

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

[Ir a contenido](#)

2021.3

VOLUMEN XXVI NÚM. 90

julio-septiembre



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Publinde; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); SciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Guadalupe Ruiz Cuéllar / guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducciones al inglés: Trena Brown / brown.trina@gmail.com

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, junio de 2021.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, 2021, VOLUMEN 26, NÚMERO 90
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Evaluación formativa del aprendizaje.
Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia 655-661
Guadalupe Ruiz Cuéllar

INVESTIGACIÓN

- El burnout académico y la intención de abandono
de los estudios universitarios en tiempos de Covid-19 663-689
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez y David López-Aguilar
- Retorno y condiciones escolares: experiencias de jóvenes
del bachillerato general en la Ciudad de México 691-715
Gabriela de la Cruz Flores y Diego Ilinich Matus Ortega
- Los estudiantes de telebachillerato comunitario:
condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente 717-742
Carlota Guzmán Gómez
- Estrategias de sostenimiento científico-laboral
en jóvenes investigadores de las Cátedras del Conacyt 743-764
Ana Araceli Navarro-Becerra
- Vivencias de acoso escolar en jóvenes:
análisis y reflexión desde el psicoanálisis 765-785
*Julia María Tepale Cortés, Susana Silvia Zarza Villegas
Lourdes Gabriela Villafaña Montiel,
Guadalupe Villalobos Monroy e Hilda Carmen Vargas Cancino*
- Prácticas de (in)justicia social en escuelas
con buenos indicadores de efectividad escolar 787-813
René Valdés y Lorena Ramírez-Casas del Valle
- Entre el plan de clase y la implementación:
análisis del trabajo docente 815-839
Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Entrar no es suficiente: discursos de académicos y estudiantes sobre inclusión de mujeres en ingeniería en Chile <i>Darinka Radovic, Rocío Veloso, Javiera Sánchez, Ziomara Gerdtzen y Salomé Martínez</i>	841-865
Desempoderamiento docente: una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación <i>Olivier Brito y Rosa Orellana</i>	867-886
Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas <i>Andrea Carrasco Sáez y Diego Barraza Rubio</i>	887-910
La Fiesta de la Educación Física en Argentina entre 1939-1944: la masificación de una estrategia gubernamental educativa y propagandística <i>Eduardo Galak, Martín Pereyra e Iván Orbuch</i>	911-934
La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico: una interpretación sociohistórica <i>Julio Labraña y José Joaquín Brunner</i>	935-957

RESEÑA

<i>La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México</i> , coordinado por Bruno Baronnet y Flor María Bermúdez <i>Yolanda Jiménez Naranjo</i>	959-962
---	---------

<i>Información para autores</i>	965
---------------------------------	-----

TABLE OF CONTENTS

RMIE, JULY-SEPTEMBER, 2021, VOLUME 26, NUMBER 90

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Formative assessment of learning:
One of many challenges brought by the pandemic 655-661
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESEARCH

- Academic Burnout and the Intent to Leave the University
in Times of Covid-19 663-689
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez & David López-Aguilar
- Return and School Conditions: Experiences
of General High School Students in Mexico City 691-715
Gabriela de la Cruz Flores & Diego Ilinich Matus Ortega
- Students in Televised Community High School:
Conditions and Meanings of an Emerging Form of Education 717-742
Carlota Guzmán Gómez
- Strategies for the Support of Science and Labor
among Young Researchers from Conacyt Chairs 743-764
Ana Araceli Navarro-Becerra
- Bullying at School among Youth:
Psychoanalytical Analysis and Reflection 765-785
*Julia María Tepale Cortés, Susana Silvia Zarza Villegas
Lourdes Gabriela Villafaña Montiel,
Guadalupe Villalobos Monroy & Hilda Carmen Vargas Cancino*
- Practices of Social (In)justice in Schools
with Good Indicators of School Effectiveness 787-813
René Valdés & Lorena Ramírez-Casas del Valle
- Between the Class Plan and Implementation:
Analysis of Teaching Work 815-839
Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Admission is Insufficient: Faculty and Student Discourse on Women's Inclusion in Engineering in Chile <i>Darinka Radovic, Rocío Veloso, Javiera Sánchez, Ziomara Gerdtzen & Salomé Martínez</i>	841-865
Disempowerment of Teachers: A View from the Experience of Retiring Teachers <i>Olivier Brito & Rosa Orellana</i>	867-886
An Approach to the Characterization of Female Leadership: The Case of Female School Principals in Chile <i>Andrea Carrasco Sáez & Diego Barraza Rubio</i>	887-910
The Physical Education Fest in Argentina from 1939 to 1944: The Massification of a Government Strategy for Education and Propaganda <i>Eduardo Galak, Martín Pereyra e Iván Orbuch</i>	911-934
The Chilean University in the Context of Academic Capitalism: A Sociohistorical Interpretation <i>Julio Labraña & José Joaquín Brunner</i>	935-957
BOOK REVIEW	
<i>La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México</i> , by Bruno Baronnet y Flor María Bermúdez <i>Yolanda Jiménez Naranjo</i>	959-962
<i>Information for authors</i>	965

EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

Uno de los tantos desafíos que traje consigo la pandemia

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

El número 90 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) ve la luz cuando prácticamente ha terminado el segundo ciclo escolar de la educación básica afectado por la pandemia por COVID-19 y, pese al intento por concluir el ciclo 2020-2021 con clases presenciales, no deja de haber incertidumbre sobre cómo se desarrollará el ciclo escolar 2021-2022.

Sólo para poner en contexto cabe traer a colación algunos datos básicos. En enero de 2020, la epidemia de COVID-19 (la enfermedad provocada por el virus descubierto en 2019, SARS-COV-2) fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) una emergencia de salud pública de preocupación internacional. En marzo de ese mismo año la OMS anunció que la nueva enfermedad podía caracterizarse como *una pandemia*; esto significaba que la epidemia se había extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afectaba a un gran número de personas (OPS, 2020). A partir de entonces, a nivel mundial se implementaron acciones de cuarentena y confinamiento en los hogares como medidas de distanciamiento social para frenar la propagación del virus y la enfermedad.

Todas las esferas de la vida social se vieron afectadas: “La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos” (CEPAL-Unesco, 2020:1). La

Guadalupe Ruiz Cuéllar: Investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, 20131, Aguascalientes, Ags. México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

emergencia provocó la interrupción masiva de las actividades presenciales en las instituciones educativas en más de 190 países. Apenas dos meses después de anunciada la pandemia, a mediados de mayo de 2020, la Unesco contabilizaba en más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos la cifra de quienes, a nivel mundial, habían dejado de tener clases presenciales. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL-Unesco: 2020). En México una cifra superior a los 38 millones de estudiantes, atendidos por más de 2 millones de figuras docentes, independientemente de sus condiciones y contextos, tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, llena de desafíos (Mejoredu, 2021).

En el terreno educativo, “en México y otros países, el cierre de las escuelas implicó el reto de trasladar las actividades de enseñanza y aprendizaje a los hogares, de las figuras educativas y estudiantes” (Mejoredu, 2021:3). Adquirió así gran relevancia la educación a distancia o, quizá para decirlo con mayor precisión, la “provisión remota de los servicios educativos” (Unicef, 2021), que abarca diversas formas de operación incluyendo el uso de material impreso, programas educativos a través de los medios masivos de comunicación, radio y televisión, la utilización de plataformas digitales o una combinación de estos medios (Unicef, 2021; Unesco-OREALC, 2020a; Unesco, 2020). Abandonar la presencialidad y mudar hacia escenarios de educación a distancia supuso –supone todavía en la actualidad– grandes retos para los sistemas educativos y para todos los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya he hecho alusión antes (cfr. Ruiz Cuéllar, 2020) a la vasta producción de información sobre la pandemia y sus efectos en la educación –los impactos están lejos aún de medirse, aunque se anticipan– tanto en el plano internacional como en el nacional, que desde 2020 ha tomado múltiples formas: investigaciones, propuestas de intervención, recomendaciones de política, entre las principales. En México, la Comisión para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) publicó ese mismo año los resultados de una amplia encuesta en línea dirigida a directores,

docentes, padres de familia y estudiantes de escuelas públicas y privadas de preescolar, primaria y secundaria, en la que participaron casi 194 mil actores educativos de todo el país.

Entre los varios temas indagados, se preguntó sobre los “aspectos más urgentes en los que los directores y docentes encuestados consideraron necesario capacitarse para mejorar sus habilidades en el trabajo a distancia”. Los dos aspectos señalados por un mayor número de informantes fueron el uso de plataformas para la educación a distancia y el diseño de materiales electrónicos para esta misma modalidad. En el caso de los docentes, el aspecto que apareció en tercer lugar por frecuencia de mención fue el diseño de actividades para el aprendizaje a distancia de estudiantes que no tienen acceso a internet (Mejoredu, 2020); situación que sin duda es consistente con la brecha digital que la pandemia hizo aún más evidente. Datos de la aplicación en 2018 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) mostraron que, “en general, los estudiantes de la región [de América Latina y el Caribe] disponen de menos equipamiento que los estudiantes de los países de la OCDE y, aunque la mayoría de ellos cuentan con conectividad, todavía existe un grupo considerable de estudiantes que están completamente excluidos, en especial en los países con menos recursos” (CEPAL-Unesco, 2020:5). La brecha digital, por lo demás, no refleja solamente diferencias en el acceso a internet y equipamiento, sino también en la “usabilidad”, es decir, el manejo de conocimientos y habilidades ligadas a las competencias digitales (Unesco-OREALC, 2020a; CEPAL-Unesco, 2020).

En la encuesta de Mejoredu, tanto para directores como para docentes la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en casa apareció como el quinto aspecto más urgente en que consideraron necesario capacitarse para mejorar sus habilidades en la educación a distancia; fue mencionado por 35.3 y 32.4% del total de informantes, respectivamente. Es decir, una cantidad mayor de directores y docentes señaló carencias en su formación en aspectos estrechamente relacionados con la enseñanza en el nuevo escenario a que

obligó la pandemia (uso de plataformas, diseño de materiales, diseño y planeación de clases a distancia), en comparación con la evaluación de aprendizajes. Sólo como dato, no central al interés principal de este escrito, llama la atención que fueron significativamente menos elegidos, como aspectos en los que sería urgente recibir capacitación, los relacionados con dar apoyo socioemocional (de los directores a los docentes y de ellos a sus estudiantes), así como otros relativos a la atención a la diversidad.

La preocupación generalizada por determinar qué y cómo han aprendido los estudiantes en circunstancias inéditas para las que la mayoría de los sistemas educativos del mundo no estaban preparados (Unesco-OREALC, 2020b; CEPAL-Unesco, 2020) hace que adquiera relieve la evaluación del aprendizaje; concebida como una dimensión de la práctica docente, la evaluación guarda estrecha relación con la enseñanza, de ahí que, regresando a una de las ideas expresadas arriba, contar con una mejor formación o capacitación en aspectos relacionados con la evaluación, abonaría sin duda a una mejor enseñanza.

Ahora bien, la evaluación que interesa destacar en el contexto actual es la evaluación formativa o *para* el aprendizaje; en efecto: “las actividades de educación a distancia han reafirmado la función formativa de la evaluación” (CEPAL-Unesco, 2020:9).

La evaluación formativa comprende tres preguntas clave que orientan la toma de decisiones de docentes y estudiantes en distintos momentos: ¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos? y, ¿cómo seguimos avanzando? Estas preguntas se articulan en un ciclo de evaluación formativa que integra también varios procesos: *a)* compartir metas de aprendizaje; *b)* clarificar y comunicar a los estudiantes criterios de logro; *c)* reunir evidencia; *d)* interpretar la evidencia con el propósito fundamental de identificar el avance del estudiante en relación con la meta de aprendizaje y lo que debe hacer para alcanzarla, si es el caso; la evidencia también debe servir para hacer ajustes en la enseñanza; *e)* identificar la brecha de aprendizaje; *f)* brindar retroalimentación para cerrar la brecha (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Bajo esta perspectiva la retroalimentación adquiere un papel de singular relevancia; descansa en ella buena parte del potencial de la evaluación:

Al estar centradas en retroalimentar para mejorar y no tener consecuencias [las evaluaciones formativas], son una gran oportunidad para que los estudiantes trabajen de forma más independiente [...] lo que en el contexto actual de educación a distancia resulta necesario para conocer el estado del aprendizaje de cada estudiante, para que la acción pedagógica lo apoye y sea pertinente para él. En este sentido, expandir su uso podría ser un desafío relevante para los sistemas escolares (Unesco-OREALC, 2020a:14).

Sin embargo, en la encuesta referida anteriormente de Mejoredu, “retroalimentar a sus estudiantes” es una de las actividades que docentes de educación básica consideran más difícil de llevar a cabo a distancia en el periodo de contingencia; así lo manifestó más de la mitad de los informantes (Mejoredu, 2020). Aunque no se adujeron razones explícitas en torno a esta opinión, ello refleja que el desafío identificado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco en cuanto a la expansión del uso de la evaluación formativa es efectivamente real. Para muchos docentes, sobre todo del nivel de educación secundaria, concebir formas plausibles de hacer evaluación formativa representa algo prácticamente imposible.

La evaluación formativa o *para* el aprendizaje es compleja y desafiante; requiere, entre otros elementos, formación de los docentes, conocimiento de los alumnos y sus contextos (que hoy, como nunca, han evidenciado las enormes desigualdades que los caracterizan), condiciones favorables para llevarse a cabo, no sólo laborales sino también, de definiciones curriculares y apoyo de las autoridades educativas; culturas de colaboración entre los actores educativos... pero, es la mejor forma en que se puede acompañar el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en las circunstancias que enfrentamos hoy en día.

El número 90 de la RMIE

El tercer número de 2021 de la RMIE, de temática libre, comprende 12 textos (artículos de investigación) y una reseña. De forma, por demás aleatoria, entre los artículos procedentes del exterior, la mayoría son aportaciones de investigadoras e investigadores chilenos, que miran su peculiar sistema educativo desde ángulos sin duda críticos. Nuevamente, es decir, como en prácticamente todos los números de la RMIE, se reúne aquí una buena muestra de la diversidad de temáticas y enfoques disciplinares y metodológicos con que se realiza la investigación educativa en México y otros países. Estudiantes, docentes y directivos de diferentes niveles educativos; formuladores de políticas, son figuras que aparecen en los textos del número 90 como sujetos de estudio.

También es circunstancial, porque no deriva de un plan trazado con anterioridad o de decisiones de ninguna instancia de coordinación o gestión de la revista, sino de diversos factores que se conjugan en el proceso de recepción de textos, dictaminación, corrección y aceptación definitiva, y formación editorial, pero, vale la pena destacar que varios de los artículos que integran este número versan sobre mujeres, y sin que necesariamente las investigaciones de las que proceden se hayan realizado desde una perspectiva de género, contribuyen a destacar su centralidad en los procesos educativos: una profesora en el microcosmos constituido por su aula de clases; jóvenes estudiantes que incursionan en un campo de formación profesional (la ingeniería) donde encuentran dificultades para sentirse incluidas; mujeres profesoras en proceso de retiro de la profesión; directoras de establecimientos escolares de educación básica inclinadas al liderazgo pedagógico, transformacional y distributivo; alumnas de educación media superior, no exclusivamente, pero sí presentes gracias a que el telebachillerato (modalidad ubicada justamente en las propias comunidades de los estudiantes) les ha permitido más fácilmente continuar su educación; jóvenes mujeres que habiendo abandonado la educación media superior regresan a sus estudios, en proporción similar si proceden de estratos socioeconómicos bajos,

en menor porcentaje si su origen social es más alto. Mujeres partícipes de fenómenos educativos que estos textos contribuyen a conocer mejor, a la vez que abren nuevas vías de investigación.

Esperamos que la diversidad aquí reunida sea de interés de nuestros lectores; aprovechamos para agradecer a los autores la paciencia con que han esperado para ver sus textos finalmente publicados.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*, Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- CEPAL-Unesco (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco.
- Mejoredu (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Educación básica*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores. Informe ejecutivo*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- OPS (2020). “Enfermedad por el Coronavirus “(COVID-19)”, *Organización Panamericana de la Salud* (sitio web). Disponible en: <https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19> (consultado: 10 de junio de 2021).
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2020). “De pandemia y reconocimientos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 86, pp. 509-517-
- Unesco (2020). *National Education Response to COVID-19. Summary report of UNESCO's online survey*, París: Unesco.
- Unesco-OREALC (2020a). *Aportes para una respuesta educativa frente a la COVID-19 en América Latina. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, Santiago: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unesco-OREALC (2020b). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la COVID-19: continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unicef (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*, Panamá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

EL BURNOUT ACADÉMICO Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE COVID-19

PEDRO RICARDO ÁLVAREZ-PÉREZ / DAVID LÓPEZ-AGUILAR

Resumen:

La crisis provocada por la pandemia de COVID-19 ha afectado profundamente al sistema educativo, debido a la interrupción de la normalidad académica y el tránsito a una enseñanza virtual. Los cambios derivados de esta situación ponen en riesgo las trayectorias formativas del alumnado y la permanencia en los estudios. En relación con esta problemática, el objetivo del estudio es analizar el efecto que el *burnout* académico tiene en las intenciones de abandono de los estudios en una muestra de 475 estudiantes de diferentes grados universitarios. Los resultados muestran una correlación positiva entre el *burnout* y la intención de abandono académico. Los datos aportados deben servir para poner en marcha programas preventivos que reduzcan el efecto del estrés, faciliten la adaptación a la nueva realidad y eviten el problema de la deserción.

Abstract:

The crisis caused by the COVID-19 pandemic has profoundly affected the educational system, due to the interruption of academic normality and the transition to virtual learning. The changes derived from this situation represent a risk for students' educational trajectories and their enrollment in school. In relation to this problem, the objective of this study is to analyze the effect of academic burnout on the intent to leave school, among a sample of 475 university students of differing classifications. The results show a positive correlation between burnout and the intent to leave school. The data should serve to implement preventive programs to reduce the effects of stress, facilitate adapting to the new reality, and prevent the problem of dropping out.

Palabras clave: burnout; estudiantes; abandono escolar; trayectoria escolar; educación superior; COVID-19.

Keywords: burnout; students; dropping out; school trajectory; higher learning; COVID-19.

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez: profesor titular de la Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España. CE: palvarez@ull.edu.es (ORCID: 0000-0003-0023-0765).

David López-Aguilar: profesor ayudante doctor de la Universidad de La Laguna. Avenida Universidad s/n, 38206, San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España. CE: dlopez@ull.edu.es (ORCID: 0000-0002-4460-1954) (autor de correspondencia).

Introducción

La situación de excepcionalidad que estamos viviendo en los diferentes planos de la sociedad, como consecuencia de la COVID-19, ha puesto de manifiesto la gran cantidad de dificultades que a nivel social, económico, sanitario y educativo estamos padeciendo. A nadie escapa que los efectos derivados de esta crisis sanitaria se han dejado sentir en todos los sistemas, sin distinción de lugares, países o comunidades. En el terreno educativo, la incidencia ha sido profunda y se ha tenido que afrontar de manera precipitada un proceso de adaptación a estas nuevas condiciones. El cierre de los centros educativos, como medida de prevención para evitar la propagación del virus, ha generado una situación excepcional de incertidumbre y una gran cantidad de inconvenientes de diversa naturaleza, para poder continuar con los procesos formativos adaptados. Y a pesar de que se realizan grandes esfuerzos para atender las necesidades de todas las personas, lo cierto es que el impacto que está teniendo esta situación en millones de familias es terrible y preocupante. El estado de alarma por la pandemia ha provocado el cierre de muchos negocios y el incremento de las cifras de desempleo, de modo que son muchas las personas que han perdido su puesto de trabajo, lo cual ha llevado a un empeoramiento de la situación en muchas familias, que han empezado a tener dificultades hasta para cubrir sus necesidades básicas.

