web.upla.cl/revistafaro/n12/arto6.htm>
- Boccardi, Facundo; Boccardi, Paula (2011). Tensiones sexuales de la familia. Una lectura de las configuraciones de la familia en el discurso social argentino. *Perspectivas de la Comunicación*, 4(2), 68-78. Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/119/1029>
- Boccardi, Facundo (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Revista Punto Género*, 3, 83 - 97. <https://www.doi.org/10.5354/0719-0417.2013.30268>
- Boccardi, Facundo (2020). Lo “sexual” y lo “reproductivo”: Una genealogía de las definiciones de sexualidad en la arena discursiva internacional de los derechos. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 24(46), 4-33. Recuperado de <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/Lo-sexual-y-lo-reproductivo.pdf>
- Barros, Mercedes (2012). *Human rights movement and discourse: its emergence and constitution in Argentina*. Villa María: Eduvim.
- Bellucci, Mabel (2014). *Historia de una desobediencia. Aborto y feminismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Brown, Josefina (2008). Los derechos (no) reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. *Cadernos Pagu*, 30, 269-300.
- Brown, Josefina (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina. Debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990 - 2006)*. Buenos Aires: Teseo.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Cedes (2004). *Resumen Ejecutivo 2004/4. Encuesta de opinión pública Salud y DDSSRR*. Buenos Aires: Cedes.
- Conferencia Episcopal Argentina (1985). *Educación y Proyecto de Vida, Tomo XIII*. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.

- Conferencia Episcopal Argentina (2006). *El desafío de educar en el amor*. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.
- Courtine, Jacques (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 9-128.
- Decreto Reglamentario n.º 1282 (2003). *Boletín Oficial* n.º 30157/03.
- Dvoskin, Gabriel (2013). Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos. *ALED Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(1), 79-98.
- Esquivel, Juan (2004). *Detrás de los muros. La Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem*. Bernal: UNQ.
- Esquivel, Juan; Alonso, Juan (2015). Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la ‘muerte digna’ en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 21, 85-110.
- Esquivel, Juan (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Clacso.
- Faur, Eleonor (2007). Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad. En *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 23-46), dirigido por Ana Clement. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam; Gluz, Nora (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Revista Educação & Sociedade*, 32 (115), 339-356.
- Filippini, Leonardo (2011). Los abortos no punibles en la reforma constitucional de 1994. En *Aborto y justicia reproductiva* (pp. 399-418), compilado por Paola Bergallo. Buenos Aires: Del Puerto.
- Foucault, Michel (2007). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laudano, Claudia (1998). Cuando el aborto está en los medios... En *Nuestros cuerpos, nuestras vidas: propuestas para la promoción de los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 119-130). Buenos Aires: Foro por los Derechos Reproductivos.
- Ley Federal de Educación n.º 24.195 (1993). *Boletín Oficial* n.º 27632/93.
- Ley Nacional de Educación n.º 26.206 (2006). *Boletín Oficial* n.º 31062/06.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral n.º 26.150 (2006). *Boletín Oficial* n.º 31017/06.
- Ley Nacional de la Convención sobre los derechos del niño n.º 23.849 (1990). *Boletín Oficial* n.º 26993/90.
- Ley Nacional de los Derechos del Niño n.º 25763 (2003). *Boletín Oficial* n.º 30219/03.

- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes n.º 26.061 (2005). *Boletín Oficial* n.º 30767/05.
- Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable n.º 25673 (2002). *Boletín Oficial* n.º 30032/02.
- Ley Nacional de SIDA n.º 23.798 (1990). *Boletín Oficial* n.º 26972/90.
- Ley Nacional sobre la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer n.º 23.179 (1985). *Boletín Oficial* n.º 25690/85.
- Llobet, Valeria (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones para menores en la era de los derechos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mallimaci, Fortunato (2012). Política y catolicismo en el gobierno del Dr. Kirchner. En: *Religión, política y cultura en América Latina* (pp. 169-197), editado por Cristian Parker. Santiago de Chile: USC-ACSRM.
- Millet, Kate (1975). *Política sexual*. Ciudad de México: Aguilar.
- Minyersky, Nelly (2003). Derecho de familia y aplicación de las Convenciones internacionales sobre niños y mujeres. En *Derechos universales, realidades particulares. Reflexiones y herramientas para la concreción de los derechos humanos de niños, niñas y mujeres* (pp. 98-109), compilado por Eleonor Faur; Alicia Lamas y Gladys Acosta. Buenos Aires: Unicef.
- Monte, María; Gavernet, Leticia (2015). Constituyentes y Constituidas: Sexualidad y Reproducción en las Reformas Constitucionales de Argentina (1994) y Bolivia (2009). *Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, 7(2), 42-55.
- Organización Panamericana de la Salud - OPS; Organización Mundial de la Salud - OMS (2000). Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción. Antigua Guatemala, Guatemala: Organización Panamericana de la Salud - OPS.
- Orlandi, Eni (2003). *As formas do silêncio*. Campinas: Editora Unicamp.
- Pecheny, Mario (2011). State and sexual politics in Latin America: the challenges of breaking through. *Culture, Health and Sexuality*, 13, 10-20.
- Pecheny, Mario; Jones, Daniel; Ariza, Lucía (2016). Sexualidad, política y actores religiosos en la Argentina post-neoliberal (2003-2015). En *Sexo, Delitos y Pecados: Intersecciones entre religión, género, sexualidad y el derecho en América Latina* (pp. 52-88), editado por Magdalena Sáez y José Morán Faúndes. Washington D.C.: Center for Latin American & Latino Studies.
- Peñas-Defagó, María; Campana, Maximiliano (2011). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Análisis de los debates en los medios de prensa de la sanción de la Ley 25.673. En *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina* (pp. 23-47), coordinado por María Peñas-Defago y Juan Marco Vaggione. Córdoba: Ferreyra Editores.

- Petracci, Mónica (2004). *Salud, derechos y opinión pública*. Buenos Aires: Norma.
- Petracci, Mónica; Pecheny, Mario (2007). *Argentina, derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: Cedes.
- Puga, Mariela; Vaggione, Juan (2013). La política de la conciencia. La objeción como estrategia contra los derechos sexuales y reproductivos. En *Peripecias en la lucha por el derecho al aborto* (pp. 93-138), editado por Marta Vassallo. Colección Religión Género y Sexualidad. Córdoba: Editorial Ferreyra.
- Sesión Interruptus (2005, 10 de noviembre). *Página 12*, p. 14.
- Si es sexual, nada de educación. (6 de octubre de 2006). *Página 12*, p. 18.
- Tedesco, Juan (Comp.) (2015). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, Flavia (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Vaggione, Juan (2005). Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious. *Social Theory and Practice*, 32(2), 233-255.
- Wainerman, Catalina; Di Virgilio, María; Chami, Natalia (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

Misiones económicas en Colombia y su incidencia en la educación técnica industrial (1930-1960)*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4193>

*Economic Missions in Colombia and its Impact on Industrial
Technical Education, 1930-1960*

Álvaro Acevedo-Tarazona**

Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia)

Dayana Lucía Lizcano-Herrera***

Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga (Bucaramanga, Colombia)

.....

* Artículo derivado del proyecto de investigación “Estado de excepción, conspiración y represión en Bucaramanga” financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander (código 2400), y desarrollado entre el 28 de agosto de 2018 y el 19 de julio de 2020. Artículo de investigación recibido el 27.07.2020 y aprobado el 12.01.2021.

** Historiador, Magíster en Historia, Especialista en Filosofía, Doctor en Historia y Posdoctorado en Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Director del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas. Correo electrónico: tarazona20@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3563-9213>

*** Historiadora, Magíster en Historia y candidata a Doctora en Historia. Docente de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga (Colombia). Miembro del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas. Correo electrónico: mhuisdaliz@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1651-1887>

Cómo citar/How to cite

Acevedo-Tarazona, Álvaro; Lizcano-Herrera, Dayana Lucía (2021). Misiones económicas en Colombia y su incidencia en la educación técnica industrial (1930-1960). *Revista CS*, 34, 241-264. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4193>

Resumen

Abstract

Este artículo establece la contribución de algunas misiones económicas en la educación colombiana entre 1930 y 1960, las cuales siguieron las directrices impartidas por las misiones educativas que, de manera simultánea, arribaron al país. Las fuentes de este artículo son los informes oficiales presentados por las misiones y la normatividad existente apoyada con historiografía, lo cual permite determinar aspectos políticos y económicos de Colombia en diferentes momentos. Las misiones Kemmerer (1923, 1930), Currie (1949-1950) y Le Bret (1954-1956) diagnosticaron el acontecer económico y social del país, y determinaron las condiciones para emprender procesos de crecimiento a partir del desarrollo de la educación técnica industrial en sus diferentes niveles, para así cumplir con los requerimientos de políticas externas que promovieron el desarrollo de América Latina, lo cual impulsó la formación técnica industrial y la consolidación del sistema educativo en general.

PALABRAS CLAVE:

desarrollo industrial, enseñanza técnica, relaciones económicas internacionales

.....

This article presents the contribution of some economic missions to the Colombian education between 1930 and 1960, which followed the guidelines given by the educational missions that simultaneously arrived to the country. The sources of this article are the official reports presented by the missions and the existing regulations supported by historiography, which allowed to determine the political and economic aspects of Colombia at different times. The Kemmerer (1923-1930), Currie (1949-1950), and Le Bret (1954-1956) missions diagnosed the economic and social events of the country, and determined the conditions to undertake growth processes from the development of industrial technical education in its different levels, in order to comply with the requirements of external policies that promoted the development of Latin America, which encouraged the industrial technical training and the consolidation of the educational system in general.

KEYWORDS:

Industrial Development, Technical Education, International Economic Relations

Introducción

El orden político soportado en un conflicto partidista; la violencia como forma para disipar las diferencias; la concentración de la mayor parte de la población en zonas rurales, donde carecen de servicios sanitarios y asistenciales; un alto porcentaje de analfabetismo; una fuerte influencia de la Iglesia católica en los asuntos públicos, y una economía inestable son, en parte, una expresión de Colombia durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, desde sus primeras décadas, será clara la inclinación de asumir un proyecto de modernidad bajo parámetros internacionales, y abandonado por los gobernantes nacionales y locales; de allí la necesidad de concebir las condiciones políticas y económicas para el desarrollo de un capitalismo industrial que permita la consecución de un progreso técnico-material y social.

Desde inicios del siglo XX, en Colombia se presenta una serie de acontecimientos que llevan a forjar transformaciones en los diferentes ámbitos de la sociedad. Recursos como el petróleo, el café y el banano perfilan una economía agroexportadora; se dan acciones encaminadas a un desarrollo industrial, aumenta la inversión pública en obras de infraestructura y se incrementa la participación de los inversionistas extranjeros, capital imprescindible para jalonar los cambios que, a pesar de ser exigüos y tenues en algunos casos, exhiben la intención de iniciar procesos de modernización, propósitos compartidos con otros países latinoamericanos, pero con dinámicas particulares.

Aunado a lo anterior, sucesos de orden internacional, como las guerras mundiales, la potencialización económica de nuevos países y su política expansionista, repercutirán en el crecimiento e integración financiera de América Latina, aun cuando sea de forma paulatina y desigual. Colombia cuenta con una amplia disposición de materias primas, pero carece de mano de obra cualificada y de un desarrollo científico y tecnológico, aspectos que deberán corregirse para su incorporación a un sistema productivo mundial. Por esta razón, se presentan diversas estrategias económicas, entre ellas, la de modernizar los sistemas de producción y formar al personal con capacidad de asumir la transferencia tecnológica, tomando la educación especializada un lugar preponderante en las agendas gubernamentales.

Con el fin de subsanar las diferentes problemáticas presentadas y de incorporar al país a un proyecto de modernidad, se promueve el arribo de misiones económicas europeas y norteamericanas que, en el marco de modelos hegemónicos, darán recomendaciones de intervención política y financiera. La centralización del sistema educativo, su administración por parte del Estado, la incorporación de nuevas modalidades de formación, como la educación técnica industrial y la regulación legal de los niveles de enseñanza, son algunos de los cambios suscitados para modernizar

los sistemas de producción y lograr un fortalecimiento financiero a partir de las recomendaciones efectuadas por las misiones económicas que asesoran a los diferentes gobiernos, aspectos que reafirman algunas de las propuestas realizadas por las misiones pedagógicas alemanas que, en varias oportunidades arriban, a Colombia.

Las misiones económicas diagnostican aspectos verificables en toda la población colombiana, y sus recomendaciones empiezan a ser puntos de referencia para la elaboración de planes quinquenales de desarrollo que, pese a concretarse con lentitud, orientan a un cierto adelanto económico y social, a partir de un cambio fundamental del sistema educativo. Se reconoce que, desde las últimas décadas del siglo XIX, los discursos del Gobierno nacional manifiestan la intención de generar cambios en los sistemas de producción orientados a la industria, los cuales demandan la formación de capital humano capacitado para impulsar los procesos de producción tecnificados. Si bien se concretan instituciones de educación para el desarrollo de las artes y los oficios, al igual que escuelas para la formación de ingenieros, en su mayoría son resultado de esfuerzos regionales, que con dificultad se harán extensivos en todo el país, dada la escasez de recursos de la nación y la falta de continuidad de las políticas del Gobierno central.

Las misiones económicas se convierten en referentes para evaluar y planear el sector educativo, se generan políticas de intervención estatal para favorecer las condiciones que posibilitan la ampliación de la cobertura escolar y la diversificación de la oferta desde los distintos niveles de formación que se reglamentan. Los informes de las misiones Kemmerer, Currie y Lebrecht, y otros documentos realizados por estos asesores extranjeros, al igual que artículos de economía e historia que analizan el trabajo de estas misiones, son las principales fuentes de información para la construcción de este texto. Este documento, a su vez, se nutre con documentos oficiales que notifican el accionar gubernamental y permiten establecer la trascendencia de las sugerencias dadas por las misiones para promover el desarrollo económico y el progreso social.

Edwin Walter Kemmerer y el arribo de sus dos misiones (1923 y 1930)

El economista norteamericano Edwin Walter Kemmerer participa en dos misiones contratadas en Colombia durante gobiernos políticamente diferentes, pero con la misma finalidad: potencializar la economía nacional. Kemmerer, especialista en teoría monetaria y finanzas públicas, orienta varias misiones en Latinoamérica. Su primer arribo a Colombia, para prestar sus servicios como asesor económico, se

da en 1923, durante la presidencia del conservador Pedro Nel Ospina Vásquez. El propósito de esta misión de expertos es reestructurar el sistema financiero y fiscal, constituir instituciones que apoyen el crecimiento económico, y posicionar al país en la esfera internacional para facilitar la recepción de préstamos. Ospina Vásquez es ingeniero de minas de la Universidad de Berkeley y, como tal, vincula el progreso del país con la industrialización y la adecuación vial, procesos que demandan un vasto capital en un país sumido en la pobreza.

El estudio adelantado por la misión devela que la prosperidad del país está condicionada por la capacidad de atraer el capital extranjero, de allí que se presenta como eje estratégico la creación de un banco central que cuente con la participación de extranjeros en su junta administrativa. Asimismo, se recomienda la unificación y la conversión de la deuda externa; se convoca a la centralización, simplificación y ajuste del presupuesto oficial, y se sugiere la creación de la Contraloría General y la Superintendencia Bancaria (Kemmerer, 1927). De acuerdo con el estudio económico presentado por Jorge Valencia Restrepo (1987), el trabajo efectuado por la Misión Kemmerer y la influencia de este son determinantes para dar apertura a los títulos colombianos en el mercado neoyorquino. Estos logros, junto con las transformaciones institucionales recomendadas por la Misión Kemmerer y lideradas por Pedro Nel Ospina, favorecerán el crecimiento económico del país.

El efecto inmediato es el aumento de las exportaciones y del capital extranjero, a la par que se propician las condiciones para el surgimiento industrial. Se afirma que la economía colombiana experimenta, durante esta década, la mayor tasa de crecimiento de su historia (Meisel; Ramírez; Jaramillo, 2014). Además, se instauran el Ministerio de Hacienda y la Contraloría General de la Nación, para optimizar la recaudación de rentas, y la regulación y vigilancia del gasto público. La política económica y la inversión favorable para la construcción de obras públicas repercuten en el crecimiento industrial del país, de manera que se constituyen fábricas en regiones en las que, años atrás, eran inexistentes (Bejarano, 1980).

Aun cuando no son explícitas unas directrices en materia educativa, en el diagnóstico presentado por los expertos económicos es claro que un desarrollo económico apoyado en procesos de producción industrial demanda una mano de obra especializada. Para propiciar las transformaciones económicas, es perentoria la organización del sistema educativo, bajo una supervisión estatal, y la adopción de una participación donde la prestación del servicio esté a cargo del Gobierno, pues durante décadas la Iglesia católica es la que se encarga de esto. La Misión Kemmerer, con su balance económico, manifiesta la necesidad de una reestructuración educativa que permita disponer de una mano de obra cualificada; de allí el arribo de la Misión Pedagógica Alemana.

Si bien, bajo la presidencia de José Manuel Marroquín, la Ley 39 de 1903 emite lineamientos sobre el sistema de instrucción pública, con los cuales el Estado asume mayor intervención en su organización, dirigencia y financiación, no es posible que en el plano práctico esto se traduzca en una ampliación del servicio educativo. La responsabilidad mayor de financiar los establecimientos de instrucción y garantizar las condiciones para su funcionamiento son asignadas a los gobiernos locales, muchos de ellos empobrecidos tras liderar guerras civiles, con condiciones poco favorables para concretar el proyecto de instrucción pública y lograr una política educativa nacional que supere iniciativas regionales.

De esta manera, a inicios de los años veinte continúa la necesidad de adoptar políticas públicas en educación, incluso que el ministerio a cargo asuma independencia del ramo de la salud; pero también de propiciar las condiciones para el cumplimiento de estas políticas. Algunos cambios empiezan a concretarse en 1927, como la supresión del Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, para dar paso al Ministerio de Educación Nacional. Si bien garantizar la educación pública a toda la población no se asume plenamente como responsabilidad del Estado, sí se obliga a los padres o tutores a proporcionar un mínimo de formación a los menores de edad. En cuanto a la educación secundaria, se regula el otorgamiento de títulos de bachilleres, facultando solo a las instituciones que cuenten con la aprobación del Ministerio de Educación Nacional; dicho título era condición necesaria para el ingreso a la educación universitaria (Ley 56, 1927). Aun cuando la financiación de los centros educativos oficiales continúa delegándose a los gobiernos departamentales, es importante la intención del Gobierno nacional de regular el sistema educativo e incentivar la educación elemental de la población.

Para 1930, el liberalismo político retoma el poder del país al conseguir en elección popular la presidencia de la República; en cabeza de Enrique Olaya Herrera se finaliza la hegemonía conservadora iniciada en 1886. Con la llegada del liberalismo, se acentúan las intenciones de propiciar grandes cambios que permitan la prosperidad económica y el desarrollo material y social. Es así como, en 1930, Edwin Walter Kemmerer retorna al país, contratado por el Gobierno nacional para brindar asesoría en manejo tributario, deuda externa, tasación del precio del café y la estabilización de las condiciones internas para enfrentar la crisis generada por la recesión económica mundial de 1929. A su vez, la misión tiene como objetivo reforzar la política de cooperación con Estados Unidos, pues es prioritario avivar la confianza entre los inversionistas y banqueros norteamericanos.

Tras dos meses de permanencia en Colombia, la misión de consejeros presenta, como resultado de su labor, 17 proyectos de ley, de los cuales 11 son puestos a consideración del Congreso, pero solo 7 logran convertirse en actos legislativos. Los

proyectos que demandan mayor interés son los relacionados con el ajuste monetario, banca y política fiscal, con el fin de mantener un presupuesto equilibrado. El fortalecimiento de estos factores marca el punto de partida del desarrollo económico del país. Aunado al estudio de los recursos y prioridades sobre los cuales debía reposar el progreso nacional, es apremiante comenzar un proceso de industrialización, ampliar el mercado interno y capacitar al personal encargado de liderar los cambios y desempeñarse en las nuevas modalidades de trabajo que requieren los sectores de la producción que se están impulsando.

Las evaluaciones realizadas acentúan la necesidad de fortalecer una planeación económica sobre las bases de un conocimiento real del nivel de desarrollo de los diferentes sectores productivos y de las condiciones socioeconómicas de la población. Es así como, paulatinamente, se empiezan a conformar organismos públicos encargados de adelantar proyecciones en congruencia con el entorno nacional. A inicios de 1931, se instaura el Consejo de la Economía Nacional, cuyo propósito es favorecer la explotación de las riquezas naturales de Colombia, el despegue industrial, la organización bancaria y la vigilancia de las leyes que regulan la enseñanza agrícola, técnica industrial y comercial (Ley 23, 1931). Las responsabilidades asignadas al Consejo manifiestan la necesidad de intervenir en la educación y promover modalidades de formación que permitan la tecnificación de los procesos de producción, todo esto en el marco de una planeación económica.

De esta manera, potencializar la economía y hacerla sostenible con los recursos propios deberá ser una prioridad para el Gobierno nacional y, más allá de adoptar medidas políticas y económicas, se requiere la instauración de estrategias sociales que tiendan a garantizar un mejor nivel de vida, entre las cuales está la de brindar educación a la población. Un paso para ello es reglamentar la Ley 56 de 1927, mediante el Decreto 1790 de 1930, con el cual se interpone la obligatoriedad de enseñanza, se establece el pónsum de la formación primaria y se estipula que la edad de inicio escolar es a los 6 años. Por otra parte, para 1933, desde el Ministerio de Educación Nacional, se alienta a cursar estudios de educación superior como medio para liderar los procesos productivos del país (Carrizosa, 1933).

Desde finales del siglo XIX, está claro que el desarrollo económico del país demanda reformar las estructuras educativas; no obstante, las condiciones que trae consigo la nueva centuria y los balances dados por los analistas extranjeros que arriban al país con variados propósitos afianzan la necesidad de formular propuestas que precisen las dimensiones de cambio, en las que la relación entre educación y economía será cada vez más estrecha. Pronto pasará a ser insuficiente formar individuos con conocimientos básicos y bajo preceptos cristianos que calmen cualquier intención de sedición o de actuaciones que obstaculicen el progreso de la nación; se

empieza a requerir la formación de personal cualificado para laborar en los diferentes modos de producción, a la par que se manifiesta la necesidad de educar en el país a quienes deban abanderar los procesos de modernización (Helg, 2001), pese a que esta posibilidad no está contemplada para todos los grupos sociales o, por lo menos, no en igualdad de condiciones. Las capas inferiores se forman en artes y oficios, los sectores medios se titulan como bachilleres técnicos industriales, agrícolas o comerciales, y una educación superior en ingeniería es para aquellos con mejores condiciones socioeconómicas.

Es preciso que el Gobierno adopte un mayor compromiso en la dirección, supervisión y financiación del servicio educativo, que se institucionalicen nuevas modalidades y niveles de enseñanza –entre ellas la educación técnica industrial–, que se cumpla la obligatoriedad de que todos los niños en edad escolar tengan un mínimo de educación, y que se modifiquen los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje memorístico y repetitivo. Sin embargo, la insuficiencia de fondos para invertir en nuevas escuelas o en la reestructuración de las existentes imposibilita dar cumplimiento a la enseñanza obligatoria durante los primeros años, problemática que debe esperar hasta los años cuarenta para empezar a solucionarse, a través de una mayor destinación de fondos para la construcción de edificaciones escolares (Decreto 1385, 1940). Otro aspecto significativo es la reglamentación de la segunda enseñanza o educación secundaria, la cual se enfoca en la formación técnica industrial, agrícola y comercial; para quienes no pueden ingresar a este nivel de enseñanza, se incentiva el acceso a las escuelas de artes y oficios (Melgarejo-Rey, 1931), instituciones de formación que, desde sus comienzos en las últimas décadas del siglo XIX, materializan las intenciones de escolarizar y tecnificar los trabajos manuales, con los cuales se generan transformaciones en los procesos productivos.

Con el liberalismo en el poder, se reafirma el propósito de transitar hacia una sociedad urbana e industrial, así como de tecnificar los procesos de producción y modernizar las diferentes estructuras económicas, por lo que la consolidación de una educación técnica es un asunto prioritario (Díaz; León, 2008); de allí la instauración de una política de instrucción técnica y de un marco legal que la avale. Es notoria la influencia de una política nacional con el propósito de fortalecer el desarrollo económico, con base en la producción industrial y en un sistema educativo a través de escuelas de artes y oficios, institutos industriales que oferten el bachillerato técnico y de facultades técnicas que formen ingenieros, en especial, constituidas en las capitales de los departamentos que vislumbran las condiciones para el despegue del sector industrial, como lo son Bogotá y Medellín, o en algunas ciudades con escenarios poco favorables y trascendencia menor, como Bucaramanga. Con el ánimo de integrar los diferentes niveles de formación, la culminación del bachillerato técnico asegura la

admisión en las facultades o universidades técnicas y, posteriormente, se estipula la integración institucional para la formación de cuadros completos de técnicos.

Con la llegada a la presidencia del liberal Alfonso López Pumarejo y su política de Revolución en Marcha (1934-1938), se acoge con mayor fuerza la reforma educativa, cuyos propósitos se centran en mejorar y ampliar la prestación del servicio educativo, a la par que se busca tecnificar la mano de obra para laborar en las industrias y en el campo y, con ello, afianzar las exportaciones y generar mayores ingresos que permitan concretar el proyecto de modernización. De esta manera, se centralizan los planes de estudio y el Estado intenta asumir la intervención plena en el sistema educativo, papel que, hasta el momento, había cumplido la Iglesia (Castro, 1938).

El gobierno liberal y los que le siguen son claros en sus propósitos de reestructurar el sistema educativo y apersonarse de su dirección, limitando las atribuciones de la Iglesia católica en la administración y orientación de la instrucción pública, concedidas por la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887. En esta línea de intervención educativa, se incrementa por cuatro el presupuesto nacional destinado a este sector, aun cuando es insuficiente para la ejecución de grandes proyectos y las arcas departamentales o municipales continúan soportando el mayor porcentaje de financiación (Helg, 2001). La política educativa liberal se refleja en una centralización de la instrucción pública, en la estandarización de los programas y en un mayor control y vigilancia del acto educativo que, aunado a mayores partidas presupuestarias, permite que proyectos regionales de educación técnica encuentren respaldo para su fomento.

Ejemplo de lo anterior es la Escuela de Artes y Oficios de Santander, ubicada en su capital. Aun cuando recibe gran acogida en la población, y en ella se centran esperanzas de mejora social y económica, la iliquidez del gobierno y los conflictos civiles en los que participa su población determinan un funcionamiento intermitente hasta llevar a su cierre; con dinámicas de reapertura y clausura hasta los años treinta, cuando las nuevas directrices de educación nacional y las condiciones de desarrollo local orientan su función a institución industrial.

La Ley 12 de 1934 promueve la enseñanza obrera mediante la fundación y organización de las escuelas complementarias de oficios, para la cualificación de la mano de obra. Esta iniciativa se enmarca en lo que se denomina Campaña de Cultura Aldeana y Rural, la cual busca reorganizar el Ministerio de Educación Nacional, estimular la apertura de escuelas normales, afianzar la educación rural y regular la prestación del servicio educativo desde los diferentes niveles, obligando a los establecimientos de formación a cumplir con un mínimo de requisitos para continuar funcionando o recibiendo financiamiento cuando sean del Estado. Asimismo, se compromete a invertir en educación un 10 % del presupuesto general, a partir de 1936.

