

## **CAMBIO DE ESTAFETA, NO DE RUMBO**

Con el primer número de 2015 toca un cambio de estafeta. Quiero enfatizar que el cambio es de estafeta, no de rumbo. Durante dos años, Pedro Flores Crespo ha hecho un excelente trabajo para mejorar la revista y los resultados están a la vista: en este año la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* fue incluida en SciELO Citation Index-Web of Science. Una parte importante de esta inclusión se debe a la labor titánica de las editoras de la RMIE, Elsa Naccarella y Guadalupe Espinoza, quienes han trabajado en la adecuación de la revista a lo que se actualmente exige a una publicación científica.

Estas exigencias son y seguirán siendo tema de debate. Los autores que publican en la RMIE saben que el mantra de hoy son las revistas “indizadas”. A menudo, pareciera que resulta más importante dónde se publicó un artículo que el contenido en sí. Pero para que una revista sea indizada, tiene que cumplir con una serie de requisitos ante evaluadores externos. Y no hay un acuerdo claro entre estos evaluadores: en la actualidad más bien parece haber una competencia entre instancias editoriales y agencias gubernamentales acerca de los criterios de reconocimiento de cada publicación.

La RMIE será participante activa en este debate en los próximos años. Hay importantes asuntos que aclarar y definir en el terreno de las publicaciones científicas. Más que nada, las revistas deben de divulgar los resultados de las investigaciones de los que trabajan sobre temas cruciales del conocimiento. De forma ideal, cualquier revista tendría que ser de acceso abierto para todos (el “comunismo académico” de Robert Merton). Pero también entran en este debate factores como la calidad y los costos de la publicación. ¿Quién paga el trabajo editorial –que incluye muchas horas extra– de una revista? Al respecto, la RMIE tiene considerada una sección temática sobre “El sentido y el futuro de las revistas de investigación en educación”.

Este número, sin embargo, tiene como temática la equidad en la educación superior. Ahora bien, la equidad adquiere facetas especiales en la educación terciaria. Existe un consenso (casi) mundial de que la educación primaria y secundaria debe ser para todos, en estos niveles no solo son un derecho, sino una obligación. Algunos países, como México, han incluido hasta la preparatoria en este esquema, pero la educación superior opera con reglas distintas: aquí solamente entran los que cumplen con ciertos requisitos, sobre todo en el ámbito de la preparación previa, medida por exámenes de admisión. No obstante, aunque la selección por méritos académicos continúa siendo aceptada como legítima, hay una gran cantidad de factores que impiden (o favorecen) el acceso a la educación superior, así como al término de los estudios. Como explica el coordinador de la sección, José Antonio Ramírez Díaz (*Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica*) en su revisión de los distintos artículos, los impedimentos pueden deberse a la situación socioeconómica del estudiante o a problemas físicos. También existe discriminación por raza, cultura, idioma y género, que tiende a reproducirse en el mercado laboral para los egresados. La permanencia de estos factores ha llevado en América Latina a sistemas de educación superior sumamente estratificados e inequitativos, rodeados por políticas públicas que, a veces, atenúan la inequidad pero, en otras ocasiones, la acentúan.

Las otras dos secciones de la revista presentan, sin que eso fuese intencional, contrastes muy interesantes. Al final del número hay un debate sobre cómo medir el aprendizaje de los niños y jóvenes de la educación básica (primaria y secundaria) a través de una prueba nacional. Pero en la sección de investigación sobre temáticas generales hay varios artículos que versan sobre cómo aprenden los jóvenes, y los maestros, en la práctica. El primer artículo, de Ana Chrystina Mignot (“Un mundo imaginario: rastros autobiográficos en la escritura de *Kaurin*”), marca el paso. Durante la infancia, la lectura de los libros para niños (y en ocasiones escritos por niños) influyen en gran medida en la formación. Pueden ser los libros de Edgar Sussekind de Mendonça, en el caso de Brasil, las novelas de Julio Verne para que se imaginen cómo construir naves espaciales, los de Stevenson para encontrar tesoros en islas lejanas, o los de R. L. Stine, para imaginarse lo que pueda estar escondido en la buhardilla. En la primaria, los jóvenes no solo aprenden a leer: aprenden a imaginar.

Los siguientes artículos confirman esta idea desde otros ángulos. Marjorie Samira Ferreira Bolognani (“Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas”) analiza cómo las profesoras de matemáticas basan muchas de sus estrategias de enseñanza en sus experiencias en la escuela primaria; al analizarlas, pueden aprender mucho acerca de cómo enseñar esta materia ahora a jóvenes. Nuevamente aparece el cuento, y la idea de posibles (e imposibles) aventuras.

Vanessa García Díaz (“La creación del sí mismo: verdad y ficción en los relatos de vida”) continúa la idea: somos lo que nos contamos o nos imaginamos. Parte de lo que contamos es ficción pero la frontera entre realidad y ficción es borrosa. Estamos continuamente reconstruyendo nuestro pasado y, con eso, nuestro futuro. Esta idea de interpretación permanente está también presente en el artículo de Perla Carrillo Quiroga (“La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales”). Aparece asimismo en el artículo de Iván Bahena Mendoza (“Construcción de la identidad nacional en alumnos de educación secundaria del municipio de Nezahualcóyotl”). Es decir, nuestra creación de nosotros mismos, o nuestra adquisición de una identidad nacional, depende en gran medida de cuentos, relatos, lecturas y medios artísticos y audiovisuales.

El último artículo en la sección de investigación, de Alberto Castro Valles (“Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior”), nos acerca a lo que se presenta en la sección de debate: ¿cuáles son las competencias de alumnos y profesores, y cómo se miden? Este tema se ha puesto muy de moda en la educación en la última década (hasta existe ya la “educación por competencias”), pero continúa el debate sobre cuáles son las requeridas, cómo se aprenden (o adquieren, puesto que algunas no llegan a formar parte del capital educativo de una persona a través del proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje), y cómo podemos saber que una persona cuenta con las competencias adecuadas.

Este trasfondo está presente en la sección de debate. En ella, David Calderón y Roberto Rodríguez discuten un tema iniciado por Eduardo Backhoff y Sofía Contreras en el número 63 de la RMIE. El punto de debate concierne la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), que se suspendió en 2013, por evidencias de corrupción e inflación de resultados. Las opiniones acerca de las razones de Calderón y de Rodríguez al respecto son distintas: es posible que la prueba no mida

lo que tiene que medir, por lo cual habría que revisarla (y suspender la aplicación mientras). Pero también es posible que la prueba sí mida lo importante y, por lo tanto, no habría que suspenderla, puesto que la ausencia de evaluación deja a todos los actores sin datos acerca del funcionamiento del sistema. Otra posibilidad incómoda, que plantea Rodríguez, es que la prueba parece ser válida, pero que los resultados encontrados están sujetos a manipulaciones durante el proceso de aplicación. Eso es un debate que seguramente continuará por mucho tiempo más.

Pero si volvemos hacia los artículos al inicio de esta revista nos podemos preguntar exactamente qué miden las pruebas de conocimientos o de competencias. ¿En qué se traduce que el alumno haya leído *El Principito* o a *Kaurin*? ¿Cómo se mide la identidad nacional? ¿No crean las pruebas otro mundo ficticio, pero de datos estadísticos?

Invitamos sus aportaciones al respecto.

WIETSE DE VRIES / DIRECTOR