La Unesco habla de más de 188 países donde se han dejado notar los efectos de la pandemia y las cifras de estudiantes que se han visto afectados es incalculable. Esta situación de crisis y alarma sanitaria ha puesto de manifiesto también los graves problemas que hay actualmente a nivel social y económico. La brecha digital que dificulta el acceso a la información, el seguimiento de las clases virtuales, el trabajo cooperativo, la evaluación, etcétera, ha sido otro de los graves problemas que ha sobresalido en este tiempo de confinamiento.

Las consecuencias de todo esto han empezado a evidenciarse y hay indicios claros de que, en un futuro inmediato, muchos jóvenes van a tener serias dificultades para continuar sus estudios. En la educación universitaria, el tránsito apresurado de una enseñanza presencial a una virtual ha obligado, tanto al profesorado como al alumnado, a un proceso de adaptación rápida que ha supuesto en todos los casos un sobreesfuerzo, un incremento de las horas de dedicación a las actividades académicas, una gran tensión en el trabajo, muchas dudas y dificultades para apren-

der en este nuevo escenario, etc. En el caso del alumnado, todo ello se ha visto agravado por las condiciones poco favorables en las que ha tenido que aprender (aislamiento, dependencia, pérdida de referentes del aula, privación del clima de respaldo social, falta de apoyo de los compañeros, mayores dificultades para ser atendido por el profesorado, pérdida de la oportunidad de resolver dudas de manera inmediata como ocurría en las clases presenciales de aula, etc.) y la falta de recursos de muchos de ellos para hacer frente a esta nueva situación (escasez de medios telemáticos, dispositivos compartidos por diferentes miembros de la familia, mala calidad de las conexiones virtuales, etc.).

A muchos estudiantes esta situación les ha generado una actitud negativa hacia el proceso formativo, debido a la tensión, el estrés, la incertidumbre o las dudas respecto de si serían capaces de cumplir con las exigencias del aprendizaje en esta nueva etapa. Lo preocupante es que este sentimiento de agotamiento académico les puede llevar a una desmotivación profunda, una pérdida de interés hacia los estudios, inseguridad, una falta de confianza en sus capacidades e incluso, al abandono de los estudios (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Musitu, Jiménez y Murgui, 2012; Salavera y Usán, 2017).

En el análisis de esta problemática, que tiene que ver con las conductas anteriormente señaladas, surge el concepto del *burnout* académico (Schaufeli y Salanova, 2007; Moyano y Riaño-Hernández, 2013), que integra tres dimensiones básicas: cansancio/agotamiento emocional, cinismo/despersonalización y falta de logro personal/eficacia. Al igual que sucede en los contextos laborales (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001), también en los centros educativos el alumnado puede mostrar distintos grados de cansancio y agotamiento en relación con las tareas académicas, lo que puede repercutir directamente en la manera de afrontar el trabajo y en sus logros de aprendizaje (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova *et al.*, 2002; Palacio, Caballero, González, Gravini *et al.*, 2012).

A la hora de conceptualizar el término *burnout*, encontramos que se trata de una respuesta a situaciones difíciles de gestionar y que, en muchos casos, las personas se ven superadas por ellas. Maslach y Jackson (1981) definen el *burnout* como una respuesta inadecuada al estrés emocional. De ahí que se caracterice por agotamiento físico, psicológico y emocional (fatiga emocional), por una actitud fría y distante, así como por sentimientos de autopercepción negativa respecto de las tareas que tienen que realizar.

Por su parte, Schaufeli y Enzmann (1998) se refieren al *burnout* como un estado mental persistente y negativo, relacionado con el trabajo, que se caracteriza por el agotamiento emocional, un sentimiento de reducida competencia, poca motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo. Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002) hablan del *burnout* indicando que es una respuesta emocional negativa respecto de los estudios; una sensación de encontrarse exhausto, de no poder más con las tareas escolares (*agotamiento*); una actitud de distanciamiento respecto de lo que significa ser estudiante, de la importancia que tiene y la utilidad que le atribuye a los estudios que está realizando (*cinismo*); así como un sentimiento de incompetencia académica (*ineficacia*).

Por este motivo, el *burnout* se asocia al *engagement* académico, que representa el polo opuesto, dado que se caracteriza por un alto estado de bienestar psicológico, de alta implicación y participación de los estudiantes en su vida académica (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; McCormick, Kinzie y Gonyea, 2013). El *engagement* académico tiene que ver con estados de satisfacción positiva de los estudiantes, altas creencias de eficacia en los estudios, buen rendimiento, alto compromiso con el proceso de aprendizaje y bajo riesgo de abandono académico (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens *et al.*, 2005; Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Oporto, 2017). Este estado de compromiso positivo se traduce en sentimientos como el entusiasmo, la dedicación, el orgullo o la felicidad provocada por el trabajo académico, que lleva obtener buen rendimiento y resultados satisfactorios en los estudios (Cavazos y Encinas, 2016). De esta manera, las dimensiones básicas del *engagement* (por ejemplo, el vigor o la dedicación) chocan frontalmente con las dimensiones consideradas para medir el *burnout* (agotamiento, cinismo e ineficacia). En la investigación sobre las relaciones entre el *burnout* y el *engagement* que llevaron a cabo Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró *et al.* (2000) se confirmó que, efectivamente, todas las escalas de un constructo estaban negativa y significativamente relacionadas con las del otro.

La relación de los estudiantes respecto de estos dos polos puede ayudar a explicar la adaptación y el éxito académico o por el contrario la desvinculación o deserción académica (Martínez y Salanova, 2003; Durán, Extremera y Rey, 2004; Martos, Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez *et al.*, 2018). Precisamente, el abandono en la educación superior sigue siendo un tema de gran actualidad, por lo que se siguen buscando soluciones para conseguir una mayor retención de los estudiantes (Bethencourt, Cabrera,

Hernández, Álvarez *et al.*, 2008; Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo *et al.*, 2016). Se trata de un fenómeno complejo y multidisciplinar, en el que intervienen variables de muy diversa naturaleza (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006). A través de las investigaciones realizadas se ha encontrado que el abandono académico se relaciona con la baja participación del alumnado (Sánchez y Elías, 2017), la insatisfacción con la enseñanza recibida (Fernández, Fernández, Álvarez Suárez y Martínez, 2007), la escasa motivación por los estudios (Landry, 2003), las bajas expectativas de autoeficacia (Betz y Hackett, 1981), el pobre rendimiento académico (Padua, 2019) o la falta de compromiso con el logro de las metas (Schaufeli y Bakker, 2003).

Es por ello que el *burnout* puede relacionarse directamente con el fracaso o abandono de los estudios: la hipótesis sería que cuanto mayor es el agotamiento, el cinismo o la falta de eficacia, mayor será el riesgo de abandono de los estudios. Se ha demostrado en numerosas investigaciones (Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Lopes da Silva, 2002; Caballero, Hederich y Palacio, 2010; Palacio *et al.*, 2012) que los estudiantes que se “queman” durante la formación, debido a que no soportan la presión, encuentran dificultades para hacer frente a las demandas académicas o se perciben ineficaces respecto del aprendizaje, presentando niveles altos en las escalas de agotamiento, cinismo y eficacia.

También se han encontrado relaciones entre *burnout* académico y estados de ansiedad en el alumnado (Vizoso y Arias, 2016), baja autoestima (González-Cabanach, Fernández-Cervantes, Souto y González-Doniz, 2016), irritación (Merino-Tejedor, Carbonero, Moreno-Jiménez y Morante, 2006), escaso apoyo social percibido (Caballero, Bresó y González-Gutiérrez, 2015), depresión (Ahola y Hakanen, 2007), niveles bajos de autoeficacia académica (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Usán, Salavera y Domper, 2018), insatisfacción académica (Rosales, 2012), mala autorregulación en el proceso formativo (González, Souto, Fernández y Freire, 2011; Cardila, Barragán, Martos, Molero *et al.*, 2016), baja motivación (Schauffeli y Salanova, 2007) o estados de infelicidad en relación con el proceso formativo (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez *et al.*, 2003). Los primeros trabajos sobre el *burnout* académico se centraron en el ámbito de la salud y aunque un número importante de investigaciones han utilizado muestras de estudiantes de carreras sanitarias (Galán, Sanmartín, Polo y Giner, 2011; Figueiredo, Grau, Gil-Monte y García, 2012), se ha

ido ampliando progresivamente la atención a otros ámbitos, áreas científicas y grupos profesionales (Martínez, Marques Pinto y Lopes da Silva, 2001; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002).

El estado de agotamiento con el que se asocia al *burnout* implica un alto estado de estrés emocional, que se deriva de las condiciones que vive cada persona, en este caso concreto, asociado a la situación de aislamiento provocado por el estado de alarma y el cierre de las instituciones académicas. Hablamos, por tanto, de alta presión, que puede derivar en apatía y desconexión del trabajo académico, escasa dedicación al estudio y poco interés por el proceso formativo. Y en el marco de la crisis sanitaria y de no presencialidad forzada que se está viviendo en este tiempo, queda justificada la necesidad de valorar en qué medida todos los cambios experimentados han influido y provocado un agotamiento académico y una baja percepción de eficacia en el alumnado, lo que puede conducir finalmente al abandono de los estudios. Queremos analizar la respuesta de los estudiantes ante la tensión provocada por el aislamiento, la desconexión de la rutina de la enseñanza presencial, la pérdida del apoyo recibido a través del contacto diario con compañeros y profesorado, etcétera, y valorar la incidencia de todo ello en la posibilidad de abandonar la formación.

Por este motivo, la finalidad de esta investigación se centró en analizar la relación entre el *burnout* académico del alumnado universitario, derivado de la situación provocada por la pandemia y su intención de permanecer o abandonar los estudios. De manera más específica, los objetivos que se plantearon en la investigación fueron analizar, por una parte, el valor correlacional entre el *burnout* académico y la intención de abandono de los estudios universitarios y, por otra, la capacidad predictiva del *burnout* académico respecto de la intención de abandonar los estudios universitarios.

Material y método

Participantes

La población objeto de estudio correspondió al conjunto de estudiantes universitarios que, en el momento de administrar la prueba de recogida de datos, se encontraban cursando estudios de grado en la Universidad de La Laguna (Islas Canarias, España). Para la selección de los participantes se siguió un procedimiento de muestreo no aleatorio accidental, en el que se atendió a las posibilidades de acceso a la población.

A partir de los criterios establecidos para la selección muestral, participaron 475 estudiantes de la Universidad de La Laguna pertenecientes a distintas titulaciones de grado de las diferentes ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura), de los cuales 29.89% eran hombres y 70.11% mujeres. En cuanto a la edad, la puntuación media fue de 21.64 años ($\bar{x}=21.64$), con una desviación estándar de 3.66 ($sd=3.66$).

Instrumento de recogida de datos

La recogida de datos se realizó con el instrumento *ad hoc* denominado Cuestionario de Burnout Académico Universitario. Su elaboración se realizó a partir del *School Burnout Inventory* (SBI-U) de Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen y Nurmi (2009). El SBI-U, en su diseño original, fue desarrollado por Salmela-Aro y Näätänen (2005), a partir del *Bergen Burnout Indicator* (BBI-15), una escala utilizada en el ámbito laboral que medía tres dimensiones básicas: agotamiento laboral, cinismo hacia el trabajo y falta de adecuación al contexto laboral. El SBI-U reformuló y recogió estas mismas dimensiones para el ámbito académico de la siguiente manera: agotamiento escolar, cinismo hacia el significado de la escuela e insuficiencia en el ámbito formativo. Los coeficientes de fiabilidad y validez concurrente fueron adecuados en todos los casos, de acuerdo con la información presentada en el trabajo de Salmela-Aro *et al.* (2009).

Tomando como referencia el sentido y finalidad de las tres dimensiones propuestas por el SBI-U, se adaptaron y se construyeron nuevos ítems que permitieron medir el *burnout* académico en el contexto del proceso formativo universitario caracterizado por la docencia en línea, derivada de las medidas de confinamiento por la COVID-19. Aparte de los ítems que valoraron el nivel de *burnout* académico del alumnado, se preguntó también por la intención de abandono de los estudios.

De cara a depurar y mejorar la validez del instrumento diseñado a partir de los referentes teóricos indicados, se siguieron los procedimientos de construcción de herramientas de recogida de datos propuestos por Mc-Millan y Schumacher (2005). De manera específica, se realizó una prueba de expertos con la participación de 2 ($n=2$) profesores especializados en el contenido objeto de análisis. También se consideró oportuno realizar una prueba de forma, que fue realizada por 2 ($n= 2$) especialistas en el ámbito de la metodología de la investigación. Para la realización de estas

pruebas se facilitó a los expertos el cuestionario en su versión inicial, para que valoraran la pertinencia, claridad e idoneidad de cada uno de los ítems propuestos (esta valoración se hizo en una escala de medida tipo Likert con un rango de 1 a 7, donde 1 era la valoración más baja y 7 la más alta). Para realizar la prueba de expertos y de forma se envió un correo electrónico a quienes participaron indicando las finalidades del estudio y solicitando su colaboración voluntaria como revisores del cuestionario. Una vez recibidas las evaluaciones de los revisores, se volcó la información en una hoja de cálculo en el programa Microsoft Excel para el entorno Microsoft Windows 10, con la finalidad de tomar decisiones sobre las modificaciones que debían ser incorporadas en el instrumento diseñado. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en estas pruebas y que orientaron la toma de decisiones de cara al diseño del cuestionario definitivo.

TABLA 1

Resultados de la prueba de expertos y de forma

Variables	Ítems	Pertinencia \bar{x}	Claridad \bar{x}	Idoneidad \bar{x}
Datos sociodemográficos	Edad	6.5	7	7
	Género	6	7	7
	Titulación que cursas actualmente	7	7	6.5
Abandono académico	a	6.25	6	5.75
Burnout académico	V1	6	6.75	6
	V2	5.75	6.25	6.75
	V3	6.5	6	5.75
	V4	6.5	6	6
	V5	5.75	6.25	6
	V6	5.25	5.75	6.25
	V7	6.25	6.5	5.5
	V8	6.5	5.75	6.25

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se llevó a cabo una prueba piloto con un total de 15 ($n=15$; hombres=6; mujeres=9) estudiantes universitarios que reunían características similares a las de la muestra definitiva. La finalidad de este pilotaje era poner a prueba el cuestionario construido, con el objeto de valorar aspectos referidos al tiempo de realización, comprensión de los ítems, etc.

Tomando como referencia la literatura revisada y los resultados obtenidos en estas pruebas, se introdujeron en el cuestionario final las modificaciones oportunas y que estaban relacionadas con el estilo de redacción de los ítems propuestos inicialmente. El instrumento final estaba estructurado en dos partes: la primera recogía información relacionada con datos sociodemográficos básicos de los participantes (como la edad y el sexo) y la segunda contenía las siguientes preguntas tipo Likert (valoradas de 1 a 7, donde 1 era la puntuación más baja y 7 la más alta):

- Para la medición de la intención de abandono se empleó una única pregunta denominada “Como consecuencia de la situación actual, me he planteado en distintos momentos abandonar los estudios que estoy cursando” (a), que fue valorada a partir de una escala tipo Likert con un rango de 1 a 7.
- Por su parte, para valorar el *burnout* académico se emplearon ocho ítems (V1-V8) de escala tipo Likert con un rango de 1 a 7.

En la tabla 2 se presentan las preguntas tipo Likert empleadas para medir la intención de abandono y el *burnout* académico.

Finalmente se calculó el valor alfa de Cronbach (α) y omega de MacDonal (ω) para analizar la fiabilidad de la escala de medida empleada. La prueba alfa de Cronbach pudo realizarse debido a que, como indican Raykov y Marcoulides (2017), se cumplió con los supuestos de tau-equivalencia, unidimensionalidad y uso de una escala de medida continua. El valor obtenido en esta prueba fue de $\alpha=.96$. Por su parte, se consideró oportuno realizar la prueba omega de MacDonal por ser más eficiente y robusta en trabajos de investigación del ámbito de las ciencias sociales (Peters, 2014). En concreto, el resultado arrojado por este coeficiente de fiabilidad fue de $\omega=.97$. Para ambos casos (α y ω), los valores de consistencia obtenidos fueron excelentes (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

TABLA 2

Ítems del instrumento de recogida de datos

	Cod.
Como consecuencia de la situación actual, me he planteado en distintos momentos abandonar los estudios que estoy cursando	a
Con frecuencia me pregunto si mi trabajo académico tiene algún significado	V1
Considero que esta situación de aislamiento académico me puede afectar negativamente a las calificaciones que obtenga al final de curso	V2
En estos momentos no me siento competente como estudiante	V3
En estos momentos creo que soy incapaz de poder con todas las actividades del curso	V4
Siento que en este momento estoy perdiendo el interés por mi trabajo académico	V5
Estudiar en estos momentos me produce tensión	V6
Mis expectativas hacia el trabajo académico han disminuido con la modalidad de enseñanza virtual	V7
En estos momentos me falta entusiasmo para lograr los objetivos que me había propuesto para este curso	V8

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante el mes de mayo de 2020, mediante el envío en línea del instrumento correspondiente a través de un formulario construido con la aplicación *Google Forms*. Se decidió utilizar esta herramienta debido a que el cuestionario iba dirigido al alumnado de la Universidad de La Laguna y el ecosistema digital que emplea esta institución está basada en la suite de *Google for Education*. De esta manera, se aseguró que el alumnado que accedía al cuestionario era de la Universidad de La Laguna, dado que tenían que introducir sus credenciales institucionales (usuario y contraseña) para cumplimentar la prueba. Al mismo tiempo, se configuró para que solo lo pudieran responder una única vez.

El cuestionario construido se envió a través de un correo electrónico a los estudiantes en el que se solicitó su participación voluntaria en la

investigación. Al mismo se añadió una carta informativa que contenía los objetivos y finalidades de la investigación, aclaraciones acerca del anonimato y confidencialidad de los datos y el enlace (URL) de acceso al cuestionario.

Una vez finalizado el proceso de recogida de información, se descargó el fichero “.csv” (*comma-separated values*) que se generó automáticamente a partir de los datos que fueron imputados en la hoja de cálculo de *Google* con las respuestas del alumnado.