Dada la homogeneidad de la formación impartida en el bachillerato y las críticas que desde el mismo Gobierno se emiten por la poca utilidad que seis años de formación secundaria dan a las personas con relación a los requerimientos de su entorno (Gaitán, 1940), es necesario establecer los planes de estudio de este nivel de formación, para equilibrar la cantidad de asignaturas que deben cursarse y su intensidad horaria, a la par que se fragmenta la finalidad de la formación. En consecuencia, el bachillerato se diversifica para darle relevancia a la orientación técnica, además de permitirle a los colegios tener libertad para intensificar las áreas que respondieran a las tradiciones y necesidades de cada región o a las exigencias de cada sexo (Decreto 1570, 1939). La expedición de normativa, como el Decreto 1972 de 1933, consiente el ingreso de mujeres a las facultades universitarias y, con ello, su integración a los sectores productivos.

Con las mismas intenciones, a finales de 1939, se reglamenta la enseñanza industrial no vinculada a la educación formal (Decreto 2350, 1939); sin embargo, su curso se condiciona a la finalización de los cuatro años de la enseñanza primaria. Su propósito es preparar al personal de operarios y técnicos en las diversas especialidades que demanda la industria y en las necesidades del país, mientras que su organización y vigilancia se encomienda a la Sección de Enseñanza Industrial y Complementaria del Ministerio de Educación Nacional.

Antes de culminar el segundo año de haber sido expedida la anterior disposición, es complementada con el Decreto 1593 de 1941, el cual reitera la necesidad inmediata de preparar a la juventud para el trabajo industrial en sus diferentes niveles y modalidades, por lo que se procede a instaurar el Consejo Nacional de Enseñanza Industrial y Complementaria, integrado, en primera instancia, por los ministros de Educación y de Economía, lo que reafirma que las políticas educativas son pensadas en respuesta a un proyecto económico.

Si bien en los años treinta se afianza la relación entre educación y desarrollo, es a partir de la década siguiente que el proyecto logra formalizarse con notorios despegues y un fuerte impulso a la formación vocacional; se insiste en la necesidad de instruir a la población para el ejercicio práctico de ciertas ciencias, artes y oficios. Jorge Eliécer Gaitán, como ministro de Educación (1940-1941), plantea que la preparación técnica de los trabajadores colombianos está en desacuerdo con el desarrollo económico e industrial, por lo que debía acudir a la contratación de expertos extranjeros; de allí la insistencia en reorganizar el sistema educativo y la oferta de programas técnicos industriales (Gaitán, 1940).

En la Asamblea de Directores de Educación que se realizó en 1940, en Bogotá, se conciertan las directrices para la implementación del bachillerato industrial y se concluye que una de las formas de impulsar la industria nacional es formar cuadros

de técnicos, es decir, la formación consecutiva de todos los niveles de educación técnica: obreros auxiliares, obreros calificados, expertos, técnicos e ingenieros. La constitución del bachillerato técnico se justifica en la importancia de “brindar a las personas una educación que permitiera contar con un conocimiento para realizar una labor útil en el terreno científico, un conocimiento general de las bases de la educación técnica y el dominio de algún oficio especial que les facilitara ocupar un puesto en el amplio mundo de la producción” (Galán, 2011: 59). Por su parte, con la formación en ingeniería se busca “hermanar la ciencia con la técnica” (Galán, 2011: 59).

Con frecuencia, se encuentra en las disposiciones gubernamentales la necesidad de impulsar la formación técnica industrial desde el nivel superior, ampliando el número de centros universitarios que oferten este tipo de educación. Vale reconocer que durante la segunda mitad del siglo XIX se fundan la Universidad Nacional y la Escuela de Minas de Medellín, establecimientos importantes para la profesionalización de la formación técnica industrial, pero insuficientes para formar la fuerza laboral que demanda la transformación de los procesos productivos bajo una nueva racionalidad económica. En coherencia con estas intenciones, se inauguran la Universidad del Atlántico (1941), la Universidad de Caldas (1943), la Universidad del Valle (1945) y, 3 años después, se constituye la Universidad Industrial de Santander.

En síntesis, las misiones Kemmerer evalúan las condiciones económicas de Colombia y plantean estrategias de intervención que alientan el interés en generar procesos de modernización, centrados en la promoción de sistemas industrializados de producción, para lo cual es perentorio atenuar los problemas educativos de la población y la institucionalización de una política educativa que permita, desde los diferentes niveles y modalidades formativas, contar con mano de obra calificada. Estas misiones acentúan la necesidad de una participación estatal enfocada en la orientación de la instrucción pública y en la consecución de los proyectos educativos, acciones que empiezan a percibirse desde los actos legislativos, aun cuando muchos no logran trascender el plano formal.

Lauchlin Currie y su programa de desarrollo para el progreso (1949-1950)

A finales de 1945, se oficializa la conformación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), con el ánimo de garantizar seguridad, propiciar las relaciones de paz y ayudar a superar situaciones adversas como la pobreza, las enfermedades y el analfabetismo, entre otros factores que impiden el desarrollo económico y el progreso social. Dependiente de la ONU, se crea en 1948 la Comisión Económica

para América Latina y el Caribe (CEPAL); su fin se centra en apoyar a los gobiernos latinoamericanos en el desarrollo económico, fortaleciendo las relaciones comerciales y propiciando las condiciones para mejorar el nivel de los pueblos. Asimismo, unos años antes se ha instaurado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), cuyo propósito es la búsqueda de la paz y la seguridad mediante la formación intelectual y moral de la población.

De esta manera, la educación toma un papel relevante en los programas de gobierno y se afirma la relación previamente establecida entre el desarrollo social y el económico. Dadas las condiciones que presentaba el panorama internacional, el Gobierno colombiano, presidido por el conservador Mariano Ospina Pérez, considera que es el momento oportuno para impulsar la economía nacional y, a mediados de 1948, presenta ante el Banco Mundial una solicitud de préstamo para financiar la construcción de carreteras, ferrocarriles, plantas hidroeléctricas y un puerto. Desde las altas directivas del Banco Mundial, se condiciona cualquier ayuda al envío de una misión para determinar las necesidades más apremiantes del país mediante un estudio exhaustivo del panorama económico nacional, cuyo propósito debe acentuarse en la elevación del nivel de vida del pueblo colombiano (Sáenz, 2001).

Desde julio hasta diciembre de 1949, la primera misión organizada por el Banco Mundial trabaja en Colombia, bajo la dirección del economista canadiense Lauchlin Currie, quien ha seleccionado a un grupo de economistas norteamericanos y de funcionarios de ese Gobierno. Entre las fortalezas del equipo de trabajo se reconoce su diversidad profesional, que incluye desde expertos en finanzas públicas hasta médicos, permitiendo un análisis variado y detallado de las condiciones en las que se encuentra el país, con el cual se pueden generar propuestas más acertadas para mejorar (Currie, 1993).

Posteriormente, en la II Reunión de Ministros de Educación, celebrada en la ciudad de Lima durante mayo de 1955, Colombia será presentada como uno de los primeros Estados latinoamericanos en planificar su desarrollo, destacándose el avance dado en la proyección educativa dentro de un marco general de desarrollo económico. En este evento se reconoce que la llegada de las misiones económicas a algunos países latinoamericanos promueve de manera temprana el adelanto de experiencias de planificación educativa (Desarrollo del proyecto, 1960).

La estrategia de desarrollo planteada por la Misión Currie centra su atención, primero, en lo referente al sistema económico, en especial lo relacionado con la inflación y el transporte; y luego se enfoca en la salud, la higiene, la educación y los servicios públicos. De esta manera, la propuesta de este economista se enfoca en reorganizar los recursos existentes, introducir y hacer extensivas nuevas técnicas de producción y direccionar el capital hacia canales más productivos y socialmente

más benéficos (Banco Mundial, 1950). Teniendo en cuenta que el sector agrícola colombiano provee una diversidad de alimentos, fibras y productos de exportación, se deben buscar alternativas para aumentar su productividad, como la optimización de la fuerza laboral, porque se podría contar con una mayor mano de obra para la producción de otros elementos. La misión es partidaria de promover las migraciones a los centros urbanos para disponer de la mano de obra suficiente y, en lo posible, capacitada en el trabajo fabril, en el área de la construcción, transporte, servicios públicos o educación (Banco Mundial, 1950).

En lo concerniente a la educación, los índices de analfabetismo van en aumento y superan el 40 % de la población. Por si fuera poco, solo la mitad de los niños entre 7 y 11 años recibe formación primaria y, de ellos, un número reducido logra concluir este nivel de formación. Las escuelas de artes y oficios y las escuelas industriales prestan el servicio educativo a 4000 estudiantes en todo el país; las agrícolas vocacionales, a 800 y, con poca precisión, se expresa que un mínimo de la población logra ser bachiller. Estas condiciones precarias necesitan superarse para elevar el nivel de vida del pueblo colombiano, mejorar el capital humano y centrar las bases del progreso económico y social (Banco Mundial, 1950).

La Misión Currie, en Colombia, pronuncia un discurso hegemónico de desarrollo que demanda la modernización de los obsoletos sistemas de producción y la formación de individuos con capacidad de afrontar el proceso de transferencia tecnológica; la salida de este panorama será invertir en educación. Precisamente, las recomendaciones del Banco Mundial se orientan hacia la incorporación del país al sistema productivo mundial mediante inversión en educación, especialmente técnica. De acuerdo con el informe, es prioritario instaurar una política real de capacitación de la mano de obra, que contribuya a incrementar la productividad de las industrias y, por ende, el margen de utilidades. Para ello, será prioritario empezar a vincular la educación técnica con la industria; se recomienda que industriales se comprometan en el otorgamiento de fondos y servicios para la capacitación de sus trabajadores o de aquellos que vayan a ingresar. Asimismo, se recuerda la necesidad de consolidar un bachillerato que capacite para el trabajo productivo, pues este debe dejar de ser solo una preparación para ingresar a la universidad.

Desde finales de 1948, la Ley 143 define la educación técnica como el constituyente práctico de la educación orientada al trabajo racionalizado y se organiza por secciones: industriales, agrícolas, comerciales y de economía doméstica; asimismo, estandariza planes y programas por niveles educativos. Estos cambios permitirán contar con cuadros completos de técnicos, partiendo del auxiliar hasta llegar al ingeniero. Dos años antes, se ha decretado la conformación del bachillerato técnico industrial. Los estudiantes que cursen los primeros cuatro años se titularán como

expertos industriales, y aquellos que concluyan los seis años de estudio serán bachilleres técnicos industriales y se les permitirá ingresar, sin objeción, a las Facultades de Ingeniería (Decreto 884, 1946).

Para impulsar la tecnificación de los procesos de producción y el comercio a gran escala, se adopta una serie de políticas económicas y sociales, en coherencia con un proyecto de modernización. Para este propósito, se conforman los comités de acción, para impulsar el desarrollo comercial e industrial de las distintas regiones. En el caso específico del comité de acción del departamento de Santander, más allá de sus funciones económicas, se gestiona la fundación de una universidad industrial, con el argumento de constituir un sistema educativo capaz de responder a las exigencias de un modelo acentuado en la industrialización (Galán, 2008).

Es importante reconocer las iniciativas del Gobierno colombiano y de los distintos sectores económicos por promover una educación industrial. Por esta razón, desde los años treinta se dan avances en su reglamentación y en la generación de condiciones para la prestación de su servicio. No obstante, a mediados del siglo XX es aún muy cuestionada la formación que imparten algunos de los establecimientos destinados a la enseñanza de la educación técnica; se llega a decir que no se encuentran a la vanguardia de los cambios técnicos en la producción, por lo que con dificultad pueden responder a los procesos de industrialización nacional. Si bien existe una preferencia por el bachillerato clásico, los pocos que alcanzan un bachillerato técnico en contadas ocasiones pueden adelantar estudios de nivel superior en estas áreas, dado el escaso número de universidades con orientación industrial, inconvenientes que llevan al Gobierno nacional y a la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia a buscar alternativas para dar continuidad a los estudios técnicos superiores, aun cuando esto implique financiar la formación en el extranjero.

Tras la entrega del informe realizado por la Misión Currie y, en especial, su llamado a la vinculación de los esfuerzos del Estado y de los sectores productivos, es evidente el interés de estos por modificar las condiciones adversas que limitan el desarrollo nacional o que impiden recibir ayudas internacionales. En 1950, se crea el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex), anexo al Ministerio de Educación Nacional (Decreto 2586, 1950); su constitución obedece a la necesidad de contar con capital humano cualificado para adelantar procesos de producción tecnificados y aprovechar las riquezas naturales con las que cuenta el país. Por último, la creación del Icetex se justifica en la necesidad de generar posibilidades para que la clase media, los campesinos y los obreros puedan adelantar especializaciones técnicas fuera del país. Con la creación de esta institución de promoción y financiación de la educación técnica, el Gobierno colombiano busca ajustarse a los lineamientos dados por el Banco Mundial con el fin de disponer de

la mano de obra especializada para la transferencia tecnológica y el desarrollo de los procesos de producción industriales.

En definitiva, la Misión Currie es clara al expresar la necesidad de incorporar al país al sistema económico mundial, para lo cual prioriza políticas públicas que incrementan la inversión en educación. Desde marcos hegemónicos de desarrollo, se insta a la modernización de los procesos productivos y, con ello, a la formación del personal capaz de asumir la transferencia tecnológica, conduciendo a experiencias de planeación educativa que más adelante son reconocidas en escenarios internacionales.

Louis-Joseph Lebret: economía y humanismo (1954-1957)

Ni los gobiernos liberales ni los conservadores, y menos el del general Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), serán ajenos al arribo de misiones. Los informes de las misiones ofrecen garantías a los inversionistas extranjeros y dan garantías a los gobiernos nacionales para implementar políticas públicas sobre la base de diagnósticos más detallados sobre las condiciones del país. Con la llegada de cada misión, se evidencia aún más la necesidad de realizar un estudio de las condiciones sociales de la población colombiana para planear el desarrollo económico, razón por la cual la misión de 1954 se enmarca en el trabajo de economía y humanismo, presidido por Louis-Joseph Lebret.

Lebret hace su arribo a Colombia en 1953, pero solo un año más tarde acuerda con el presidente Rojas Pinilla realizar un estudio de las condiciones de desarrollo del país. La Misión de Economía y Humanismo efectúa su estudio en el país entre diciembre de 1954 y julio de 1956. Dos años más tarde, para 1958, la misión entrega su informe bajo el nombre de *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. Durante más de un año, la misión recorre 45 municipios y 11 ciudades del territorio colombiano. Se busca tener un mayor acercamiento con los sectores populares, e información de lugares apartados compilada por expertos y organismos oficiales, con el fin de dar a conocer, en lo posible, las particularidades del país para evitar brindar recomendaciones que no se ajusten a la realidad nacional, dado que, aun cuando las necesidades sean las mismas para algunos países o regiones, las posibilidades de satisfacerlas pueden ser diferentes (Lebret, 1958).

Concluida su labor, Lebret y el Centro de Economía y Humanismo deben entregar el informe de su trabajo a un Gobierno distinto al que los contrató. Tras el derrocamiento de Rojas Pinilla y la adjudicación del poder, por parte de este, a la Junta Militar, deviene un gobierno de concertación bipartidista, cuyo primer presidente es Alberto Lleras Camargo. Más allá de presentar en detalle una radiografía del

país, el informe ofrece una vasta lista de las necesidades o problemáticas que urgen atención inmediata. Cabe enfatizar que el informe de la misión direcciona todas sus recomendaciones a reducir la brecha social. Se destaca que otro problema es la poca titulación para el trabajo, en especial en el área técnica, factor que obstruye el desarrollo de nuevos procesos de producción industrial y agrícola (Lebret, 1958).

De esta manera, la educación de la población también ocupa la atención de la misión y es el eje temático abordado en la última parte del informe. Al respecto, se expresa que el acceso al sistema educativo es desigual, por lo que se reitera la urgencia de garantizar la instrucción básica a toda la población y generar las condiciones para ampliar el ingreso a la educación superior, condicionado a los méritos. El acercamiento directo a las diferentes problemáticas que integran la realidad colombiana y la misma filosofía humanista que enmarca la misión hacen que se priorice el desarrollo social ante la necesidad de alcanzar el crecimiento económico, razón por la cual la educación de la población es una prioridad (Lebret, 1958).

Las propuestas de esta misión se enfocan más en resaltar las bondades de la educación que en expresar una ruta a seguir. Se insiste en que la promoción de las industrias y la tecnificación de los procesos agrícolas demandan de un personal formado para ello. Lebret y su equipo de trabajo alertan sobre la deficiente enseñanza industrial: existe una carencia de centros artesanales para capacitar obreros y de instituciones industriales que formen en técnicas modernas. Reiteran lo ya expuesto por la Misión Currie acerca del compromiso que deben asumir las diferentes agremiaciones productivas en la cualificación de sus trabajadores. Abiertamente, se hace un llamado a racionalizar el trabajo y el capital, especialmente la fuerza laboral, para alcanzar mayor productividad y posicionamiento a escala internacional. En términos generales, la educación es percibida como un factor de cambio y una condición para alcanzar una nueva etapa de desarrollo, aspecto que, desde años atrás, se percibe como prioridad.

Si bien la Misión Lebret logra publicar su informe en 1958, algunos pormenores del trabajo son entregados previamente al Gobierno nacional y sirven como base del Primer Plan Quinquenal de Colombia para la Educación (Helg, 2001). Desde 1955, el ministro de Educación Nacional, Gabriel Betancur Mejía, propone la elaboración de una planeación integral de la educación en Colombia, apoyada en los expertos extranjeros y nacionales que adelantan trabajos de investigación en este campo (Sánchez, 1967). Tras las reiteradas sugerencias de los asesores económicos y las directrices dadas en eventos educativos, como la II Reunión de Ministros de Educación auspiciada por la Unesco, se insiste en la necesidad de constituir organismos específicos de planeación educativa que apoyen al ministerio encargado de este ramo (Desarrollo del proyecto, 1960).

De esta manera, en 1957, se instituye la Oficina de Planeamiento Educativo. Al momento de oficializar su apertura, quienes están a cargo manifiestan que este organismo suplirá la carencia de una verdadera administración pública de la educación, y entre sus responsabilidades iniciales está la elaboración del plan quinquenal, el cual establece, como primera tarea, determinar con claridad las necesidades económicas de la educación para analizar las posibles alternativas de solución (República de Colombia, 1957).

Entre las principales propuestas contenidas en este plan está la racionalización del uso de los recursos, la democratización de las oportunidades de estudio y la modernización de la concepción de la educación frente al desarrollo económico y social; también la reforma al sistema de educación primaria y media, la formación técnica, la educación normalista y la creación de un servicio nacional de aprendizaje, según recomendaciones de la Misión Lebet. Igualmente, se hace un llamado a afianzar los vínculos entre el ministro de Educación, el ministro de Trabajo y Fomento, y el director del Comité de Planeación, para promover una formación que responda a los requerimientos del país.

Dos aspectos que merecen mencionarse por ser importantes para el desarrollo de la educación técnica en el área industrial, y por ser el resultado del estudio presentado por Lebet y afianzado por el plan quinquenal, son la reglamentación para fortalecer el bachillerato técnico y la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). A través del Decreto 884 de 1946, se crea el bachillerato técnico, pero ante la premura de contar con el personal capacitado para responder a las necesidades de la industria y el comercio, en 1959 el Gobierno nacional considera conveniente reestructurar sus planes de estudio y los requisitos para alcanzar su titulación. Considerando las recomendaciones de Lebet, se propone integrar esta formación con el campo laboral práctico, por lo que se decreta que la formación técnica industrial pasará de seis a siete años; cursados y aprobados los primeros cuatro se otorgará el título de experto, para lo cual es requisito acreditar un año de experiencia en una empresa, demostrando suficiencia en la especialidad seleccionada (Decreto 2433, 1959).

El 10 de mayo de 1957, sale de la presidencia de la República el general Gustavo Rojas Pinilla, y el poder es asumido por una Junta Militar, la cual gobernará hasta 1958, cuando entrega la administración del país a una alianza bipartidista. En medio de la difícil situación de orden público, la Junta Militar debe continuar con el proyecto de modernización nacional, adecuando las condiciones del país para el desarrollo económico y social, y acatando las recomendaciones de los expertos extranjeros. Es así como se decreta la creación del SENA, sustentada en el deber que tiene el Gobierno de propugnar por la enseñanza técnica de las clases trabajadoras y en

la obligatoriedad de atender las necesidades de las clases menos favorecidas para fomentar su mejoramiento (Decreto 118, 1957).

El SENA se enfoca en brindar formación profesional a los trabajadores de la industria, el comercio, la agricultura, la ganadería y la minería. Además de la preparación técnica del trabajador, se orienta para la formación de ciudadanos socialmente útiles y responsables que contribuyan al crecimiento económico y al mantenimiento de la armonía social. Asimismo, a esta institución se le atribuyen las funciones de contribuir con los patronos y trabajadores para constituir un sistema nacional de aprendizaje, organizar y supervisar en todo el país la enseñanza teórica y práctica de los oficios u ocupaciones que exijan formación profesional metódica, organizar cursos complementarios de preparación para los trabajadores técnicos y administrativos de todos los niveles, y contribuir con el desarrollo de investigaciones relacionadas con la organización científica del trabajo (Decreto 164, 1957).

La dirección superior del SENA es asignada a un consejo nacional, integrado por representantes del Ministerio del Trabajo, del Ministerio de Educación Nacional, de la Federación Nacional de Comerciantes (Fenalco), de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), de los agricultores y ganaderos, de los trabajadores y de la Iglesia católica, en cabeza del arzobispo primado de Colombia. Como lo sugieren los expertos extranjeros, se dispone la colaboración de todos los estamentos políticos y económicos para fortalecer la cualificación del trabajador, vinculando, de manera racional y técnica, sus esfuerzos al crecimiento económico y a una elevación de su nivel de vida.

A manera de conclusión, la Misión Le Bret acentúa el trabajo de las misiones que la antecedieron, retrata el duro panorama social y ofrece recomendaciones económicas que alcanzan una mayor puesta en práctica; la perentoria incorporación al mercado mundial y las contenidas disputas partidistas tras la coalición política de 1958 facilitan la ejecución de políticas públicas para el desarrollo socioeconómico. En el ámbito educativo, se reconoce su planeación y vinculación en el marco de un proyecto de modernización nacional; se instaura la Oficina de Planeación Educativa, articulada al Ministerio de Educación y a las disposiciones de organismos internacionales como la Unesco. Por su parte, la educación técnica continúa siendo asumida como condición sustancial para el ascenso de la industria, priorizándose las condiciones para su promoción desde los distintos niveles de formación.

Conclusiones

Se puede considerar, acatando las recomendaciones de las misiones económicas para potencializar la agricultura y la naciente industria en Colombia, que es imperioso para los gobiernos del momento implementar reformas educativas. Es claro que los lineamientos son cumplidos hasta donde las condiciones propias del país lo permiten. Sin distinción política, gobiernos conservadores y liberales acuden a la asesoría de expertos norteamericanos, como Edwin Kemmerer, que pese a sugerir políticas estandarizadas para América Latina, y ser más de orden económico que social, incentivan al Gobierno nacional a emprender diversos procesos de reestructuración, aun cuando solo sea para demostrar que se cumplen los requerimientos de la banca y del Gobierno de Estados Unidos.

Si bien se avanza en la institucionalización de entidades para la organización, control y promoción del sistema educativo nacional, al igual que en la ampliación de la oferta educativa y en los establecimientos de formación, el presupuesto para la educación siempre será inferior a los requerimientos de la nación y a las expectativas del Gobierno, en especial porque la mayoría de las veces son las administraciones departamentales y municipales, o las comunidades religiosas quienes tengan que abanderar los proyectos educativos y sufragar sus gastos.

Durante los años cincuenta del siglo XX, se acentúa la concepción de supeditar el progreso material al desarrollo de las fuerzas productivas y a la adopción del conocimiento científico y tecnológico. Para alcanzar este objetivo, es apremiante reestructurar y reglamentar el sistema educativo, mediante la incorporación de nuevas modalidades de formación para el trabajo, en las que se impartan conocimientos más complejos y una marcada orientación tecnológica.

Como criterio de orden mundial, se acuerda que la elevación del nivel de vida de la población requiere la planificación de la educación, al mismo tiempo que la de la economía; de manera que la llegada de las misiones a los países latinoamericanos promueve, de forma temprana, el adelanto de experiencias de programación educativa. En Colombia, se evidencia la necesidad de enmarcar la economía en un riguroso planeamiento, con el cual soslayar la improvisación y dispersión de los recursos para favorecer el crecimiento nacional. La asesoría y apoyo financiero de entidades internacionales acentúa, en el Gobierno colombiano, el propósito de organizar la función pública como requerimiento para alcanzar mayor eficiencia de los procesos económicos, aspecto que propicia la constitución de una política social orientada a fortalecer el sistema de educación y de salud, así como la ejecución de obras públicas.

Sin desconocer los adelantos en el ámbito educativo alcanzados desde finales del siglo XIX ni las condiciones particulares gestadas en el contexto nacional, se debe

destacar el aporte de las misiones económicas en la instauración de una política de promoción de la educación primaria, básica y media, así como el impulso dado a la instrucción técnica desde los diferentes niveles de formación. Vale recordar que, contrario a las misiones pedagógicas –en especial la alemana– que arriban al país en diferentes momentos, las misiones económicas no aportan lineamientos en lo concerniente a la didáctica y pedagogía de los procesos formativos, sino que su contribución recae más en subrayar la necesidad de adecuar el sistema educativo para propiciar el desarrollo de un capitalismo sustentado en la tecnificación de los procesos, en encauzar las políticas públicas a la planeación de un proyecto de modernidad enmarcado en parámetros de orden internacional, abanderado por las élites locales, pero supeditado a las especialidades del contexto.

Los expertos que integran las misiones y los organismos internacionales que están detrás de estos se convierten en nuevos referentes discursivos para planear un proyecto de modernidad, ajustado a las condiciones del contexto nacional en ocasiones adversas. Las experiencias locales en educación, dadas desde finales del siglo XIX y abanderadas por comunidades religiosas y por personalidades con amplio reconocimiento e influencia regional, inician procesos de reestructuración para ajustarse a una política educativa nacional diseñada de acuerdo con un modelo internacional, cuyo éxito o fracaso está condicionado por las circunstancias regionales en las que emergen.

En términos generales, al rastrear la labor de algunas misiones económicas que arriban a Colombia durante el siglo XX, se puede plantear que, tras sus recomendaciones para promover el desarrollo económico y mejorar el nivel de vida de la población, la planificación de la educación se constituye como una prioridad que debe reflejarse en los planes generales de desarrollo; los gastos de funcionamiento del sistema educativo requieren concebirse como inversión para el crecimiento financiero y se debe promover con mayor medida la educación técnica en todos sus niveles de formación. De allí que, desde los años cincuenta, predominan los estudios y planes sobre el papel económico de la educación; países en los diferentes continentes empiezan a constituir planes de educación vinculados a sus planes de desarrollo económico y social, y a generar condiciones reales para su implementación. La prioridad educativa se centra en contar con mano de obra cualificada y un proyecto que potencialice los diferentes sectores productivos.

Referencias

- Banco Mundial (1950). *Bases de un programa de fomento para Colombia. Informe de una misión dirigida por Lauchlin Currie*. Bogotá: Banco de la República.
- Bejarano, Jesús (1980). La economía en el siglo XX. En *Manual de Historia de Colombia* (Tomo III, pp. 17-79), editado por Jaime Jaramillo-Uribe. Bogotá: Colcultura.
- Carrizosa, Julio (1933). *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso*. Bogotá: Cromos.
- Castro, José Joaquín (ed.), (1938). *Educación Nacional: Informe al Congreso*. Bogotá: ABC.
- Currie, Lauchlin (1993). Los objetivos del desarrollo. *Cuadernos de Economía*, 13(18-19), 163-188.
- Decreto 1570 de 1939 (2 de agosto), por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria. *Diario Oficial núm.* 24140. Recuperado en https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102775_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2350 de 1939 (7 de diciembre), por el cual se reglamenta la enseñanza industrial. *Diario Oficial núm.* 24239. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1439958>
- Decreto 1385 de 1940 (17 de julio), por lo cual se reglamenta el Decreto 503 de 1940, en lo relativo a construcciones escolares. *Diario Oficial núm.* 24420. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1277161>
- Decreto 884 de 1946 (16 de marzo), por el cual se crea el Bachillerato Técnico Industrial y se fija el correspondiente plan de estudios. *Diario Oficial núm.* 26093. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1183794>
- Decreto 2586 de 1950 (6 de agosto), por el cual se crea el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior. *Diario Oficial núm.* 27383. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103405_archivo_pdf.pdf
- Decreto 118 de 1957 (21 de junio), por el cual se decretan aumentos de salarios, se establece el subsidio familiar y se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. *Diario Oficial núm.* 29441. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/38B359B89555A6905257FE20078E2A4/\\$FILE/1.DECRETO_118_DE_1957_crea.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/38B359B89555A6905257FE20078E2A4/$FILE/1.DECRETO_118_DE_1957_crea.pdf)
- Decreto 164 de 1957 (6 de agosto), por el cual se organiza el Servicio Nacional de Aprendizaje. *Diario Oficial núm.* 29475. Recuperado en https://www.redjurista.com/Documents/decreto_164_de_1957_poder_ejecutivo.aspx#/
- Decreto 2433 de 1959 (11 de septiembre), por el cual se modifican los planes de estudios para la enseñanza industrial y comercial. *Diario Oficial núm.* 30076. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103600_archivo_pdf.pdf

- Desarrollo del proyecto principal de la Unesco sobre educación primaria en Iberoamérica (1960). *Revista de Educación*, 39(112), 35-39.
- Díaz, Ariel; León, Libardo (2008). *Historia de una universidad del medio siglo: la Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga: UIS.
- Gaitán, Jorge Eliécer (1940). *Obra educativa del Gobierno en 1940*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Galán, Mario (2008). Una obra vital para Santander. *Revista de Santander*, 3, 18-21.
- Galán, Gabriel (2011). *Mario Galán Gómez: un hombre hecho por sí mismo*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Helg, Aline (2001). *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kemmerer, Edwin (1927). Economic advisory work for governments. *The American Economic Review*, 17(1), 1-12.
- Lebret, Louis-Joseph (1958). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. Bogotá: Cromos.
- Ley 56 de 1927 (10 de noviembre), por el cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. *Diario Oficial* núm. 20645. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102998_archivo_pdf.pdf
- Ley 23 de 1931 (9 de febrero), por el cual se crea un Consejo de Economía Nacional. *Diario Oficial* núm. 21619. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1578740>
- Meisel, Adolfo; Ramírez, María Teresa; Jaramillo, Juliana (2014). Muy tarde pero rentables: los ferrocarriles en Colombia durante el periodo 1920-1950. *Cuadernos de Historia de Colombia*, 34, 1-54.
- Melgarejo-Rey, Florentino (1931). *Informe del director de Educación al señor gobernador del departamento de Cundinamarca*. Bogotá: Imprenta del Departamento.
- República de Colombia (1957). *Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal*. Bogotá: República de Colombia.
- Sáenz, Eduardo (2001). La Misión del Banco Mundial en Colombia, el Gobierno de Laureano Gómez (1950-1951) y la Asociación Nacional de Industriales (ANDI). *Cuadernos de Economía*, 20(35), 245-265.
- Sánchez, Raúl (1967). *Colombia, Planeamiento de la Educación*. París: Unesco.
- Valencia-Restrepo, Jorge (1987). La Misión Kemmerer y los intereses financieros británicos en Colombia durante la década de 1920. *Lecturas de Economía*, 24, 9-53.

Del sonido corralero al merequetengue: glocalidad, localidad regional y translocalidad musical en la Costa Chica de México*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4308>

*From the corralero Sound to merequetengue: Musical
Glocality, Regional Locality, and Musical Translocality
in the Costa Chica of Mexico*

Carlos Ruiz-Rodríguez**

Instituto Nacional de Antropología e Historia (Ciudad de México, México)

.....

* El presente escrito conforma una línea de investigación que se desprende de un proyecto en torno a las tradiciones musicales afrodescendientes de la Costa Chica de México, auspiciado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (México). Artículo de investigación recibido el 20.09.2020 y aprobado el 03.01.2021.

** Doctor en Antropología y Maestro en Etnomusicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Profesor-investigador titular del Instituto Nacional de Antropología e Historia y docente en la Licenciatura en Etnomusicología de la UNAM (México). Ha realizado investigaciones sobre las tradiciones musicales afromexicanas, la organología mexicana, la salvaguardia del patrimonio musical y el desarrollo histórico de la etnomusicología en México. Correo electrónico: ruiroca@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8491-9940>

Cómo citar/How to cite

Ruíz-Rodríguez, Carlos (2021). Del *sonido corralero* al *merequetengue*: glocalidad, localidad regional y translocalidad musical en la Costa Chica de México. *Revista CS*, 34, 265-299. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4308>

Resumen

Abstract

En los años sesenta del siglo XX, agrupaciones musicales provenientes de la *sonoridad corralera* de la costa caribeña colombiana hicieron giras en México. Su influencia propició el surgimiento de algunas agrupaciones locales en la franja costeña afrodescendiente del sur de México, llamada Costa Chica. Uno de estos grupos, Mar Azul, colaboró a fraguar el llamado *merequetengue*, genérico musical que fungió como vehículo identitario y amasijo de una estética propia, dando cuenta de procesos glociales y de una marcada localidad regional. La importancia que adquirió esta agrupación derivó, más tarde, en procesos translocales, al formar parte sustancial de la vida musical de la población costeña migrante, tanto en la Ciudad de México como en varios estados de los EE. UU. El presente escrito analiza estos procesos –que evidencian relaciones Sur-Sur entre poblaciones rurales afrodescendientes–, mediante las nociones de glocalidad, localidad regional y translocalidad musical.

PALABRAS CLAVE:

afrodescendiente, merequetengue, charanga, glocalidad, translocalidad

.....

Toward the end of the 60s musical groups with origins in the *corralero sound* from the Colombian Caribbean coast made several tours in Mexico. Their influence led to the emergence of local groups in the Afro-descendant coastal strip of Costa Chica in southern Mexico. One of these groups, Mar Azul, collaborated to forge the so-called *merequetengue*, a music genre that served as an identity vehicle and a mixture of local aesthetics, evidencing glocal processes and regional locality. Later on, the importance this group acquired led to translocal processes, as it became a substantial part of the musical life of the migrant coastal population, both in Mexico City and in several states of the USA. This paper analyzes these processes –which show South-South relations between Afro-descendant rural populations– making use of the notions of glocality, regional locality, and musical translocality.

KEYWORDS:

Afro-descendant, Merequetengue, Charanga, Glocality, Translocality

Introducción

Desde hace varias décadas, los procesos culturales en las sociedades humanas se han dinamizado de manera más pronunciada que en tiempos precedentes. En lo musical, estos procesos han ofrecido una gama muy diversa de respuestas a nivel local, debido a la compleja manera en que interactúan globalmente los múltiples elementos que conforman a las culturas musicales. En Latinoamérica, pueden observarse interesantes casos de contacto que dan muestra de procesos de glocalización delineados por fuertes localidades regionales, que incluso derivan en translocalidad musical. Uno de ellos es la fuerte influencia de la música popular colombiana en tierras mexicanas durante el último tercio del siglo XX.

Hacia fines de los años sesenta, algunos grupos colombianos de música popular se hicieron presentes mediante giras de conciertos en varias entidades de México. Las actuaciones de estos grupos *tropicales* llegaron a ocupar un nicho de consumo que venía trazándose desde el declive del danzón y el mambo, y que la industria musical pronto identificó como un prometedor mercado musical (Moreno, 1989). Algunos estudiosos han investigado el legado de estas agrupaciones musicales colombianas en medios urbanos (Blanco, 2003; Olvera, 2000; 2006); sin embargo, todavía poco se sabe de su impacto en localidades rurales, donde las dinámicas de producción, *performance*, circulación y consumo han seguido sus propios derroteros. Tal es el caso de la Costa Chica, franja costera interétnica localizada entre Acapulco (Guerrero) y Puerto Ángel (Oaxaca), en México, donde surgieron varias agrupaciones musicales a partir de la influencia colombiana. Ejemplo de estos grupos emergentes es el legendario conjunto Mar Azul, el cual, como pretendo argumentar aquí, es un elemento constitutivo de una identidad regional costeña.

El acercamiento pretende advertir el surgimiento de este grupo como proceso de *glocalización*. Retomo aquí esta noción, elaborada por Robertson (1992)¹, para explorar la manera en que el *sonido corralero* colombiano se adaptó a las prácticas locales de la Costa Chica, dando cuenta de procesos donde “las culturas locales adaptan y redefinen cualquier producto cultural global para ajustarse a sus necesidades, creencias y costumbres particulares” (Haque, 2019: 95-96); dicha adaptación supone inscribir “significados locales específicos, efectivamente reinterpretando y localizando objetos, textos e imágenes globales” (Bennett, 2015: 223).

La glocalización del llamado *sonido corralero* atestigua un lapso previo al surgimiento y efectos de internet, pero donde ya es posible advertir relaciones media-

1. Robertson (1992: 173) señala que la primera formulación del término *glocalizar*, proveniente de la palabra japonesa *dochakuka* (traducida como *localización global*), se relacionaba con temas de mercado, en un momento en que ese país se integraba exitosamente a la economía global.

das por un comercio musical que se encamina a acelerar la dinámica de contacto entre localidades distantes, de donde derivan nuevas emergencias musicales. No obstante, estas emergencias toman su propio carácter mediante una estética local que se reproduce y mantiene socialmente, colaborando con la construcción de una identidad regional. El concepto de glocalización pone de relieve la interpenetración que existe entre lo global y lo local, aunada al sentido particularizante de lo global, promoviendo tanto homogeneidad como heterogeneidad cultural (Robertson, 1995).

En el marco de este proceso, identifiqué algunos elementos que, en la opinión local, explican el surgimiento del grupo Mar Azul, así como el consumo y reproducción de su música hasta nuestros días. Sugiero aquí que estos elementos pueden ser entendidos como ejes de construcción identitaria, reflejo de la manera en que localmente se asumen las valoraciones estéticas, la construcción del lugar y los vínculos comunitarios que confieren *localidad regional* a esta expresión musical (Hutchinson, 2016: 114). Dicha noción alude a aquello que interviene para que un grupo de personas se imaginen unidas por lazos comunes de identidad en vinculación con una delimitación territorial, y que se refuerzan y valoran tácitamente en el consumo y reproducción de esta música. El uso de la noción de localidad en las investigaciones musicales se ha vinculado con la construcción de identidades en escenarios urbanos, aunque poco preocupados por “las relaciones ‘orgánicas’ entre la música y la historia cultural de lo local” (Bennett; Peterson, 2004: 7). En el caso rural que aquí abordo, atiendo esta consideración y argumento que en este proceso glocal las condiciones históricas ofrecieron un momento coyuntural de actualización y reafirmación identitaria regional que favoreció la emergencia y aceptación de estas agrupaciones.

Por otra parte, el presente ensayo aborda también un proceso posterior a la emergencia y éxito regional de estos grupos musicales costeños, ahondando en cómo el grupo Mar Azul extendió su proyección geográfica más allá de las fronteras mexicanas, favoreciendo un vínculo *translocal* con las comunidades de costeños migrantes en Estados Unidos. Entiendo por *translocalidad* el cambio de localidad de prácticas musicales a un territorio distinto al de su origen, el cual conlleva procesos de mediación y recontextualización que suscitan nuevas percepciones y significados en una “comunidad imaginada” (Wong, 2012: 206). En ese sentido, se identifican algunas de las transformaciones de las prácticas musicales, principalmente en su promoción y contextos performativos, a la par de enfatizar en cómo Mar azul y otras agrupaciones costeñas han servido a los migrantes para *extender* simbólicamente su *patria chica*, intensificando los lazos de identificación regional en la diáspora a la manera de un “regionalismo transnacional” (Hutchinson, 2006: 65) que distingue su pertenencia costeña.

Si bien el presente ensayo se enfoca en una expresión musical que podría comprenderse dentro de la ambigua noción de *música popular* (Middleton; Manuel, 2001), el estudio forma parte de una investigación más amplia en torno a la *música tradicional* de la Costa Chica apoyada en trabajo de campo realizado en dicha región durante los últimos 20 años. En ese lapso, he visitado más de media centena de comunidades afrodescendientes, realizando entrevistas extensas a una diversidad de personas oriundas de la región. De especial relevancia fue la relación establecida, desde el año 2016, con el acordeonista Esteban Bernal, uno de los dos últimos miembros sobrevivientes de aquel Mar Azul de los años setenta, quien colaboró a dar mayor sustento al contenido de este escrito. Otras fuentes, tanto hemerográficas como discográficas, citadas en las referencias, procuran ampliar la información etnográfica.

Este ensayo pretende contribuir al campo de estudios que exploran relaciones musicales entre espacios rurales del Sur Global, tomando como eje la construcción musical de las identidades sociales y el espacio regional. El caso de Mar Azul muestra la amplia gama de vertientes que pueden tomar estos vínculos globales, especialmente en el nivel de los microuniversos locales, en un momento previo a la aparición del internet y el *auge* de la industria musical, en pleno inicio de la fase neoliberal del capitalismo global durante los años ochenta (Haque, 2019). Asimismo, apunta a introducirse en la reconstrucción del pasado reciente de estas expresiones, localizadas tanto en su entorno de origen como en sus consecuentes proyecciones en espacios transnacionales.

El ensayo se divide en cuatro partes. En la primera, se ofrecen algunos antecedentes que recuperan cuándo y cómo llegó la influencia del *sonido corralero* colombiano a México, así como la manera en que este proceso detonó el surgimiento de grupos locales de *merequetengue*. En la segunda parte, se aborda la emergencia de una de estas agrupaciones, Mar Azul, la cual ejemplifica cómo la cultura local *glocalizó* expresiones musicales fuereñas ajustándolas a las estéticas locales. Siguiendo esa misma idea, la tercera parte del artículo destaca las condiciones históricas que favorecieron el auge de esta música, ahondando en algunas particularidades de su producción, circulación y consumo que colaboraron a conferirle *localidad regional*. La última sección muestra de qué manera se conformaron lazos translocales de esta música con comunidades migrantes procedentes de la Costa Chica, tanto en la Ciudad de México como en distintos estados de los EE. UU., y el importante papel identitario que juegan estos vínculos todavía en la actualidad.

La sonoridad corralera en México y la Costa Chica

El actual arraigo de la música de ascendencia caribeña colombiana en México surge a partir de una relación musical con precedentes en el segundo tercio del siglo XX. De acuerdo con Blanco (2008), el porro colombiano viaja en los años cuarenta a tierras mexicanas en la voz de Luis Carlos Meyer, importante exponente barranquillero que radicó en México por un tiempo y quien ayudó a socializar el género en el ámbito del espectáculo. El porro adquirió tal importancia que incluso puede encontrarse en varias películas de la llamada época de oro del cine mexicano. Esa numerosa producción cinematográfica se retransmitió asiduamente por la televisión abierta en México durante las siguientes décadas y hasta inicios del presente siglo. Para muchos mexicanos ciudadanos, ese fue su primer contacto con la producción musical popular de mediados del siglo XX, no solo de México, sino de varias partes de Sudamérica. Allí se daban cita una diversidad de manifestaciones musicales, muchas de ellas rurales, *adaptadas* o *re-inventadas* para la audiencia masiva. Entre ellas se encontraba el porro.

Como bien señala Blanco (2008), la exitosa incursión del porro allende sus fronteras tradicionales le convierte en una especie de *genérico* que engloba a varios tipos de música colombiana de esos años. De alguna manera, la aceptación del porro en el gusto musical mexicano de los años cincuenta colaboró a abrir camino a la cumbia, la cual se internacionalizó unos años después a través de músicos procedentes de la Costa Atlántica colombiana que, en el seno de la efervescente industria disquera del Medellín de esos años, forjaron todo un movimiento de música tropicalailable manufacturado en Antioquia, Colombia (Burgos, 2001).

Un grupo que tuvo un papel muy importante en México fue Los Corraleros de Majagual, agrupación colombiana “que se caracterizó por generar un nuevo sonido a partir de la mezcla de diferentes ritmos de la Costa como la cumbia, el porro y el vallenato” (Blanco, 2005: 21). Durante los años sesenta y setenta, los Corraleros realizaron exitosas giras, tanto en los grandes centros urbanos como en las pequeñas localidades del interior de México. Hay que recordar que la capital de este país seguía jugando un papel muy importante como “ciudad trampolín para el mercado latino” (Blanco, 2008: 54), perfil que la convertía en atractivo destino para las nuevas propuestas musicales.

El éxito de Los Corraleros de Majagual –y de la cumbia en general– en México obedeció, entre otros factores, a la expansión de los centros urbanos como Monterrey, Guadalajara, Acapulco, Veracruz y la Ciudad de México, que fueron receptores de una enorme migración rural en los decenios del setenta y ochenta (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2001). Las temáticas migrantes del repertorio

corralero y su narrativa de la vida campesina hicieron eco en las clases populares urbanas que se daban cita en un creciente número de bailes colectivos durante los años setenta. En este contexto, Los Corraleros de Majagual dieron amplia proyección internacional a la cumbia, otro *genérico* que comprende una diversidad de ritmos caribeños colombianos, y que, en el caso mexicano, tuvo amplia repercusión local².

Si bien ahondar en el proceso de surgimiento de Los Corraleros de Majagual rebasa los objetivos del presente escrito, conviene recordar brevemente el contexto histórico en el que afloró esta agrupación. En 1953, tras un golpe de Estado en Colombia, el militar Gustavo Rojas Pinilla toma el poder de dicho país. En los cuatro años que duró su gobierno, de corte nacionalista, Rojas dinamizó la economía y realizó obras de infraestructura, transportación y comunicaciones. Una de ellas se relacionó con la Televisión Nacional de Colombia y “la aparición de una industria discográfica nacional, misma que tuvo como epicentro a la región de Antioquia, conocida desde entonces como la capital industrial de Colombia” (Montoya, 2014: 43). Paralelamente, Rojas impulsó políticas que suspendieron la importación de fonogramas argentinos y mexicanos –que por entonces eran ampliamente consumidos en Colombia–, incentivando así tanto la producción musical como la industria fonográfica colombiana. Montoya (2014) ofrece un recuento de ese proceso develando cómo la constitución de varios sellos discográficos en Medellín tuvo amplias repercusiones en la creación musical local. Es en ese marco que toma auge la *costeñización* musical del país, en la que jugó un papel fundamental el sello discográfico Discos Fuentes (Hernández, 2015).

De acuerdo con Blanco (2008), el carácter del *sonido corralero* puede atribuirse a Antonio Fuentes, fundador de Discos Fuentes, quien, avizorando el gusto de los grupos populares y los desplazamientos sociales a las ciudades, crea un sonido cercano a la sensibilidad y estética de estas nuevas colectividades ciudadanas, clase social emergente que encuentra en la mezcla de música caribeña colombiana con ensambles novedosos (como los combos) una expresión cercana a su sensibilidad estética. Como señala Parra (2017: 124), Discos Fuentes, por esos años, sería todo un “laboratorio musical” presto a experimentar con músicos, ensambles y repertorios en pos del éxito comercial. El ensamble instrumental que conjunta un acordeón tradicional con trombones, saxos y clarinetes de orquesta, al lado de congas, timbaletas, cencerro y platillos, es más tarde ampliado con la inserción del bajo eléctrico. Ese

.....
2. En un reciente libro compilado por Parra (2019), pueden encontrarse acercamientos críticos, no esencialistas, en torno a la construcción discursiva de la *cumbia*, así como algunos ejemplos de su proyección en el ámbito latinoamericano.

ensamble, mezclado con elementos tradicionales del humor, la espontaneidad y las temáticas campesinas, conforma la base del éxito del sonido corralero.

En el espacio latinoamericano, el productor colombiano Antonio Fuentes no solo “crea una sonoridad a la medida de (...) nuevos grupos sociales ciudadanos” (Blanco, 2008: 41), sino que toma conciencia de ese incipiente mundo *como un solo lugar*, más conectado por el creciente desarrollo tecnológico. Siguiendo a Haque (2019), uno de los aspectos que puede caracterizar a la globalización es precisamente una conciencia subjetiva del *mundo como un todo*, en conjunción con una *conectividad* social y cultural. La cumbia, de ascendencia colombiana, trasciende el espacio regional y alcanza dimensiones nacionales para, poco después, proyectarse ante audiencias internacionales, adquiriendo un cariz global al exportarse mediante giras, soportes fonográficos y vías mediáticas, creciendo significativamente en el marco de una industria musical.

El paso de Los Corraleros de Majagual por México tuvo repercusiones profundas en este país, que incluso se reflejan en la producción del grupo con piezas como “Charanga en México”, que dan cuenta de esa relación musical³. Un caso notable es el de la ciudad de Monterrey, donde existe actualmente todo un movimiento musical en torno a la llamada música colombiana, el cual, según Blanco (2005: 30), arraigó debido a la prolongada estancia de Los Corraleros de Majagual en esa urbe por los años sesenta. Empero, la influencia de esta agrupación trascendió la esfera del noroeste mexicano y detonó diferentes procesos en otras zonas del país durante la misma época. La visita de los Corraleros a importantes polos regionales de la Costa Chica, como Acapulco o San Marcos, dejaría una huella profunda en el gusto regional: de acuerdo con el acordeonista Esteban Bernal (comunicación personal, 09.09.2016), los Corraleros hicieron una gira de conciertos por la Costa Chica a mediados de los años sesenta, itinerancia que convirtió a este grupo en la figura más importante del *nomadismo cumbiero* colombiano, siendo el más escuchado en la región⁴.

De manera similar a lo que pasó en Monterrey, el acordeonista Alfredo Gutiérrez y Los Corraleros de Majagual fueron un referente central para toda una generación de músicos y oyentes; sin embargo, a diferencia de Monterrey, donde los acetatos se vendían en tiendas y la música era reproducida en bailes callejeros por *sonideros* (Olvera, 2006: 32), en la Costa Chica los discos se compraban directamente en las

3. La pieza se incluye en el fonograma *Ésta sí es salsa*, publicado por Discos Fuentes (MFS-3103) en 1970. También puede escucharse en línea en https://www.youtube.com/watch?v=XeRiRR_bBuk

4. Otro factor que contribuyó fue la estada del acordeonista colombiano Aniceto Molina, en un grupo costeño contemporáneo al Mar Azul y de gran arraigo local, La Luz Roja (de San Marcos, Guerrero), quienes lo contrataron para tocar con ellos a mediados de los años setenta (Esteban Bernal, comunicación personal, 27.07.2018).

presentaciones de los Corraleros (o eran encargados a parientes de la Ciudad de México) y se reproducían en los altavoces comunitarios encargados de difundir los anuncios locales (Esteban Bernal, comunicación personal, 09.09.2016).

Al final, los fonogramas de los Corraleros circularon en las costas de Guerrero y Oaxaca, pero, a diferencia de la influencia que ejercieron en Monterrey, centrada en la periferia marginal de la urbe, el impacto del *nomadismo cumbiero* en la Costa Chica hizo mella abierta y generalizada en la cultura, escapando a instituirse como un movimiento subterráneo. La *sonoridad corralera* se adoptó y adaptó a una versión regional costeña –que encuentra también lazos con un *boom* en ascenso de la llamada música tropical a nivel nacional⁵–, resultando en la emergencia musical de lo que hoy se conoce en la Costa Chica como *merequetengue*, *charanga* o *guaracha*⁶. Se trata de música con fuerte influencia de la costa atlántica colombiana, basada en repertorios diversos (paseos, cumbiones, marieles, entre otros), aunque de clara reformulación local.

Desde entonces, el llamado *merequetengue* tomó carta de identidad costeña, integrándose como componente fundamental de la cultura de esta región. El eventual surgimiento del grupo Mar Azul, que llega a convertirse en uno de los más representativos de la Costa Chica, es muestra de ello. La emergencia de esta y otras agrupaciones da cuenta de un proceso de glocalización (Robertson, 1995), donde una expresión musical procedente de otras latitudes se moldea de acuerdo con las preferencias locales. Conviene entonces abordar este proceso para indagar con mayor detalle cómo es que surge Mar Azul y cómo este grupo adopta y adapta el sonido corralero ayudando a configurar una música identificada como propia de la Costa Chica.

Música *arrecha*, música glocal

De acuerdo con el testimonio de José Antonio Tornez (Alvarado, 2012), el grupo Mar Azul fue fundado en 1974 en la comunidad de Chacahua (Oaxaca), por iniciativa de él mismo, quien invitó a Bertín Gómez (voz y guitarra), Margarito Larrea (güiro),

.....
5. La internacionalización de la cumbia en México daría pie a versiones mexicanas ampliamente comercializadas, como la música de Mike Laure en los años sesenta, y la de Rigo Tovar y su Costa Azul, en los setenta. En su momento, la categoría *música tropical* fue bastante común en el medio empresarial discográfico para identificar una gran cantidad de expresiones como el danzón, el mambo, la rumba y el chachachá, entre otras (Geijerstam, 1976).

6. En la Costa Chica, el término *merequetengue* no suele tener otro uso o significación fuera del musical, aunque, como en otras partes de México, se utiliza ocasionalmente en el lenguaje cotidiano como sinónimo de relajó, desorden, barullo, falta de seriedad y desmán.

Abraham Bernal (tarolas) y Jesús Hernández (voz) a formar la agrupación⁷. Según José Antonio Tornez, fue su tío, Jesús Tornez, quien sugirió el nombre para el grupo y con el que se hizo famosa la agrupación. En la opinión de Esteban Bernal (comunicación personal, 09.09.2016), el nombre dado a la agrupación no pudo ser más pertinente, pues alude a la procedencia diversa de sus integrantes oriundos tanto de la Costa Chica como de la contigua región de la Costa Grande: Tornez, de San Luis de la Loma (Guerrero); Gómez, de Arcelia (Guerrero); Larrea, de Río Grande (Oaxaca); Bernal, de Corralero (Oaxaca); y Hernández, de Los Pocitos, cercano a Chacahua (Oaxaca).

En sus inicios, el ensamble instrumental de Mar Azul se conformaba por bajo eléctrico, requinto (guitarra eléctrica), güiro, tarolas (pailas/timbaletas) y dos voces. A partir del segundo LP, se integra el acordeón de teclas de Misael Lázaro (procedente de Ayuquezco, Oaxaca) y la tumba (conga) de Fernando Pedro. Al menos durante los tres primeros discos LP se conservan estos integrantes en la agrupación. No es fácil saber si Margarito Larrea formó parte de la agrupación en el cuarto y quinto discos de Mar Azul; sin embargo, alrededor de 1976, luego de un accidente automovilístico del grupo –donde uno de sus integrantes quedó parálítico–, hubo varios desacuerdos y al menos la mitad de sus miembros abandonaron la agrupación.

Para el sexto disco, una nueva alineación compone a Mar Azul: se integran Esteban Bernal (acordeón) y José Luis Lozano (requinto), al lado de los elementos originales Jesús Hernández, José Tornez y Fernando Pedro. Con Esteban Bernal (oriundo de San Nicolás, Guerrero), Mar Azul no solo gana un talentoso acordeonista, sino un creativo compositor que contribuirá a consolidar el sonido característico de esta agrupación a fines de los setenta y la década de los ochenta.