Análisis e interpretación de datos

Los exámenes estadísticos que se realizaron estaban en consonancia con los objetivos establecidos en el estudio. Como apoyo metodológico a los análisis realizados se empleó el programa RStudio (versión 1.2.5033) para Microsoft Windows 10 donde se utilizó el fichero “.csv”, generado y descargado de la hoja de cálculo de *Google* asociada a la herramienta *Google Forms*. En concreto, con este programa informático se analizaron los datos perdidos, se identificaron los casos atípicos multivariantes, se revisó la multicolinealidad y alta redundancia de los ítems, se comprobó la distribución de los datos, se valoró la fiabilidad de la escala de medida empleada y se calcularon estadísticos descriptivos. Además, para analizar las correlaciones existentes entre los ítems incluidos en el cuestionario se utilizó la prueba rho de Spearman (Sánchez, 2007; Camacho-Sandoval, 2008). Los valores obtenidos en las correlaciones fueron interpretados a partir de los rangos críticos propuestos por Martínez, Tuya, Martínez, Pérez *et al.* (2009), quienes establecen las siguientes puntuaciones: 0-(±)0.25 (correlación escasa o nula); 0.26-(±)0.50 (correlación débil); 0.51-(±)0.75 (correlación entre moderada y fuerte); 0.76-(±)1.00 (correlación entre fuerte y perfecta). Finalmente, y para analizar el valor predictivo del *burnout* académico sobre la intención de abandono, se utilizó el paquete Partial Least Square Path Modeling (PLSPM) desarrollado por Sanchez (2013) para el software RStudio. Los valores α se establecieron en $\leq .05$ para el conjunto de análisis estadísticos realizados.

Resultados

Data screening y análisis preliminares

El paso precedente a la realización de los análisis correlacionales y predictivos previstos en este trabajo fue depurar la base de datos a emplear. Como punto de partida, se confirmó que todos los datos imputados en los ítems que contenía el cuestionario estuvieran en el rango establecido

en la escala tipo Likert empleada. En este caso, la totalidad de los datos se situó entre las puntuaciones 1 y 7. Otro aspecto que se revisó fue que no existieran casos perdidos, por lo que no hubo que emplear procedimientos de sustitución como los propuestos por Muñoz y Álvarez (2009).

En el análisis de la base de datos inicial también se comprobó la existencia de posibles casos atípicos multivariantes (*outliers*). Esta identificación se realizó a través del cálculo de la distancia de Mahalanobis, mediante la cual se determina la amplitud de recorrido que hay entre los datos obtenidos y el centro de la masa, de tal manera que cuando una observación (o conjunto de ellas) refleja una puntuación alejada del valor de Mahalanobis, se interpreta como un dato que se distancia significativamente del centro de la masa y, por tanto, podría ser considerado como un valor atípico (Muñoz y Amón, 2013). A partir de un valor $p=.95$, la distancia de Mahalanobis fue de 36.41, lo que sugirió la eliminación de 78 casos por considerarse atípicos. De este modo, la muestra definitiva quedó configurada por 397 participantes lo que, atendiendo al tamaño de la población ($n=17,321$), permitió trabajar con un nivel de confianza de 95.59% y un margen de error del $\pm 5\%$. En la tabla 3 se presentan los datos descriptivos obtenidos en cada uno de los ítems del instrumento de recogida de datos.

TABLA 3

Datos descriptivos de la muestra definitiva

	Cod.	Media	Mediana	Moda	sd
Intención de abandono	a	2.96	2.00	1	2.29
<i>Burnout</i> académico	V1	4.39	5.00	7	1.13
	V2	4.93	6.00	7	2.07
	V3	4.08	4.00	7	2.17
	V4	4.06	4.00	7	2.19
	V5	3.95	4.00	7	2.20
	V6	4.93	5.00	7	2.00
	V7	4.09	4.00	2	2.01
	V8	4.49	5.00	7	2.11

Fuente: elaboración propia.

Otro importante parámetro que se analizó en esta base de datos inicial fue la multicolinealidad. Con este procedimiento se pretendía valorar la redundancia entre los ítems integrados en la escala utilizada. Para este análisis se realizó un examen estadístico basado en la correlación bivariada, confirmando, para todos los casos, que el valor obtenido fue de $r \leq .85$ (Kline, 2005; Cupani, 2012).

Uno de los supuestos necesarios para decidir el tipo de análisis correlacional y predictivo a realizar en este trabajo fue comprobar la distribución de los datos. En este caso, se calcularon los estadísticos de Shapiro Wilks y Kolmogorov-Smirnov (tabla 4) sugiriendo que los resultados, para todos los ítems, no siguieron una distribución normal de acuerdo con los valores críticos propuestos por George y Mallery (2001).

TABLA 4

Índice de normalidad

	Cod.	Shapiro Wilks (p valor)	Kolmogorov-Smirnov (KS) (p valor)
Intención de abandono	a	<.001	<.001
<i>Burnout</i> académico	V1	<.001	<.001
	V2	<.001	<.001
	V3	<.001	<.001
	V4	<.001	<.001
	V5	<.001	<.001
	V6	<.001	<.001
	V7	<.001	<.001
	V8	<.001	<.001

Fuente: elaboración propia.

Análisis correlacional

Los análisis preliminares permitieron identificar que la distribución de los datos no siguió la función gaussiana. Por tanto y siguiendo a Camacho-Sandoval (2008), la ausencia de normalidad en los datos indicó que los

análisis correlacionales debían realizarse a partir de pruebas no paramétricas. En este caso, y por la naturaleza de las variables objeto de estudio, se empleó la prueba rho de Spearman.

El análisis de la correlación general entre la intención de abandono de los estudios universitarios y el nivel general de *burnout* académico se calculó a partir del promedio de los ítems de la escala de *burnout* académico empleada. En este sentido, el estudio correlacional entre estas variables (tabla 5) indicó una relación significativa con dirección positiva situada en valores críticos moderados/fuertes ($r_s = .710$; $p < .000$) (Martínez *et al.*, 2009). Esto es, el alumnado con altos niveles de *burnout* académico tendió a tener una mayor intención de abandono de los estudios universitarios.

TABLA 5

Coefficiente de correlación de Pearson: intención de abandono académico y nivel general de burnout

			Intención de abandono	Nivel general de Burnout
Rho de Spearman	Intención de abandono	Coefficiente de correlación	1	.710
		Significatividad	–	.000
		n	397	397

Fuente: elaboración propia.

En un análisis más pormenorizado, en el que se examinó la correlación existente entre la intención de abandono académico universitario y las distintas preguntas que componían la escala de *burnout* académico (tabla 6), se comprobó que para la totalidad de ítems incluidos en el cuestionario, la relación entre las variables fue significativa ($p < .000$), en sentido positivo y con valores moderados/fuertes (Martínez *et al.*, 2009). De manera más específica, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que la pérdida de interés por la formación por parte del alumnado ($r_s = .742$; $p < .000$), la ausencia de significado y sentido de los estudios que estaban cursando ($r_s = .659$; $p < .000$) así como la escasa motivación por lograr los objetivos formativos que tenía previsto el estudiantado ($r_s = .630$; $p < .000$) tuvieron una fuerte incidencia en la intención

de abandono académico. De la misma manera, otros aspectos como el no sentirse competente como estudiante ($r_s = .629$; $p < .000$), el no percibirse con la capacidad para enfrentar la totalidad de las actividades académicas del curso ($r_s = .623$; $p < .000$), el tener un bajo nivel de expectativas académicas ($r_s = .616$; $p < .000$) y el considerar que la situación de confinamiento podía afectar negativamente a las calificaciones finales ($r_s = .526$; $p < .000$) condicionó la idea de la deserción académica. Finalmente, y aunque con una correlación que se sitúa en el rango débil ($r_s = .491$; $p < .000$), la tensión que produce el modelo formativo en línea podría conducir al abandono de la formación universitaria.

TABLA 6

Coefficiente de correlación de Pearson: intención de abandono académico y burnout (ítem a ítem)

			Intención de abandono	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
Rho de Spearman	Intención de abandono	Coefficiente de correlación	1	.659	.526	.629	.623	.742	.491	.616	.630
		Significatividad	–	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		n	397	397	397	397	397	397	397	397	397

Fuente: elaboración propia.

Valor predictivo del *burnout* académico en la intención de abandono universitario

Teniendo en cuenta que los datos obtenidos no siguieron una distribución normal, se realizó un análisis del valor predictivo a través del método Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), dado que es un procedimiento no paramétrico (Hair, Hult, Ringle y Starstedt, 2017), enfocado hacia la predicción de las variables incluidas en los análisis (Shmueli y Kopplus, 2011; Henseler, Ringle y Starstedt, 2016). El modelo generado para el análisis predictivo se presenta en la tabla 7. En concreto, la iteración de los ítems propuestos en el modelo predictivo sugirió que la comunalidad era superior a .6 en todos los casos (Gefen, Straub y Boudreau, 2000).

TABLA 7

Definición del modelo

Variables	Ítems	Tipo de variable
Burnout académico	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8	Exógena
Intención de abandono	A	Endógena

Fuente: elaboración propia.

La unidimensionalidad de las variables incluidas en el modelo se analizó a través de los valores alfa de Cronbach, el valor rho de Gillon-Goldstein y el primer y segundo autovalores obtenidos. Las puntuaciones arrojadas por estos coeficientes se ajustaron a lo propuesto por Oviedo y Campo-Arias (2005), Sanchez (2013) y Laverde y Gómez (2015):

- Alfa de Cronbach: $\geq .7$
- Rho de Gillon-Goldstein: $\geq .7$
- Primer autovalor: ≥ 1
- Segundo autovalor: < 1

De acuerdo con la información de la tabla 8 y siguiendo los planteamientos de Gefen, Straub y Boudreau (2000), las cargas de cada ítem superaron la puntuación de .7. Asimismo, la comunalidad de cada ítem fue mayor al valor mínimo de .5 (explicación del 50% de la varianza de las variables latentes) establecido por Sanchez (2013).

TABLA 8

Cargas y comunalidad de los ítems

Variables	Ítems	Cargas	Comunalidad
Burnout académico	V1	.86	.75
	V2	.87	.75
	V3	.89	.79
	V4	.88	.77
	V5	.90	.81
	V6	.84	.71
	V7	.87	.75
	V8	.91	.82

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la validez discriminante de los ítems permitió confirmar que la carga más alta de cada pregunta estaba asociada a la variable teórica definida (tabla 9) (Henseler, Dijkstra, Sartedt, Ringle *et al.*, 2014).

TABLA 9

Cargas cruzadas de los ítems

Variables	Ítems	Carga en burnout académico	Carga en intención de abandono
Burnout académico	V1	.86	.65
	V2	.87	.53
	V3	.89	.63
	V4	.88	.62
	V5	.90	.74
	V6	.84	.50
	V7	.87	.61
	V8	.91	.62
Intención de abandono	a	.71	1.00

Fuente: elaboración propia.

La tabla 10 recoge los coeficientes de determinación, comunalidad, índice de redundancia y varianza media extraída (AVE). Respecto del coeficiente de determinación, se comprobó que el *burnout* académico tuvo un valor predictivo moderado sobre la intención de abandono del alumnado universitario (Sanchez, 2013; Hair *et al.*, 2017). En concreto, este valor fue de $R^2=.503$. Por su parte, el índice de comunalidad fue superior a .05 (Sanchez, 2013), la redundancia de la variable endógena se situó en 1 (Sanchez, 2013) y AVE fue de .77 (Fornell y Larcker, 1981). En todos los casos, los datos obtenidos superaron los valores críticos propuestos por la literatura, disponiendo de esta manera de un modelo interno adecuado que contribuyó a la predicción de la variable endógena (intención de abandono) a partir de la variable latente (*burnout* académico).

TABLA 10

Coficiente de determinación, comunalidad, índice de redundancia y AVE

Variables	Tipo	R ²	Comunalidad media	Redundancia media	AVE
Burnout académico	Exógena	.000	.77	.00	.77
Intención de abandono	Endógena	.503	1.00	.50	1.00

Fuente: elaboración propia.

La relación entre las variables analizadas manifestó un tamaño del efecto grande (tabla 10) de acuerdo con la interpretación propuesta por Cohen (1998), en la que valores superiores a .35 indican la existencia de una magnitud elevada (tabla 11).

TABLA 11

Efectos directos, indirectos y totales entre las variables

Variables	Efectos directos	Efectos indirectos	Efectos totales
Burnout académico → Intención de abandono	.71	0	.71

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el *burnout* académico y la intención de abandono académico en estudiantes universitarios pertenecientes a distintas titulaciones de grado. Se pretendía valorar si la situación de crisis sanitaria por la COVID-19 podía provocar un nivel de *burnout* académico en el alumnado lo suficientemente alto como para plantearse el abandono de los estudios.

Los resultados confirmaron que la situación de confinamiento y el paso a una enseñanza totalmente virtual influyeron de manera significativa en la pérdida de interés por los estudios y en la falta de motivación hacia

las metas académicas. En línea con los hallazgos de Palacio *et al.* (2012), se encontró que cuanto más elevados eran los índices de *burnout*, mayor era la intención de abandono académico; a la inversa, índices bajos de *burnout* se corresponden con intención de continuar los estudios. En esta investigación quedó probada la relación positiva existente entre niveles altos de agotamiento físico y emocional, cinismo y percepción de falta de eficacia (dimensiones del *burnout*) y así como la intención de abandonar los estudios. El estrés y la ansiedad provocada por el estado de confinamiento, el paso forzado a una enseñanza totalmente virtual, la sobrecarga de tareas, unido a la tensión habitual que genera la llegada del fin de curso y la evaluación, ha generado en muchos estudiantes un estado considerable de *burnout* académico.

En relación con la variable eficacia, se encontró una correlación significativa entre la intención de abandono y el no sentirse competente para afrontar el proceso de aprendizaje o la percepción negativa acerca de la influencia que esta situación va a tener en las calificaciones académicas finales. Nuestros resultados coinciden con los de Martos *et al.* (2018), puesto que quienes muestran agotamiento emocional por las demandas de sus estudios, presentan cierta distancia e indiferencia por los estudios que cursan y menor percepción de autoeficacia. Como señalan Martínez, Marques Pinto y Lopes da Silva (2001), la autoeficacia positiva se relaciona con una alta implicación, dedicación, confianza en las propias capacidades y persistencia en el trabajo académico.

En el estudio y coincidiendo también con los hallazgos de Salanova *et al.* (2005), se aprecia una relación inversa entre los resultados obtenidos en las dimensiones del *burnout* académico y las que caracterizan el *engagement*. Claramente, el agotamiento se sitúa frente a la implicación y el compromiso con los estudios, lo cual puede afectar en la decisión de permanecer o abandonarlos. Como ya hemos demostrado en otros trabajos (Álvarez-Pérez, López-Aguilar y Valladares-Hernández, 2021), el alumnado con niveles altos de *engagement* es activo, tiene una aptitud entusiasta, trabaja con energía, toma la iniciativa, tiene altos niveles de concentración e inmersión en sus estudios, disfruta con la realización de sus actividades formativas, se plantea continuamente nuevos retos en relación con su formación, afronta de manera positiva las exigencias del proceso de aprendizaje y se mantiene conectado con el trabajo académico. De ahí que el buen desempeño académico, el *engagement*, se relacione de

manera negativa con el *burnout*. Los datos obtenidos en esta investigación muestran que muchos de los estudiantes encuestados no se sienten vigorosos, eficaces o absorbidos por el trabajo académico, por las tareas del curso, características propias del *engagement* académico (Schaufeli y Bakker, 2004). Al contrario, los participantes en este trabajo demuestran que la situación de pandemia les ha afectado en su concentración y les ha provocado una situación de estrés, que puede incidir en su rendimiento académico e, incluso, llegar a plantearse el abandono de la formación. En el estudio de Padua (2019), se encontró que aquellos estudiantes con bajo promedio académico muestran escasas expectativas de logro, bajo nivel de trabajo y de persistencia en el logro de metas. Por el contrario, el alumnado de alto rendimiento busca lograr sus objetivos, se plantea metas elevadas, es persistente en las tareas académicas y muestra gusto y compromiso por el trabajo que lleva a cabo.

Estos resultados obtenidos respecto del *burnout* académico se tienen que valorar con un sentido preventivo, ya que pueden ser de gran utilidad para poner en marcha intervenciones con aquellos estudiantes que muestren baja concentración, baja implicación, desconexión del proceso formativo o pérdida de interés por el aprendizaje. Desarrollar programas de apoyo al alumnado para reducir los efectos del estrés (Piergiovanni y Depaula, 2018) y atenderle mediante tutorías académicas de acompañamiento (Narro y Arredondo (2013) puede prevenir la deserción. Como señala Álvarez Pérez (2012), la labor tutorial y de seguimiento del profesorado puede ser la clave para ayudar a los estudiantes en su formación integral y motivarles en el desarrollo de su proyecto formativo-profesional. El no apoyar a los estudiantes en momentos críticos, como es el caso que abordamos en este artículo, implica asumir un grave riesgo, puesto que en muchos casos la situación de soledad y desconexión socio-académica puede derivar en una desvinculación total de la universidad. En este sentido, compartimos con Laudadio y Mazzitelli (2019) la necesidad de que en los planes de formación inicial del profesorado se considere el desarrollo de habilidades emocionales que puedan desarrollar en su futuro profesional, en los procesos de atención y apoyo al alumnado.

Los resultados presentados en este estudio deben ser valorados a partir de una serie de limitaciones. En primer lugar, las evidencias recogidas en el manuscrito no pueden ser generalizadas al universo de estudiantes universitarios. Esto sugiere la necesidad de seguir ahondando en la relación existente

entre el *burnout* académico y la intención de abandono de la universidad, a través de diseños metodológicos que integren procesos de selección muestral más amplios que permitan contrastar los hallazgos encontrados. En este sentido y en relación con el objetivo de analizar la capacidad predictiva del *burnout* académico respecto de la intención de abandono de los estudios, los resultados obtenidos no son suficientes para corroborarlo, dado que no existe la necesaria evidencia estadística para soportarlo.

Otro aspecto que debe ser considerado es la necesidad de seguir trabajando en la adaptación de la escala SBI-U de Salmela-Aro *et al.* (2009) al contexto del alumnado universitario de habla hispana, de tal manera que se mejoren los indicadores de validez, los coeficientes de fiabilidad, la estructura factorial subyacente y la varianza explicada. Así, surge como un interesante punto de partida la posibilidad de realizar un trabajo encaminado a depurar la escala adaptada y hacer análisis psicométricos robustos que aporten una consistente capacidad correlacional, predictiva y discriminante. Finalmente y de cara a futuras investigaciones en este campo, debe mejorarse la medida de la intención de abandono. Si bien consideramos que el procedimiento empleado en este estudio es válido, tendría que reconsiderarse en el futuro y prever medidas más precisas de dicha intención, más allá de la recogida de este dato a través de un solo ítem. Con ello, sin duda, se mejorará la explicación predictiva que puede tener el *burnout* en la deserción de los estudios.

En cualquier caso, el estudio iniciado presenta nuevos horizontes de trabajo que podrían girar en torno preguntas como: ¿el *burnout* académico puede venir explicado por determinados tipos de procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuál es el perfil de un estudiante universitario bajo riesgo de abandono académico?, ¿qué otros factores, aparte del *burnout* académico, tienen capacidad correlacional y validez predictiva sobre la intención de abandono de los estudios? Responder a estos interrogantes permitiría diseñar propuestas de intervención educativa y de acción tutorial cuyos objetivos prioritarios están centrados en mejorar la permanencia y el éxito en los estudios universitarios.