En sus inicios, Mar Azul se presenta por toda la Costa Chica, así como en las regiones colindantes de la Costa Grande (de Acapulco, Guerrero a la ciudad Lázaro Cárdenas, Michoacán) y varias localidades del Golfo de México. En no pocas ocasiones alternaron con grupos exitosos a nivel mediático como Acapulco Tropical o Rigo Tovar y su Costa Azul. El éxito de Mar Azul y otras agrupaciones de merequetengue surgidas en los años setenta (Acapulco Tropical, La Luz Roja y Corralero Navy, Apache 16) propició la emergencia regional de una gran cantidad de grupos

7. La fundación del grupo se volvió un tema polémico y objeto de pugna legal años después. Aquilino Hernández, actual director y heredero del legendario Mar Azul de su desaparecido padre, Jesús Hernández, señala que la fundación del grupo fue en 1973 (Méndez, 2016). Si bien varios de los integrantes originales se atribuyeron el origen y nombre de la agrupación, lo cierto es que en el grupo fueron tomando más importancia quienes estaban a cargo del canto: Jesús Hernández y Bertín Gómez, pues eran la imagen principal ante el público, además de ser quienes compusieron el mayor número de piezas durante los primeros cinco discos LP. No obstante, la fama que adquirió el grupo a través de los años se debió a una diversidad de composiciones de distintos integrantes que lo conformaron en su historia.

locales durante los años ochenta, en pleno auge de la llamada *música grupera* (Olvera, 2006)⁸. Al paso del tiempo, algunos de los exintegrantes del grupo intentaron tener éxito conformando nuevas agrupaciones que, durante la década de los ochenta, tomaron el nombre de Mar Azul: El Internacional Mar Azul, El Original Conjunto Tropical Mar Azul, entre otros⁹. Prácticamente, Mar Azul fue un semillero de grupos que, de una u otra forma, encontraron sus propias audiencias y canales de difusión. Actualmente, varias agrupaciones con variantes del nombre Mar Azul permanecen vigentes, dirigidas por los parientes cercanos de sus fundadores o bien por exintegrantes de los grupos derivados del primero.

Una cuestión que destaca de la historia de Mar Azul es su enorme éxito regional, lo cual vuelve de interés tratar de identificar qué factores favorecieron la amplia aceptación de esta agrupación. De acuerdo con la valoración que ofrecen los testimonios recogidos localmente, una de las causas más importantes fue la capacidad de Mar Azul para crear una expresión profundamente regional. Al indagar sobre qué le otorgaba identidad local a esta música, al menos tres parámetros emergieron para identificar a este estilo como propiamente costeño: las temáticas literarias de sus piezas, el sonido del ensamble instrumental y el llamado estilo musical *arrecho*. Aunadas a estos elementos, también fueron mencionadas la familiaridad de los contextos performativos para el público y la proximidad de los músicos con la audiencia¹⁰.

A diferencia de lo que sucedió con la influencia colombiana en otros lugares de México, en la Costa Chica los músicos prácticamente no grabaron temas procedentes de aquel país, pues desde épocas tempranas comenzó a componerse localmente¹¹. En ese sentido, un factor determinante del éxito y aceptación regional de Mar Azul fue la originalidad de sus composiciones, reflejada en las letras de su repertorio. Esta agrupación retomó las temáticas campesinas del sonido corralero colombiano, pero las adaptó idiosincráticamente refiriendo a las costumbres y vida cotidiana de la Costa Chica.

.....
8. Mar Azul, por ejemplo, tuvo un enorme éxito entre 1974 y 1982, período en el que publicaron alrededor de 17 discos LP.

9. El 26 de julio de 2002 presencié por primera vez un concierto de El Internacional Mar Azul en la comunidad de San Nicolás (Guerrero); para entonces, había ya al menos 4 Mares Azules en la región. Actualmente, los conjuntos que llevan ese nombre rebasan la docena de agrupaciones y más de media centena de producciones discográficas.

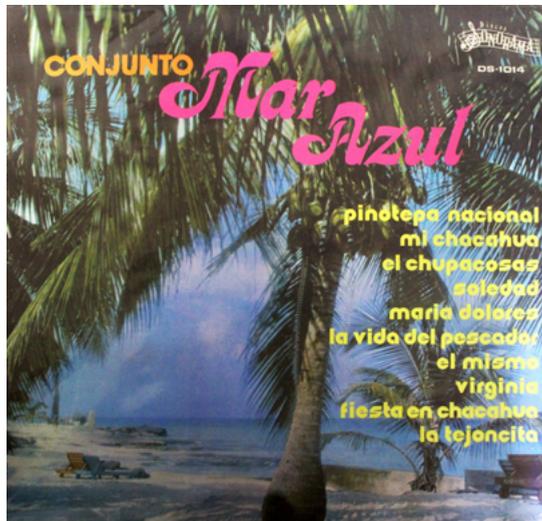
10. Estos dos factores serán abordados en la sección subsecuente, al lado de otros elementos que contribuyeron a conferirle *localidad regional* a esta música.

11. Después de ese primer contacto, del que deriva el merequetengue, el consumo local de música colombiana se limitó a seguir la trayectoria de un puñado de grupos como los de Alfredo Gutiérrez o Aniceto Molina, de quienes se siguen vendiendo producciones a nivel regional.

La primera producción discográfica de Mar Azul (Figuras 1 y 2) estableció el sonido característico que identificará después a la llamada música de *merequetengue* o *charanga*. Destacan, en primera instancia, los nombres de algunas de las piezas, todas ligadas a la región, como son: “Pinotepa Nacional”, “Mi Chacahua”, “La vida del pescador” y “Fiesta en Chacahua”. La lírica de cada una de estas piezas dibuja, en su simplicidad, estampas cotidianas con las que los oriundos de la región rápidamente se identificaron. Los siguientes fonogramas reafirmaron esa tendencia con piezas como “Yo tengo una morena”, “El burro viudo” y “Lo que le pasó a Alfredo”, entre otras. Algunas estrofas de estas piezas, hoy consideradas ya clásicas de la agrupación, ilustran este aspecto. “Pinotepa Nacional”, por ejemplo, alude al espacio regional en relación con la identidad costeña:

*Soy costeño de nación,
me gusta bailar la cumbia,
y alegre de corazón,
no me ganará ninguno*¹².

FIGURA 1 | Carátula del LP *Conjunto Mar Azul* (ca. 1974)



Fuente: Acervo fonográfico de la Subdirección de Fonoteca, INAH.

12. Estrofa de la pieza “Pinotepa Nacional”, de la autoría de Jesús Hernández, procedente del fonograma *Conjunto Mar Azul* (ca. 1974). México: Sonorama.

FIGURA 2 | Contraportada del LP *Conjunto Mar Azul* (ca. 1974)



Fuente: Acervo fonográfico de la Subdirección de Fonoteca, INAH.

Otro ejemplo es “Mi Chacahua”, pieza que hace referencia a una zona al sur de la Costa Chica que, por su rica flora y fauna, fue la primera área protegida por el Gobierno mexicano como Parque Nacional (Lagunas de Chacahua). El sitio es motivo de orgullo para todo costeño, a la par de ser el lugar donde Mar Azul se formó:

*Muy bonito mi Chacahua,
nadie lo puede negar,
porque tiene sus palmeras
en la orillita del mar,
por eso yo no me voy de allí
porque es mi tierra donde nací.*

(...)

*Tiene palmeras inquietas
de belleza tropical
y también tiene su faro
en la orillita del mar,*

*por eso yo no me voy de allí
porque es mi tierra donde nací¹³.*

De acuerdo con los testimonios locales, uno de los aspectos más entrañables de esta música es su cercanía con la vida cotidiana costeña. Entre las actividades productivas de la Costa Chica, la pesca es una de las que tiene mayor arraigo, y es retratada por una de las cumbias de Jesús Hernández:

*La vida del pescador
es una vida muy sana,
comienza con el domingo,
los seis días de la semana.*

*Unos se van a la pesca,
otros se quedan tomando,
esperando al compañero,
para seguir parrandeando¹⁴.*

Poco después, las composiciones de Esteban Bernal reafirman ese habitual humor costeño que oscila entre la ingenuidad descriptiva del medio natural y el verso metafórico de doble sentido; piezas como “El cucuniño”, “El escorpioncillo”, “El cuinique”, “Pescando camarón”, “El caballo sabanero”, “El molito de armadillo”, “El hombre pachanguero” o “El vainón” son ejemplo de ello. Puede afirmarse que Bernal fue un agente central en la consolidación de este estilo costeño, como explica él mismo:

hombre, cómo le gustó a la gente eso, ¿eh? Todas las historias, la gente les pone atención, sí, y yo casi, cuando yo empecé a ser músico, luego pensé, digo: “Bertín Gómez compone: que te quiero, que te adoro”, que todo eso, puro “que te quiero”, yo voy a buscar la forma de componerle a los animalitos, digo, empecé con ese mole de armadillo, que “El cucuniño” (...) “El escorpioncillo”, “Los bueyes de don José Molina” (...) tengo muchas, “El pájaro de San Antonio”, puras cosas de animalitos, y le ha ido pegando. (...) No, hombre, viera cómo salen de alegres las canciones, ¿eh?, alegres, les pongo alegría, y la gente cómo las baila. (Esteban Bernal, comunicación personal, 09.09.2016)

.....
13. Estrofa de la pieza “Mi Chacahua”, de la autoría de Margarito Larrea, procedente del fonograma *Conjunto Mar Azul* (ca. 1974). México: Sonorama. Puede escucharse en <https://www.youtube.com/watch?v=UZcTuvYkV-c>

14. Estrofa de la pieza “La vida del pescador”, de la autoría de Jesús Hernández, procedente del fonograma *Conjunto Mar Azul* (ca. 1974). México: Sonorama. Puede escucharse en <https://www.youtube.com/watch?v=NJW1Ba4TSdM&t=98s>

*Una vez que fui a mi tierra
me invitaron mis amigos:
“Bernal, vamos a mi casa,
tengo mole de armadillo...”*

*Dijeron mis compañeros:
“Eso a mí no me ha gustado...”
Después cuando se los dieron,
se lo comían sancochado...”¹⁵*

El mismo Esteban Bernal considera que un factor central en la amplia aceptación regional de sus piezas han sido sus letras hilarantes:

es lo que le gusta a la gente, los chistes, por eso (...) la gente siempre me tiene en la mente, por los chistes... las canciones no tienen tanto de amor, sino que, dije: si yo no hago de amor, tengo que hacer de chiste para que la gente se ría. (Esteban Bernal, comunicación personal, 27.07.2018)

En efecto, la lírica de sus canciones juega con temáticas que son marcadores de identidad procedentes de la vida cotidiana en la Costa Chica: la conducta de la fauna regional, la comida tradicional, las condiciones de vida, la admiración y apego a la propia tierra, entre otros.

De acuerdo con algunas valoraciones locales, un importante rasgo musical que confiere identidad costeña a esta música tiene que ver con el ensamble instrumental. Al respecto, Esteban Bernal afirma que el referente inicial fue la música de Los Corraleros de Majagual y el grupo posterior que conformó su acordeonista Alfredo Gutiérrez, al igual que la influencia de otro destacado acordeonista, Aniceto Molina¹⁶. En su momento, tanto Gutiérrez como Molina fueron clave para caracterizar el sonido corralero colombiano incorporando el acordeón de botones a la orquesta de aerófonos metal/madera. Sin embargo, la adaptación musical de Mar Azul implicó modificaciones en este renglón.

.....
15. Estrofa de la pieza “El molito de armadillo”, de la autoría de Esteban Bernal, contenida en el fonograma *16 las nuevas y viejitas consentidas. El Internacional Mar Azul* (s.f.). México: Puma Records. Puede escucharse en <https://www.youtube.com/watch?v=AawyXgxr4zc>. El término *sancochado* es un localismo del español hablado en la Costa Chica que refiere a un alimento que no está terminado de cocinar, apenas a medio hacer, “entre cocido y crudo” (Efrén Noyola, comunicación personal, 27.07.2018).

16. Bernal incluso caracteriza su propia música como muy similar a la de Aniceto Molina: “Es el mismo ritmo de Mar Azul” (Esteban Bernal, comunicación personal, 09.09.2016).

Como ya señalaba, en el primer fonograma de esta agrupación el ensamble instrumental se componía de requinto (guitarra eléctrica), bajo (eléctrico), güiro y tarolas, acompañando a dos voces. En este formato, la guitarra eléctrica (sin distorsión o efectos) se encargaba de hacer figuras melódicas y solos. La integración de guitarra y bajo eléctricos se debe, principalmente, a la influencia de Mike Laure y Rigo Tovar, que de alguna forma le restaban aire de orquesta al ensamble tradicional y le otorgaban *modernidad*¹⁷. A partir del segundo LP de Mar Azul, se integra el acordeón de teclas como instrumento líder y la guitarra toma un rol secundario. Más tarde, el uso de acordeón de botones presentará claro vínculo con su homólogo colombiano¹⁸, al grado de ser adaptado a las estéticas tímbricas de ese país, pues se *adecúa* alterando las lengüetas de vibración para conseguir timbres *roncos* (graves), propios en la ejecución de cumbias y merequetengues, o bien timbres *sequécitos* (agudos) para interpretar corridos (Esteban Bernal, comunicación personal, 09.09.2016).

A pesar de la adopción del acordeón de botones, el ensamble instrumental de Mar Azul no reprodujo el típico combo de doce músicos del sonido corralero, sino que lo redujo a seis elementos, eliminando los aerófonos de metal y lengüetas. Este aspecto es muy importante, pues gran parte del discurso melódico en el repertorio corralero colombiano se basa en el juego constante del acordeón con el trombón u otro aerófono de metal. Por otra parte, en la agrupación nunca se incorporó batería ni teclados eléctricos o sintetizadores, pues, como señala Esteban Bernal (comunicación personal, 27.07.2018), la integración de batería y órgano o piano eléctrico, así como el excesivo uso de letras románticas convertiría a la agrupación en *grupo tropical* y no de *charanga/merequetengue*. Así, a diferencia del sonido desarrollado por Rigo Tovar, Mar Azul optó por un ensamble tradicional más apegado a la instrumentación colombiana, aunque *resumido* en un menor número de instrumentos y con el acordeón de botones como eje rector de la música.

A la par del característico sonido del ensamble instrumental, se encuentra el estilo musical. Mar Azul colaboró a fraguar una mixtura de sonido a la cual se le califica, en la Costa Chica, como *música arrecha* o *arrechera* (Figura 3), una categoría utilizada localmente para expresar brío sexual (erección del miembro viril) y que, en este caso, refiere a música alegre, *caliente*, animada, que invita al goce y el

17. Tanto Laure como Tovar fueron fanáticos del rock. A ambos se les atribuye haber insertado instrumentaciones y timbres del rock a la música atlántica colombiana tocada en México (Blanco, 2008).

18. Piezas clásicas colombianas fundamentadas en el sonido del acordeón de botones, como “La cumbia sampuesana” y “La pollera colorá”, impactaron enormemente en la costa.

baile¹⁹. Básicamente, esta música simplificó la polirritmia del sonido corralero y su fuerte basamento en la sección percusiva, subiendo un poco el *tempo* de las cumbias, basadas en frases melódicas breves y estructuras simples sin improvisación, con ocasionales extrapolaciones del tema melódico de parte del requinto. Aun así, conservaron el ocasional uso de canto responsorial (*call and response*) entre solista y coro que aparece con frecuencia en el sonido corralero.

Pero quizá el rasgo más interesante sea el manejo del bajo eléctrico que acuñó José Tornez, que suele salir del canon de la figura rítmica de la cumbia (de una negra y dos corcheas), para sustituirla por un bajo con mayor movimiento melódico como base lírica del acompañamiento armónico. En los comienzos de Mar Azul, la figura del bajo fue parte fundamental de cada pieza; como el propio José Tornez señaló en su momento, él inventó un estilo de *bajeo* que luego copiaron muchos grupos costeños, otorgándole parte de su identidad al merequetengue (Alvarado, 2012). Cabe destacar que, con excepción de Jesús Hernández, quien tenía algunos conocimientos de lecto-escritura musical y tocaba la trompeta, los demás integrantes del Mar Azul de los años setenta y ochenta fueron músicos líricos que aprendieron de manera autodidacta.

FIGURA 3 | Portada de la compilación de éxitos *Lo más arrecho del Conjunto Mar Azul* (2007)



Fuente: Apple Music.

19. Algunos músicos locales todavía diferencian vertientes genéricas como el paseo, el mariel, el merengue o la guaracha, no obstante, el repertorio tiende a generalizarse, ya sea como cumbias o boleros (piezas a *tempo* lento).

Si bien este proceso de glocalización musical puede ayudar a explicar la amplia aceptación regional de Mar Azul, el mismo supone cuestiones de orden sociocultural y del propio contexto histórico. El siguiente apartado se acerca a algunos de estos aspectos que favorecieron el auge de esta música a fines del siglo XX.

Música y localidad regional

El surgimiento de Mar Azul y otros *conjuntos* de merequetengue ocurrió en condiciones históricas que es necesario tener presentes, pues estas ofrecieron un momento coyuntural de actualización y reafirmación identitaria regional. Para los años setenta del siglo XX, las añejas formas tradicionales de celebración colectiva, como los fandangos de artesa, habían caído ya en el olvido en la Costa Chica (Ruiz, 2013). La desaparición de estos festejos dejó un *vacío* que fue ocupado por nuevas formas culturales en el marco de una creciente presencia de la radio y la televisión. Lo que se conservaba de la cultura tradicional por esos años para acompañar los festejos eran las pequeñas bandas de instrumentos de metal que ejecutaban repertorios de sones, cumbias, danzones y pasodobles en las celebraciones del ciclo de vida y el calendario festivo comunitario.

Si bien todavía era un tiempo en el que tanto las condiciones como los grupos de población eran más estables que hoy –favoreciendo identidades un tanto más homogéneas donde la noción de *comunidad musical* tenía mayor sentido–, también era un momento en el que comenzaba a acelerarse el cambio cultural y el desarrollo tecnológico que exponía a estas sociedades a más expresiones musicales llegadas de fuera de la región. Estas condiciones explican parcialmente cómo la influencia musical colombiana detonó el surgimiento de expresiones nuevas que redefinieron los valores musicales regionales en un período tan corto durante el último tercio del siglo XX. El paulatino mejoramiento de la carretera costera, que fomentó una comunicación intrarregional más ágil para los grupos, y la popularización de los aparatos reproductores de fonogramas (LP), que favorecieron la socialización de su música, fueron también otros factores que apuntalaron el auge de las agrupaciones de merequetengue en la región.

De alguna forma, la emergencia de los conjuntos representa un momento de transición que expande el espectro del gusto y consumo de la *música tradicional* hacia la *música popular*, pero que ocupa un espacio liminal en la intersección de estas ambiguas nociones. Hasta cierto punto, el surgimiento de estas agrupaciones fue una manera de *actualizar* la cultura expresiva y el formato festivo de las celebraciones colectivas mediante nuevas temáticas literarias, la ampliación del repertorio y la integración de nuevas tímbricas (con instrumentos electrófonos), así como la posi-

bilidad de permitir una mayor concentración de personas gracias a los sistemas de amplificación en los bailes comunitarios. No obstante, esta actualización se ciñó al marco de una arraigada *localidad regional*, producto del largo aislamiento histórico de la región, donde la relación con la música tomaba “la forma de una exploración en curso de uno o más idiomas musicales que se dicen enraizados en un legado histórico geográficamente específico” (Straw, 1991: 373). La práctica musical, con su capacidad de suscitar experiencias intensas, apuntaló sentimientos que fomentaron el imaginario de una identidad regional con características particulares.

La música de Mar Azul no fue grabada por la industria disquera con canales de distribución nacional o internacional, sino por pequeñas casas editoras en las que un empresario independiente invertía para la producción del fonograma. Es posible que la acentuada localidad de estos grupos explique por qué no fueron foco de interés para casas disqueras de largo alcance. La falta de reconocimiento de la gran industria musical del centro del país marca una similitud, pero también una significativa diferencia, con respecto al otro caso de música de influencia colombiana en México: el de la ciudad de Monterrey (Nuevo León).

Olvera (2005: 25) señala que, si bien los grupos regiomontanos de música tropical no fueron promovidos por las grandes disqueras del centro de México, la propia infraestructura disquera e industria musical del eje Houston-Monterrey (atendiendo a la demanda musical migrante) permitió el florecimiento de estas agrupaciones, lo cual establece una diferencia importante entre las músicas populares que emergen en el ámbito urbano y las que surgen en el rural. A diferencia de lo que sucedió con el caso regiomontano, donde a la postre la música tropical local se proyectó mediáticamente a nivel global, la ausencia de una industria musical en la Costa Chica favoreció que la producción, circulación y consumo del merequetenge se ciñera –hasta entrados los años noventa– a su región de procedencia. Raras veces los grupos locales consiguieron aparecer en los programas de televisión de transmisión nacional, aunque otros exponentes de la música tropical consolidaron ese gusto musical en el gran público (Olvera, 2005).

En sus inicios, la grabación de los fonogramas de Mar Azul implicó largas sesiones: llegaban a grabar hasta veinte temas en una misma sesión, debido a la escasez de recursos y la pretensión de aprovechar al máximo el alquiler del estudio (Esteban Bernal, comunicación personal, 27.07.2018). Esto obedecía a los costos que tenía que asumir el productor, pues además tenía que llevar a los músicos hasta la Ciudad de México y encargarse de su estadía para realizar las grabaciones. La austeridad de inversión también se reflejaba en la limitada producción de fonogramas: se hacían tirajes de copias en pequeñas cantidades y su distribución casi se limitaba al circuito regional de comercio de discos, tanto en pequeños establecimientos de las

poblaciones más grandes como en los propios conciertos que ofrecían los grupos en la región. Es importante notar que buena parte de la difusión de esta música se efectuó mediante la circulación de los materiales fonográficos de persona a persona, por el préstamo de discos entre parientes y amigos; los discos no solo eran difíciles de conseguir, sino que prácticamente no se reeditaban. Esto propició que se consolidara un mercado regional de piratería; primero, con el comercio de cintas magnetofónicas (casetes) y, más tarde, con el de discos compactos.

Aunque los fonogramas jugaron un papel importante ayudando a difundir la música de estos grupos, la permanencia de las agrupaciones de merequetengue prácticamente dependió de las presentaciones en vivo²⁰. La emergencia de estos grupos y el gusto por su música fue propiciando circuitos musicales de carácter regional, con características que los alejaban de una lógica industrial de consumo. Un aspecto particular era el espacio de las presentaciones. Si bien hoy los espacios de *performance* también se ubican en el ámbito urbano, en las últimas décadas del siglo XX la mayoría de las presentaciones de estos grupos se realizaban en el medio rural.

Usualmente, en este entorno, los espacios para los bailes de charanga no eran auditorios o salas de concierto estables y fijas, con escenario y butacas, sino espacios de uso comunal adaptados como recintos temporales de baile. Las plazas centrales de los pueblos o las canchas de baloncesto al aire libre tomaban la función de salones de baile, tan solo separados del espacio público callejero por una improvisada malla de alambre. Templetes elevados a poco más de un metro del piso servían como escenarios, cobijados por estructuras portátiles de austeros juegos de luces y sistemas de amplificación de sonido de variada calidad. Una centena de sillas de plástico rodeaba el espacio del baile, con mesas esporádicas aquí y allá, así como un local improvisado donde se vendían bebidas alcohólicas. Esta forma de apropiación del espacio sigue vigente hasta hoy: la familiaridad del sitio de baile y el hecho mismo de que la música llegue hasta los espacios colectivos de la comunidad ha favorecido también al fuerte arraigo de esta música en la región. La asociación de la experiencia musical con el espacio cotidiano—transformado momentáneamente en lugar de festejo—forma parte del bagaje cultural tradicional generalizado en el entorno costeño.

El patrocinio es también otra particularidad en los eventos de merequetengue. Una de las modalidades más frecuentes sigue siendo la llamada *renta de plaza* durante alguna fiesta religiosa o del calendario celebratorio comunitario. En esta modalidad, alguna empresa cervecera paga el *derecho de exclusividad* para venta de cerveza durante la fiesta, con una significativa suma entregada a la comisaría municipal. Ese recurso, generalmente, es utilizado en obras de beneficio comuni-

20. La organización de estos grupos era casi doméstica, regularmente, los propios músicos o algún pariente cercano hacían las veces de representantes, choferes o transportistas del equipo de sonido.

tario, como el mejoramiento de la plaza central, la clínica comunitaria, los recintos escolares, la pavimentación de calles o el alumbrado público, etc. Otra modalidad de patrocinio de los bailes es la que auspician los llamados comités o juntas, que son agrupaciones de personas de la comunidad que se comprometen a participar en la organización de festividades religiosas generalmente para *pagar* promesas a deidades. Una más son las *mayordomías* tradicionales que comparten entre varias personas, aunque esta modalidad ha venido cayendo en desuso por los altos costos que recaen casi exclusivamente en los mayordomos. Estas formas de patrocinio y organización son características de las festividades tradicionales en el medio rural costeño y se reproducen también para dar cabida a esta música popular.

La forma de publicitar los bailes tiene también sus particularidades. Tradicionalmente, los medios usuales para difundir los conciertos-bailes han sido los anuncios pintados en muros o fachadas a lo largo de la carretera costera; debido a su amplio alcance, el arribo de personas de toda la región conforma una audiencia de clara procedencia regional (Figura 4). De hecho, la convocatoria abierta a todo costeño ha contribuido a que los bailes de merequetengue desdibujen momentáneamente

FIGURA 4 | Cartel de baile en Bajos de Coyula (México)



Fuente: Espectacular bailazo (2019).

algunas diferencias de clase y *raza* presentes en esta región pluricultural y multiétnica. Una segunda manera de publicitar los bailes, pero más localizada en el nivel comunitario, es en el interior de las poblaciones mediante la llamada bocina. En casi todas las comunidades costeñas existen altoparlantes situados en lo alto de algunas casas, esparcidos en puntos estratégicos de la población. A lo largo del día, los dueños de estas bocinas emiten una diversidad de anuncios por los que obtienen una retribución económica. Los anuncios pueden difundir una diversidad de mensajes: la venta de algún producto o alimento por parte de un particular, avisar a una persona que se le espera en un punto específico o, bien, enviar un mensaje a la población, ya sea de índole religioso, civil o político.

Por otra parte, la vigencia del repertorio de Mar Azul en el consumo musical actual de la Costa Chica es otro tema interesante. Si bien la mayoría de los éxitos musicales de la agrupación es de los años setenta y ochenta, todavía hoy es difícil asistir a una fiesta particular o celebración comunitaria en la que no se escuchen una y otra vez sus temas clásicos. El repertorio de Mar Azul –y en general del merequetengue– ha sido la música de baile por excelencia incluso con el paso de las generaciones. De acuerdo con los testimonios locales, un hecho que explica su vigencia es que se trata de una música hecha por costeños para los propios costeños. El repertorio más gustado tiende a cohesionar una estética compartida que ofrece un particular sentido del lugar, incluso al grado de borrar momentáneamente las diferencias de etnia, clase y raza en los bailes donde se interactúa simplemente entre *costeños*. En ese mismo sentido, la costa a la que se alude en las piezas no remite a un territorio idealizado, sino a un espacio geográfico cercano y cotidiano de costumbres, lugares o personas familiares a la mayoría de los costeños, que refuerza los lazos de los oyentes con esta región. Básicamente, el repertorio clásico de Mar Azul pondera valores culturales regionales que proyectan imágenes consideradas como auténticas en el imaginario costeño.

Otro aspecto que interviene en la amplia aceptación regional de la agrupación ha sido la cercanía de los músicos con su audiencia. Tanto los músicos que conformaron el primer Mar Azul como los actuales integrantes de alguna de las agrupaciones que hoy portan ese nombre han permanecido, luego del éxito, radicando en sus comunidades, lo cual los ha mantenido cerca de su público de manera cotidiana, sin hacer de ellos figuras públicas en los términos de la industria musical²¹. En mis visitas a la región fue muy frecuente escuchar que las personas hablaban de manera familiar sobre los integrantes del grupo: “Esteban es mi primo-hermanito, es de aquí de San

21. La ausencia de esa figura pública como *estrella* se refleja sobre todo en las portadas de los primeros LP, donde no se destaca la personalidad de alguno de los músicos o la propia imagen del grupo; en su lugar, se presenta una imagen que remite a la playa y al mar.

Nicolás” (Efrén Noyola, comunicación personal, 09.09.2016); “ese era de aquí de Corralero” (Cirino Arellano, comunicación personal, 08.07.2011), etc. El hecho de no hacer de ellos *artistas*, en un sentido mediatizado, le otorga a esta expresión un carácter eminentemente rural, que localmente se traduce en una cercanía con la audiencia que le acredita autenticidad. En ese sentido, conservan parte del perfil de relaciones sociales que se establecían antiguamente entre los músicos tradicionales y su comunidad de procedencia.

Por último, si bien los conjuntos tuvieron su auge entre los años setenta y los inicios del presente siglo, desde hace unos diez años, los llamados sonidos (disyocueis que cuentan con equipo de amplificación de sonido y que manejan un amplio repertorio de grabaciones) comenzaron a desplazar el trabajo de los conjuntos en la región (Esteban Bernal, comunicación personal, 27.07.2018). La razón principal es el menor costo de contratación de sus servicios, comparado con el precio que cobran los grupos de música en vivo. Hasta hace un par de años, el sonido cobraba entre 10 000 y 20 000 pesos mexicanos por presentación, mientras que el grupo cobra alrededor de 50 000. El repertorio es otra razón que favorece la preferencia local de los sonidos por encima de los grupos de charanga, pues los primeros ofrecen un mayor número de géneros y piezas musicales para el baile. Paradójicamente, los sonideros, quienes hoy desplazan a los conjuntos, nutren su repertorio con la música compuesta por muchos de estos grupos de merequetengue e, incluso, incluyen piezas de danzas tradicionales que localmente son consideradas entrañables, como en el caso del son tradicional “Ya se van los diablos” de la danza Juego de diablos. Aunque el auge de los sonidos es ampliamente perceptible en la región, hoy por hoy, se considera que es un lujo contratar a un conjunto para acompañar el baile en alguna festividad comunitaria o privada.

Hacia una dimensión musical translocal

La Costa Chica ha sido una de las regiones económicamente más deprimidas de México. Si bien un alto índice de pobreza y marginación ha caracterizado a la región por décadas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2019), durante los últimos tres decenios del siglo XX la situación económica empeoró, obligando a migrar a una gran cantidad de costeños hacia Acapulco, Oaxaca y la Ciudad de México, en busca de mayores oportunidades laborales. En la Ciudad de México, muchos de estos migrantes fueron insertándose en el tejido urbano mediante cadenas migratorias, fomentando el surgimiento de *extensiones* costeñas en la zona conurbada, como en los municipios de Los Reyes La Paz y Netzahualcóyotl,

en el vecino Estado de México. La formación de núcleos poblacionales costeños en la gran ciudad creó un nuevo nicho cultural que propició la emergencia de un pequeño circuito de foros que con regularidad patrocinaban bailes de merequetengue, satisfactores de la demanda musical costeña. En el propio corazón de la Ciudad de México, diversos foros auspiciaron los bailes de charanga, como el salón California Dancing Club, un sitio legendario para los amantes del baile en una zona popular del sur de la ciudad.

Pero el destino migrante se reorientaría, desde los años ochenta, tomando un giro internacional hacia el llamado Norte (EE. UU.). La crisis económica nacional repercutió en algunas de las principales actividades económicas costeñas, como la agricultura, la ganadería y la pesca, lo cual detonó este cambio. En esa década, el principal punto de migración en Estados Unidos era el estado de California, y la mayoría de la población migrante comprendía jóvenes de entre 18 y 22 años que, terminando de cursar la escuela secundaria, optaban por migrar. El costo del viaje al Norte generalmente era financiado por la familia de la persona migrante, lo cual generaba un compromiso económico: una vez acomodados en trabajos medianamente estables en los Estados Unidos, la gran mayoría de los migrantes conservaban lazos con su familia, a quienes enviaban dinero con regularidad. Las remesas se convirtieron en recursos esenciales para la economía familiar de los que se quedaron en México, ayudando a la reactivación de algunas actividades económicas locales.

En un comienzo, la intención de una mayoría de los migrantes era migrar de manera temporal, con el propósito de ahorrar dinero y regresar a su región de procedencia para invertir en un negocio o construir una casa. En la costa abundan las historias sobre ese trasiego de ida y vuelta durante años. No obstante, a inicios de los años noventa, el cambio en las leyes migratorias y la creciente dificultad para cruzar la frontera modificó la situación general. En 1993, el estado de California endureció sus políticas inmigratorias; como resultado, el destino migrante de los costeños se redirigió a otros estados como Arizona y Texas, aunque fue en realidad Carolina del Norte el destino más favorecido.

En 1997, el paso del huracán Paulina por la Costa Chica acarreó tantas pérdidas en la región que la migración se tornó masiva a partir de ese año. Las cadenas migratorias no se hicieron esperar, algunas estimaciones locales señalaban que, para fines de los años noventa, uno de cada dos jóvenes costeños, entre los 18 y 30 años, se había aventurado en la experiencia migrante a EE. UU. (Benjamín Fuentes, comunicación personal, 23.01.2002). Antes de esta década, prácticamente no había mexicanos en Carolina del Norte, pero entre 1998 y 2010, esta entidad se convirtió en el estado con mayor número de migrantes latinos en EE. UU. (Lacy, 2009). La

razón para migrar a un lugar tan lejano de la frontera con México era que encontraban en este estado menos violencia (drogas, pandillas), más tranquilidad (ausencia de sentimiento antiinmigrante), más trabajo, costos menores de manutención y una mejor calidad de vida (Jones, 2011); además de que por esos años las leyes de Carolina del Norte permitían un rápido acceso a las instituciones públicas: todavía en 2005 un inmigrante podía conseguir una licencia de conducir tan solo con aprobar el examen de manejo y contar con un par de direcciones locales y un número telefónico (Jones, 2011).

Alrededor de 1999, en Carolina del Norte los migrantes hombres solían ocuparse en trabajo manufacturero, empackado de carne, procesamiento de alimentos, plantación y cosecha de tabaco, durazno y tomate, así como en la industria de la construcción; mientras que las mujeres encontraban empleo generalmente en maquila, comercio y servicio doméstico (Lacy, 2009). En general, el patrón de migración interna de los costeños en EE. UU. continuó expandiéndose según la oferta de trabajo: actualmente se encuentran núcleos de costeños en California, Arizona, Texas, Pensilvania, Minnesota, Utah, Georgia, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Chicago y Nueva York (Quecha, 2015). Si bien las condiciones de vida de muchos de estos migrantes mejoraron económicamente con respecto a sus opciones en México, su situación no se apartó de los patrones que han caracterizado a varias minorías racializadas residentes en EE. UU. (Sassen, 2019).

Las comunidades costeñas en los Estados Unidos conservan distintos tipos de lazos, algunos son cercanos y otros más individualistas. En algunos casos, han hecho redes locales de solidaridad y colaboración: en Pasadena, por ejemplo, crearon una pequeña *isla costeña* en medio de la megalópolis del sur de California desarrollando enclaves compuestos por tiendas, restaurantes, celebraciones a la virgen y el Día de Muertos (Lacy, 2009). Aunque una mayoría de costeños en EE. UU. se ha adaptado a algunas de las costumbres de este país, en general han tendido a mantener una fuerte identidad regional fuera de México. El precedente de una característica movilidad interna regional en la Costa Chica ha favorecido la convivencia entre costeños bajo el marco de una cultura compartida que los identifica, tomando como referente los vínculos simbólicos con su tierra.

Las fiestas son ocasiones de reafirmación identitaria y relación social donde rara vez falta la música grabada de merequetengue, pues representa un lazo emocional con sus comunidades de procedencia en México. Sin embargo, lo que tiene verdadero auge entre los costeños migrados son las presentaciones en vivo de estos grupos. El acordeonista Esteban Bernal destaca lo bien recibido que fue Mar Azul las veces que pudieron ir a presentarse a EE. UU., antes del endurecimiento de las

leyes migratorias a inicios del presente siglo. En su momento, pudieron visitar ese país para ofrecer conciertos sin permisos de trabajo o contratos legales, aunque hoy esa opción ya no es viable²².

Sin embargo, uno de los grupos que pudo legalizar sus presentaciones en EE. UU. y que actualmente mantiene una relación intensa con las comunidades de migrantes costeños es El Original Mar Azul, que dirige Aquilino Hernández. Desde su resurgimiento, en 2016, esta agrupación ha logrado insertarse en un amplio circuito musical de clubes nocturnos que ofrecen presentaciones de grupos mexicanos en estados donde reside un número significativo de migrantes de la Costa Chica: California, Arizona, Utah, Alabama, Georgia, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Indiana, Illinois, Minnesota, Wisconsin, Connecticut, Nueva York y Nueva Jersey (Figura 5). Como es de esperar, esos eventos suelen tener amplia concurrencia: en los últimos 3 años las giras de El Original Mar Azul por Estados Unidos han rebasado la treintena de presentaciones en un año.

Un aspecto interesante sobre la perduración de este grupo en el gusto costeño transnacional es que su continuidad no implicó la emergencia de un nuevo estilo musical o cambios significativos en las presentaciones, como en el caso de otras expresiones musicales en contextos migrantes (García; Luengas, 2016; Olmos, 2012; Simonett, 2000). Por el contrario, se puede decir que parte significativa del éxito actual de Mar Azul entre la población migrante en EE. UU. se debe a que su música, estando en pleno auge en la Costa Chica durante el período álgido de migración (1980-2000), favoreció que estos repertorios se *fijaran* en la experiencia migrante que hoy se constituye en una audiencia multilocalizada. El vínculo identitario que esta música ejerce en esas primeras generaciones de migrantes ha llevado a El Original Mar Azul a conservar los viejos repertorios y eludir demasiados cambios en las nuevas composiciones, apegándose a reproducir el sonido merequetengue de los años ochenta.

Además, si bien los lugares de presentación han transitado de los espacios públicos colectivos de las comunidades a los salones de baile urbanos, la importancia del baile para la audiencia ha mantenido a este grupo distante de los auditorios de conciertos; el uso de modestos sistemas de luces y sonido, así como la ausencia de juegos pirotécnicos y macropantallas en el escenario caracterizan todavía sus presentaciones. Tampoco forman parte de las redes mediáticas masivas, con excepción de la promoción de sus presentaciones en estaciones de radio. De alguna forma, esta

.....
22. Por el peso que tiene Esteban Bernal en la historia de esta agrupación, varios músicos costeños residentes en Estados Unidos lo han invitado a migrar al *Norte* para conformar allá algún grupo de merequetengue; sin embargo, él se ha negado. Desde hace un año, intenta cumplir con los trámites pertinentes para poder ofrecer presentaciones con su grupo en EE. UU. de manera legal.

FIGURA 5 | Cartel de baile en Nueva Jersey (EE. UU.)



Fuente: página oficial de Facebook de Don Ramon Nightclub.
<https://es-la.facebook.com/donramonnightclub/photos/a.23587776559676/873854776095303/?type=3&theater>

agrupación continúa funcionando de manera independiente de la gran industria musical, tanto en su región de origen como en Estados Unidos.

La música de Mar Azul representa un símbolo de identidad que alude a un “regionalismo nostálgico” (Hutchinson, 2006: 66) en la experiencia migrante; por medio de esta música se articula la memoria de su tierra, localizándolos en un nuevo lugar, pero sin dejar por completo su identidad regional. Asimismo, su carácter transnacional intensifica los lazos de identificación regional en la diáspora, marcando delimitaciones en términos de especificidad geográfica. Mediante esta música, los migrantes encuentran un sentido de pertenencia a su sitio de procedencia, pues los identifica como mexicanos, pero a la vez les distingue como costeños entre la población mexicana en EE. UU. Para los migrantes costeños, principalmente los de primera generación, el gusto por esta música establece claras fronteras de pertenencia que remiten a su región de origen.

Así, el consumo de merequetengue demarca y reafirma una localidad regional, tanto en México –donde históricamente se ha ignorado a la Costa Chica– como en

el vecino país del norte –donde duplica su importancia en condiciones de minoría étnica para los costeños migrantes–. La experiencia migrante ha cruzado por completo la vida de los costeños residentes en los Estados Unidos, quizá por ello, una de las piezas más populares entre la audiencia consumidora de esta música sea “Me voy pa’ Carolina”, del acordeonista Esteban Bernal, quien en sus letras hace eco de esta vivencia para una diversidad de personas, no solo de la Costa Chica, sino de todo México, que han buscado mejores oportunidades laborales en los EE. UU.:

*Ya me voy pa Carolina
y no voy arrepentido
porque todas las mujeres
no quieren estar conmigo.*

*Melitón Cisneros dijo:
“Oyes, Esteban Bernal,
dicen que tú ya no puedes
y por eso ya te vas...”*

*Yo le digo a Melitón:
“Yo soy Esteban Bernal,
vamos a tomar botellas
y verás que así no se van...”²³*

El éxito de esta pieza propició que, unos años después, el propio Esteban Bernal compusiera otra llamada “Ya me vine de Carolina”:

*Ya llegué, ya estoy aquí,
ya me vine de Carolina;
ya no quiero estar allá,
me desprecian esas gringas.*

*Yo me acuerdo de mi tierra,
quiero ver a mi negrita,
porque siento que no aguanto,
quiero besar su boquita.*

.....
23. Estrofa de la pieza “Me voy pa’ Carolina”, de la autoría de Esteban Bernal, contenida en el fonograma 16. *Las nuevas y viejitas consentidas. El Internacional Mar Azul*. México: Audio Digital El Puma. La pieza completa puede escucharse en <https://www.youtube.com/watch?v=d2Qwvxm27DA>

Las redes sociales, en internet, han tomado un lugar relevante como espacios activos de socialización, al mantener en contacto a las comunidades migrantes. Los bailes siguen siendo importantes referentes identitarios que son registrados audio-visualmente por una diversidad de actores, tanto en México como en EE. UU. Los residentes locales, con sus propias habilidades y competencias culturales, registran y socializan de manera expedita fragmentos significativos de los bailes con amigos y parientes migrantes. Asimismo, se exponen en las redes una gran cantidad de materiales audiovisuales con la música de Mar Azul o alguna de sus presentaciones en vivo; al estar expuestos de manera global, son consumidos por costeños dispersos en una diversidad de países que revaloran la cultura local. Parte significativa de los comentarios en las redes sociales versa en torno a la originalidad y calidad de cada una de las *facciones* de Mar Azul; la mayor cantidad de este material ofrece la oportunidad de observar perspectivas y valores locales, a veces como comentarios individuales y, en otras ocasiones, como diatribas entre distintos comentaristas.

En el caso costeño, al menos hasta el cambio de siglo, la red de relaciones sociales se circunscribía al lugar y su proximidad física y cultural, pero luego del período de intensa migración, el lugar pasó a ser una metáfora en la construcción simbólica como forma cultural desterritorializada de tinte translocal. Delineando este tránsito de expresiones locales a *translocales*, los migrantes de la Costa Chica han utilizado la música de su terruño para apropiarse de espacios distantes, cultural y geográficamente, de sus lugares de origen. La música funge entonces como un medio por el cual la situación de lugar es negociada y transformada, construyendo trayectorias de su tierra a través del espacio (Stokes, 1997); proceso ampliamente perceptible tanto en Ciudad de México como en las distintas entidades receptoras de migrantes costeños en Estados Unidos.

Conclusiones

En el presente escrito, se ha visto cómo un género procedente del hemisferio sur impactó regiones rurales distantes ubicadas en países periféricos del mismo Sur Global. El trasiego del *sonido corralero* colombiano tuvo rápida aceptación en la Costa Chica de México, siendo adaptado al gusto regional mediante la producción musical original de agrupaciones locales emergentes como Mar Azul.

Este y otros grupos surgieron en condiciones históricas específicas caracterizadas por una mayor comunicación de la Costa Chica con el exterior, el declive de ciertas expresiones festivas tradicionales, así como la popularización de aparatos reproductores de fonogramas, aunados al auge de la música tropical a nivel nacional

e internacional. Mientras que artistas como Rigo Tovar (y su conjunto Costa Azul) o Acapulco Tropical acaparaban el mercado urbano de la clase trabajadora inmigrante a las grandes ciudades, grupos como Mar Azul fraguaban una música de carácter local/regional que aprovechaba este *boom* tropical de los años setenta.

La *música del patio* colombiano fue motivo creativo para la sensibilidad costeña. En la producción musical de Mar Azul, elementos como la lírica de las canciones, los ensambles instrumentales y el estilo musical fungieron como vehículos de una estética particular que, en conjunción con la noción de lugar y los vínculos comunitarios, construyeron una vigente *localidad regional*. En pocos años, los bailes de charanga se convirtieron en sitios de reconocimiento y pertenencia a un espacio local circunscrito a una historia y cultura compartidas. El éxito de Mar Azul, y del merequetengue en general, adquirió tal importancia, que conformó no solo circuitos de circulación y consumo en el nivel regional, sino que estos trascendieron a los principales destinos de migración costeña. La consolidación de una estética compartida a nivel regional favoreció el consumo translocal de esta música en la Ciudad de México, así como en una imaginada comunidad costeña allende las fronteras mexicanas.

Los migrantes de la Costa Chica en EE. UU. han tendido a mantener una identidad regional fuera de su lugar de origen; en dicha construcción identitaria, el papel de la música de merequetengue ha jugado un papel primordial. Si bien el merequetengue de Mar Azul no fue una expresión difundida masivamente por la industria musical, sino una música popular de carácter rural surgida en un momento previo al auge de la llamada *world music*, el propio éxito transnacional de los grupos tropicales de los años setenta impulsó a estos grupos a encontrar sus propios derroteros entre las comunidades costeñas radicadas en Estados Unidos. Parte fundamental de la permanente vigencia de los repertorios de Mar Azul correspondientes a los años setenta, ochenta y noventa, tiene que ver con la gran significación que tuvieron para toda una generación de costeños y su experiencia migrante. Ello explica por qué los repertorios han tendido a conservarse hasta hoy sin demasiados cambios.

Actualmente, el merequetengue sigue presente en el gusto musical costeño, aunque con menor fuerza que antaño, luego del surgimiento y permanencia de los *sonidos*; no obstante, en el universo musical costeño continúa teniendo un importante papel social, siempre entreverado con el consumo de música tradicional regional (sones, corridos y chilenas) y de música popular con presencia a nivel nacional (banda norteña, música ranchera, balada romántica y reguetón). Para el caso de los migrantes costeños radicados en la Ciudad de México y EE. UU., el merequetengue prevalece con fuerte vigencia al ayudar a construir una identidad regional costeña que les distingue no solo en contextos extranjeros, sino incluso ante sus connacionales dentro y fuera de México.

En suma, el presente escrito muestra un caso más que ilustra la diversa gama de procesos musicales globales ocurridos desde fines del siglo pasado en Latinoamérica. En específico, se da cuenta aquí de las condiciones dinámicas en las que se ha desarrollado parte de la cultura musical costeña durante las últimas décadas; procesos donde puede observarse la manera en que aflora la “*culturalidad* de la vida humana” (Robertson, 1992: 173).

Referencias

- Alvarado, Nadia (2012). Desde la Costa de Guerrero hasta Chacahua, tras la pesca del tiburón, nació El Mar Azul: José Antonio Tornez. *Pinodebate*. Recuperado de <https://pinodebate.blogspot.com/2012/11/desde-la-costa-de-guerrero-hasta.html>
- Bennett, Andy (2015). The Global and the Local. En *The SAGE Handbook of Popular Music* (pp. 223-225), editado por Andy Bennett; Steve Waksman. London: SAGE Publications.
- Bennett, Andy; Peterson, Richard (eds.), (2004). *Music Scenes: Local, Trans-local and Virtual*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Blanco, Darío (2003). *La relación música e identidad. El movimiento regio-colombiano, sincretismo en México de la música de la costa atlántica colombiana*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Postgrado en Ciencias Antropológicas, Ciudad de México.
- Blanco, Darío (2005). Transculturalidad y procesos identificatorios. La música caribeña colombiana en Monterrey. *Alteridades*, 15(30), 19-41.
- Blanco, Darío (2008). *La cumbia como matriz sonora de Latinoamérica. Los colombianos de Monterrey-México (1960-2008). Interculturalidad, identidad, espacio y cuerpo*. [Tesis de doctorado]. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Doctorado en Ciencia Social, Ciudad de México.
- Burgos, Alberto (2001). *Antioquia bailaba así*. Medellín: Lealón.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Medición de la pobreza*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Espectacular bailazo de feria en Bajos de Coyula (2019). *Todo Huatulco*. Recuperado de <https://todohuatulco.com/2019/11/10/espectacular-bailazo-de-feria-en-bajos-de-coyula/>
- García, Patricia; Luengas, Rubén (2016). Mixtechno. Las nuevas tecnologías en las antiguas músicas mixtecas. En *Música indígena y contemporaneidad: nuevas facetas de la música en las sociedades tradicionales* (pp. 49-69), coordinado por Miguel Olmos. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

- Geijerstam, Claes af (1976). *Popular Music in Mexico*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Haque, Habibul (2019). Glocalization. En *The Oxford Handbook of Global Studies* (pp. 93-112), editado por Mark Juergensmeyer; Saskia Sassen; Manfred B. Steger. New York: Oxford University Press.
- Hernández, Oscar (2015). *Los mitos de la música nacional: poder y emoción en las músicas populares colombianas*. La Habana: Casa de las Américas.
- Hutchinson, Sydney (2006). Merengue Típico in Santiago and New York. *Transnational Regionalism. Ethnomusicology*, 50(1), 37-72.
- Hutchinson, Sydney (2016). Merengue on the Move. Making Music, Place, and Community in the Típico World. En *Made in Latin America* (pp. 113-124), editado por Julio Mendivil; Christian Spencer. New York/London: Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2001). *Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000)*. México: INEGI.
- Jones, Jennifer A. M. (2011). *Making Race in the New South: Mexican Migration and Race Relations in Winston-Salem, North Carolina* [Tesis de doctorado]. University of California, Graduate Division in Sociology, Berkeley.
- Lacy, Elaine (2009). Cultural Enclaves and Transnational Ties: Mexican Immigration and Settlement in South Carolina. En *Latino Immigrants and the Transformation of the U.S. South* (pp. 1-17), editado por Mary Odem; Elaine Lacy. Athens/London: University of Georgia Press.
- Méndez, Mario (2016). Regresa al ruedo el original Mar Azul con “La Historia continua”. *NSS Oaxaca*. Recuperado de <https://www.nssoaxaca.com/2016/03/28/regresa-al-ruedo-el-original-mar-azul-con-lla-historia-continuar/>
- Middleton, Richard; Manuel, Peter (2001). Popular Music. En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, editado por Stanley Sadie. London: Oxford University Press. Recuperado de <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000043179>
- Montoya, Luis Omar (2014). *El síndrome de la nostalgia*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato/ INAH.
- Moreno, Yolanda (1989). *Historia de la Música Popular Mexicana*. México: Alianza Editorial Conaculta.
- Olmos, Miguel (coor.), (2012). *Músicas migrantes. La movilidad artística en la era global*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte/Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Olvera, José Juan (2000). *Al norte del corazón. Evoluciones e hibridaciones musicales en el noreste mexicano y sureste de los Estados Unidos con sabor a cumbia*. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Bogotá. Recuperado de <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iii-congreso-bogota-colombia-2000/?lang=pt>
- Olvera, José Juan (2005). *Colombianos de Monterrey. Origen de un gusto musical y su papel en la construcción de una identidad*. Monterrey: Consejo para la Cultura de Nuevo León.
- Parra, Juan Diego (2017). *Deconstruyendo el chucu-chucu. Auges, declives y resurrecciones de la música tropical colombiana*. Medellín: ITM.
- Parra, Juan Diego (comp.), (2019). *El libro de la cumbia. Resonancias, transferencias y transplantes de las cumbias latinoamericanas*. Medellín: ITM/Discos Fuentes Edimúsica.
- Quecha, Citlali (2015). Niñas *cuidadoras* en contextos migratorios. El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. *Cuicuilco*, 64, 155-173.
- Robertson, Roland (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Robertson, Roland (1995). Glocalization. En *Global Modernities* (pp. 25-44). London: SAGE Publications.
- Ruiz, Carlos (2013). Del fandango al baile de artesa. Declive, resurgimiento y sobrevivencia de una tradición musical de la Costa Chica. En *El Fandango y sus variantes. III Coloquio Música de Guerrero* (pp. 249-266), editado por Amparo Sevilla. México: INAH.
- Sassen, Saskia (2019). Researching the Localizations of the Global. En *The Oxford Handbook of Global Studies* (pp. 73-92), editado por Mark Juergensmeyer; Saskia Sassen; Manfred B. Steger. New York: Oxford University Press.
- Simonett, Helena (2000). Popular Music and the Politics of Identity. The Empowering Sound of Technobanda. *Popular Music and Society*, 24(2), 1-23.
- Stokes, Martin (1997). *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place*. Oxford/ New York: Berg Publishers.
- Straw, Will (1991). Systems of Articulation, Logics of Change: Communities and Scenes in Popular Music. *Cultural Studies*, 5(3), 368-388.
- Wong, Ketty (2012). *Whose National Music? Identity, Mestizaje, and Migration in Ecuador*. Philadelphia: Temple University Press.

Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México*

DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4196>

*A Heuristic Review at the Results of the PISA Tests (2000-2018):
The Reading Skills of 15-year-olds in Mexico*

Jorge Bartolucci**

Universidad Nacional Autónoma de México (Ciudad de México, México)

.....

* Este artículo forma parte de los resultados del proyecto de investigación “El Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA). Un marco de referencia para la evaluación de las competencias en la Educación Media en México”, IISUE/UNAM. El primer avance, que dio cuenta de las operaciones cognitivas empleadas en las respuestas de PISA 2006 en ciencias, fue publicado en 2013 en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa XVIII*(58), en coautoría con Ernesto Bartolucci. Proyecto sin financiamiento externo. Artículo de investigación recibido el 30.07.2020 y aceptado el 09.03.2021.

** Doctor en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Profesor-investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - UNAM (México). En 2001 obtuvo el Premio Francisco Javier Clavijero del Instituto Nacional de Antropología e Historia (México), y en 2005 el Herbert C. Pollock Award, Dudley Observatory (New York, EE. UU.). Entre sus publicaciones más destacables están *Desigualdad social, educación superior y sociología en México* (Porrúa, 1994), y *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos* (Plaza y Valdez Editores/UNAM, 1999). Correo electrónico: jorge.bartolucci.unam@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5184-3911>

Cómo citar/How to cite

Bartolucci, Jorge (2021). Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México. *Revista CS*, 34, 301-335. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4196>

Resumen

Abstract

El artículo se propone contribuir al análisis y reflexión sobre los efectos prácticos de las habilidades lectoras genéricas adquiridas por estudiantes de quince años en México. Se presenta una revisión documental de las pruebas PISA 2000/2009/2018 en lectura desde un punto de vista hermenéutico, con el objetivo de identificar el nivel de complejidad de las operaciones que los estudiantes mexicanos en promedio han sido más proclives a ejecutar a lo largo del tiempo. A título de ejemplo, se analizan detenidamente las respuestas recabadas en dos unidades puestas a disposición del público después del ciclo de 2009. Los resultados remiten a las capacidades lectoras de los jóvenes para localizar y utilizar la información contenida en un texto, así como para interpretar, reflexionar y criticar su contenido. Se aportan elementos técnicos, metodológicos y analíticos para la revisión de los procesos de comprensión lectora en los salones de clase.

PALABRAS CLAVE:

competencia lectora, habilidades cognitivas, práctica educativa, Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA)

.....

The purpose of this article is to contribute to the analysis and reflection on the practical effects of generic reading skills acquired by fifteen-year-old students in Mexico. The reading results of the PISA 2000/2009/2018 tests are analyzed from a hermeneutical point of view, with the intention of identifying the level of complexity of the operations that students are more likely to perform. As an example, the responses obtained in two units that were made available to the public after the 2009 cycle are reviewed. The referred results express the reading skills acquired to locate and use the information contained in a text, as well as to interpret, reflect on, and criticize its content. Technical, methodological, and analytical elements are provided for the review of reading comprehension processes in classrooms.