Referencias

- Ahola, Kirsi, y Hakanen, Jari (2007). "Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists", *Journal Affect Disord*, vol. 104, núms. 1-3, pp. 103-110. DOI: 10.1016/j.jad.2007.03.004

- Álvarez Pérez, Pedro (2012). “Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio desde la perspectiva del alumnado”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp. 28-45. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34115
- Álvarez-Pérez, Pedro; López-Aguilar, David y Valladares-Hernández, Rosa Ana (2021). “La influencia del ‘engagement’ en las trayectorias formativas de los estudiantes de bachillerato”, *Estudios Sobre Educación*, vol. 40, 27-50. DOI: 10.15581/004.40.27-50
- Bethencourt, José; Cabrera, Lidia; Hernández, Juan; Álvarez, Pedro y González, Miriam (2008). “Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, núm. 3, pp. 603-622. DOI: 10.25115/ejrep.v6i16.1298
- Betz, Nancy y Hackett, Gail (1981). “The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men”, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 28, núm. 5, pp. 399-410. DOI: 10.1037/0022-0167.28.5.399
- Bresó, Edgar; Schaufeli, Wilmar y Salanova, Marisa (2011). “Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasiexperimental study”, *Higher Education*, vol. 61, pp. 339-355. DOI: 10.1007/s10734-010-9334-6
- Caballero, Carmen; Hederich, Christian y Palacio, Jorge (2010). “El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, núm. 1, pp. 131-146. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n1/v42n1a12.pdf>
- Caballero, Carmen; Bresó, Edgar y González-Gutiérrez, Orlando (2015). “Burnout en estudiantes universitarios”, *Psicología desde el Caribe*, vol. 32, núm. 3, 425-441. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n3/v32n3a07.pdf>
- Cabrera, Lidia; Bethencourt, José; Álvarez, Pedro y González, Miriam (2006). “El problema del abandono de los estudios universitarios”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 12, núm 2, pp. 171-203. DOI: 10.7203/relieve.12.2.4226
- Camacho-Sandoval, Jorge (2008). “Asociación entre variables: correlación no paramétrica”, *Acta Médica Costarricense*, vol. 50, núm. 3, pp. 144-145. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022008000300004
- Cardila, Fernando; Barragán, Ana Belén; Martos, África; Molero, María del Mar; Pérez-Fuentes, María del Carmen; Gázquez, José Jesús y Simón, María del Mar (2016). “Variables psicológicas influyentes en el rendimiento académico del alumno”, en M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, M.M. Molero, Á. Martos, M.M. Simón, y A.B. Barragán (comps.). *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar, volumen II*. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Cavazos, Judith, y Encinas, Francisca (2016). “Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales”, *Estudios Gerenciales*, vol. 32, 228-238. DOI: 10.1016/j.estger.2016.07.001
- Christenson, Sandra; Reschly, Amy y Wylie, Cathy (2012). “Preface”, en S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.). *Handbook of research on student engagement*, Nueva York: Springer.

- Cohen, Jacob (1998). *Statically power analysis for the behavioral sciences*, Nueva York: Laurence Erlbaum Associates.
- Cupani, Marcos (2012). “Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación”, *Revista Tesis*, vol. 2, núm. 1, pp. 186-199. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2884>
- Durán, Auxiliadora; Extremera, Natalio y Rey, Lourdes (2004). “Engagement and burnout: Analysing their association patterns”, *Psychological Reports*, vol. 94, pp. 1048-1050. DOI: 10.2466/pr0.94.3.1048-1050
- Esteban, María; Bernardo, Ana; Tuero, Ellián; Cerezo, Rebeca y Núñez, José (2016). “El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 9, pp. 79-88. DOI: 10.30552/ejep.v9i2.140
- Fernández, Esteban; Fernández, Samuel, Álvarez, Alberto, y Martínez, Pablo (2007). “Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 203-214. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm
- Figueiredo, Hugo; Grau, Ester; Gil-Monte, Pedro R. y García, Juan (2012). “Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería”, *Psicothema*, vol. 24, pp. 271-276. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/4010.pdf>
- Fornell, Claes y Larcker, David (1981). “Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error”, *Journal of Marketing Research*, vol. 18, núm. 1, pp. 39-50. DOI: doi.org/10.1177/002224378101800104
- Galán Fernando; Sanmartín, Arturo; Polo, Juan y Giner, Lucas (2011). “Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey”, *International Archives of Occupational and Environmental Health*, vol. 84, núm. 4, pp. 453-459. DOI: 10.1007/s00420-011-0623-x
- Gefen, David; Straub, Detmar y Boudreau, Marie-Claude (2000). “Structural equation modeling and regression: guidelines for research practice”, *Communications of the Association for Information Systems*, vol. 4, núm. 7. DOI: 10.17705/1CAIS.00407
- George, Darren y Mallery, Paul (2001). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*, Boston: Allyn & Bacon.
- González, Ramón; Souto, Antonio; Fernández, Ramón y Freire, Carlos (2011). “Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 9, pp. 7-18. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/111/101>
- González-Cabanach, Ramón; Fernández-Cervantes, Ramón; Souto, Antonio y González-Doniz, Luz (2016). “La autoestima como variable protectora del *burnout* en estudiantes de fisioterapia”, *Estudios sobre Educación*, vol. 30, pp. 95-113. DOI: 10.1016/j.jad.2007.03.004
- Hair, Joesep; Hult, Tomas; Ringle, Christian y Sarstedt, Marko (2017). *A Primer on Partial Least Square Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, Thousand Oaks: Sage.
- Henseler, Jörg; Dijkstra, Theo; Sarstedt, Marko; Ringle, Christian; Diamantopoulos, Adamantios; Straub, Detmar; Ketchen, David; Hair, Joseph; Hult, Tomas y Calantone,

- Roger (2014). "Common Beliefs and Reality About PLS: Comments on Ronkko and Evermann", *Organizational Research Methods*, vol. 17, núm. 2, pp. 182-209. DOI: 10.1177/1094428114526928
- Henseler, Jörg; Ringle, Christian y Sarstedt, Marko (2016). "Testing measurement invariance of composites using partial least squares", *International Marketing Review*, vol. 33, núm. 3, pp. 405-431. DOI: 10.1108/IMR-09-2014-0304
- Kline, Rex (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*, 2ª ed., Nueva York: Guilford.
- Landry, Carol (2003). *Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college student's intention certainty*, Louisiana: University of Southwestern Louisiana.
- Laudadio, Julieta y Mazzitelli, Claudia (2019). "Formación del profesorado: estilos de enseñanza y habilidades emocionales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, num. 82, pp. 853-869. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&nrm=iso
- Laverde, Henry y Gómez, John (2015). "Medición de la pobreza multidimensional en América Latina a través de modelos estructurales", *Cooperativismo y Desarrollo*, vol. 23, núm. 106. DOI: 10.16925/co.v23i106.1130
- Martínez, Isabel; Marques Pinto, Alexandra y Lopes da Siva, Adelina (2001). "Burnout em estudantes do ensino superior", *Revista Portuguesa de Psicologia*, vol. 35, pp. 151-167. DOI: 10.21631/rpp35_151
- Martínez, Isabel; Marques Pinto, Alexandra; Salanova, Marisa y Lopes da Silva, Adelina (2002). "Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural", *Ansiedad y Estrés*, vol. 8, núm. 1. Disponible en <http://www.want.uji.es/download/burnout-en-estudiantes-universitarios-de-espana-y-portugal-un-estudio-transcultural/>
- Martínez, Isabel y Salanova, Marisa (2003). "Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional", *Revista de Educación*, núm. 330, pp. 361-384. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivent/detalle.action?cod=11213>
- Martínez, Rosa; Tuya, Leonel; Martínez, Mercedes; Pérez, Alberto y Cánovas, Ana (2009). "El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización", *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, vol. VIII, núm 2, pp. 1-19. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>
- Martos, Ádrica; Pérez-Fuentes, María; Molero, María; Gázquez, José; Simón, María y Barragán, Ana (2018). "Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 8, núm. 1, 23-36. DOI: 10.30552/ejihpe.v8i1.223
- Maslach, Christina; Schaufeli, Wilmar y Leiter, Michael (2001). "Job burnout", *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 397-422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- McCormick, Alexander; Kinzie, Jillian y Gonyea, Robert (2013). "Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education", en M. B. Paulsen (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Dordrecht: Springer, p. 47.

- McMillan, James y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Madrid: Pearson Educación
- Merino-Tejedor, Enrique; Carbonero, Miguel; Moreno-Jiménez, Bernardo y Morante, María (2006). “La escala de irritación como instrumento de evaluación del estrés laboral”, *Psicothema*, vol. 18, pp. 419-424. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3232.pdf>
- Moyano, Nieves y Riaño-Hernández, Diana (2013). “Burnout escolar en adolescentes españoles: adaptación y validación del School Burnout Inventory”, *Ansiedad y Estrés*, vol. 19, pp. 95-103. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Burnout-escolar-en-adolescentes-espa%C3%B1oles%3A-y-del-Moyano-Hern%C3%A1ndez/f4a7b8579658467a082c62d5e6923742f82a999a>
- Muñoz, Juan y Álvarez, Encarnación (2009). “Métodos de imputación para el tratamiento de datos faltantes: aplicación mediante R/Splus”, *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, vol. 7, pp. 3-30. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/RevMetCuant/article/view/2120>
- Muñoz, Juan y Amón, Iván (2013). “Técnicas para detección de outliers multivariantes”, *Revista en Telecomunicaciones e Informática*, vol. 3, núm. 5, pp. 11-25. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/telecomunicaciones/article/view/3308>
- Musitu, Gonzalo; Jiménez, Teresa y Murgui, Sergio (2012). “Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación”, *Revista de Salud Pública de México*, vol. 49, núm. 1, pp. 3-10. Disponible en: <https://www.uv.es/~lisis/terebel/07salud-publ-mex-art.pdf>
- Narro, José y Arredondo, Martiniano (2013). “La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, 132-151. DOI: 10.1016/S0185-2698(13)71839-7
- Oporto, Marta (2017). *Compromiso académico en estudiantes de educación secundaria y bachillerato: estudio sobre la influencia de factores psicológicos*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat Abat Oliba CEU.
- Oviedo, Celina y Campo-Arias, Adalberto (2005). “Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 34, núm. 4, pp. 572-580. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Padua, Linda (2019). “Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 173-195. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf>
- Palacio, Jorge; Caballero, Carmen; González, Orlando; Gravini, Melina y Contreras, Katherine (2012). “Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Universytas Psychological*, vol. 11, núm. 2, pp. 178-186. DOI: 10.1037/t51337-000
- Peters, Gjalte-Jorn (2014). “The alpha and the omega of scale reliability and validity”, *The European Health Psychologist*, vol. 16, núm. 2, pp. 56-69. DOI: 10.31234/osf.io/h47fv

- Piergiovanni, Lucía y Depaula, Pablo (2018). “Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 77, pp. 413-432. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&nrm=iso
- Raykov, Tenko y Marcoulides, George (2017). “Thanks coefficient Alpha, we still need you!”, *Educational and Psychological Measurement*, vol. 79, núm. 1, pp. 200-210. DOI: 10.1177/0013164417725127
- Rosales, Yury (2012). “Estudio unidimensional del síndrome de *burnout* en estudiantes de medicina de Holguín”, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 32, núm. 116, pp. 795-803. DOI: 10.4321/S0211-57352012000400009
- Salanova, Marisa; Schaufeli, Wilmar; Llorens, Susana; Peiró, José y Grau, Rosa (2000). “Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva?”, *Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 16, núm. 2, pp. 117-134. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/jwop/issue/2000/16/2>
- Salanova, Marisa; Llorens, Susana; Cifre, Eva; Martínez, Isabel y Schaufeli, Wilmar (2003). “Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study”, *Small Groups Research*, vol. 34, pp. 43-73. DOI: 10.1177/1046496402239577
- Salanova, Marisa; Bresó, Edgar y Schaufeli, Wilmar (2005). “Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*”, *Ansiedad y Estrés*, vol. 11, núm. 2-3, pp. 215-231. DOI: 10.1177/1046496402239577
- Salanova, Marisa; Martínez, Isabel; Bresó, Edgar; Llorens, Susana y Grau, Rosa (2005). “Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico”, *Anales de Psicología*, vol. 21, pp. 170-180. Disponible en: https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Salavera, Carlos y Usán, Pablo (2017). “Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de secundaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 65-77. DOI: 10.6018/reifop.20.3.282601
- Salmela-Aro, Katarina y Näätänen, Petri (2005). *Method of assessing adolescents' school burnout*, Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, Katariina; Kiuru, Noona; Leskinen, Esko y Nurmi, Jari-Erik (2009). “School-Burnout Inventory (SBI)-Reliability and validity”, *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 25, pp. 48-57. DOI: 10.1027/1015-5759.25.1.48
- Sánchez, Juan (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*, Madrid: CCS.
- Sanchez, Gaston (2013). *PLS Path Modeling with R*, Berkeley: Trowchez Editions.
- Sánchez, Albert y Elías, Marina (2017). “Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios”, *Estudios sobre Educación*, vol. 32, pp. 27-48. DOI: 10.15581/004.32.27-48
- Schaufeli, Wilman y Enzmann, Dirk (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*, Londres: Taylor & Francis.
- Schaufeli, Wilman; Martínez, Isabel; Marques-Pinto, Alexandra; Salanova, Marisa y Bakker, Arnold (2002). “Burnout and engagement in university students:

- A crossnational study”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, núm. 5, pp. 464-481. DOI: 10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, Wilman; Salanova, Marisa, González-Romá, Vicente, y Bakker, Arnold (2002). “The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach”, *Journal of Happiness Studies*, vol. 3, núm. 1, pp. 71-92. DOI: 10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, Wilman y Bakker, Arnold (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*, Utrecht: Utrecht University.
- Schaufeli, Wilman y Bakker, Arnold (2004). “Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25, pp. 293-315. DOI: 10.1002/job.248
- Schauffeli, Wilman y Salanova, Marisa (2007). “Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy believes”, *Anxiety, Stress and Coping*, vol. 20, pp. 177-196. DOI: 10.1080/10615800701217878
- Shmueli, Galit y Kopplus, Otto (2011). “Predictive analytics in information systems research”, *MIS Quarterly*, vol. 35, núm. 3, pp. 553-572. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23042796>
- Usán, Pablo; Salavera, Carlos y Domper, Elena (2018). “¿Cómo se interrelacionan las variables de *burnout*, *engagement* y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 141-153. DOI: 10.6018/reifop.21.2.311361
- Vizoso, Carmen y Arias, Olga (2016). “*Engagement*, *burnout* y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera”, *Revista de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 1, pp. 45-60. Disponible en: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>

Artículo recibido: 29 de junio de 2020

Dictaminado: 19 de febrero de 2021

Segunda versión: 24 de febrero de 2021

Aceptado: 26 de febrero de 2021

RETORNO Y CONDICIONES ESCOLARES

Experiencias de jóvenes del bachillerato general en la Ciudad de México

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES / DIEGO ILINICH MATUS ORTEGA

Resumen:

El propósito del presente estudio es analizar las experiencias escolares de un grupo de jóvenes que retornaron a planteles del bachillerato general de la Ciudad de México y ponderar, desde el ámbito escolar, algunos elementos que facilitaron o no dicho retorno. Para examinar esas experiencias se partió de cuatro dimensiones que, según la literatura, han sido cruciales en la inclusión de estudiantes que retornan: cultura escolar, régimen académico, acciones y roles de agentes educativos, y apoyos al estudiantado. Los resultados permiten apreciar que las condiciones escolares no son receptivas a las necesidades de los estudiantes que retornan, son ellos los que se ajustan al sistema escolar desplegando sus recursos personales y capacidad de resiliencia. Las conclusiones ofrecen pautas mínimas para favorecer la inclusión de estudiantes que retornan al sistema escolar.

Abstract:

The purpose of this study is to analyze the school experiences of a group of young people who returned to general high school in Mexico City, and to weigh, from the school setting, some of the elements that facilitated or hindered their return. To examine the students' experiences, use was made of four dimensions that the literature claims to have been crucial in the inclusion of returning students: school culture, academic system, actions and roles of educational agents, and student support. The results show that school conditions are not receptive to the needs of returning students; rather, the students adjust to the school system by deploying their personal resources and resilience. The conclusions offer minimal guidelines for favoring the inclusion of students returning to the school system.

Palabras clave: educación media superior; jóvenes; planteles escolares; retorno escolar.

Keywords: high school education; youth; schools; return to school.

Gabriela de la Cruz Flores: investigadora titular A en la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México. CE: gabydc74@yahoo.com.mx

Diego Ilinich Matus Ortega: doctorante del Programa de Posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. CE: diegoilinich@gmail.com

Investigación realizada con apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN303120).

Introducción

En el presente artículo se entiende como *retorno escolar* en educación media superior (EMS) a los procesos que viven los jóvenes al interior del sistema educativo después de haber abandonado por lo menos un ciclo sus estudios. Si bien desde el campo de la investigación educativa se han estudiado factores exógenos y endógenos de los sistemas escolares e individuales asociados con el abandono escolar (INEE, 2019a; Miranda López, 2018; Román, 2013; Rumberger y Lim; 2008; SEP, 2012; Sepúlveda y Opazo, 2009), los hallazgos se reducen cuando el núcleo recae en los factores que facilitan el retorno escolar. Avanzar en el estudio del retorno desde los espacios escolares permite adentrarse en el terreno de la experiencia escolar donde se cristaliza el derecho a la educación y al aprendizaje para todos, independientemente de los diferentes puntos de origen y trayectorias escolares.

El objeto de investigación del estudio que aquí se presenta fue la experiencia escolar de un grupo de jóvenes que retornaron a planteles del bachillerato general ubicados en la Ciudad de México, con el propósito de analizar cómo perciben y significan las características de las escuelas y, con ello, ponderar algunos elementos que facilitan o no dicho retorno, lo cual permite develar ciertas condiciones institucionales asociadas.

Situar la problemática desde las experiencias escolares de estudiantes de retorno, permite virar e interrogar las prácticas cotidianas encarnadas en culturas escolares donde con frecuencia se asume que quienes retornan “fallaron” y están obligados a ajustarse de nueva cuenta a una dinámica escolar excluyente. Sin embargo, el análisis de los relatos de los participantes permite identificar que las estructuras y modelos de organización escolar son las principales fuentes de exclusión (Tiramonti, Arroyo, Nobile, Montes *et al.*, 2008). Y es sobre este último punto que la indagación expuesta aporta a la discusión sobre la línea de investigaciones que han profundizado en los procesos de inclusión-exclusión desde el ámbito escolar (Benchimol, Krichesky y Pogré, 2011; Fernández Batanero, 2011; Valdez, Román Pérez, Cubillas Rodríguez y Moreno Celaya, 2008).

El artículo se divide en cuatro secciones. La primera ofrece un panorama general de la EMS en México como preámbulo para problematizar sobre el retorno escolar desde el campo de la investigación educativa y sistematiza condiciones escolares que favorecen el retorno; para ello, se presenta un análisis exhaustivo de la estructura y organización de las denominadas

escuelas de segunda oportunidad (E2O), dada su pertinencia para promover el retorno exitoso del estudiantado, y se recupera el constructo de experiencia escolar. La segunda sección describe el método del estudio; para recuperar las experiencias escolares de los jóvenes que retornaron a la escuela se optó por el método fenomenológico y se realizaron entrevistas semiestructuradas en planteles del bachillerato general ubicados en la Ciudad de México; es decir, las experiencias escolares se enmarcan en un tiempo presente y representan un momento específico en la trayectoria de los participantes. La tercera sección expone los resultados; para ello, se contrasta lo expuesto por los participantes con condiciones escolares favorables para el retorno, lo cual permite mapear una serie de áreas para transformar la organización y estructura escolar. Finalmente, en las conclusiones se describen pautas generales para guiar a los planteles en la construcción de espacios formativos donde se reconozca y promueva la participación del estudiantado que retorna a la escuela.