KEYWORDS:

Reading Literacy, Cognitive Skills, Educational Practice, Programme for International Student Assessment (PISA)

Introducción

¿Qué saben hacer los jóvenes mexicanos como lectores? ¿Cuáles son sus habilidades para acceder, interpretar, reflexionar y criticar los contenidos de un texto con base en los conocimientos adquiridos previamente? En busca de algunas respuestas a estas preguntas se analizan aquí los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment - PISA), que registra lo que los jóvenes de 15 años saben y pueden hacer con lo que han adquirido cerca del final de su educación obligatoria. Esta prueba, de periodicidad trienal, mide la competencia de los encuestados en tres áreas fundamentales: lectura, matemáticas y ciencias. En cada edición, una de ellas es evaluada en calidad de *dominio principal*. La Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2019a: 19-29) realizó la primera edición del programa en el año 2000 con 43 países, y en 2018 la cifra aumentó a 79, donde se examinaron 600 000 estudiantes. Esta cifra representa a casi 32 000 000 de jóvenes de 15 años distribuidos en las escuelas de los países participantes.

Como se aprecia en el documento *Assessment and Analytical Framework* (OECD, 2019c), el marco de referencia conceptual de PISA ha permanecido sin cambios desde la primera aplicación hasta la última. Sea por medios impresos o virtuales, su objetivo estratégico ha consistido en evaluar tendencias observables a lo largo del tiempo respecto a la capacidad de los estudiantes de extrapolar lo que han aprendido en la escuela y aplicar sus conocimientos fuera de ella. En el primer ciclo de evaluación el dominio principal fue la lectura, al igual que en 2009 y 2018. Desde sus inicios, PISA concibió el acto de leer como un conjunto amplio de competencias que permite a los lectores comprender, usar, evaluar, reflexionar y criticar los contenidos de un texto con base en sus conocimientos preexistentes. Un proceso interactivo del lector con el texto que consiste en realizar operaciones mentales de diferentes grados de dificultad, al margen del marco de referencia curricular al que hayan estado expuestos los participantes en la prueba (OECD, 2019c: 22-27). De allí que, de modo invariable, el examen haya puesto a los jóvenes de 15 años frente a escenarios hipotéticos de la vida real, con la idea de identificar los pasos que fuesen capaces de dar en ese sentido (OECD, 2019c: 182).

Empero, dichas pautas conceptuales no suelen estar presentes en los salones de clase de todos los sistemas educativos. En las aulas de México, rara vez se ocupa a los estudiantes en la solución de problemas con diferentes niveles de complejidad, que les sirvan para reconocer los grados de dificultad que son capaces de resolver. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE (2006: 34-59), tanto los contenidos de los programas de secundaria como testimonios de los

propios alumnos revelan que las actividades escolares en torno al aprendizaje del español y la expresión escrita en la educación básica en México tienden a estar vinculadas a contenidos gramaticales formales, en desmedro de prácticas dirigidas a ejercitar la comprensión, interpretación y la reflexión crítica sobre los textos. El mismo diagnóstico ha sido corroborado por Alma Carrasco (2001, como se citó en Madero; Gómez, 2013: 114), quien apunta que la tradición didáctica en las escuelas mexicanas no favorece la forma interpretativa y la evaluación propicia la identificación de elementos aislados en lugar de la integración; además, carece de propósitos que rebasen el ámbito escolar. En ese contexto, el trabajo habitual, cualquiera que sea su forma –participación en clase, ejercicios, tareas, exámenes–, suele remitirse a labores bastante lineales, tendientes a satisfacer las instrucciones de los maestros. Así, la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la mayoría de las materias que se imparten en las escuelas secundarias y preparatorias está marcada por una subordinación excesiva entre lo que los estudiantes se sienten obligados a dar y lo que creen que el maestro espera recibir como respuesta correcta, sea que la hayan guardado en su memoria, anotado en sus apuntes o extraído de textos impresos o virtuales. Debido a que el único referente de la conducta escolar recae de forma invariable en la figura del maestro, los jóvenes se habitúan a realizar operaciones mentales que adquieren su sentido primordial en relación con la autoridad que este encarna, más que en función de la autoridad impersonal de la razón y de la lógica (Bartolucci; Bartolucci, 2013: 944).

Enfoque teórico: un punto de vista heurístico

Bajo el marco de referencia de PISA, resulta pertinente aprovechar los resultados de esta prueba como una herramienta heurística que permite aquilatar lo que los estudiantes están acostumbrados a hacer en el aula, como consecuencia de las prácticas de aprendizaje que han experimentado durante su experiencia escolar. Este asunto amerita ser tratado, aunque sea brevemente, a nivel teórico. Una manera rápida de hacerlo es ubicar los niveles de habilidades cognitivas e intelectuales concebidas por PISA en el marco de referencia de los estudios de Noam Chomsky (1989; 1992) sobre *competencia lingüística*. El autor citado apela con esa noción a la productividad de la lengua como una propiedad cognitiva que consiste en la capacidad que poseemos de comprender y construir un número ilimitado de oraciones, aun cuando nunca se hayan presentado en nuestra experiencia personal. Es sabido que la teoría de Chomsky es muy controversial y que varios autores la consideran inadecuada e inexacta en diversos aspectos. Sin embargo, la noción de *productividad*

de la lengua ha conservado su lugar como una de las explicaciones más influyentes del funcionamiento de la mente en los últimos 60 años. Tanto lingüistas como no lingüistas han juzgado necesario prestar atención al hecho de que se pueda desarrollar un sistema infinito en un tiempo finito y con información finita (Baron; Müller, 2014: 437-438), lo que equivale a dar cuenta de “la capacidad de un uso infinito de medios finitos” (Escandell-Vidal, 2014: 32). Un caso notable en ese sentido es el de Karmiloff-Smith: más allá de sus discrepancias teóricas con Chomsky, revalidó la idea de *productividad de la lengua* bajo el concepto de *re-representación*, al concebir el aprendizaje como un proceso que no acaba en la mera reproducción o memorización de la información generada en un contexto dado inicialmente, sino que potencialmente tiende a generar un número infinito de proposiciones cada vez más distantes de su contexto original.

En el libro *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Karmiloff-Smith (1994) propone una teoría del desarrollo cognitivo que pretende integrar ciertos aspectos de las teorías innatas sobre la mente humana con algunas contribuciones heredadas del constructivismo de corte piagetiano. La idea general consiste en conciliar la tesis de que el proceso cognitivo tiene lugar desde el inicio mismo de la vida de un ser humano, con postulados que lo entienden como producto de un sujeto creativo, de cognición flexible y de reflexión consciente (Gómez, 2017: 61). De acuerdo con esta postura teórica, la mente tiene como función principal completar patrones cognitivos a partir de los estímulos del medio y manipular dinámicamente las representaciones que se van almacenando; su plasticidad y flexibilidad le permiten cumplir una función vital en el ejercicio de procesos creativos y dinámicos de aprendizaje, tendientes a superar las representaciones que se reproducen de manera mecánica y desencadenar nuevos conocimientos con base en la explotación de la información guardadas en ella (Karmiloff-Smith, 1994: 27-36).

La educación escolarizada suele funcionar como un desencadenante de este proceso. Durante la infancia, y con ayuda del lenguaje, se toma consciencia de los objetos del entorno al tiempo que se adquiere un dominio representacional sobre ellos. Después, con base en el apoyo que le brinda la instrucción formal, el niño desarrolla las habilidades necesarias para redescubrir sus representaciones conceptuales en formas más abstractas (Gómez-Martínez, 2017: 67-68). En ese sentido, la concepción de Karmiloff-Smith es una referencia inobjetable, puesto que ayuda a comprender el proceso mediante el que la educación formal interviene en el desarrollo cognitivo de los jóvenes estudiantes, creando las bases para transitar del dominio de conocimientos determinados al dominio de sus capacidades cognitivas propiamente dichas. En otras palabras, la escuela contribuye a que las representaciones de los alumnos dejen de estar ancladas a objetos específicos y se les facilite

utilizar la información almacenada en su mente cada vez con mayor independencia. La misma concepción como modelo de las facultades intelectuales o el poder de la mente está presente en PISA, al asumir que una persona que sabe leer y escribir no solo tiene la habilidad de reconocer una serie de palabras ordenadas en frases y párrafos, sino que también desarrolla un cierto sentido de control sobre lo que lee, recuperando, reflexionando e interpretando su contenido. Conforme lo establecido por ese marco de referencia, la prueba procura identificar el grado de control que los estudiantes de 15 años son capaces de ejercer en sus vidas sobre la información dada, los conceptos aprendidos y los procedimientos mentales asimilados en la escuela (OECD, 2019c: 29).

Metodología

El presente trabajo se basa en una revisión documental de los informes de las pruebas PISA aplicadas entre 2000 y 2018 en lectura, con el objetivo de identificar el nivel de complejidad de las operaciones que los estudiantes mexicanos de 15 años han sido más proclives a ejecutar en un período de casi 20 años. Los resultados consignados en PISA en ese lapso ponen de manifiesto un comportamiento sumamente estable en torno a las capacidades lectoras adquiridas por ellos para localizar y utilizar la información contenida en un texto, así como para interpretar, reflexionar y criticar su contenido. En vista de tal uniformidad, la revisión documental se complementa con un estudio de corte hermenéutico de los reactivos y sus correspondientes respuestas, recabadas en dos unidades de la prueba puestas a disposición del público después del ciclo de 2009 (INEE, 2010: 237-238, 242-243). En general, los resultados de PISA se presentan a escala global para cada una de las tres áreas evaluadas –Matemáticas, Ciencias y Lectura–, y por subescalas en cada área principal –en este caso, Lectura–. Al estar asociados con preguntas de dificultad creciente, los resultados registrados a nivel global y en las dos unidades liberadas reflejan los diferentes grados de competencia que los estudiantes han logrado ejercer, de acuerdo con la jerarquía y los criterios de inclusión asignados a cada caso.

Las tareas cognitivas involucradas en el examen determinan los niveles de rendimiento de acuerdo con su grado de complejidad en una escala progresiva. Aunque tienen una jerarquía independiente por separado, es factible atribuir a cada uno de ellos un lugar cognitivamente significativo con respecto a los demás. Esto quiere decir que un estudiante no solo demuestra conocimiento y habilidades del nivel que alcanza, sino también las habilidades requeridas en los niveles inferiores. En este caso específico, el proceso de obtención de información tiende a ubicarse en

el nivel básico; la interpretación, en el intermedio; y la reflexión y la evaluación, en niveles más complejos. Al enfrentar a los estudiantes con problemas de dificultad creciente se espera que recurran a diferentes habilidades, sean estas de menor o mayor grado de elaboración, lo que permite establecer parámetros grupales consistentes (OECD, 2019a: 87).

Las bases programáticas de PISA dan por sentado que los estudiantes de secundaria y bachillerato poseen por lo menos un nivel mínimo de competencia lectora, y que los participantes en la prueba podrán identificar las palabras y reconocer las secuencias correctas de las construcciones textuales (INEE, 2010: 52). Al igual que en la evaluación de Matemáticas y Ciencias, en el caso de Lectura no se trata de averiguar en qué medida los jóvenes dominan ciertos contenidos curriculares de un plan de estudios determinado; en lugar de ello, se busca identificar el nivel de complejidad de las operaciones cognitivas que los estudiantes están en condiciones de llevar a cabo en virtud de las experiencias de aprendizaje transcurridas hasta ese momento. De forma ideal, el estudiante debería poner en juego los recursos cognitivos con que cuenta para acceder y recuperar la información, integrarla e interpretarla, o cuando sea apropiado, reflexionar para sacar conclusiones o evaluar determinados aspectos de lo que estaban leyendo (OECD, 2019c: 15). Por lo tanto, la prueba requiere que el alumno ordene sus pensamientos y determine las rutas más efectivas para resolver los problemas inherentes a cada unidad.

El puntaje obtenido en la prueba no depende del número de aciertos que cada uno obtenga en el número total de preguntas, sino del desempeño correspondiente en la solución de ítems con diferente grado de dificultad. Con base en las respuestas obtenidas, la evaluación consiste en establecer la correspondencia entre la dificultad del ítem y la habilidad del estudiante. Esa es la razón de haber creado una escala ascendente donde los valores más altos indican una mayor idoneidad. La competencia del examinado se asocia con un punto particular en la escala que indica la probabilidad de que él o ella responda correctamente a cualquier pregunta (OECD, 2019a: 154). La dificultad de las preguntas y la destreza de los examinados guardan, pues, una relación intrínseca. En 2000 y 2003, la escala de lectura abarcó los niveles 1, 2, 3, 4 y 5 (Díaz; Vidal, 2004: 28, 40), al igual que en 2006 (Díaz; Flores; Martínez, 2007: 97-98). En PISA 2009, 2012 y 2015, la escala se desagregó en los niveles 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6. En el ciclo 2018 se incluyó el nivel 1c, a fin de conocer qué podían hacer realmente los estudiantes de rendimiento más bajo. El grado de dominio de las habilidades requeridas se describe a continuación (OECD, 2019a: 86).

En el nivel 6, los estudiantes deben tener habilidades sobresalientes que excedan los 698,32 requeridos por el examen. Esto implica reconocer el tipo de texto sin la menor resistencia, al margen del nivel de dificultad que se le pregunte sobre

su contenido. Los lectores que alcanzan este nivel pueden reflexionar sobre el contenido del texto utilizando criterios y marcos de referencia externos. Saben comparar, contrastar e integrar información potencialmente conflictiva. También podrían reflexionar sobre lo que se leyó y evaluar la información desde diferentes perspectivas, aun cuando fuesen desconocidas o inusuales.

En el nivel 5 -625,61 a 698,32-, los lectores pueden comprender textos largos infiriendo qué información es relevante, incluso cuando esta pudiera ser pasada por alto con facilidad. Están en condiciones de realizar razonamientos causales u otras formas basadas en una comprensión profunda de fragmentos extensos de texto. También podrían responder preguntas indirectas e inferir la relación entre la pregunta y una o varias piezas de información distribuidas dentro del mismo texto, o de otros textos y fuentes. Las tareas en este nivel generalmente implican tratar con conceptos abstractos o contraintuitivos, y seguir varios pasos hasta alcanzar la solución requerida.

En el nivel 4 -552,89 a 625,61-, los lectores tienen la capacidad de buscar, localizar e integrar varias piezas de información incrustadas en el texto a pesar de la presencia de distractores plausibles; podrían generar inferencias basadas en el enunciado de la tarea para evaluar la relevancia de la información dada; y pueden evaluar la relación entre declaraciones específicas y la postura o conclusión general de un personaje ficticio sobre un tema particular. Los ejercicios de reflexión les exigen usar conocimientos de dominio público o especializado, con la intención de establecer hipótesis sobre un pasaje o evaluarlo de forma crítica. En resumen, la inclusión de los dispositivos de este tenor busca identificar a los jóvenes que podrían mostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma podrían no resultarles familiares.

En el nivel 3 -480,18 a 552,89-, los jóvenes enfrentan la tarea de ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación adecuada entre varias partes de un texto con información oportuna, cada una de las cuales podría admitir diversas interpretaciones. Tienen la habilidad requerida para integrar varias partes de un texto e identificar la idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase, encontrando la información adecuada aun cuando no sea prominente, esté encubierta o resulte contradictoria. Las tareas reflexivas en este nivel requieren que el lector realice comparaciones y genere explicaciones o evalúe alguna característica particular del texto.

El nivel 2 -407,47 a 480,18- representa el horizonte básico de comprensión lectora que los estudiantes de 15 años requieren para desempeñarse en una sociedad moderna. Las preguntas específicas incluidas en la prueba examinan la capacidad de los estudiantes para capturar la idea principal de un texto, establecer relaciones

simples entre sus partes o reconocer el significado de un fragmento, incluso cuando la información no se resalte de manera especial. Con respecto a la capacidad de reflexionar sobre el texto, se incluyen ejercicios para hacer comparaciones o conexiones entre el contenido y el conocimiento formal o cotidiano. Los lectores en el nivel 2 deben ser capaces de comprender las relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto y producir inferencias básicas, incluso si la información no les resulta familiar o los distrae del tema principal.

Desde la edición de 2009 se decidió discriminar con más detalle los niveles bajos de rendimiento de competencia lectora, dividiéndolos en 1a y 1b, y en 2018 se agregó uno más: 1c. El nivel 1a, -334,75 a 407,47- serviría para identificar a los estudiantes que pudieran reconocer el tema principal del argumento y localizar algún fragmento de información explícita relacionada con él. Los lectores en este nivel también habrían de distinguir el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema que les fuera familiar, y hacer una conexión simple entre varias piezas de información adyacentes, o entre la información dada y su propio conocimiento previo. La mayoría de las tareas en este nivel contienen pistas explícitas sobre lo que hay que hacer, cómo hacerlo y en qué parte del texto(s) los lectores deben centrar su atención. En el nivel 1b -262,04 a 334,75- los lectores son capaces de interpretar el significado literal de los textos, hacer conexiones simples entre partes adyacentes de la información presentada, ya sea en forma continua o discontinua. Los textos en este nivel son breves y, por lo general, brindan apoyo al lector a través de la repetición de información, imágenes o símbolos familiares. Los lectores en el nivel 1c -189 a 261- pueden entender y afirmar el significado de oraciones cortas, sintácticamente simples en un nivel literal, y leer con un propósito claro en un tiempo limitado. Las tareas a este nivel implican vocabulario y estructuras sintácticas sencillas. Además, la información distractora es mínima (OCDE, 2019a: 87-88).

Esta forma de concebir las competencias lectoras sitúa las pruebas PISA en un plano analítico muy alejado de las interpretaciones que las definen en términos de la supremacía de un orden económico mundial que valora la competitividad del mercado como reflejo de una hegemonía cultural dentro de un mundo globalizado. Autores como Torres y Ruiz (1992), Popkewitz, Franklin y Pereyra (2003), Chartier y Hébrard (2002), Torres y Schugurensky (2000), y Bombini (2008) han señalado que, en virtud del peso que han cobrado las pruebas estandarizadas a nivel mundial, hoy prevalecen en la escuela un diseño y un discurso encaminados a imponer las habilidades que los estudiantes debieran desarrollar, de acuerdo con un perfil estrechamente vinculado a las demandas provenientes de un mercado laboral sumamente competitivo. Desde su perspectiva, la dimensión universal que las pruebas PISA se confieren a sí mismas es equívoca. En la medida en que utilizan reactivos ajenos al

contexto social y cultural en el que se aplican, y no toman en cuenta los contenidos curriculares de los respectivos planes de estudio, sus resultados no reflejan el nivel real de conocimientos de los estudiantes examinados (Díaz-Barriga, 2011). Sobre esto no cabe discusión alguna, ya que por principio estas pruebas no fueron diseñadas para evaluar contenidos curriculares específicos.

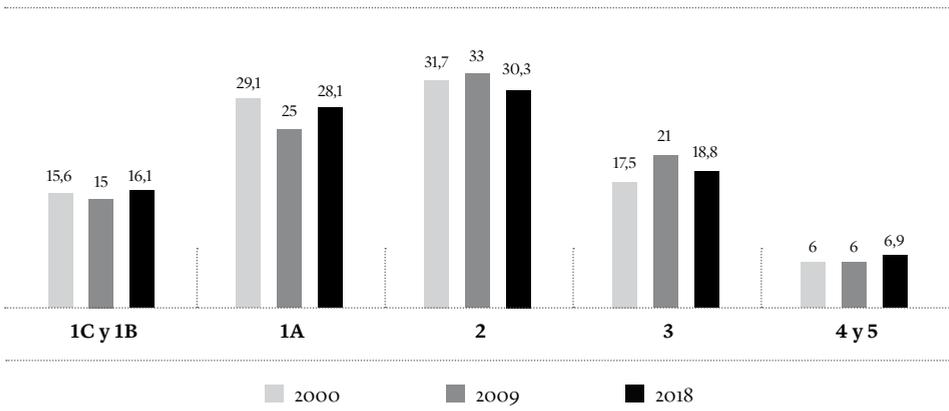
El enfoque adoptado en este trabajo pretende trazar una línea de reflexión diametralmente opuesta. El interés recae en el panorama que surge al cotejar las habilidades lectoras que nuestros jóvenes de 15 años están habituados a poner en juego en la resolución de ejercicios escolares, bajo el marco de referencia de una prueba diseñada especialmente para ponderar la capacidad de extrapolar lo aprendido en la escuela con la mayor independencia posible del contexto de adquisición original. Con esa mirada, el hecho de que los jóvenes de 15 años sean más o menos competentes en el área de lectura poco tiene que ver con su posición frente al mercado laboral, o bien al lugar que su sociedad ocupe en el mundo globalizado. Tampoco incumbe la posición de México en el escalafón internacional resultante de la aplicación del programa en el ámbito internacional. Los resultados de la prueba PISA son relevantes aquí porque permiten apreciar la medida en que nuestro estudiantado de nivel medio, en promedio, es capaz de ejercer sus habilidades cognitivas y aplicar los conocimientos adquiridos más allá del espacio educativo en el cual fueron aprendidos (Bartolucci; Bartolucci, 2013: 929). Se trata, pues, de dar crédito analítico a un programa que ofrece una vía heurística para valorar las habilidades que los jóvenes mexicanos de quince años ponen en práctica al tratar de resolver los ejercicios concretos de la prueba en un área particular, como es la lectura en este caso. A continuación, se presentan los resultados registrados en PISA a través del tiempo, y posteriormente se abre un espacio para observar, con el mayor detenimiento posible, el grado de dominio que los estudiantes ejercieron sobre sus habilidades lectoras en las respuestas puntuales que dieron a dos reactivos de la prueba.

Análisis de contenido y resultados

El desempeño de lectura en México fue evaluado como materia principal por PISA en 2000, 2009 y 2018. En 2000, la población de jóvenes de 15 años en México matriculados al menos en una escuela de secundaria era de 1 098 605, cifra que abarcó al 51,6 % de la población total en edad escolar (Díaz; Vidal, 2004: 62). En 2009, la población de 15 años que se hallaba inscrita como mínimo en secundaria fue de 1 425 397, equivalente al 66,2 % del total (INEE, 2010: 33). En 2018, el total de jóvenes de 15 años en México era cercano a 2 231 751, de los cuales 1 480 904 cursaban por lo

menos el nivel secundario, con lo que comprendían el 66 % del total (OECD, 2019b: 5) En el año 2000, la muestra fue de 5276 estudiantes de 183 escuelas (INEE, 2004: 65); en 2009 se elevó a 38 250 estudiantes de 1553 escuelas (INEE, 2010: 33); y en 2018 disminuyó a 7299 estudiantes. Los puntajes registrados en el rendimiento de lectura en los países de la OCDE muestran que México no mostró una mejora o deterioro significativo en toda su participación, manteniéndose estable de una aplicación a la siguiente sin mostrar una tendencia particular en sentido creciente o decreciente. El promedio global de lectura fue de 422 puntos en 2000, 425 en 2009 y 420 en 2018 (OECD, 2019a: 133). En la figura 1 se muestra la subdivisión de los puntajes globales en los diferentes niveles de la escala de PISA.

FIGURA 1 | Niveles de dominio de aptitud en lectura: aplicaciones 2000, 2009 y 2018

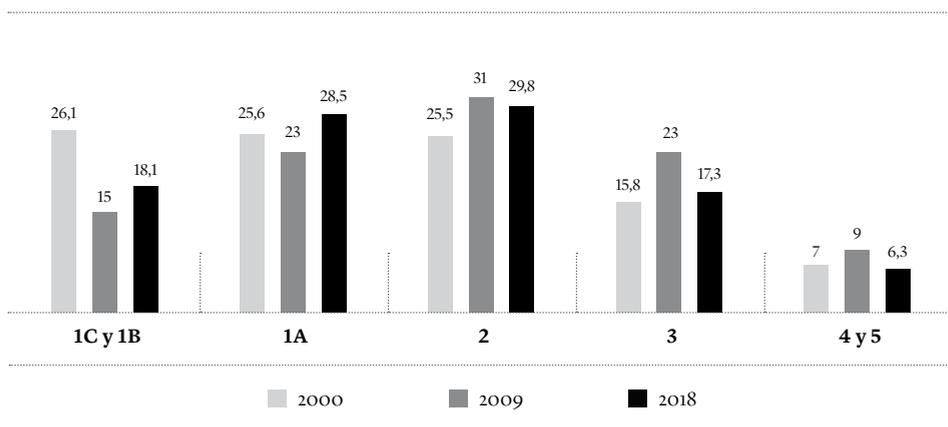


Fuente: elaboración propia con base en Díaz *et al.* (2004: 220), INEE (2010: 118) y OECD (2019a: 210).

El documento *Resultados PISA 2018. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer* reporta que de las diferentes trayectorias curvilíneas de rendimiento promedio en lectura de los países participantes, México se ubica entre los que mostraron líneas de tendencia planas (OECD, 2019a: 33) No obstante, las pequeñas variaciones registradas en las tres ediciones en que la lectura fue dominio principal indican la pertinencia de desagregar los resultados por subescalas y observar el comportamiento específico de los estudiantes en cada una de ellas. Si bien el marco de referencia de PISA en lectura contempló desde el inicio tres procesos cognitivos de diferentes grados de complejidad, con el objeto de lograr una mejor precisión conceptual se hicieron algunas actualizaciones, sin detrimento de la estructura básica ni de afectar la comparabilidad entre los ciclos.

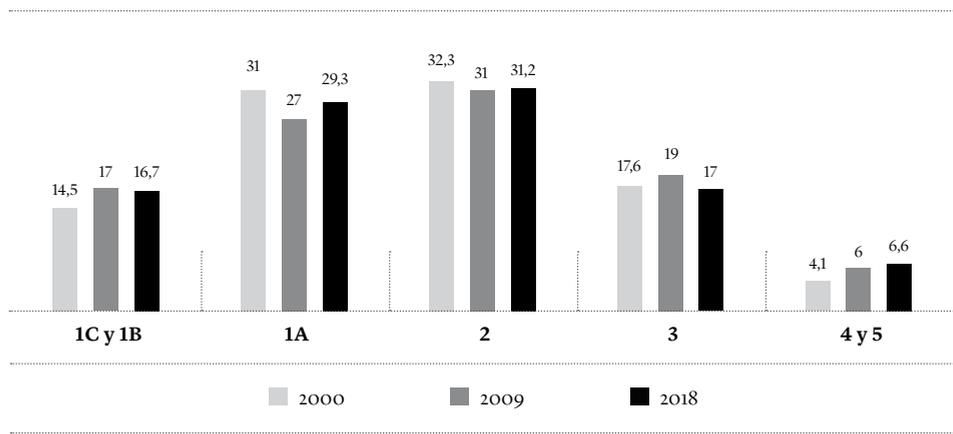
En la primera subescala, los ajustes consistieron en medir no sólo la capacidad de los estudiantes para recuperar la información de un texto, sino también calcular qué tanto podían acceder a ella. En lo que respecta a la segunda subescala, que originalmente había centrado la atención en la interpretación de lo que los alumnos leían, en 2009 y 2018 se buscó saber qué tan bien integraban lo que leían. Por su parte, la tercera subescala mantuvo sin cambios el interés por conocer lo que los alumnos podían reflexionar y evaluar de un texto escrito. Como resultado de los ajustes nombrados, las subescalas quedaron definidas así: la de menor nivel de dificultad, *acceder y recuperar*, abarca las habilidades asociadas a buscar, seleccionar y reunir información. La de grado intermedio, *integrar e interpretar*, comprende el procesamiento de lo que se lee para darle un sentido propio: *integrar* significa que el lector comprende la relación entre diferentes partes de un texto y es capaz de reconocer la coherencia de su argumento; mientras que *interpretar* remite a la destreza de identificar las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o a lo largo del texto. La subescala de mayor complejidad, *reflexionar y evaluar*, involucra la pericia del lector para aplicar los conocimientos, ideas o valores que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información dada con sus propios marcos de referencia, sean estos de orden conceptual o basados en su experiencia (INEE, 2010: 46-48). En 2018, la evaluación incorporó un cuarto proceso, *leer con fluidez*, que sustenta los otros tres (OECD, 2019a: 34-35). A continuación, se presentan los resultados por ciclo en cada subescala.

FIGURA 2 | Porcentajes de estudiantes: subescala *acceder y recuperar*



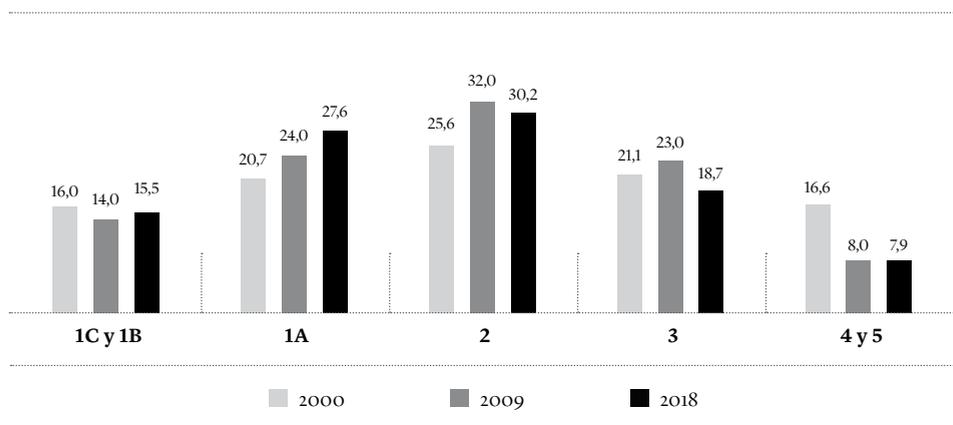
Fuente: elaboración propia con base en datos de OECD (Unesco, 2003: 275; OECD, 2010: 60; OCDE, 2019a: 1.B1.16).

FIGURA 3 | Porcentajes de estudiantes: subescala *integrar e interpretar*



Fuente: elaboración propia con base en datos de OECD (Unesco, 2003: 276; OECD, 2010: 63; OECD, 2019a: 1.B1.17).

FIGURA 4 | Porcentajes de estudiantes: subescala *reflexionar y evaluar*



Fuente: elaboración propia con base en datos de OECD (Unesco, 2003: 276; OECD, 2010: 63; OECD, 2019a: 1.B1.17).

Por lo visto, entre 2000 y 2009 hubo un avance de 31 puntos en *acceder y recuperar*, al pasar de 402 a 433, mientras que en 2018 volvió a bajar a 416 puntos. En la subescala *interpretar e integrar*, el nivel de rendimiento de los estudiantes fue prácticamente el mismo en las tres ediciones: 419 puntos en 2000, 418 en 2009 y

416 en 2018. En cuanto a la subescala *reflexionar y evaluar*, se observa una tendencia descendente; en 2000 la media de desempeño fue de 446 puntos; en 2009, de 432; y en 2018, de 426 (INEE, 2010: 116; OECD 2019a: 98). De esto se desprende que en la subescala cuyas actividades cognitivas son menos complejas –*acceder y recuperar*– hubo mayores avances que los registrados en la subescala de complejidad intermedia –*integrar e interpretar*–, que mantuvo el mismo puntaje, y en la de mayor complejidad –*reflexionar y evaluar*–, que registró una pendiente.

Llegado este punto, pasemos a examinar las respuestas que los estudiantes dieron a las preguntas formuladas en las dos unidades de PISA dispuestas al público después del ciclo 2009. Lo que está involucrado en ellas es la habilidad y el dominio que unos y otros lograron ejercer sobre las habilidades lectoras descritas en las subescalas, al intentar resolver los diferentes grados de dificultad incluidos en cada ejercicio. Es pertinente aclarar que el examen de estas dos unidades no pretende explicar el desempeño de los encuestados en todos y cada uno de los ciclos. Pero a la luz de la estructura y el diseño de los exámenes de PISA, la revisión exhaustiva de las preguntas y sus respectivas respuestas proporciona elementos de juicio sumamente valiosos para reflexionar sobre los procedimientos cognitivos –que podríamos calificar como típicos– a los que deben haber recurrido no solo esos jóvenes, sino también los que, como ellos, hayan afrontado retos similares.

Como en todas las ediciones, en esa ocasión los estudiantes se encontraron con textos que describían una situación, narraban algún evento, presentaban un conflicto determinado, discutían sobre un tema específico o instruían sobre algo. Los ejercicios específicos diferían en su forma: variaban según se tratara de prosa continua o fragmentada, contuvieran solo texto o incluyeran imágenes, diagramas y figuras en una narración dispersa. La distinción entre formatos continuos y no continuos ideada para PISA brinda la posibilidad de identificar el tipo de habilidades que los estudiantes deben emplear al intentar acceder, recuperar, evaluar o reflexionar sobre el contenido de un escrito en cualquier presentación. El propósito de todos ellos fue generar algún tipo y grado de interacción entre el lector y su contenido (INEE, 2010: 16-17).

Análisis de un texto continuo

Como ejemplo de la interacción de los estudiantes con un texto en prosa continua, detengámonos en el análisis de uno de los reactivos liberados sobre un pasaje de la fábula de Esopo, titulado *El avaro y su tesoro*. El ejercicio se transcribe a continuación tal como fue presentado a los encuestados (figuras 5 y 6).

El estudiante debía remitirse a la fábula *El avaro y su tesoro* para contestar la pregunta mostrada en la figura 6.

FIGURA 5 | Reactivo *El avaro y su tesoro*

EL AVARO Y SU TESORO

Una fábula de Esopo

Un avaro vendió todo lo que tenía y compró un lingote de oro, que enterró en un hoyo junto a un viejo muro. Iba todos los días a verlo. Uno de sus trabajadores observó sus frecuentes visitas al lugar y decidió averiguar qué pasaba. Pronto descubrió el secreto del tesoro escondido y, cavando, encontró todo el oro y se lo robó. El avaro, en su siguiente visita, encontró el hoyo vacío, y jalándose los cabellos se lamentó amargamente. Entonces un vecino, al enterarse del motivo de su angustia, lo consoló diciendo: "¡Vamos! No sufras. Ve y trae una piedra y colócala en el hueco. Imaginate entonces que el oro aún está allí. Para ti será lo mismo, porque cuando el oro estaba ahí, tú no lo tenías, puesto que no le habías dado el menor uso".

Fuente: INEE (2010: 243).

FIGURA 6 | Reactivo *El avaro y su tesoro*, pregunta 1**Pregunta 1: EL AVARO**

R433Q01 - 0 1 9

Lee las siguientes oraciones y numéralas según la secuencia de eventos que se produce en el texto.

- El avaro decidió transformar todo su dinero en un lingote de oro.
- Un hombre robó el oro del avaro.
- El avaro cavó un hoyo y metió allí su tesoro.
- El vecino del avaro le dijo que en lugar del oro pusiera una piedra.

Fuente: INEE (2010: 257).

El objetivo de este ejercicio fue identificar la capacidad de los jóvenes para organizar una secuencia de eventos narrativos, ya que la consecución de eventos influye tanto en la interpretación del texto como en la perspectiva temporal que asumen los hechos para el lector (Ricoeur, 2010: 18, como se citó en Saulés, 2014). Esta pregunta se conoce también como un reactivo de ordenamiento y su grado de dificultad corresponde al nivel 1a -R433Q01-019-. Los alumnos debieron entender que el avaro compró el oro con el producto de la venta de sus bienes, que lo enterró en un hoyo y que uno de sus trabajadores descubrió el secreto del tesoro escondido y

se lo robó; que, ante su pesar, un vecino lo consoló diciendo que colocara una piedra en el hueco, puesto que al igual que el oro enterrado allí, no le habría dado el menor uso. Convengamos en que la fábula no presenta mayor dificultad a la hora de realizar el seguimiento secuencial de la historia, y bastaría con que se dieran cuenta de que, en el reactivo, los dos eventos centrales estaban invertidos -2 y 3-. La siguiente respuesta de un estudiante de Educación Secundaria, presentada en el informe de resultados México en PISA 2009, obtuvo crédito total (cuadro 1).

CUADRO 1 | Respuesta correcta de estudiante de Educación Secundaria

El avaro decidió transformar todo su dinero en un lingote de oro.	1
Un hombre robó el oro del avaro.	3
El avaro cavó un hoyo y metió allí su tesoro.	2
El vecino del avaro le dijo que en lugar del oro pusiera una piedra.	4

Fuente: Saulés (2014).

Casi 80 % de la muestra examinada en México demostró haber comprendido correctamente la secuencia de eventos narrativos en esta pequeña historia. El relato es relativamente sencillo y la pregunta también, pues no solo se le proporcionan al estudiante los eventos, sino que estos se encuentran muy vinculados entre sí. Empero, resulta llamativo que uno de cada cinco encuestados no haya logrado identificar el orden correcto. Es importante inquirir acerca de los procedimientos que pudieran haber empleado esos jóvenes al enfrentarse a un texto de esas características (cuadro 2).

CUADRO 2 | Respuesta incorrecta de estudiante de secundaria

El avaro decidió transformar todo su dinero en un lingote de oro.	1
Un hombre robó el oro del avaro.	2
El avaro cavó un hoyo y metió allí su tesoro.	4
El vecino del avaro le dijo que en lugar del oro pusiera una piedra.	3

Fuente: INEE (2010).

Desde la perspectiva de este lector, la secuencia de eventos del texto estaría ordenada de la siguiente forma: 1) el avaro transformó su dinero en oro; después (2), un hombre se lo robó; 3) el vecino le dijo que sustituyera el oro con una piedra; y finalmente (4), el avaro metió el oro en un hoyo. El orden propuesto por este alumno no es descabellado. Asocia directamente el robo con el preciado valor de un lingote de oro y, ante la pérdida, el avaro sigue el consejo de su vecino y cava un hoyo. A este, como a los demás compañeros que contestaron de forma similar, les puede haber parecido congruente ordenar la historia con base en secuencias diferentes a la original. Cualesquiera que hayan sido los criterios empleados en ese sentido, este tipo de respuestas indica ciertas inconsistencias en el registro de la información por parte del lector, ya sea porque su imaginación se haya impuesto durante la lectura, o bien porque esta haya sido demasiado apresurada.

La primera de las posibilidades referidas remite a las resistencias que oponga el lector a integrar los nuevos contenidos en su bagaje de conocimientos a mano, y la segunda a los atajos que suelen tomar los estudiantes como resultado de lecturas someras. Lo cierto es que, en el sentido integral de la palabra, ambas razones remiten a formas de interacción con el texto poco receptivas al contenido específico, sustituyéndolo por ideas y nociones previas que no son adecuadas para resolver el problema al que la prueba los enfrenta. En cualquier caso, estamos en la antesala de las respuestas intuitivas, improvisadas, sin mayor asidero que la incierta probabilidad de acertar la respuesta. Desde la perspectiva de PISA, estas carencias sitúan al 20 % de los lectores que hicieron la prueba en un rango de habilidades y destrezas de lectura que resultan insuficientes para recuperar y asimilar lo que leen. La siguiente pregunta, correspondiente al grado de dificultad nivel 1b-R433Q07-019-, proporciona un poco más de información sobre los hábitos de lectura con este perfil (figura 7).

Este ejercicio consistía en localizar el hecho o acción que llevó al avaro a obtener su lingote de oro. Un grado de dificultad muy bajo, pues solo exigía identificar un fragmento de información explícita ubicada en un lugar evidente y sin ninguna distracción que pudiera confundirlos. La información que responde a la pregunta no

FIGURA 7 | Reactivo *El avaro y su tesoro*, pregunta 7

Pregunta 7: EL AVARO

R433Q07-019

¿Cómo obtuvo el avaro el lingote de oro?

es completamente literal en el texto, pero los fragmentos que debían ser enlazados están muy cercanos. Se trataba de realizar una mínima inferencia: el avaro obtuvo el lingote de oro vendiendo todo lo que poseía. El lector podía citar directamente algún fragmento del texto, o parafrasearlo relacionando la frase *vendió todo lo que tenía* con la consecuencia *compró un lingote de oro*. El porcentaje de jóvenes que contestaron la pregunta de manera favorable llegó al 84 %. Pero de nueva cuenta es importante considerar este ejercicio desde la perspectiva de los que no contestaron de forma adecuada. Veamos algunas de respuestas que no obtuvieron crédito (Saulés, 2014):

- Lo enterró en un hoyo junto a un viejo muro.
- Lo obtuvo imaginándose que el oro está ahí.
- No tengo ni la menor idea, no lo dice en el texto, solo dice que gastó todo su dinero.
- Fundiendo todo su dinero.

Quien respondió *lo enterró en un hoyo junto a un viejo muro*, en vez de responder cómo lo obtuvo, entendió que debía contestar qué hizo el avaro con el lingote de oro. El que creyó que *lo obtuvo imaginándose que el oro está ahí*, pareciera haber compactado toda la historia en la sugerencia del vecino de que pusiera una piedra en su lugar. La respuesta *No tengo la menor idea, no lo dice en el texto, solo dice que gastó todo su dinero*, indica que el alumno identificó el lugar donde se encontraba la información, pero no acabó de realizar la inferencia de que gastó su dinero para *comprar el lingote de oro*. De gastar su dinero a comprar el lingote hay un solo paso, pero no lo dio. La frase *Fundiendo todo su dinero* implica suponer que el lingote provino de fundir supuestas monedas u objetos de oro. El hecho de imaginar un lingote de oro como parte final del proceso de fundido es parte del conocimiento común, y es sabido que la prueba PISA está diseñada para que los jóvenes acudan al conocimiento cotidiano en busca de referentes. Pero en tanto se examina de modo específico la comprensión lectora, se esperaría que el joven utilice ideas extraídas de su vida cotidiana en pos de un marco de referencia que le facilite la comprensión del nuevo mensaje, mas no que lo suplante como sucedió en este caso.

El ejercicio siguiente es de un grado de dificultad más elevado y requiere de habilidades superiores a las implicadas en el hecho de identificar una secuencia de eventos o ubicar determinada información. Se trata en un diálogo entre dos lectores imaginarios que sustentan interpretaciones encontradas acerca de la historia. La pregunta procura medir el nivel de comprensión de los jóvenes con respecto a la idea que da sentido al contenido integral del relato (figura 8).

FIGURA 8 | Reactivo *El avaro y su tesoro*, pregunta 5

Pregunta 5: EL AVARO R433Q05 - 0 1 9

A continuación encontrarás una conversación entre dos personas que leyeron "El avaro y su tesoro".



Persona 1

El vecino era una mala persona. Podía haberlo aconsejado que reemplazara el oro con algo mejor que una piedra.



Persona 2

No, no podía. La piedra era importante en la historia.

¿Qué podría decir la Persona 2 para respaldar su punto de vista?

.....

.....

Fuente: INEE (2010: 243).

En realidad, solo el segundo personaje es consciente de la implicación general del texto. Por ello, al proveer una explicación que dé soporte a sus argumentos, los jóvenes demostrarían que han comprendido los fragmentos del caso en forma cabal. Se trataba de expresar por escrito que la importancia de la piedra en la historia radica en resaltar el carácter funesto que posee la avaricia desde un punto de vista moral. La idea subyacente es que si algo tan valioso como un lingote de oro no tiene ningún uso, es tan inservible como una piedra. Desde el punto de vista cognoscitivo, el reto consistió en integrar los elementos comprendidos en el texto e interpretar fielmente la moraleja de la fábula, nivel 3 -R433Q05- (INEE, 2010: 243) La disminución del porcentaje que respondió asertivamente refleja el nivel de dificultad que encierra la pregunta. Solo 29 % de los estudiantes pudieron contestar correctamente. El resto no obtuvo crédito y algunas de sus respuestas fueron como las siguientes (Saulés, 2014):

- No podía tocar la piedra porque era importante en la historia.
- Porque lo más importante no es el oro, una piedra también tiene un valor muy importante y más el que tú le des.
- La piedra es más pesada por lo tanto no se la robarían.
- Porque si hubiera puesto otra cosa de valor se la hubieran robado otra vez.

Por lo visto, algunos se limitaron a repetir la observación de la segunda persona en el diálogo sin aportar nada que amparara su comentario: *no podía tocar la piedra porque era importante en la historia*. Los demás tergiversaron el valor de los elementos del relato respecto de la idea principal, construyendo marcos de referencia alternos con base en supuestos extraídos de la vida cotidiana: a) el valor subjetivo asignado a las cosas; b) el inconveniente de transportar algo muy pesado; y c) no tentar la ambición humana. Aquí no solo cabe presuponer la posibilidad de que tales respuestas fuesen consecuencia de lecturas renuentes al contenido. Aunque la lectura se hubiese realizado con una actitud propensa a asimilar el mensaje, quienes dieron respuestas de este tipo pusieron en evidencia sus limitaciones para reconocer el lugar simbólico que ocupaba la piedra en la historia. Ubicar la condición simbólica que una figura literaria posee en un cuento constituye un ejercicio de comprensión lectora de un grado mayor de dificultad. La inhabilidad para satisfacer dicha exigencia presupone, a su vez, ciertas insuficiencias en los procedimientos cognoscitivos empleados al responder la pregunta.

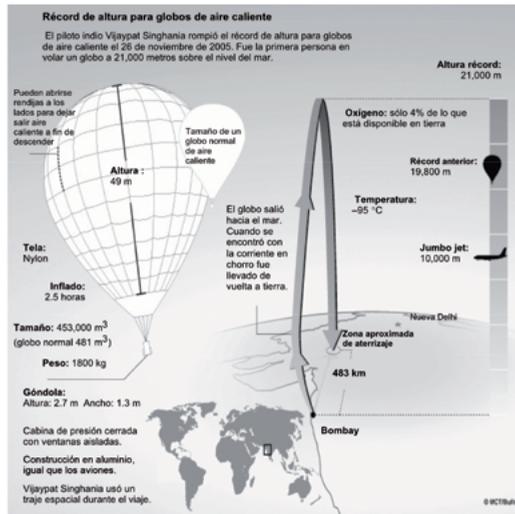
Análisis de un texto discontinuo

La distinción entre textos de diferentes formatos da pie a explorar las operaciones cognitivas empleadas por los jóvenes estudiantes desde otra perspectiva. No es lo mismo acercarse a la lectura de un pasaje escrito en prosa que a un recuadro que contiene textos y dibujos diversos. En este caso, su lectura admite varias vías de entrada, según esté vinculada a algún propósito de búsqueda determinado. Tal es el ejemplo de texto discontinuo que analizaremos a continuación (figura 9): se trata del reactivo de la unidad *Globo*, una composición descriptiva en forma de narración espaciada que contiene imágenes e información de diferente tenor concernientes al record de altura para globos de aire caliente logrado por el piloto hindú, Vijaypat Singhania. Al fin y al cabo, el lector se enfrenta a una hoja repleta de dibujos, diagramas, figuras y frases esparcidas cuya revisión puede ejecutarse con un orden bastante arbitrario: de abajo hacia arriba, de izquierda a derecha o viceversa en ambos casos. Todas esas unidades se encuentran dispersas y en apariencia tienen el mismo valor, si bien son diferentes en términos del contenido, forma, tamaño y lugar que ocupan en el recuadro.

La pregunta 3 (figura 10) pide al alumno que resuelva un problema relativo al tipo de tecnología usado en el globo aerostático.

El texto no alude de forma explícita a las características tecnológicas empleadas en la nave o por el tripulante; solo hace referencia a que la cabina de presión era una *construcción en aluminio igual que los aviones*, y que *Vijaypat Singhania usó un traje espacial durante su viaje*. Esta clase de ejercicios requiere seguir los vínculos

FIGURA 9 | Reactivo *Globo*



Fuente: INEE (2010: 237).

FIGURA 10 | Reactivo *Globo*, pregunta 3

Pregunta 3: GLOBO R417Q03 - 0 1 2 9

Vijaypat Singhania utilizó tecnologías que se encuentran en otros dos tipos de transporte. ¿Qué tipos de transporte?

1.

2.

Fuente: INEE (2010: 237-238).

lingüísticos y temáticos que pueden existir entre diversos elementos aparentemente desconectados, con el fin de localizar la información pertinente, interpretarla y evaluarla no solo en función de lo que declara, sino también de lo que simboliza. Para responderla de forma adecuada, los jóvenes debieron ser capaces de identificar, en primer lugar, algún elemento que jerarquizara la información en el contexto del problema planteado. En segundo lugar, tuvieron que hacer una inferencia lógica a partir de dos premisas básicas: 1) que la cabina del globo ocupó el mismo material

con que se construyen las aeronaves; y 2) que *Vijaypat Singhanía* usó un traje espacial. Por lo tanto, los transportes que utilizan la misma tecnología del globo de *Singhanía* son los aviones y las naves espaciales.

El hecho de haber respondido correctamente la pregunta implica no haber tenido ninguna duda de que las frases *Cabina de presión cerrada con ventanas aisladas* y *Construcción de aluminio igual que los aviones*, así como la oración *Viaypat Singhanía usó un traje espacial durante el viaje*, remiten de modo tácito a asuntos de naturaleza tecnológica. Dicha capacidad de reflexión permitió a quienes contestaron de ese modo, utilizar sus conocimientos externos al texto específico para formarse una imagen conceptual del problema. Ello equivale a establecer un marco de referencia certero para resolver el problema, exigencia propia del nivel 4 de la escala de PISA -R417Q03-: *establecer hipótesis para evaluar e interpretar un texto*. Del total de participantes en la prueba que respondieron este cuestionamiento, solo el 18 % demostró poseer esa habilidad cognoscitiva. La mitad de los jóvenes que respondieron la pregunta solo pudieron reconocer uno de los dos transportes que usaban tecnología similar a la del globo. La solución parcial a la pregunta nos remite al uso de operaciones más intuitivas, puesto que no estuvieron en condiciones de establecer un marco de referencia conceptual sobre el tema y hacer la misma inferencia lógica que sus otros compañeros. De haberlo hecho, no se justifica que solo hayan mencionado uno de los dos transportes. Lo más probable es que hayan sido atraídos por un elemento del texto que les resultara familiar, o bien por su ubicación, forma y tamaño. Todas esas maneras de operar cognitivamente no fueron descalificadas, aunque se tomaron entre los valores contenidos en el nivel 2 de comprensión lectora, límite indispensable, según PISA, de los recursos cognitivos que los jóvenes de 15 años deben disponer para desempeñarse en la sociedad contemporánea. La pregunta específica -R417Q06- usada para medir aptitudes de nivel 2 en la serie *Globo* (figura 11) interroga sobre la inclusión de dos globos de diferente tamaño.

Quienes contestaron correctamente tuvieron que haber identificado la función que cumplía este diagrama en la totalidad del texto para relacionarlo con la idea principal. Esta correspondencia va más allá de la memorización de un concepto puesto que implica entender el diagrama en sí mismo, así como contar con la capacidad de derivar una respuesta a partir de los elementos del fragmento indicado en el contexto específico del recuadro. Para estar en condiciones de resolver este problema, los jóvenes debieron ser capaces de integrar esta parte a la totalidad del texto e inferir que el fin de la imagen radica en resaltar el tamaño del globo de *Singhanía* en comparación con el de los globos de aire caliente normales. 74 % de los alumnos que respondieron esta pregunta dedujeron de forma acertada que esa era su finalidad. El porcentaje es elevado, pero de nuevo llama la atención el número de

FIGURA 11 | Reactivo *Globo*, pregunta 6

Pregunta 6: GLOBO R417Q06



¿Por qué en la ilustración se muestran dos globos?

Tamaño de un globo normal de aire caliente
Ahora: 45 m

- A Para comparar el tamaño del globo de Singhanía antes y después de ser inflado.
- B Para comparar el tamaño del globo de Singhanía con el de otros globos de aire caliente.
- C Para mostrar que el globo de Singhanía se ve pequeño desde el suelo.
- D Para mostrar que el globo de Singhanía estuvo a punto de chocar con otro globo.

Fuente: INEE (2010: 239).

jóvenes que no supieron resolver el problema. Dado que la pregunta procura medir la capacidad de conectar una parte del texto con la idea principal, no cabe duda de que el 26 % del total que contestaron de manera errónea no supieron poner el dibujo en el contexto apropiado. En dicho caso, ninguna de las respuestas les resultó verosímil. La elección de cualquiera de las opciones incorrectas –aun cuando cabe suponer que respondió a decisiones meramente azarosas– pone de manifiesto el uso de procedimientos cognoscitivos insuficientes para comprender la función asignada a una ilustración en el contenido temático representado en el recuadro.

En el siguiente ejercicio se procuró estimar cuantos estudiantes demostraban poseer habilidades lectoras ubicadas en el nivel 3. Lo que unos y otros debieron hacer para estar a la altura de las circunstancias fue localizar, entre una serie de variantes aparentemente válidas, aquellas que fueran pertinentes en relación con la idea principal del recuadro. Para ello no era indispensable que su aptitud lectora dispusiera de las habilidades requeridas para formarse una imagen conceptual del tema e integrar las diferentes partes que lo componen, como lo requiere el nivel 4, pero tampoco bastaba con identificar la relación directa que existe entre una fracción del texto y la idea principal, exigencia del nivel 2. Se trataba de ponderar la información suministrada y seleccionar la que fuera relevante en el contexto general del reactivo (nivel 3). Con ese propósito, la pregunta 4 del *Globo* –R417Q04– les expuso a los jóvenes el dilema que se muestra en la figura 12.

FIGURA 12 | Reactivo *Globo*, pregunta 4**Pregunta 4: GLOBO**

R417Q04 - 0 1 9

¿Cuál es la finalidad de poner un dibujo de un jumbo jet en este texto?

.....

.....

Fuente: INEE (2010: 239).

El primer paso que debió dar cada lector en dirección a la solución del problema era discriminar la información relevante de aquella que no lo era, como las referencias geográficas (Bombay y Nueva Delhi), la trayectoria del globo, los puntos de partida y aterrizaje, y la información atmosférica. Hecho esto, los jóvenes tendrían que percatarse de que las alturas registradas en la gráfica no tenían sentido en sí mismas, sino que fungían como puntos de referencia. De ello a deducir que la finalidad de poner un dibujo de un jumbo jet en el texto era destacar la altitud alcanzada por el globo de *Vijapat Singhanian*, hay un paso, ya que es de conocimiento común que la elevación que pueden alcanzar este tipo de aeronaves se encuentra entre las más sobresalientes. 42 % de la muestra que respondieron esta pregunta así hicieron lo anterior. 58 % no dieron muestras de emplear los procedimientos cognoscitivos referidos.

Por último, el examen incluyó una pregunta (figura 13) destinada de modo exclusivo a identificar aquellos alumnos que, a lo sumo, estuvieran en condiciones de reconocer el tema principal implícito en el reactivo (nivel 1a, R417Q08).

FIGURA 13 | Reactivo *Globo*, pregunta 8**Pregunta 8: GLOBO**

R417Q08

¿Cuál es la idea principal de este texto?

- A Singhanian estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B Singhanian estableció un nuevo récord mundial.
- C Singhanian viajó tanto sobre mar como sobre tierra.
- D El globo de Singhanian era enorme.

Fuente: INEE (2010: 239).