Antecedentes

En cifras, la EMS en México ha tenido un crecimiento relevante en las últimas décadas en indicadores de cobertura y apertura de planteles. Así, por ejemplo, del ciclo 2000-2001 al 2017-2018 se aprecia un aumento de 114% en la existencia de escuelas y un crecimiento de 77% en la matrícula (Presidencia de la República, 2019). Sin embargo, prevalecen problemas en la cobertura, la eficacia terminal, la diversificación de su oferta, el presupuesto volátil que se le asigna, la calidad, la equidad y el abandono escolar que es, quizá, uno de los indicadores que engloba al conjunto de los retos que atraviesa la EMS en nuestro país.

Lo anterior pone en jaque al Sistema Educativo Nacional (SEN) cuando los jóvenes que abandonaron sus estudios retornan para hacer efectivo el derecho a la educación. Las causas que dieron origen al abandono y las razones por las cuales retornan demandan un análisis crítico para replantear las culturas escolares y ajustar la acción educativa (*adaptabilidad*) a perfiles de estudiantes con experiencias de vida que les permiten replantear el valor y sentido de la educación.

El retorno escolar –también denominado como reincorporación o reinserción– ha sido poco explorado en el contexto mexicano, mas no en otros países de América Latina, donde la obligatoriedad de la EMS se alcanzó

hace un par de décadas y el retorno no solamente se asumió como prerrogativa de cualquier joven para ejercer su derecho a la educación, sino que se situó en la agenda política y social en tanto la EMS se reconoce como la condición mínima para superar el umbral de pobreza, ingresar al campo laboral o, en su caso, continuar con los estudios superiores y convertirse en agentes de desarrollo (INEE, 2011).

En México, en el ámbito de las políticas educativas se observa que el análisis de las problemáticas relacionadas con el abandono y el retorno escolares en la EMS ha seguido rutas diferenciadas, debido a que su atención ha respondido a los retos y a las orientaciones que han asumido los gobiernos federales en turno. Es así como el abandono escolar hace poco más de una década se incorporó como un tema prioritario en el país, mientras que el del retorno escolar dista todavía de programas orientados a su atención.

En 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó el documento *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Para fines de este artículo, se destaca la directriz 5: “Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales”; su definición surge en el marco de problemáticas recurrentes en nuestro país, entre otras:

- a) el escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que abandonan los planteles;
- b) limitadas opciones de reincorporación para los jóvenes que abandonaron la EMS;
- c) insuficientes mecanismos de apoyo y de seguimiento a los jóvenes que se reincorporan a la EMS e incluso distintos grados de consolidación institucional;
- d) difusión frágil sobre las estrategias de reincorporación educativa y de certificación de conocimientos; y
- e) limitado alcance de las estrategias de búsqueda y recuperación de los jóvenes que no han finalizado la EMS.

Abonando a la atención de dicha problemática, en el documento en cuestión (INEE, 2017) se definieron aspectos clave de mejora basados en referentes empíricos:

- a) contar con protocolos de incorporación inmediata que eviten la pérdida del periodo escolar en curso;
- b) mejorar y diversificar las opciones para la reincorporación educativa acorde con las realidades personales, sociales y culturales de los jóvenes;
- c) generar un sistema de equivalencias entre competencias laborales certificadas y créditos curriculares que favorezca la conclusión exitosa de los estudios;
- d) incluir a los jóvenes reincorporados a servicios de seguimiento y acompañamiento para favorecer su permanencia;
- e) identificar buenas prácticas en el sector privado y sociedad civil que contribuyan a innovar y mejorar las opciones de reincorporación; y
- f) emprender campañas de difusión para informar a los jóvenes de las alternativas de reincorporación y de certificación de conocimientos.

En el presente estudio, estos aspectos son de alto interés ya que permiten trazar áreas para investigar e intervenir al interior de planteles de EMS en México, tal como se expresará más adelante cuando se analicen opciones educativas que se han construido para atender a jóvenes que retornan a los centros escolares.

Por otra parte, desde el plano de la investigación sobre el retorno escolar en EMS, para Pérez Baleón y Lindstrom (2014:580) la falta de conocimiento sobre el fenómeno “se debe en parte a la ausencia de fuentes de información que contengan datos longitudinales que documenten esta situación”. Aunado a ello, en nuestro país resulta difícil estimar el porcentaje de jóvenes que regresan al sistema escolar, más aún cuando se inclinan por opciones no escolarizadas y se carece de estadísticas que permitan valorar en conjunto el porcentaje de abandono con el correspondiente al retorno escolar.

En la mayoría de los casos el retorno se ha indagado a través de diseños retrospectivos de manera paralela al campo de la investigación sobre abandono escolar –como es el caso de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media/ENDEMS (SEP, 2012)– y trayectorias educativas y laborales –como lo fue la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Blanco, Solís y Robles, 2014)–. También destaca un cuerpo importante de investigaciones sustentadas en el enfoque de curso de vida (Hostetler,

Sweet y Moen, 2006; Pérez Baleón y Lindstrom, 2014; Vargas-Valle y Orraca-Romano, 2018, entre otros).

Los hallazgos de la ENDEMS (SEP, 2012) permiten apreciar que al momento de abandonar la escuela, 57.9% de los jóvenes quería seguir estudiando. De dicha proporción, 64.4% eran mujeres y 63.1% pertenecía al cuartil I. En cuanto al retorno escolar –reinserción según la ENDEMS– se identificó que a 67.1% le interesaba continuar con sus estudios; 71.5% fueron mujeres en contraste con 62.7% de varones; respecto de las edades, a 70.7% de jóvenes entre 15 y 19 años les interesaba continuar con sus estudios, comparado con 63.9% cuyas edades oscilaban entre los 20 y 25 años. Llama la atención que 43.4% deseaba alcanzar el nivel profesional en contraste con 30.5% al que solo le interesaba concluir la EMS.

Sobre las condiciones para continuar con los estudios se ponderan: recibir una beca de apoyo mensual (64.4%); encontrar una institución educativa con un programa de estudios interesante (27.2%); horarios más flexibles (27%) y hallar un programa para estudiantes que trabajen (24.5%). Según los datos reportados por la ENDEMS, la decisión de continuar estudiando puede disminuir cuando los jóvenes han ingresado al mercado laboral, aunque de manera paradójica se ha identificado que confrontarse con este campo –lacerante, paupérrimo, mal pagado y sin prestaciones– es una de las principales razones por la que retoman sus estudios e incluso se ven forzados a trabajar y estudiar (De la Cruz Flores y Matus Ortega, 2019). Llama la atención que casi 70% de los jóvenes que abandonaron sus estudios considera que fue una muy mala decisión y que tuvo repercusiones negativas en lo laboral, familiar e incluso en la confianza en ellos mismos.

Por su parte, la Encuesta sobre las Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Blanco, Solís y Robles, 2014) ofrece información sobre las probabilidades de retornar a la escuela. Al respecto, una de cada cinco personas regresa a ella antes de cinco años sin encontrar variaciones importantes por sexo y edad (antes de los 15 y entre los 15 y 17 años). Para el caso de la EMS, los datos de la Encuesta revelan que entre los 15 y los 18 años la incidencia de la salida de la escuela se incrementa, es decir, estas edades representan un punto crítico, lo cual coincide con la tasa de abandono en dicho nivel educativo, donde si bien en términos relativos esta ha disminuido de manera longitudinal no así en términos absolutos (INEE, 2019b).

Cuando la interrupción de los estudios tiene lugar antes de los 18 años y el retorno se presenta en los tres años subsecuentes, se identificó que la probabilidad de los jóvenes de estratos socioeconómicos más altos es tres veces mayor que para aquellos que pertenecen al nivel más bajo, de estos solo uno de cada seis regresa mientras que uno de cada dos del nivel más alto retorna. A las diferencias por estratos sociales, también se suman las de género: en los niveles más bajos los porcentajes entre hombres y mujeres son similares (16.8 contra 16.4), lo que no ocurre en los estratos más altos, donde los hombres representan un mayor porcentaje (57.9 contra 39.4).

Estos resultados muestran las profundas desigualdades en el retorno escolar marcadas por cuestiones socioeconómicas y por género. Coincidente con la ENDEMS (SEP, 2012), los resultados confirman que los jóvenes de estratos más bajos tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios por cuestiones económicas y es este sector el que tiene menores probabilidades de retornar (uno de cada seis). En palabras de Blanco, Solís y Robles (2014:58):

El peso de la estructura social se pone aquí de manifiesto: los jóvenes de los estratos más altos tienen, sin importar las circunstancias de su interrupción, una segunda oportunidad. Para los jóvenes de los estratos más bajos, en cambio, interrumpir equivale casi siempre a abandonar definitivamente el sistema.

Dentro del cúmulo de investigaciones que han tenido como objeto de estudio el retorno escolar en EMS, destacan aquellas basadas en el enfoque de curso de vida. El eje general de dicho enfoque es “analizar cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean o configuran tanto las vidas individuales como los agregados poblacionales denominados cohortes o generaciones” (Blanco, 2011:6).

Una definición del retorno escolar desde este enfoque la ofrecen Hostetler, Sweet y Moen (2006), quienes conciben al retorno como un proceso y transición donde el contexto, el género y la edad definen tanto las expectativas como las oportunidades para hombres y mujeres. Para dichos autores: “El regreso a la escuela debe entenderse como una

transición ubicada dentro del contexto del individuo incluyendo familia y trayectorias profesionales, que reflejan tanto el pasado como decisiones, motivaciones, recursos y limitaciones actuales” (Hostetler, Sweet y Moen, 2006:6).

Un aporte central de los estudios sobre retorno escolar desde este enfoque ha sido el reconocimiento de que son pocos los jóvenes que siguen una trayectoria lineal hacia la adultez: de la educación formal, al campo laboral y después la integración de una familia (Vargas-Valle y Orraca-Romano, 2018). Esto ha llevado a que autores como Terigi (2009), desde el ámbito escolar, adviertan la falacia de trazar *trayectorias teóricas* (lo esperado y normado por los sistemas educativos) y avanzar hacia la conceptualización de *trayectorias no encauzadas*, haciendo visible la gran heterogeneidad y recorridos por los que pueden transitar los niños y jóvenes. Esto resulta relevante para el estudio del retorno escolar, ya que permite comprenderlo como parte de un itinerario de vida. Según Vargas-Valle y Orraca-Romano (2018:235) desde el enfoque de curso de vida:

El regreso a la escuela ha sido conceptualizado como una transición que ocurre debido a las experiencias previas y los antecedentes socioeconómicos de los sujetos, así como las motivaciones individuales, los costos y la utilidad percibida de esta inversión en capital humano y las oportunidades del contexto social en cierto momento histórico.

La investigación de Vargas-Valle y Orraca-Romano (2018) confirma que en las últimas décadas el regreso a la escuela ha sido más frecuente en EMS. Los autores señalan que esto podría vincularse con las tasas de abandono escolar y con el carácter de obligatoria para insertarse al campo laboral formal. Por otra parte, ratifican el peso de variables relacionadas con el entorno y el origen social de los jóvenes. Además, las posibilidades de reingresar a la escuela son mayores cuando no se han adquirido roles conyugales y de crianza. Otro de sus hallazgos ha sido identificar que entre quienes regresan a la EMS, 10.3% lograron estudios superiores. En síntesis, la desigualdad está presente en el retorno para: “aquellos jóvenes con hijos pequeños, con jornadas de alta intensidad, en empleos manuales y en sectores distintos al público” (Vargas-Valle y Orraca-Romano, 2018:250).

Lo expuesto nos permite concluir que el campo de la investigación sobre el retorno escolar es vasto en cuanto al análisis de factores que facilitan o dificultan dicho proceso, sin embargo, queda desdibujada la labor de las escuelas. Lo que hasta el momento se ha documentado con cierta amplitud son los modelos y acciones en torno a políticas y programas de segunda oportunidad divididos en tres bloques (Unesco/OREALC, 2009): *a)* políticas y programas de prevención;¹ *b)* espacios educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa con fuerte arraigo en el campo laboral;² y *c)* escuelas de segunda oportunidad.³ Si bien la ratio de las E2O es limitada al contrastarla con la matrícula de EMS en México, el análisis de su estructura y organización es valiosa para replantear la actividad escolar para todos los estudiantes, tal como se sintetiza en la tabla 1.

TABLA 1

Dimensiones, categorías y características desde el plano escolar de E2O

Dimensiones	Categorías	Características
1. Cultura escolar	1.1. Actitudes y valores	<ul style="list-style-type: none"> • Clima afectivo para el aprendizaje • Conocimiento de las necesidades e intereses de los jóvenes como sujetos de derechos • Construcción de comunidades educativas inclusivas • Participación y reconocimiento de todos los actores • Se comparte como meta la conclusión exitosa de los estudios de todos los alumnos
	1.2. Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones coordinadas y seguimiento en pro del aprendizaje • Canales de comunicación para que toda la comunidad esté informada y sensibilizada sobre la inclusión del estudiantado • Convivencia democrática • Implica a las familias en los procesos de formación del estudiantado • Integra equipos de trabajo multiprofesionales quienes atienden las necesidades de los estudiantes • Mecanismos que refuerzan el compromiso de todo el equipo escolar • Participación, debate y reflexión sobre las problemáticas cotidianas que afectan a la comunidad • Procesos de evaluación institucional continuos y participativos • Procesos endógenos de transformación pedagógica e institucional en pro del aprendizaje y atención del estudiantado

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Dimensiones	Categorías	Características
2. Régimen académico	2.1. Normatividad y reglamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas se ajustan a las características del estudiante y de la problemática específica • Se desestiman esquemas sancionadores
	2.2. Propuestas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares ancladas a la cultura local • Amplia gama de talleres y actividades extracurriculares centradas en las necesidades de los estudiantes • Consolidan aprendizajes básicos no logrados (ej. lectura, escritura y matemáticas) • Dispositivos curriculares y organizacionales que garantizan el trabajo pedagógico (ej. talleres, tutorías, clases de apoyo, etc.) • Espacios extracurriculares para el desarrollo de proyectos con fuerte protagonismo de los jóvenes • Incluyen un número mínimo de cursos simultáneos (materias básicas) y optativas, al mismo tiempo que admiten la construcción de diversos <i>trayectos formativos</i> • Llegan a conjuntar la enseñanza media con programas de capacitación laboral y empleabilidad • Materiales alternativos al libro de texto, algunos elaborados por los propios estudiantes • Promueve competencias en los estudiantes que les permiten acceder a una profesión, a un trabajo calificado y/o continuar con los estudios • Revalidación efectiva de materias aprobadas en trayectorias escolares anteriores
	2.3. Promoción de cursos	<p>Las actividades de aprendizaje se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar el desarrollo de productos tangibles socialmente valorados • Favorecer el desarrollo personal, socioafectivo y ético que promuevan la autorregulación • Ofrecer una variedad de modalidades y estrategias • Plantear situaciones que promueven el deseo de aprender • Promover la relación entre teoría-práctica • Propiciar la construcción de un proyecto personal y profesional • Valorar la interdisciplinariedad en la solución de problemáticas <p>Los procesos de aprendizaje se basan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Aprendizaje autónomo • Estudio independiente • Vínculo con la cultura juvenil • Saberes locales • Historias personales • Desarrollo de capacidades para aprender a aprender

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Dimensiones	Categorías	Características
3. Acciones y roles de agentes educativos	3.1. Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran altas expectativas de inclusión • Trabajan en equipo y desarrollan intervenciones colaborativas • Reconocen las condiciones de partida de los estudiantes (sin estigmas) y a partir de ello, construyen intervenciones que promueven su inclusión • Comparten la meta de que todos los estudiantes concluyan sus estudios • Participan en espacios de capacitación y reflexión-acción sobre su práctica docente • Perfil y cualidades: abiertos, generan confianza, muestran atención hacia sus alumnos, ofrecen trato personalizado, son pacientes y empáticos <p>Se distinguen ciertas condiciones laborales y roles esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay profesores que son designados con tiempos específicos para participar en actividades académicas complementarias a las clases • Existe la figura del asesor pedagógico, quien confecciona trayectorias personalizadas considerando las materias que pueden cursar y los horarios de los que se dispone (compatibles con el campo laboral)
	3.2. Directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran alto compromiso con la inclusión • Difunden y socializan la propuesta en contenidos y actividades • Promueven reuniones con el colectivo docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y compartir las dificultades y logros al respecto
4. Apoyos al estudiantado	4.1. Modelos de acompañamiento y tutoría	<p>Los modelos de acompañamiento y tutoría tienen por objeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer dificultades y logros que los estudiantes tienen en las materias a fin de ayudarlos en su escolarización • Construir diferentes conocimientos anclados en la comunidad que resulten significativos • Fortalecer el vínculo cara a cara: los jóvenes ven reconocidos sus avances y se sienten acompañados en las dificultades que enfrentan • Fortalecer la empatía del profesorado en relación con los estudiantes • Orientar y acompañar a los estudiantes en la organización de su trayectoria escolar, sostener los cursos y su aprobación • Particularizar y monitorear la experiencia educativa • Socializar a los jóvenes en la cultura estudiantil (reducir el riesgo social, aumentar la disciplina y el compromiso con el estudio) • Vincular el acompañamiento al desempeño de los estudiantes
	4.2. Apoyos económicos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda o en su caso coadyuva en la obtención de apoyos sociales, económicos y educativos para los estudiantes y sus familias

Fuente: Elaboración propia a partir de Briscoli, 2016; Nobile, 2016; Nobile y Arroyo, 2015; Prieto Torano, 2015; Salvà-Mut, Oliver, Sureda, Casero *et al.*, 2011; Salvà-Mut, Nadal-Cavaller y Melià-Barceló, 2016; Unesco/OREALC, 2009.

Debido a la importancia de sostener las trayectorias escolares de estudiantes de retorno y adentrarse en cómo se les presenta la vida escolar, hemos recuperado la categoría de *experiencia escolar*. Para Delory-Momberger (2014) las *experiencias* son vivencias significativas que las personas incorporan y forman parte de sus “estructuras generalizadas de acción”, con las cuales interpretan y se orientan en la realidad cualquiera que vivan, estableciendo sentidos que acaban por organizar su entorno (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) y, en nuestro caso, la vida escolar.

Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) definen a la experiencia escolar como una manera específica de mirar los fenómenos educativos en cuanto subjetivamente vividos. Para Dubet y Martuccelli (1998:79), la experiencia escolar se entiende: “como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar”. Dichas lógicas las denominan: *socialización* –la integración de los estudiantes a la vida escolar–, *estrategia* –la capacidad de establecer objetivos estratégicos con relación a los estudios– y *subjetivación* –la capacidad de establecer una posición propia frente a la vida escolar–.

Si bien se identifica a la escuela como un espacio de socialización y de producción de sentidos, los estudiantes no se encuentran vinculados a ella de una forma lineal, por el contrario, ellos son capaces de identificar y *fabricar* significados y estrategias (Dubet y Martuccelli, 1998). Por otro lado, es importante considerar que la *subjetivación*, que forma parte medular de la experiencia escolar, no puede ser comprendida de manera desligada del proceso de *socialización*, ya que implica entre otras cosas una apropiación de las condiciones de la realidad (Weiss, 2012), y es en este sentido que se nos presenta como una herramienta importante de análisis relacional entre las experiencias escolares de estudiantes de retorno escolar y las condiciones institucionales que presenta la escuela para sus trayectorias.

Encuadre metodológico

El propósito del presente estudio fue analizar las experiencias escolares de un grupo de jóvenes que retornaron a planteles del bachillerato general de la Ciudad de México y ponderar, desde el ámbito escolar, algunos elementos que facilitan o no este proceso. Este análisis de carácter inductivo colocó en el centro la propia experiencia de los jóvenes lo cual permitió develar ciertos componentes clave que han facilitado su retorno,

pero también vacíos y dificultades que han enfrentado desde el ámbito escolar. Para desarrollar el estudio se utilizó el método fenomenológico, como una vía para aproximarse a la realidad escolar desde la subjetividad de participantes.

Contexto de la investigación

La indagación se realizó en 12 planteles del Colegio de Bachilleres de un total de 20 situados en la Ciudad de México. Para seleccionarlos, se consideró su ubicación geográfica quedando distribuidos en las siguientes zonas: 3 centro, 4 norte y 5 sur. Posterior a ello, se acudió a los planteles y se contactó de manera directa a estudiantes de retorno.

Participantes

El muestreo de los participantes fue no probabilístico deliberado. En total se realizaron 35 entrevistas: 19 hombres y 16 mujeres. El número de entrevistas se determinó a partir de la saturación de la información. La mayoría de los participantes tenía 18 años (41%). La edad de abandono recurrente fue de 16 años (44%), durante el primero o segundo semestres, y en esa edad se incorporaron al campo laboral.

El 75% ingresó en el primer intento a uno de los planteles que eligió a través del concurso de asignación orquestado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), mientras que 19% realizó dos intentos; en ambas circunstancias, 69% señaló haber ingresado a un plantel distinto a su primera opción; 31% cambió de plantel una vez que abandonó sus estudios, mientras que 69% regresó al mismo. En cuanto a las razones que dieron origen al abandono escolar, las que tuvieron mayor frecuencia fueron: cuestiones personales (56%) y dificultades económicas (28%). El 56% recibió algún tipo de beca antes de dejar los estudios. El 87% los abandonó por decisión propia.

Sobre la inserción al campo laboral, 19% trabajó antes de abandonar sus estudios. El 68% lo hizo durante su estadía fuera de la escuela teniendo ingresos en promedio de \$750.00 pesos semanales. El 48% se incorporó a centros laborales con un máximo de 5 trabajadores, mientras que 17%, a centros con más de 50. El 48% trabajó jornadas de medio tiempo. El 74% no obtuvo promoción laboral durante su estadía. Solo 26% tenía contrato y 91% trabajó de manera temporal.

En cuanto a la educación de los progenitores, 19% de las madres y 16% de los padres lograron el nivel superior. Sobre el retorno escolar, 78% recibió consejos familiares para regresar a sus estudios.

Técnica

Se realizaron entrevistas semiestructuradas. El guion incluía los siguientes rubros: *a)* datos sociodemográficos, *b)* tránsito escolar (de la secundaria al bachillerato), *c)* abandono escolar, *d)* estadía fuera del ámbito escolar y *e)* experiencia escolar frente al retorno.

Cada entrevista duró en promedio 30 minutos. Dada la edad de los participantes, se reservó la solicitud de datos para ubicarlos de nueva cuenta. Por ello, durante las entrevistas se buscó ahondar en la experiencia y, en su caso, clarificar lo expresado por los jóvenes durante el tiempo brindado. Como el lector puede apreciar, el guion de entrevista se trazó de manera temporal en aras de recuperar hitos relevantes en las experiencias de los participantes. Sin embargo, se aclara que en el presente artículo solamente se profundizará en la experiencia escolar frente al retorno.

Análisis de la información

Para organizar la información se recuperaron las cuatro dimensiones descritas en la tabla 1. Así, por ejemplo, para la de *cultura escolar* se analizó lo expresado por los estudiantes y se contrastó con las características de las culturas escolares orientadas a favorecer el retorno escolar. Esta articulación nos permitió identificar las condiciones escolares en las que se despliega la experiencia de los estudiantes de retorno. Se utilizó el programa ATLAS.ti como apoyo para sistematizar la información generando 37 códigos y 838 citas.

Resultados

Los resultados se organizaron considerando las cuatro dimensiones referidas en la tabla 1, las cuales sirvieron para identificar los soportes mínimos (Nobile, 2016) a las trayectorias escolares de estudiantes que retornan a la EMS y fueron utilizadas para sistematizar las experiencias escolares.

Dimensión 1: Cultura escolar

El análisis sobre culturas escolares proclives al retorno escolar –descrito en la tabla 1– nos permitió focalizar la importancia de crear culturas escolares

inclusivas y democráticas sustentadas en la generación de un clima afectivo, donde se reconozca a cada estudiante desde su singularidad como sujetos de derechos y se construyan esfuerzos institucionales participativos dirigidos a garantizar el aprendizaje y la conclusión exitosa de todos los estudiantes.

Dada la ausencia de un modelo educativo que incluya la figura *estudiante de retorno*, el clima afectivo de los planteles no considera sus necesidades, por el contrario, las oculta e invisibiliza. Pese a identificar fallas, los participantes se adjudicaron la responsabilidad del abandono, blindando de críticas a la cultura escolar, es decir, opera la lógica de subjetivación siguiendo los aportes de Dubet y Martuccelli (1998). Si bien la falta de críticas abona a cierta estabilidad, evidencia la incapacidad de las escuelas de de-construirse en función de las necesidades de los múltiples sujetos que alberga.

Además de la responsabilidad que asumen los estudiantes de retorno, se identificó cierta predisposición favorable hacia los estudios. Esto genera cierta afiliación casi natural hacia la institución educativa, debido en mucho a la valoración de la oportunidad de regresar a la escuela. La siguiente cita ilustra lo expuesto: “No, no los abandonaré de nuevo [los estudios]. No, porque sé lo difícil que es vivir sin estudios”.

A pesar de asumir la responsabilidad por su condición de estudiantes de retorno y dar estabilidad a la cultura escolar, los participantes expresaron la necesidad de sentirse reconocidos en su esfuerzo por retomar sus estudios. Este reconocimiento también se traduce en la búsqueda de mayor empatía y solidaridad hacia los retos que enfrentan. En este sentido, los estudiantes acaban resolviendo las contradicciones o superando las problemáticas con sus propios recursos personales y construyendo estrategias, entendidas como la capacidad de establecer objetivos estratégicos (Dubet y Martuccelli, 1998) frente a las condiciones escolares. Así, por ejemplo, aquellos que regresaron al mismo plantel, identificaron cierta economía en la recuperación de créditos y conocimiento de la organización escolar: “No tenía caso que perdiera los dos años que había estudiado en la escuela. Entonces regresé aquí”.

Por el contrario, estudiantes que regresaron a un establecimiento distinto lo hicieron con la convicción de que el plantel expulsor no sería la mejor opción: “Regresar a la misma escuela era volver al mismo error y decisiones. El problema era que no me enseñaban y si regresaba, volvía al mismo círculo vicioso de preguntar, quedarme sin respuesta y reprobar”.

También se identificó cierta coincidencia en señalar que al momento de abandonar la escuela hubo desinterés institucional reforzando el alejamiento. La siguiente cita es reveladora: “A lo mejor si me hubieran escrito y dicho: ‘¿Por qué dejaste de venir?’ o ‘¡Regresa, no importan las faltas!’”, cualquier cosa que pudieran haber hecho, a lo mejor hubiera regresado [...] pero pues no pasó”.

Dimensión 2: Régimen académico

De la revisión de propuestas y programas que han resultado alentadoras para favorecer el retorno escolar, se distingue lo siguiente. En cuanto a la *normatividad y reglamentos* se observan ajustes considerando las características de los estudiantes y las problemáticas que enfrentan, descartando esquemas sancionadores. Si bien existen normas y reglas, estas no operan por encima de los individuos sino que son un medio para favorecer la permanencia y retención efectiva de los mismos. Las *propuestas curriculares* son flexibles y favorecen la construcción de trayectos formativos personalizados; consolidan aprendizajes fundamentales y alientan el desarrollo de capacidades para insertarse, si es el caso, al campo laboral. Compaginan con las culturas juveniles y ofrecen una gama amplia de dispositivos curriculares y organizacionales para garantizar el trabajo pedagógico. Finalmente, la *promoción de cursos* se centra en el aprendizaje significativo y satisfactorio. Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación promueven la autorregulación, la autonomía y el desarrollo de habilidades para aprender a lo largo de la vida.

En las entrevistas se identificó que tanto la normatividad como los reglamentos son aceptados por los jóvenes, sin embargo, cuestionan su racionalidad. La siguiente cita es ilustrativa: “...prohibiciones que nos ponen, como son los tintes en nosotras como jovencitas o las perforaciones. Eso no nos va a afectar en nuestra forma de aprender, tengamos o no perforaciones, tintes, lo que sea, vamos a aprender de la misma forma”.

Si bien los reglamentos se caracterizaron como sancionadores, paradójicamente se reconocen como herramientas que regulan la convivencia, y que permiten inferir ciertas lógicas de subjetivación (Dubet y Martucelli;1998), tal como se aprecia en las siguientes citas:

Si no hubiera un reglamento sería un caos el *bacho* [bachillerato]. Si de por sí hay compañeros que son medio rebeldes.

Un reglamento nos ayuda a una buena convivencia y en un tipo de institución como esta, necesitamos normas que nos rijan y ayuden para no tener tantos conflictos ¡Que de por sí ya los tenemos! Esto nos ayuda a moderarlos.

Llama la atención que los participantes asumieron que tanto la normatividad como los reglamentos tendrían que aplicarse de manera homogénea, independientemente de las características y necesidades del estudiantado, incluyendo su propio perfil. Probablemente, la normalización del control y sistemas verticales que han caracterizado las dinámicas escolares dejan poco margen de acción para imaginar alternativas más cercanas y justas a las realidades que enfrentan los jóvenes que retornan a los centros escolares.

Las propuestas curriculares con las que se enfrentan los jóvenes de retorno se mantienen intactas: horarios estrictos, seriación de asignaturas, programas rígidos, adaptaciones curriculares que buscan *simplificar* el aprendizaje, mas no establecer vínculos con los contextos y comunidades de referencia. Es decir, los estudiantes de retorno se acoplan al currículo que, en parte, fue el origen del escolar e incluso aprecian la oferta curricular: “Las materias son buenas, talleres no hay. Todo es muy bueno, me siento muy cómoda”; “La verdad es muy buena, no puedo decir que sea excelente, pero no tengo ninguna queja”.

En la promoción de cursos los participantes fueron insistentes al señalar la necesidad de flexibilizar la entrega de trabajos dada la distribución de tiempos para dedicarse al campo laboral y/o familiar: “Tal vez que los maestros pudieran entender, ponerse en nuestro lugar, bueno al menos en el mío, para que pudieran darme chance con la entrega de los trabajos”.

Dimensión 3: Roles y acciones de agentes educativos

Las funciones docentes y de directivos asumen cambios radicales en las propuestas educativas que favorecen el retorno escolar. Los profesores muestran altas expectativas hacia la inclusión de todos los estudiantes; generan intervenciones educativas ajustadas y colaboran con otros docentes en pro del aprendizaje. Además, disponen de descarga de horario para ofrecer asesorías y existe la figura de asesor pedagógico, que apoya en la confección de trayectorias personalizadas armonizando tiempos y actividades. Por su parte, los directivos asumen un alto compromiso con la inclusión del estudiantado y un liderazgo participativo que promueve el trabajo colaborativo entre el equipo escolar.

En lo expresado por los participantes, solo aludieron al rol de los docentes. Resalta la demanda de mayor sensibilidad hacia sus circunstancias, pues con base en ellas se explican su desempeño académico. Esta sensibilidad, desde el punto de vista de los participantes, podría facilitar su socialización (Dubet y Martuccelli, 1998) entendiéndola como su integración a la vida escolar. Algunos ejemplos:

Debería de haber más comunicación de los maestros hacia los alumnos. Hay muchos alumnos que están pasando por situaciones difíciles y de ahí viene el mal desempeño. Cada uno tiene su vida y sabe cómo manejarla, pero no vendría mal un consejo de tu profesor.

Que se dieran cuenta [los profesores] que no es fácil estudiar, tienes que desvelarte para hacer la tarea. Deben tener en cuenta que ya no solo es la presión de la escuela sino también la del trabajo.

Dimensión 4: Apoyos al estudiantado

En la revisión de los apoyos al estudiantado de retorno –referidos en la tabla 1–, se identificaron dos tipos: aquellos que aluden a modelos de acompañamiento y tutoría y los que cubren necesidades económicas (becas) y sociales (por ejemplo, apoyos alimenticios, guarderías, inserción al campo laboral). Los modelos de acompañamiento y tutoría se entienden como los anclajes más personalizados de los diferentes soportes que las instituciones educativas ofrecen para sostener las trayectorias escolares. Por su parte, los que cubren necesidades económicas y sociales se caracterizan por poner al servicio de los estudiantes una gama de apoyos internos o externos a los centros educativos.

En lo expresado por los participantes, esta dimensión fue la más nutrida. Probablemente la institucionalización de los programas de tutoría en EMS, los apoyos y programas sistemáticos para mejorar la permanencia, facilitaron que los estudiantes se pronunciaran al respecto. Como en las otras dimensiones, no identificaron acciones específicas para ellos como estudiantes de retorno, sino apoyos generales a los que podían tener acceso y puntaron otros más que serían necesarios para que sus compañeros no abandonen sus estudios, es decir, recuperaron sus propias experiencias para trazar qué tipo de apoyos requerirían sus pares.

En el caso de los programas de tutoría y asesoría fue recurrente que los participantes expresaran su relevancia desde la labor de los docentes e identificaron cuatro tipos de apoyos: emocionales, pedagógicos, solución de conflictos escolares y familiares. En estos se identifican las lógicas de subjetivación y de estrategia referidas por Dubet y Martuccelli (1998). La primera se observa en tanto los diferentes apoyos les permiten a los participantes construir una posición frente a la vida escolar con mayor compromiso e implicación. La segunda se hace presente cuando los estudiantes describen las acciones que realizan para dar continuidad a su trayectoria escolar, lo cual permite inferir cierta preeminencia por permanecer y concluir los estudios pese a las condiciones escolares con poco ajuste a las necesidades de los estudiantes de retorno.

Los apoyos emocionales implican fortalecer la motivación hacia los estudios y mejorar la autoestima:

En ese momento [antes de abandonar los estudios] me hubiera hecho bien tener apoyo de una psicóloga, porque yo me sentía sola, no sentía apoyo de mis papás ni de mis amigos, sentía cierto rechazo de los profesores. Mi autoestima estaba muy abajo. Creo que si la institución hubiera estado más al pendiente [...] porque a veces no solo es ir a la escuela y ya, también tienen que hablar contigo y ver cuál es tu forma de aprender, qué es lo que a ti te hace falta para tener ese apoyo y autoestima.

Los apoyos pedagógicos son recursos y andamios que mejoran los procesos de aprendizaje. Interpelan la práctica docente y avizoran derroteros para fortalecer la atención, el interés, el seguimiento puntual de los aprendizajes y la organización de grupos de estudio. Algunos ejemplos:

Más atención de los profesores, que no me dejaran al “ahí se va”. Los profesores tutores deberían adentrarse en las situaciones de los alumnos y preocuparse más por ellos.

Que me pusieran un poquito más de interés [los profesores]. Si hubieran puesto de su parte y ofrecido ayuda, hubiera seguido estudiando.

Los grupos de estudio también podrían ser organizados con algún profesor e incluso entre alumnos, para aquellos que nos cueste trabajo entender una materia.

Los apoyos en la solución de conflictos al interior de la escuela apuntan a la generación de condiciones sustentadas en el diálogo, la empatía y la escucha activa para mejorar el clima de convivencia: “Que los tutores te ayuden a resolver conflictos con profesores o compañeros, que sean mediadores y puedan ayudar a resolver conflictos y orientar, incluso, en problemas familiares”.

Finalmente, el apoyo familiar hace referencia a la necesidad de incluir a las familias y atender situaciones que pudiesen afectar el desempeño de los estudiantes; incorporarlas implica cosechar alianzas y extender la función educativa a los nichos de desarrollo de los jóvenes. Al respecto la siguiente cita:

Tal vez hubieran llamado a mi familia [de parte de la escuela] y preguntar *¿qué problema había en mi casa?* Porque [ahora] mi escuela tiene una doctora y una psicóloga que me ayudan, estoy teniendo citas con ellas porque todavía me duele eso [...]. Yo vivía con mi padre y mi madre antes de que se muriera [madre] y él también estaba mal. Ahora también él me está apoyando.

La experiencia de los jóvenes que retornan es de alta valía para compartir a pares que estén en riesgo de abandonar los estudios. En estas narrativas se identifica la lógica de socialización (Dubet y Martuccelli, 1998), dado que es a través del intercambio y la colaboración que encuentran cabida para integrarse a la dinámica escolar. Sobre el apoyo de pares, destacan los siguientes ejemplos:

Como mi familia no me apoyaba, me hubiese servido que mis compañeros me alentaran a seguir estudiando.

Pláticas para que los estudiantes entiendan que, si abandonan sus estudios y no terminan su carrera, será difícil encontrar trabajo ya que te piden preparatoria y si no la terminas vas a sufrir mucho en encontrar trabajo. Si hay trabajo, pero mal pagado.

Orientación sobre cómo tomar clases y trabajar al mismo tiempo. Si hubiera recibido una buena orientación yo creo que hubiera sido más difícil que dejara la escuela por un año.

Como se observa, las dos últimas citas aluden a la confrontación con el campo laboral y la asunción de múltiples responsabilidades, experiencias de vida que desde su punto de vista podrían disminuir el abandono escolar. Al mismo tiempo evidencian la falta de apoyos institucionales para compaginar el ámbito escolar con el laboral, donde los estudiantes tratan de resolver las tensiones y la distribución de tiempos. Es desde esta carencia de apoyos institucionales que algunos de los entrevistados han asumido la función de tutores pares/consejeros de otros compañeros:

Llegaba a dar regularizaciones de matemáticas a algunos compañeros que iban mal, esa parte de conocimientos si la tengo muy reforzada y esa sería como una labor social.

Siempre hay que buscar la manera de evitar que la gente caiga en el mismo error que uno y orientarlos para que busquen una forma de salir sin perjudicarse tanto.

[A los compañeros puedes] ofrecerles una orientación sobre cómo evitar dejar la escuela, cómo estudiar y trabajar o motivarlos para que le echen ganas y que pueden con las dos responsabilidades. Hay compañeros que han tenido hijos en esta etapa y pues también se le puede motivar a que no dejen la escuela.

Entre los elementos que sobresalen en las citas recuperadas está la solidaridad activa –*la preocupación y acción por la situación del otro*–, la responsabilidad social, la necesidad de compartir las experiencias de vida, la importancia de motivar a los compañeros y ser empáticos con ellos.