Observemos que todas las opciones de respuestas son enunciados verdaderos. Quienes contaran con la habilidad lectora suficiente para satisfacer este grado de dificultad, una vez revisado el texto completo no tenían por qué dudar que la respuesta solicitada era *Singhania estableció un nuevo record mundial*. Otros pudieron haber llegado a la respuesta correcta con realizar una simple jerarquización debido a la posición que ocupa el mensaje primordial en la presentación, ya que la idea principal está debajo del título situado en la parte superior de la imagen. Habría tenido la misma efectividad el darse cuenta de que la palabra *record* aparecía más de dos veces en diferentes zonas del texto, repetición que bien puede asignarle mayor importancia a una idea entre otras posibles. Unos y otros sumaron 78 % de los jóvenes. Dado que se trata de una pregunta con un grado de dificultad tan bajo, es llamativo el porcentaje de estudiantes que no alcanzaron crédito. Se ratifica aquí lo dicho respecto del tipo de dificultades encontradas en el registro de información en la fábula *El avaro*, resultado de lecturas poco receptivas o apresuradas del contenido del texto. Pero en este caso, por tratarse de un texto discontinuo, se vieron acrecentadas, lo cual revela con mayor nitidez serias insuficiencias en la capacidad de abstracción de una parte considerable de los jóvenes encuestados.

Discusión y conclusión

En sintonía con los objetivos generales del programa PISA (OECD, 2019a: 150), en estas conclusiones se compendian algunos elementos técnicos, metodológicos y analíticos que pudieran servir para monitorear objetivos generales de aprendizaje en la comprensión lectora de nuestros alumnos, al igual que en los respectivos procesos de evaluación. El punto de partida en esa dirección es resaltar la uniformidad del rendimiento promedio en lectura que los jóvenes mexicanos han mantenido al menos durante las últimas dos décadas (OECD, 2019a: 133). Los resultados registrados a nivel de las subescalas en las pruebas PISA de 2000, 2009 y 2018 indican que al menos 4 de cada 10 estudiantes no lograron superar los peldaños a, b, y c del nivel 1, con las preocupantes implicaciones que esto conlleva. De acuerdo con los parámetros de la prueba, ellos representan a los jóvenes de 15 años que solo dispondrían de las habilidades necesarias para reconocer la idea principal en un texto simple o relacionar algún pasaje del mismo con el argumento general. El número de estudiantes que han demostrado poseer competencias lectoras del nivel 2, que según PISA expresa las destrezas básicas que los jóvenes requieren para desempeñarse en una sociedad moderna, abarcó poco más de la tercera parte de los encuestados. Tal condición congrega a quienes cuentan con las habilidades suficientes para memorizar nociones y conceptos anclados a dominios específicos, encontrar información

basada en criterios explícitos e identificar la idea principal en un texto de longitud moderada. Los que lograron alcanzar el nivel 3 sumaron menos del 20 %, mismos que además de las habilidades requeridas para identificar la idea principal e integrar algunas partes de un texto, estuvieron en condiciones de interpretar el significado de una frase y comprender la relación que guarda con el argumento central, incluso si la información hubiese estado encubierta o resultara contradictoria. Ese porcentaje de jóvenes, más el 5 % que demostraron tener la capacidad de realizar operaciones mentales con mayor independencia del contexto original, no es para nada despreciable, aunque resulta insuficiente para modificar el promedio general. De más está decir que, sumados, personifican al conjunto estudiantil más apto para aumentar sus competencias lectoras y convertir a la mayoría de ellos en sujetos capaces de explotar la información recopilada a través de operaciones mentales más complejas. Desde la primera aplicación hasta la última, tal sitio ha sido ocupado por un porcentaje que no llega al 1 % de la muestra examinada (OECD, 2019b: 3).

Gracias a la atención prestada a las preguntas y respuestas de las dos unidades liberadas de la prueba, se identificaron patrones de lectura bastante recurrentes en el comportamiento de los lectores conforme aumentaba el nivel de dificultad de las preguntas. Cuando el problema se redujo a identificar una secuencia de eventos o ubicar el lugar que ocupaba determinada información en el conjunto del texto, la gran mayoría supo resolver ese grado de complejidad. Sin embargo, un número nada despreciable de estudiantes mostró serias inconsistencias en el registro de la información, fuese porque su imaginación se impusiera durante la lectura, o bien que esta hubiera sido muy apresurada. Ambas posibilidades nos remitieron a formas de interacción con el texto poco receptivas al contenido específico, sustituyéndolo por ideas y nociones previas que resultaban inadecuadas para resolver el problema al que la prueba los enfrentó. Si bien PISA espera que el joven utilice ideas extraídas de su vida cotidiana en pos de un marco de referencia que le facilite la comprensión del nuevo mensaje, ello no implica que lo suplante, como sucedió en esos casos. Al fin de cuentas nos enfrentamos a un número considerable de estudiantes cuyo rango de habilidades y destrezas de lectura resultaron insuficientes para recuperar y asimilar lo que leían, recurriendo en cambio a formas intuitivas e improvisadas, sin otro asidero que la probabilidad incierta de acertar la respuesta. Madero y Gómez (2013) codificaron esos modos de interacción con el texto dentro de la ruta de *no comprensión*, término con el que se refirieron a una estrategia lectora atribuible a los alumnos de tercer año de secundaria observados en su investigación, que solo centraron su atención en la correcta decodificación del texto, o bien leían cada parte del texto como unidades aisladas, sin percatarse de su falta de comprensión y continuaban leyendo de manera mecánica (Madero; Gómez, 2013: 124-126).

En las preguntas con un grado intermedio de complejidad se detectaron patrones de lectura similares. Ahí, el número de estudiantes que fueron capaces de integrar los elementos comprendidos en el texto e interpretar la idea que le daba sentido al contenido integral de un relato, disminuyó conforme subía el nivel de complejidad que encerraba la pregunta. Ubicar el sentido de una figura o de un pasaje literario en un cuento constituye un ejercicio de un grado mayor de dificultad, y la inhabilidad para satisfacer dicha exigencia presupone seguir caminos de comprensión lectora bastante azarosos. En las respuestas revisadas, lo más usual fue tergiversar el valor de las partes respecto de la idea principal de la obra, construyendo marcos de referencia alternos con base en supuestos extraídos de la vida cotidiana. Incluso si la lectura se hubiese realizado con una actitud propensa a asimilar el mensaje, quienes dieron respuestas de ese tipo pusieron en evidencia las limitaciones que muchos jóvenes de su edad han de tener para reconocer el lugar real o simbólico que ocupa una parte determinada del texto en una historia.

La distinción diseñada por PISA entre textos de formatos diferentes dio pie a explorar las operaciones cognitivas empleadas por los jóvenes desde otra perspectiva: no es lo mismo acercarse a la lectura de un pasaje escrito en prosa que a un recuadro que contiene textos e imágenes diversas en términos del contenido, forma, tamaño y lugar que ocupan dentro de él. Aquí no sólo cabe presuponer la posibilidad de que las respuestas erróneas fuesen una consecuencia de lecturas renuentes al contenido o a limitaciones para reconocer el lugar que ocupaba una parte del texto. Para responder adecuadamente, en primer lugar, los jóvenes debieron ser capaces de identificar algún elemento que jerarquizara la información relevante en el contexto del problema planteado. En segundo lugar, tendrían que haber buscado apoyo en sus conocimientos para hacer una inferencia lógica que le diera sentido al resto de los elementos incluidos. Ello equivale a establecer un marco de referencia certero para resolver el problema, exigencia propia del nivel 4 de la escala PISA, que consiste en *establecer hipótesis para evaluar e interpretar un texto*. La habilidad de identificar correctamente la función que cumple una parte del diagrama en la totalidad del texto y relacionarlo con la idea principal, implica un determinado nivel de reflexión que les permitió utilizar sus conocimientos externos al texto en cuestión para formarse una imagen conceptual del problema. Del total de participantes en la prueba que respondieron este cuestionamiento, solo un porcentaje cercano al 20 % demostró tener la capacidad de abstracción requerida para seleccionar la información relevante, disponer de los conocimientos adecuados y aplicarlos en relación con un problema específico. Retomando el artículo sobre la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria, Madero y Gómez (2013) reportan que quienes lograron construir interpretaciones significativas de un texto con cierto grado de dificultad

supieron echar mano de sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, casos típicos de quienes están en condiciones de seguir una ruta lectora que llamaron *cristalizada*. En idéntica posición ubicaron a quienes transitaron por una ruta *estratégica*, en alusión a los alumnos que inicialmente no comprenden un texto, pero al evaluar el proceso pudieron corregir la falla en que incurrieron durante la lectura (Madero; Gómez, 2013: 117).

Según la hipótesis de PISA, las condiciones que impidieron a nuestros alumnos superar los límites inferiores de comprensión lectora referidos no serían atribuibles a la ignorancia de las palabras y estructuras gramaticales, ya que aun quienes solo fueron capaces de resolver los ejercicios más básicos de esta prueba dispondrían de las habilidades elementales para leer (OECD, 2019c: 15). Los resultados de las pruebas nacionales (Excale) acerca del aprendizaje del español y la expresión escrita en la educación básica en México respaldan esa hipótesis. 9 de cada 10 alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria demostraron estar en condiciones de reconocer textos con unidad de contenido y progresión lógica y estructurada de la información (INEE, 2006: 50-51). Es este un logro incuestionable de la educación elemental, por cierto, pero que al mismo tiempo sienta las bases de algunas limitaciones a futuro. Como bien lo advierte Alma Carrasco, *aprender a leer y leer* no son la misma cosa. Si bien la escuela puede enseñar al niño a reconocer un sistema formal de representación escrita, eso no equivale a enseñarle verdaderamente a leer. Para ello se debe asegurar que la lectura, como práctica regular, sea integrada por él con propósitos claros. Además de reconocer la escritura de un texto, formar lectores significa adiestrarlos para que comprendan su contenido y usen lo que leen dentro y fuera de la escuela. Lo más común es que los maestros den por hecho que los niños ya saben leer cuando son capaces de decodificar un texto de manera fluida, y salvo excepciones suelen dedicar poquísimos tiempo de la clase a enseñar técnicas y estrategias que mejoren su comprensión lectora (Carrasco, 2003: 129-131).

En este contexto educativo, los resultados de comprensión lectora obtenidos por nuestro alumnado de 15 años en las pruebas PISA no se pueden disociar de su exposición rutinaria y sistemática a dinámicas de enseñanza y aprendizaje que privilegian la cohesión y la coherencia gramatical, en detrimento de una instrucción orientada a lograr un mayor control y dominio sobre las características lingüísticas de los diferentes tipos y funciones de un texto (INEE, 2006: 57). Estas dinámicas privilegian la cultura de la instrucción, la prescripción, el adoctrinamiento y la inculcación. Clases expositivas que invariablemente tienden a promover operaciones mentales lineales, mecánicas y simples que estimulan poco o nada la reflexión (Castro, 2013; 2014); exámenes que enaltecen la memorización; y cursos en los que se pretende que los alumnos aprendan viendo, oyendo y reproduciendo lo que señala el maestro, más

que leyendo, escribiendo, indagando y argumentando por cuenta propia (Zorrilla, 2012: 75). No es un hecho casual que en la citada investigación de Madero y Gómez (2013) se hayan detectado estudiantes con bajo rendimiento en lectura, que actuaran convencidos de “que el conocimiento es simple y que lo reciben pasivamente de su maestro o de sus padres” (Madero y Gómez, 2013: 131); o que para ellos leer significara “decodificar y así recibían pasivamente datos específicos de un texto que les serviría para contestar preguntas” (Madero y Gómez, 2013: 131).

Cabe subrayar que las políticas públicas en México siempre han dado suma importancia a la lectura. Baste mencionar en ese sentido los programas gubernamentales destinados a poner fin a los bajos índices de escolarización y al analfabetismo que, aun a mediados del siglo XX, prevalecían en buena parte del territorio nacional, y las iniciativas oficiales destinadas a promover el gusto y el interés por la lectura en niños, jóvenes y adultos. En este mismo lugar de importancia entran los programas de reforma gradual que tuvieron como objetivo articular las herramientas curriculares en torno a las competencias básicas, haciendo hincapié en el sentido comunicativo del lenguaje escrito (INEE, 2015: 346). Caben aquí el Programa Nacional de Lectura (PNL) de 2001 y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEM) que comenzó en el nivel Preescolar en 2004, continuó con la escuela secundaria en 2006 y prosiguió con la escuela primaria en 2009. Los contenidos curriculares de estos programas han abordado resueltamente aspectos relacionados con las competencias evaluadas por PISA (INEE, 2010: 278-286).

Es encomiable que desde el punto de vista oficial, los cambios formales en el currículo y los programas en español hayan tenido el objetivo de establecer nuevos horizontes formativos en la educación obligatoria. Pero los resultados registrados en las pruebas nacionales e internacionales indican que por sí mismos no tuvieron la capacidad de reorientar el curso de los eventos educativos que materializan las rutinas diarias en las aulas. Tampoco han podido modificar las relaciones educativas entre el docente y sus alumnos, de los alumnos entre sí ni de los docentes entre ellos y, desde luego, la relación de todos ellos con el conocimiento (Zorrilla, 2012: 80). Los usos y las costumbres en torno a las formas de enseñanza y aprendizaje enquistadas en nuestras escuelas parecen ser demasiado resistentes a los cambios programáticos. A tal grado que los nuevos propósitos educativos impresos en las reformas generalmente terminan siendo asumidos y expresados a nivel discursivo, declarativo y normativo (Yurén; Araújo-Olivera, 2003: 638). La evaluación, por su parte, se distingue por la inexistencia de criterios institucionales para fijar puntos de corte precisos del desempeño escolar, así como por la falta total de información a los alumnos sobre el aprendizaje logrado hasta el momento y lo que les quedaría por delante. A esto se suma un quehacer docente sumamente fragmentado, donde

todo lo concerniente a la enseñanza y la evaluación se desahoga de forma aislada en cada grupo y con cada maestro (Zorrilla, 2012: 78).

Además, la validación de la calidad del trabajo escolar se ve reducida a verificar si el estudiante asiste o no a clase, si entrega la tarea y participa, si colabora en las presentaciones por equipos y cumple con las actividades extraclase programadas (exposiciones, bibliotecas, museos, teatros). Todo ello, con una independencia palmaria de la utilidad que el grado de cumplimiento por parte de unos y otros pudiera reportar en el aprendizaje efectivo de un tema, una materia o un ciclo escolar. La única retroalimentación que los estudiantes reciben se reduce a tomar conocimiento de si aprueban o no una actividad, una asignatura, un programa o un ciclo. Nada les comunica el grado de avance de sus habilidades y conocimientos en una dirección determinada, sino la mera verificación del cumplimiento del deber encomendado. Ello no hace más que contribuir a fijar estereotipos muy indeterminados de rendimiento académico, tales como estudiantes muy buenos, buenos, regulares o malos.

En la medida en que estos usos escolares están tan establecidos en todo el sistema educativo, los estudiantes los registran como un patrón de comportamiento escolar que cumple con las expectativas de lo que debería ser un rendimiento académico no solo aceptable sino deseable. En un ambiente institucional donde los docentes y las autoridades contribuyen a la reproducción de este sistema educativo, la posibilidad de fomentar en el aula prácticas más sustantivas en términos de acceso, interpretación y reflexión de los estudiantes sobre el contenido de los textos escritos es bastante remota. De allí que el nivel de comprensión que los estudiantes pueden lograr como lectores esté mucho más vinculado a lo que ellos están habituados a hacer en el marco de sus entornos familiares y sociales de origen, que al entrenamiento y capacitación que la escuela debiera ofrecerles para ayudarles a explotar sus habilidades lectoras. Una de las conclusiones de la prueba Excale subraya, precisamente, la escasa influencia de la escuela en el aprendizaje del español y la mayor ascendencia del contexto cultural donde vive y estudia el alumno (INEE, 2006: 15). Este diagnóstico se refuerza con los hallazgos de la investigación dirigida por Carrasco (2003: 131), en la que muchos de los buenos lectores declararon haber aprendido a leer fuera de la escuela.

Para superar este límite se requeriría que las escuelas trabajasen de manera metódica, coordinada y sistemática para involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje destinadas a resolver problemas basados en el desarrollo progresivo de operaciones cada vez más distantes de su contexto original (Karmiloff-Smith, 1994: 34-36). El papel de la educación escolar en este sentido es de la mayor importancia ya que, además de transmitir una amplia gama de conocimientos, nociones y conceptos básicos, también inculca formas de usar la mente e infunde ciertas habilidades

intelectuales. Las capacidades de observar, conceptualizar, describir, argumentar, clasificar, comparar, analizar, serializar, inferir, sintetizar o generalizar son habilidades intelectuales que se adquieren a una edad temprana, pero la responsabilidad de ejercitarlas y expandirlas a un nivel superior recae en la escuela. En pocas palabras, la comprensión “se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela” (Carrasco; 2003: 131). Al margen del contenido específico de cada asignatura, lo más recomendable sería que todas las prácticas escolares que tengan lugar en el aula promovieran un tipo de experiencias de aprendizaje que promoviera una mayor interacción reflexiva de los alumnos con la cultura escrita, estimulando el desarrollo de capacidades para acceder, interpretar, discriminar y juzgar críticamente la información recibida (Carrasco, 2003: 131). Dicha capacitación aumentaría el número de estudiantes con habilidades para comprender un texto, evaluar la información, distinguir lo que es relevante y apropiado, manejar la ambigüedad y la incertidumbre, y reconocer un hipertexto con varios niveles de los cuales solo se puede ver una pequeña parte (Aunión, 2010). De lo contrario, lo más probable es que los niveles de comprensión lectora permanezcan dentro de los mismos parámetros alcanzados hasta ahora.

Referencias

- Aunión, Juan (29 de noviembre de 2010). Hay chicos que leen bien, pero en lo digital se pierden al tercer clic, entrevista: examen a la educación en el mundo. Andreas Schleicher. Responsable del informe PISA de la OCDE. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2010/11/29/sociedad/1290985206_850215.html
- Barón, Leonardo; Müller, Oliver (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317501947_La_Teoria_Linguistica_de_Noam_Chomsky_del_Inicio_a_la_Actualidad
- Bartolucci, Jorge; Bartolucci, Ernesto (2013). La aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes en México: Las operaciones cognitivas empleadas en las respuestas de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(58), 925-948.
- Bombini, Gustavo (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-35. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.htm>
- Carrasco, Alma (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Castro, David (2013). Prueba de PISA 2009. La competencia lectora. Una explicación didáctica sobre las posibles causas del bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en la

- sub escala de integrar e interpretar. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 199-213. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2033>
- Chartier, Anne-Marie; Hébrard, Jean (2002). *La lectura de un siglo al otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, Noam (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, Noam (1992). *El Lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Díaz-Barriga, Ángel (2011). *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Díaz, María; Vidal, Rafael (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D302.pdf>
- Díaz, María; Flores, Gustavo; Martínez, Felipe (2007). *PISA 2006 en México*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/upece/evaluacion/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/PISA-2006.pdf>
- Escandell-Vidal, María Victoria (2014). *Claves del lenguaje humano*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Gómez-Martínez, Leonardo (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), 53-75. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.dcef>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE (2006). *El Aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria, Resumen Ejecutivo*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D305.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE (2010). *México en PISA 2009*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE (2015). *Panorama educativo de México, 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. Primera edición*, Ciudad de México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>
- Karmiloff-Smith, Annette (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Madero, Irma; Gómez, Luis (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – (2003). *Programs for International*

- Assessment - OECD*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA-OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2019b). *Nota País. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2019c). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en
- Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Ricoeur, Paul (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saulés, Salvador (2014). *Fortalezas y debilidades lectoras. Análisis de un texto y tres preguntas de PISA. INEE*. Inédito.
- Torres, Santiago; Ruiz, María José (1992). Estimulación de la comprensión lectora a través de un programa de escucha estructurada - Proyecto de cuentacuentos-. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 183-189. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618885>
- Torres, Carlos; Schugurensky, Daniel (2000). *Internacionalización de la agenda educativa: Repensando el modelo hegemónico en América Latina*. Trabajo presentado en el Seminario Educación y Sociedad, Clacso, Flacso e Instituto Paulo Freire, Buenos Aires, Argentina.
- Yurén, Teresa; Araújo-Olivera, Stella (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 631-652.
- Zorrilla, Juan Fidel (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, 34, 70-83.

Contenido de los últimos tres números de la revista

Revista CS 33, Enero-abril (2021):

Artículos

Profesoras en medio de la violencia armada: una pedagogía visceral desde las favelas de Rio de Janeiro

Alanis Bello-Ramírez | Cláudia Pereira-Vianna

Implicaciones educativas del conocimiento antropológico

Juan Camilo Perdomo-Marín

Los héroes de la pandemia: la construcción discursiva del colectivo de los *trabajadores sanitarios* durante la crisis del COVID-19

Sebastián Moreno-Barreneche

La ruptura de las uniones en Colombia y sus diferenciales. Una aproximación biográfica a partir de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud de 2015

Fernando Ruiz-Vallejo

La secularización de los ritos fúnebres en el catolicismo popular: Bogotá (Colombia)

William Mauricio Beltrán | Nicolás Medina-Morales | Yenny Roberto

La comunicación comunitaria: una plataforma para la movilización social y la lucha por los derechos

Julián Camilo Giraldo-Naranjo

Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y desafíos

Cristian Rojas-Granada | Reinaldo Cuesta-Borja

Crimen organizado (narcotráfico) y conservación ambiental: el tema pendiente de la seguridad pública en México

José Luis Carpio-Domínguez

La *renta hídrica* en el riego de cultivos extensivos en el norte de Buenos Aires (Argentina)

Constanza Riera

Reseñas

Etnografiando la trama burocrática del “imaginado” posconflicto colombiano
Jefferson Jaramillo-Marín

Revista CS 32, Septiembre-diciembre (2020): Orden social más allá del Estado

Presentación

Inge Helena Valencia, Juan Albarracín

Artículos

Estado, ilegalidad y orden social en perspectiva comparativa: una aproximación
mediante estudios de caso

Daniel Míguez

Violencia y seguridad en los márgenes urbanos: la respuesta chilena en los vecin-
darios (2001-2019)

Alejandra Luneke, Fernanda Varela

Ausencia y presencia estatal como forma de reproducción de la violencia urbana
en el distrito de Aguablanca (Cali, Colombia)

Carlos Andrés Arana-Castañeda

Orden social y violencia en Buenaventura: entre el outsourcing criminal y la cons-
trucción de paz *desde abajo*

Lizeth Sinisterra-Ossa, Inge Helena Valencia

Entre la redención y la ruta de la inclusión. Intervenciones tratamentales de actores
no estatales en cárceles bonaerenses

*Andrea Natalia Lombraña, Natalia Soledad Ojeda, Carolina Emilia Di Próspero, María
Belén Pepe*

Tema libre

Corpolítica: Coletiva e Projeto de Extensão LGBT. Extensão Popular e Guerrilha Estético-Política de Vivências LGBT

Evandro Piza-Duarte, Gabriel Santos-Pereira, Gustavo Costa, J. C. Oliveira, Maria Léo Araruna

Transversalización de género: un acercamiento al caso de Colombia y una propuesta interseccional

Yira Isabel Miranda-Montero, Priscyll Anctil-Avoine, Olena Hankivsky

Territorio mutual: una lectura del proceso de transformación territorial desde la alteridad de la comunidad LGBTI víctima del desplazamiento forzado en el Quindío

Carlos Alberto Castaño-Aguirre

20 años sin Nina S. de Friedemann. Un acercamiento al estudio antropológico de las comunidades afrodescendientes en Colombia

Peter Rondón-Vélez

La agricultura periurbana como sostenibilidad silenciosa: desafiando el discurso del desarrollo urbano en Sogamoso, Colombia

Giuseppe Feola, Jaime Alberto Suzunaga, Jenny Soler, Amanda Wilson

Revista CS 31, Mayo-agosto (2020): Revisitando la agenda de la seguridad en América Latina

Presentación

Brenda Focás, Amparo Marroquín-Parducci

Artículos

Crisis de soberanía y militarización de la *frontera norte*. La fragilidad estatal ante la amenaza de los crímenes organizados en Argentina

Sabina Frederic

Migración, miedos y medios en la elección presidencial en Chile (2017)

Lucía Dammert, Matthias Erlandsen

La punitividad del público como reacción instrumental y expresiva ante las amenazas al comienzo del siglo XXI. Evidencias del Área Metropolitana de Buenos Aires

María Alejandra Otamendi

Respuestas del Estado peruano frente al crimen organizado en el siglo XXI

Sofía Vizcarra, Diana Bonilla, Bertha Prado

Las luchas contra el delito y sus efectos en la Argentina. Sobre la expansión del encarcelamiento y las dificultades de seguir a nuestros presos

Inés Mancini

El dispositivo de seguridad nacional y las prácticas tanatopolíticas en Bucaramanga, Santander (1980-1989)

Álvaro Acevedo-Tarazona, Andrea Mejía-Jerez, Andrés Correa-Lugos

Circuitos punitivos: limitaciones del *populismo penal* a partir de las prácticas de criminalización de mujeres trans y travestis en una *zona roja* argentina

Aramis Lascano, Joaquín Vélez

Videovigilancia y segregación espacial en tiempos del neoliberalismo autoritario. El caso de Los Cabos, Baja California Sur (México)

Jesús Bojórquez-Luque, Manuel Ángeles, Alba E. Gámez

La creación de la policía barrial en Córdoba, Argentina. ¿Una disputa en torno al ideal policial?

Déborah Goldin

Tensiones y descontentos en torno al traspaso de la Policía Federal Argentina

Mariana Da Silva-Lorenz, Mariana Galvani

Otros temas

Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia

Edgar A. Vanegas-Carvajal, Verónica Moreno-López, Pablo Echeverri-Rendón

Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación
y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES)

Alba Nubia Rodríguez-Pizarro, Janet Rivera-Crespo

Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar
e masculinidades negras

Beatriz Giughiani

Concepciones de investigación y realización académica en las ciencias sociales
colombianas: los investigadores de la Universidad de Antioquia y la Universidad
de los Andes

Rodolfo Masías, Carlos Andrés Aristizábal-Botero

Prostitución en contextos de conflicto armado en Colombia

Gabriel Gallego-Montes



Este número de la *Revista CS* se realizó desde el sello editorial de la Universidad Icesi entre mayo y agosto de 2021 y estuvo al cuidado de Felipe Van der Huck.

Artículos

LAURA ESPINOZA | NELLY LAGOS | KAREN HERNÁNDEZ | DIANA LEDEZMA. *Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria*

JACKELINE CANTOR | JOSÉ EDUARDO SÁNCHEZ | DANNA ARISTIZÁBAL-OVIEDO. *Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos*

EDDY PAZ-MALDONADO | ILICH SILVA-PEÑA. *Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas*

EDINSON GABRIEL BRAND-MONSALVE | ERIKA YULIET ÁLVAREZ-CALLE | INGRID YURANIE POSSO-SERNA | JULIÁN ANDRÉS ANGARITA-SUÁREZ | KATHERINE LONDOÑO-ARBELÁEZ. *Transformaciones más allá de la política pública de educación superior. El impacto de la formación profesional regionalizada de la Universidad de Antioquia*

NORMA CÁRDENAS-SALDAÑA | FRANCISCO GANGA-CONTRERAS | CRISTIAN AGUILAR-RUIZ. *Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional*

JOSÉ MIGUEL OLAVE-ASTORGA | CLAUDIO MONTOYA | ELOÍSA PAZ SIERRALTA-LANDAETA. *Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios*

RODRIGO LAGOS-VARGAS | CLAUDIA KEUPUCHUR-NATALINI | MARCELO RAMÍREZ-DURÁN. *Formación ética como objetivo transversal de la escuela*

FACUNDO BOCCARDI. *Los caminos de la politización sexual en el campo educativo: una mirada sociosemiótica a la arena discursiva de la educación sexual en Argentina*

ÁLVARO ACEVEDO-TARAZONA | DAYANA LUCÍA LIZCANO-HERRERA. *Misiones económicas en Colombia y su incidencia en la educación técnica industrial (1930-1960)*

CARLOS RUIZ-RODRÍGUEZ. *Del sonido corralero al merequetengue: glocalidad, localidad regional y translocalidad musical en la Costa Chica de México*

JORGE BARTOLUCCI. *Una mirada heurística a los resultados de las pruebas PISA (2000-2018): las habilidades en lectura de los jóvenes de 15 años en México*