Discusión y conclusiones

El contraste de las condiciones escolares exitosas para promover el retorno y lo develado desde la experiencia escolar de los participantes expone profundos vacíos institucionales que aquellos acaban resolviendo con sus propios recursos personales y su capacidad de resiliencia más que por acciones específicas de las escuelas, topándose con actitudes y lógicas que avanzan en contrasentido de su inclusión. Una posible explicación sobre cómo los jóvenes de retorno escolar se reincorporan a las instituciones

educativas y las blindan de cualquier crítica se encuentra en el constructo *experiencia escolar* de Dubet y Martuccelli (1998). En lo expresado por los participantes se identifican *estrategias* que contribuyen a su permanencia y a cierta revalorización sobre la labor de las escuelas. En cuanto a la *socialización*, es de llamar la atención que el anclaje que llegan a utilizar los estudiantes de retorno entrevistados se ubica en el apoyo que brindan a sus pares con lo cual comparten sus vivencias y establecen vínculos. Finalmente, la *subjetivación* se valora en las continuas reflexiones sobre su rol como estudiantes y la búsqueda de reconocimiento.

Las experiencias escolares de los estudiantes de retorno coinciden con las problemáticas ya identificadas por el INEE (2017) ya que apuntan: escaso impulso a estrategias para la atención inmediata de estudiantes que abandonan los planteles; limitadas opciones de reincorporación; e insuficientes mecanismos de apoyo y seguimiento.

Los programas y acciones dirigidos a los jóvenes de retorno (Acosta, 2019; Acosta y Terigi, 2015) señalan que los cambios en la organización y estructura escolar no solo resultan valiosos para dicha población, sino que contribuyen al sostenimiento de la diversidad de trayectorias escolares. A partir de los resultados expuestos y considerando la complejidad del sistema de EMS en nuestro país, algunas acciones concretas para favorecer el retorno desde el ámbito escolar son: replantear las culturas escolares y su aporte a la inclusión de todo el estudiantado; alinear las estrategias preventivas para disminuir el abandono con acciones para favorecer el retorno escolar exitoso; flexibilizar la formación ofreciendo distintos tramos donde sea posible articular actividades escolares y laborales; fortalecer vínculos con el sector productivo para ofrecer a los estudiantes opciones de trabajo dignas; dar seguimiento puntual a los jóvenes que retornan y sostener su desempeño; incorporar a los estudiantes de retorno como tutores pares y sistematizar sus experiencias para compartirlas con el resto de la comunidad.

Para futuras investigaciones se sugiere avanzar en estudios que permitan explorar posibles asociaciones entre las características de instituciones diferentes (presupuesto, infraestructura, planta docente, modelo educativo, etc.) y las experiencias de retorno escolar reportadas por los estudiantes. Además, conviene adentrarse en el análisis de las experiencias escolares considerando distintos perfiles de estudiantes y no solo de retorno escolar, en aras de explorar posibles diferencias en la configuración de aquellas dependiendo del perfil de referencia.

Notas

¹ En México las políticas y programas de prevención han orientado sus esfuerzos en reducir el abandono desde la actividad escolar. Algunos ejemplos son los programas Yo no abandono y Construye T.

² Un ejemplo de espacios educativos alternativos es el programa YouthBuild México (<http://youthbuildmexico.org/>), adaptación del modelo YouthBuild International. A través de la iniciativa Jóvenes con Rumbo (JcR) se han generado opciones que combinan oportunidades de empleo y educación en localidades marginadas y marcadas por la violencia en nuestro país. La llamada JcR Preparatoria atiende a jóvenes de 18 a 30 años. Su duración es de 18 meses y al

finalizar los estudios se expide un certificado de preparatoria y dos certificados de capacitación técnica. Pese a lo prometedor del programa, su alcance es limitado en el territorio nacional (siete centros piloto en cuatro localidades).

³ Gran parte de los planteamientos de las E2O coinciden con buenas prácticas escolares para prevenir el abandono escolar, tal como lo han descrito ICF International y National Dropout Prevention Center Network (2008), en cuyo estudio se identifica: *a)* colaboración entre la escuela y la comunidad; *b)* entornos de aprendizaje seguros; *c)* compromiso familiar; *d)* mentoría y tutoría; *e)* educación alternativa; *f)* aprendizaje activo y *g)* educación profesional y tecnológica.

Referencias

- Acosta, Felicitas (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*, serie Análisis comparativos de políticas de educación, Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Acosta, Felicitas y Terigi, Flavia (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa*, Madrid: EUROsociAL.
- Benchimol, Karina; Krichesky, Graciela y Pogré, Paula (2011). “¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela secundaria”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 139-147.
- Blanco, Mercedes (2011). “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, pp. 5-31.
- Blanco, Emilio; Solís, Patricio y Robles, Héctor (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Ciudad de México: Colegio de México/Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- Briscioli, Bárbara (2016). “La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 134-153.
- Contreras Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- De la Cruz Flores, Gabriela y Matus Ortega, Diego Ilinich (2019). “¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 165, pp. 8-26.
- Delory-Momberger, Christine (2014). “Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 29, núm. 62, pp. 695-710.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid: Losada.

- Fernández Batanero, José María (2011). “A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa”, *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 309-330.
- Guzmán Gómez, Carlota, y Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054.
- Hostetler, Andrew; Sweet, Stephen y Moen, Phyllis (2007). “Gendered career paths: a life course perspective on returning to school”, *Sex Roles*, núm. 56, pp. 85-103.
- ICF International y National Dropout Prevention Center (2008). *Best practices in dropout prevention*, Austin: Texas Education Agency. Disponible en: https://tea.texas.gov/sites/default/files/Best_Practices_Dropout_Prevention.pdf
- INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019a). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Resultados de la EIC-EMS 2016*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Miranda López, Francisco (2018). “Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina”, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 9, núm. 14, pp. 11-30.
- Nobile, Mariana (2016). “Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 26, pp. 187-210.
- Nobile, Mariana y Arroyo, Mariela (2015). “Los efectos de experiencias escolarizadas inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, núm. 3, pp. 409-424.
- Pérez Baleón, Guadalupe y Lindstrom, David Phillip (2014). “El regreso a la escuela: evidencias para México”, *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 29, núm. 3, pp. 579-619.
- Presidencia de la República (2019). *Primer Informe de Gobierno 2018-2019*, Ciudad de México: México: Gobierno de México.
- Prieto Toraño, Beatriz (2015). “El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 110-125.
- Román, Marcela (2013). “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59.

- Rumberger, Russell W. y Lim, Sun Ah (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*, California Dropout Research Project Report 15, Santa Bárbara: University of California.
- Salvá-Mut, Francesca; Oliver, Miquel; Sureda, Jaume; Casero, Antonio; Adame, M. Teresa y Comas, Ruben (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*, informe de investigación, Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Salvá-Mut, Francesca; Nadal-Cavaller, Joan y Melià-Barceló, María Agnès (2016). “Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 2, pp. 1405-1419.
- SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, Ciudad de México: Consejo para Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior COPEMES-Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública.
- Sepúlveda, Leandro y Opazo, Catalina (2009). “Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?”, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 120-135.
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación/Organización de Estados Americanos.
- Tiramonti, Guillermina; Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana; Montes, Nancy; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra y Ziegler, Sandra (2008). “Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 30, pp. 57- 69.
- Unesco-OREALC (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Valdez, Elba Abril; Román Pérez, Rosario; Cubillas Rodríguez, María José y Moreno Celaya, Icela (2008). “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-16.
- Vargas-Valle, Eunice y Orraca-Romano, Pedro (2018). “La reinserción en la escuela y su vinculación con la vida familiar y laboral de tres generaciones en México”, *Papeles de Población*, vol. 24, núm. 97, pp. 227-254.
- Weiss, Eduardo (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148.

Artículo recibido: 9 de abril de 2020

Dictaminado: 2 de agosto de 2020

Segunda versión: 5 de octubre de 2020

Tercera versión: 20 de noviembre de 2020

Cuarta versión: 15 de noviembre de 2020

Aceptado: 26 de enero de 2021

LOS ESTUDIANTES DE TELEBACHILLERATO COMUNITARIO

Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ

Resumen:

En el contexto de la ampliación de la cobertura de la educación media superior en México, esta investigación tiene como objetivo conocer quiénes son, en términos sociales y familiares, los estudiantes de telebachillerato comunitario (TBC); cómo viven la escuela y el sentido que le confieren a los estudios. Desde la sociología comprensiva y a través de entrevistas semiestructuradas, el trabajo busca incursionar en la perspectiva de los sujetos frente a una modalidad emergente. Se encontró que los jóvenes de TBC valoran la posibilidad de estudiar en su comunidad y aprenden a ser estudiantes en un contexto de precariedad económica y sin plantel propio. No cuentan con referentes sobre el bachillerato, sin embargo, tanto ellos como sus familias mantienen expectativas de que en un futuro puedan tener una vida mejor.

Abstract:

In the context of broadening the coverage of high school in Mexico, this research has the objective of learning more about the students in televised community high school (TBC), in social and family terms, in addition to the ways they experience school and the meanings they attach to their studies. Using comprehensive sociology and semi-structured interviews, the study seeks to explore the respondents' perspectives of this emerging form of education. The findings are that TBC students value the possibility of attending school in their community, and that they learn to be students in a context of economic precarity, without a school building of their own. Although they have no referents for high school, both the youth and their families have expectations for a better life in the future.

Palabras clave: acceso a la educación; educación media superior; educación rural, estudiantes.

Keywords: access to education; high school education; rural education; students.

Carlota Guzmán Gómez: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de Morelos. Avenida Universidad 1001, Chamilpa, 62209, Cuernavaca, Morelos, México. CE: carlota@unam.mx

Introducción

A partir de 2013, nuevos sujetos se han integrado al escenario educativo, se trata de jóvenes provenientes de localidades rurales que no habían tenido la oportunidad de estudiar el bachillerato. La incorporación de este sector respondió a la puesta en marcha de los telebachilleratos comunitarios (TBC), programa federal emergente que fue creado expresamente para ampliar la cobertura en la educación media superior (EMS). Mediante este programa se esperaba contribuir al logro de las metas de expansión que se habían establecido al decretarse la obligatoriedad de este nivel en 2012, así como promover la inclusión y la equidad educativa (SEP-SEMS-DGB, 2018).¹ Al inicio del sexenio 2018-2024, con la aprobación de la Ley General de Educación, se reconoce al TBC como un servicio educativo de la EMS y con lo cual se elimina su estatus de programa (H. Congreso de la Unión, 2019).

Para la puesta en marcha del TBC se buscaba un modelo de fácil implementación, de bajo costo y que tuviera resultados a corto plazo. Se decidió dirigir el TBC a las localidades con menos de 2 500 habitantes, en las cuales no se encontrara algún plantel de nivel bachillerato a cinco kilómetros a la redonda. Se consideró a dichas localidades ya que son las que presentan los niveles más bajos de cobertura y los índices más altos de marginación. El programa inició su fase piloto con 253 planteles en el ciclo escolar 2013-2014, al iniciar el ciclo 2019-2020 sumaron 3 306 planteles atendiendo a 144 399 estudiantes en 31 entidades federativas del país (SEP-SEMS-DGB, 2020).

El TBC se proyectó como un programa que utilizaría la infraestructura educativa existente, concretamente las telesecundarias en contraturno, es decir, en el turno vespertino o espacios públicos que las comunidades pusieran a disposición. Contaría con una plantilla de tres docentes, uno de los cuales fungiría como responsable y se abriría con un mínimo de 12 alumnos (SEP-SEMS-DGB, 2018).²

Si bien el TBC, en tanto modalidad emergente, abrió la oportunidad de estudiar a muchos jóvenes, este programa no ha estado ausente de problemas, entre los que destacan: *a)* falta de planteles propios con los subsecuentes conflictos generados con los directores de telesecundarias; *b)* falta de equipo, insumos y servicios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; *c)* corta jornada escolar que no permite cubrir los contenidos, *d)* precarias condiciones laborales de los docentes y *e)* baja

calidad de los aprendizajes (Estrada Ruiz y Alejo López, 2019; Guzmán Gómez, 2018; Weiss, 2017). Dichos problemas, derivados, en gran parte del bajo presupuesto, ponen en duda el logro de la equidad educativa que se planteó en sus inicios el programa y dan cuenta de procesos de inclusión desigual a la EMS.

La apertura de nuevas modalidades educativas ha dado lugar a cambios en la composición social del sistema educativo mexicano, el cual, al expandirse, atiende cada vez más a públicos que antes no tenían cabida, o bien, a la llamada emergencia de nuevas figuras estudiantiles (Guzmán Gómez, 2017). Muestra de ello es el ingreso de estudiantes indígenas y todos aquellos que son los primeros de las familias en ingresar al bachillerato. La diversificación institucional también ha puesto en evidencia la segmentación de la Educación Media Superior (EMS), en términos de que las condiciones, la calidad y las oportunidades que ofrecen a sus alumnos no son iguales (Guzmán Gómez, 2018). Cabe mencionar que las desigualdades educativas que se generan pueden transitar, según Saraví (2015), hacia la fragmentación social, entendida como procesos de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales, que derivan no solo de diferencias socioeconómicas, sino también culturales, sociales y subjetivas.

Los jóvenes rurales padecen también las desigualdades territoriales entre el medio rural y urbano que es propio de la estructura socioeconómica y política de México. Dichas desigualdades se expresan en las oportunidades diferenciadas de acceso a la EMS. Muestra de ello es que 60.3% de la población total de 15 a 17 años que reside en zonas urbanas estudia en este nivel; mientras que en las rurales solo 36.4% del total de la población de ese mismo grupo de edad lo hace (INEE, 2011). Sin embargo, es importante aclarar que hoy en día no se puede asociar directamente lo rural con las actividades agrícolas y ganaderas ya que no todas las localidades menores de 2 500 habitantes responden a dicho patrón. El medio rural mexicano es heterogéneo y se encuentra en constante transformación. Diversas situaciones han incidido en este cambio:

- 1) un espacio en crisis permanente, donde se ha perdido la autosuficiencia alimentaria, ha empobrecido a la mayoría de los productores y ha ocasionado intensas migraciones hacia las zonas agrícolas más prósperas, las grandes metrópolis nacionales e incluso hacia Estados Unidos (Hewitt de Alcántara, 2007);

- 2) la intensidad del proceso urbanizador, en el cual las ciudades se han expandido sobre sus periferias y las áreas rurales con las que contacta, con notables cambios en los usos del suelo y en la estructura del empleo rural (Kay, 2009), ya que casi la mitad de los ingresos en los hogares rurales proviene de actividades no agrícolas, por ejemplo, la industrialización rural, los servicios y empleos urbanos, el comercio, las remesas entre otros;
- 3) las mutaciones socio-culturales y de la identidad territorial (rururbana), derivadas de la difusión urbana en el medio rural, que incide en los hábitos, comportamientos, aspiraciones sociales y reivindicaciones político-territoriales de las poblaciones locales. En este sentido, se identifica generalmente como *nueva ruralidad* al conjunto de fenómenos donde convergen los territorios urbanos y rurales, con fronteras difusas y diferencias poco claras entre uno y otro ámbito (Ávila Sánchez, 2015); y
- 4) la expansión de la violencia social y el narcotráfico en las zonas rurales más pobres y en los espacios rururbanos de las grandes ciudades mexicanas, que incorpora a los jóvenes rurales marginales en su dinámica cotidiana de operación (Maldonado, 2012).

En el contexto de las transformaciones rurales, la expansión y la diversificación de la EMS, interesa enfocar la mirada en los jóvenes que ingresaron a los TBC para conocer quiénes son, en términos sociales y familiares; cómo viven la escuela y el sentido que le confieren a los estudios. Al responder estas preguntas se pretende mostrar la perspectiva de los sujetos que se enfrentan a una modalidad emergente y precaria.

Este estudio se inscribe dentro de la línea de investigación centrada en los vínculos entre la escuela y los sujetos, desde la cual se intenta recuperar la dimensión subjetiva de los estudiantes, esto es, sus experiencias, identidades, representaciones sociales, entre otros aspectos (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007). De manera particular, el estudio se ubica dentro de temáticas referidas al sentido de la escuela en los bachilleratos rurales, como los trabajos realizados por Auli Silva (2018); Tapia y Weiss (2013) y Téllez Nolasco (2009).

Por su parte, el estudio se inserta en una línea que comienza a gestarse sobre los TBC. Se cuenta con algunas investigaciones que ofrecen un panorama general de la organización, estructura y problemas principales

de este subsistema y de manera tangencial incluyen aspectos referidos al estudiantado (Medrano Camacho, 2019; Guzmán Gómez, 2018 y Weiss, 2017). Asimismo, se han producido investigaciones que dan cuenta de la evolución y organización del TBC en algunas entidades del país como Guanajuato, Querétaro y Aguascalientes y, en dichos contextos, hacen referencia a los alumnos (Estrada Ruiz y Alejo López, 2018, 2019). Con un objetivo centrado en el estudiante, se encuentran estudios de caso como el de Escamilla Jaimes (2019), en un TBC del Estado de México; Razo Ponce y Estrada Ruiz (2019) y Paniagua Cortez y Alejo López (2019), en Guanajuato, y Alanís Jiménez (2020a; 2020b), centrado en los egresados de TBC de Morelos. Los resultados de estas investigaciones son un referente importante para ubicar y discutir los hallazgos derivados de la investigación. A diferencia de la línea presentada, el énfasis del presente artículo está puesto en el estudiante ubicado en un contexto social, familiar e institucional, con un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas y dentro de un universo más amplio que contempla planteles ubicados en cinco entidades federativas.

El oficio de estudiante y el sentido de los estudios

Para conocer quiénes son los jóvenes de TBC, cómo viven la escuela y el sentido que le confieren a los estudios, se requiere en términos analíticos, abordar la subjetividad. Por ello, el estudio se ubica dentro del paradigma interpretativo (Erickson, 1989) y de manera particular, en la sociología comprensiva que tiene como función comprender el significado subjetivo de la acción social (Weber, 1964:5).

Se parte de una noción de estudiante que supera la idea administrativa de que son aquellos inscritos a una institución y, por ende, los que conforman la matrícula escolar. Si bien estar inscrito es un requisito fundamental, no se reduce a esto. Por su parte, tampoco puede pensarse al estudiante como mero usuario de un servicio educativo. Para Dubet (1994) no se trata de un rol que todos juegan por igual, sino que es un trabajo del actor para darle sentido a su quehacer y, por tanto, hay múltiples maneras de ser estudiante y sentidos conferidos a la escuela y a los estudios.³

Gimeno Sacristán (2003) sostiene que la idea del alumno se ha naturalizado a lo largo de la historia, y se asocia automáticamente con la del niño o adolescente, como si fuera una condición consustancial. Además de que se asume una noción homogeneizante que esconde su complejidad. Para

este autor, el alumno es una invención del adulto a la que se le asocian determinadas formas de representarlo y de tratarlo. Propone como una vía para romper con dicha noción, asumir que se trata de una condición social, contingente, cambiante y transitoria.

En la misma línea, Perrenoud (2006) considera que ser alumno es un oficio, el cual es un componente del oficio de niño o de adolescente. Destaca que el alumno es una persona que realiza un oficio a su manera, pero no se reduce a él. Desde esta perspectiva, el sentido de ser alumno no está dado de antemano y tiene que construirse en el marco de una interacción y una relación determinada. El sentido se ancla, se nutre y se negocia en un contexto escolar, familiar y cultural; además de que se construye con otros. Según Develay (1996) encontrar el sentido de la escuela significa construir un conjunto de referentes, fijar valores que permitan poner en orden el mundo del alumno y compartirlo con otros. A partir de dicho enfoque, el sentido se construye en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación. Por ello, el sentido está en el corazón de la construcción de la persona.

Otro elemento central del oficio de alumno es que se aprende, ya sea por apropiación de las representaciones sociales, por imitación o por interiorización (Perrenoud, 2006). Desde el ámbito universitario, Coulon (1997) también considera que ser estudiante es un oficio que tiene que aprenderse y que consiste en adaptarse a los códigos de enseñanza, asimilar sus rutinas y aprender a utilizar a las instituciones.

Por su parte, ser estudiante no se reduce al ámbito escolar ya que ellos son también adolescentes o jóvenes e hijos (Weiss, 2015). Desde la perspectiva de Lahire (1998), los estudiantes podrían ser considerados como sujetos plurales ya que están inmersos de manera simultánea en otros contextos, como puede ser el familiar, laboral, barrial entre otros. Dichos contextos pueden ser contradictorios y discordantes, de allí que corresponde al propio sujeto negociar y decidir su propia perspectiva. De acuerdo con Rochex (2009), es justamente en esta pluralidad de contextos en los que se constituye el proceso de subjetivación que llevan a cabo los jóvenes para construir su experiencia escolar.

Pensar a los estudiantes como sujetos plurales lleva a ampliar la mirada hacia su condición como jóvenes. En ese sentido, se parte de una noción abierta en la que se reconoce la heterogeneidad y la diversidad de las condiciones sociales, económicas y culturales de este sector. Dicha perspectiva

se aleja de las posturas generalizantes que anteponen una cierta visión hacia este grupo, ya sea desde la negatividad, en la que se destaca el carácter conflictivo o rebelde, o bien, desde esquemas románticos que lo asocian con la mejor etapa de la vida (Dayrell, 2003). Se considera a los jóvenes en su presente, no en etapa de moratoria o preparación para la vida adulta y por ello, como miembros de una generación que comparten un determinado momento histórico, pero desde lugares y condiciones distintas.

Jóvenes y estudiantes en contextos rurales

Los jóvenes que habitan los espacios rurales podrían ser considerados como sujetos sociales que construyen un modo determinado de ser y, por tanto, son diversos entre sí (Dayrell, 2003). La heterogeneidad también proviene de las diversas regiones que habitan y de las diferencias socioculturales que de allí se derivan (Pacheco Ladrón de Guevara, 2002).

En el contexto de las transformaciones de la ruralidad, Pacheco Ladrón de Guevara (2002:407) identifica como nuevas constantes de la juventud rural las siguientes características: el acceso a mayores niveles de educación formal y a información; esquemas de socialización a través de la migración; mayor acceso a la economía dineraria, disputa entre ideas religiosas y científicas en torno al cuerpo y a la sexualidad. Como constantes tradicionales, la autora menciona el aumento de los niveles de pobreza, acceso limitado a los mercados de trabajo y temprano inicio del ciclo reproductivo, en el caso de las mujeres.

Las investigaciones sobre estudiantes de bachilleratos rurales en México dan cuenta del entrecruzamiento entre el contexto familiar, escolar y laboral en el que viven estos jóvenes, destacan las condiciones precarias en las que ellos estudian y el compromiso económico y moral que sienten hacia sus familias (Auli Silva, 2018; Tapia y Weiss, 2013 y Téllez Nolasco, 2009). En lo que se refiere a los significados de lo escolar, los mismos trabajos identifican que para los estudiantes es muy importante la convivencia con sus pares, pero también muestran el esfuerzo de las mujeres por permanecer en la escuela y continuar los estudios. Ellos también buscan, a través de la escuela, superarse, “ser alguien en la vida”; mejores empleos y condiciones de vida.

En cuanto a los egresados de bachilleratos rurales, las investigaciones muestran las dificultades de los jóvenes para ingresar al nivel superior y el desempeño de trabajos precarios. Sin embargo, algunos autores como

Alanís Jiménez (2020a, 2020b) y González Apodaca (2014) destacan la valoración positiva que los jóvenes hacen sobre su escuela. Otros trabajos como el de Rosas Baños, Santiago Jiménez y Lara Rodríguez (2015) se centra en el carácter reproductor del bachillerato al propiciar el desapego de los jóvenes con los principios de la comunidad. De la Cruz Orozco (2016) enfatiza la reproducción de las desigualdades sociales de la escuela, al no cumplir con las expectativas de una vida mejor que tenían los jóvenes al ingresar a este nivel.

Perspectiva metodológica

A partir de lo señalado por los distintos autores, en el presente estudio se concibe al estudiante como joven y como sujeto activo que se encuentra inmerso en distintos contextos que lo constriñen y lo condicionan, pero que tiene capacidad de agencia y de reflexividad. Se reconoce también que el oficio de estudiante tiene que aprenderse y es un trabajo del actor darle sentido a su quehacer. Este trabajo tiene un carácter cualitativo en virtud de que permite incursionar en la perspectiva de los actores, sus puntos de vista, posicionamientos y valoraciones (Flick, 2004). El interés está centrado en los estudiantes, en la manera como aprenden el oficio; los sentidos que construyen en torno a la escuela y a los estudios, así como en los contextos en los que participan. De manera complementaria se recuperan las miradas de los docentes hacia los estudiantes.

La información se obtuvo de un estudio más amplio, elaborado por Guzmán Gómez (2018), del cual se acotó a los telebachilleratos comunitarios y a sus estudiantes. Para dar cabida a la dimensión subjetiva, el dispositivo metodológico fue la entrevista semiestructurada, misma que fue organizada por bloques temáticos referidos a los distintos contextos de participación (familiar, escolar y comunitario) y aplicada de febrero a mayo de 2017.

El universo de estudio quedó conformado por 62 estudiantes que cursaban el cuarto semestre en 12 TBC ubicados en cinco entidades federativas: Morelos, Sonora, Puebla, Veracruz y Yucatán. Para recuperar la mirada de los docentes, se utilizó la información proveniente de 47 de ellos, de los cuales 14 son también responsables de TBC. Los planteles se eligieron a partir de un modelo de casos significativos y bajo el criterio del muestreo teórico (Giménez, 2012; Flick, 2004). Se buscó dar cuenta de distintas regiones del país, contextos culturales e institucionales, sin comparar

entidades federativas. La idea es destacar las pautas generales, sin que se pretenda, con ello, establecer generalizaciones.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas; para su sistematización se utilizaron cuadros analíticos contruidos a partir de los contextos de participación. En un primer nivel de análisis se identificaron las categorías principales del total de estudiantes y, en un segundo, se analizó el sentido de las narrativas en el contexto de cada plantel.

Los estudiantes, sus familias y su comunidad

La mayor parte de los alumnos que estudian el cuarto semestre de TBC tienen entre 16 y 17 años, de tal manera que han seguido trayectorias continuas desde la primaria. Muchos de ellos iniciaron en Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) o escuelas multigrado y posteriormente ingresaron a la telesecundaria de su propia comunidad. Cuando el TBC llegó a las comunidades daban cabida a jóvenes o adultos que no habían tenido oportunidad de estudiar, así como a jóvenes que reprobaron o habían sido expulsados de otras escuelas, sin embargo, al paso de los años, la población se fue regularizando y hoy en día atienden básicamente a los egresados de telesecundaria.

En la mayoría de los planteles se encuentra casi igual proporción de hombres que de mujeres, lo cual es similar a otras modalidades de bachillerato. La presencia del TBC en las propias comunidades ha favorecido el acceso de las mujeres a la educación ya que hay familias que no permiten que las hijas estudien en otra localidad por los peligros que implica el traslado. El acceso femenino al bachillerato muestra también un cambio en algunas familias rurales, con respecto a los patrones tradicionales, que suponen que las mujeres se hacen cargo solo de las labores domésticas.

Los jóvenes de bachilleratos rurales provienen de familias con altos niveles de precariedad que se dedican a las actividades agropecuarias, ganaderas, pesqueras, como empleados en localidades o ciudades cercanas, o bien, ejerciendo oficios como albañiles, carpinteros, electricistas o plomeros. La mayoría de las madres se dedican a las actividades domésticas y, algunas de ellas, a la venta de productos agrícolas. Las familias sostienen económicamente a los hijos con muchas dificultades, y los gastos propiamente escolares los cubren los estudiantes con su beca o trabajando.

La mayoría de los alumnos ingresó al TBC por la cercanía de sus casas, ya que las familias no cuentan con los recursos económicos para

pagar el traslado a las escuelas en otra localidad. Ellos lo tienen claro y al preguntarles los motivos por los que ingresaron, sus respuestas son muy contundentes: “porque era lo más cerca que había, lo más económico”; “porque me queda cerca y ya está aquí, entonces decidieron meterme aquí”. En este sentido, tanto las familias como los propios jóvenes aprecian y valoran la oportunidad de estudiar. Un alumno de Yucatán resume de la siguiente manera la llegada del TBC a su comunidad: “me cayó del cielo, ni mandado a hacer”.

Los estudiantes vieron la llegada del TBC como la posibilidad de una vida mejor y de continuar sus estudios. Algunos de ellos, lo vislumbran como una manera de alejarse de una vida ligada a las drogas, al consumo de alcohol, a la delincuencia o al cuidado de los hijos, como la que tienen jóvenes de su comunidad que no estudian.

Los padres de familia tienen fincadas sus expectativas en que sus hijos puedan alcanzar un nivel de vida mejor al que ellos les han podido ofrecer. Los jóvenes dan cuenta de la manera como los padres transmiten esta idea de movilidad: “me dicen que estudie para que no sea como ellos”; “me dicen que me esfuerce para que no batalle en encontrar trabajo”. De manera más directa, las familias asocian la movilidad con la posibilidad de que los hijos no tengan que trabajar en el campo, como lo expresa y comparte una alumna de Yucatán: “muchas personas me lo dicen, mucha familia me lo dice, no te quedes en el campo, que el campo es muy feo y pues tienen razón que estar en el sol no es nada bonito”. También hay familias que valoran más el trabajo que los estudios de sus hijos, porque no ven tangibles los efectos de la educación.

El nivel de pobreza de los jóvenes se expresa en las dificultades que tienen para pagar las cooperaciones, comprar material escolar, el transporte y los alimentos que consumen en la escuela. Algunos docentes se han percatado de que hay alumnos que tienen una alimentación muy deficiente o que se enferman frecuentemente.

Dadas las condiciones de vulnerabilidad, gran parte de los jóvenes combina los estudios con el trabajo, algunos, y principalmente los hombres, laboran directamente en el campo o ayudan a los padres o familiares en dichas actividades, que bien pueden ser permanentes o temporales como las de siembra y cosecha. También hay casos de estudiantes, tanto hombres como mujeres, que trabajan como empleados en algún comercio, ya sea durante la semana o solamente sábado y domingo. Más allá del trabajo

remunerado, los jóvenes participan en las labores domésticas y tienen responsabilidades, además de que se hacen cargo de sus propias necesidades, tales como el lavado de ropa y del uniforme. Es muy frecuente que las mujeres, además de colaborar en la casa, apoyen en el cuidado de hermanos y familiares. En este sentido, los alumnos de TBC están siempre ocupados y con responsabilidades de tres contextos: doméstico, laboral y escolar. Un ejemplo de la combinación de labores con la escuela es lo que narra una alumna de Veracruz: “al regresar de la escuela le ayudo a mi mamá a hacer la comida a hacer el quehacer de la casa y ya prácticamente terminando todo, pues me pongo a hacer la tarea”.

Los estudiantes en su totalidad cuentan con una beca, la cual tiene diferentes destinos, de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias.⁴ Aquellos que tienen mayores niveles de precariedad la destinan por completo al sustento familiar e incluso se llegan a presentar casos en que las familias presionan a los hijos para estudiar por el interés de que reciban dicho apoyo. En otros casos, el monto de la beca se integra a los ingresos familiares, pero se deja una parte para los gastos escolares. También hay casos de alumnos que cubren con su beca el transporte, el costo del uniforme y algunos materiales, no sin dejar de lado a quienes les alcanza para comprar un teléfono celular y sus recargas, así como alguna prenda u objeto de moda.

La escolaridad de los padres de familia alcanza básicamente la primaria y solo en algunos casos la secundaria, en este sentido, los jóvenes de TBC son los primeros de las familias en cursar el bachillerato. Dado el nivel de escolaridad de los padres, no pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares –ni tampoco apoyarlos en la toma de decisiones–, las cuestiones relacionadas con el aprendizaje, los contenidos y las tareas les resultan ajenas. Sin embargo, no dejan de alentar a los hijos a que estudien y que le “echen ganas”.

En este mismo sentido, los profesores se quejan de la poca participación de la mayoría de los padres de familia en las juntas escolares y en el desempeño educativo de sus hijos y sienten que delegan a ellos toda la responsabilidad. Una profesora de Morelos afirma:

[las familias] No, no ayudan, están trabajando todo el tiempo. Al ver la problemática estamos tratando de que primero se comprometan con sus hijos y ya después la siguiente etapa será comprometerse con infraestructura o tareas en la prepa.

La mayoría de los alumnos vive en la propia localidad en la que se encuentra la escuela o en comunidades cercanas; se trasladan caminando, en bicicleta o en algún transporte colectivo. Esta cercanía hace que los vínculos entre la casa y la escuela sean muy estrechos. De la misma manera, entre ellos se conocen desde pequeños y han tenido trayectorias escolares compartidas. Los lazos familiares son también frecuentes, de tal manera que conviven hermanos y primos, dentro y fuera de la escuela. Los jóvenes que llegan de otras localidades son bien aceptados por el grupo y se integran a las actividades escolares y sociales.

Desde la mirada de los docentes, es frecuente que los estudiantes de TBC tengan problemas personales y familiares graves. Destacan el consumo del alcohol que, desde su punto de vista, es producto de las costumbres de la comunidad. Les preocupa también el consumo de drogas, aunque los estudiantes lo expresan de modo más velado. Los docentes ubican también como problema los embarazos a temprana edad que si bien forman parte de las costumbres de la comunidad muchas veces son causa de abandono escolar.

Los jóvenes disponen de poco tiempo libre y solo los fines de semana pueden tener momentos de entretenimiento que ocupan para jugar fútbol, beber con los amigos, escuchar música, cantar, ver a su novio o novia, asistir a alguna fiesta, dar una vuelta por el kiosco del pueblo, paseos a la playa, al río, al monte, según sea la región. Por lo regular, a los jóvenes les gusta su comunidad, aprecian la tranquilidad y encuentran ventajas con respecto a las ciudades a las que asocian con el ruido, la contaminación y, sobre todo, la delincuencia. Sin embargo, también hay quienes tienen ambivalencias con lo que pueden ofrecer las ciudades. Así lo expresa una alumna de Sonora cuando se le pregunta si le gusta su comunidad.

A veces sí, porque es chiquita y hay confianza de que me dejen salir a cualquier lugar sin peligrar de que pase algo, nos roben o algo. Y a veces no, porque no hay ni una red y no puedes hablar por teléfono y no tienes casi nada... solo mucho aburrimiento, no hay lugares a dónde salir, casi nada de eso. Entonces, a veces sí, a veces no. Cuando hay fiestas sí [risas].

La mayoría de los jóvenes de TBC se encuentran conectados a las redes sociales, principalmente *Facebook* e *Instagram* y se comunican también por *WhatsApp*. Ellos buscan la manera de comprar su celular y pagar las

recargas, de visitar un cibercafé o acceder a espacios de wi fi libre, lo importante para ellos es tomar fotos y entretenerse.

Para los miembros de las comunidades, la llegada del TBC ha sido muy importante y se sienten orgullosos de contar con un bachillerato, en algunas partes les han llegado a llamar “la máxima casa de estudios”. Esta importancia se muestra en la participación de los TBC en las actividades cívicas, tales como desfiles u homenajes, así como en las fiestas locales, además de campañas de mejoramiento de la comunidad como es el caso de actividades de limpieza, salud, reforestación y/o de proyectos comunitarios que emprenden los alumnos como parte del currículum de TBC.

La relación entre escuela y comunidad es recíproca ya que los TBC también requieren del apoyo de las autoridades para el sostén de sus planteles, concretamente para insumos de limpieza o papelería, equipos, instalaciones, mantenimiento o pago de algún maestro.

La escuela, el sentido de los estudios y sus maestros

Ante una modalidad emergente como el TBC, tanto los responsables de plantel como los docentes tienen el trabajo de darle formalidad y presencia al bachillerato frente a los estudiantes, padres de familia y la comunidad. En este contexto, los referentes más inmediatos son los de la secundaria, por ello, para los jóvenes la transición al bachillerato no representa grandes cambios, pues permanecen en el mismo plantel, con los mismos compañeros y casi con las mismas reglas. Lo que cambia son los horarios, los maestros, las asignaturas y el uniforme que portan.

La falta de plantel de los TBC ha llevado a la necesidad de que las telesecundarias tengan que compartir por las tardes el espacio. Este hecho ha generado conflictos ya que los directores de estas escuelas se asumen como los dueños y culpan a los alumnos de TBC de dañar el mobiliario y las instalaciones. Bajo la misma lógica, los directores de las telesecundarias solo permiten al TBC utilizar una parte de la escuela; no tienen espacio para la dirección y mucho menos para sala de cómputo, laboratorios o bibliotecas y se niega el acceso a la señal de internet. Los estudiantes se sienten molestos y desean tener una escuela propia, tal y como lo sostiene un joven de Yucatán:

[...] el telebachillerato es excelente, pero en esta escuela pues se siente un poco incómodo porque no es de nosotros, no es de la escuela propia porque si hay

cosas aquí el director viene, hace junta y dice que nosotros hemos agarrado algo de ellos, y cosa que en un año nosotros estamos estudiando, año y medio ahorita estudiando aquí, jamás hemos tocado nada de esa escuela, pero ellos llegan piensan de que pues hemos tocado algo. [...] tener una escuela es lo que hace falta para sentirse bien, sentir de que llegas y que nadie te puede venir a decir que no toques o no agarres algo porque no es tuyo; [tener] salones, mesas, sillas, internet, eso, cancha para que igual haya deporte y todo eso.

En términos simbólicos, la situación descrita hace sentir a los estudiantes sin escuela y, por tanto, sin un referente espacial a partir del cual puedan fortalecer su propia identidad. Ante los problemas suscitados, algunos TBC han gestionado nuevos espacios, remodelado oficinas en desuso o espacios públicos que las autoridades locales han puesto a su disposición. Esta tarea no es fácil como narra un responsable de plantel de Veracruz:

Las instalaciones estaban pésimas. No tenían puertas ni ventanas, los salones de arriba, se les tuvo que poner herrería, se repararon por dentro y se pintaron. Además de que hay unas escaleras de este lado que como que la barda, no es barandal, es una barda que ya se estaba yendo del otro lado, le tuvimos que poner una cadena por seguridad de los estudiantes. Los baños no servían, se repararon.

En otros casos, son las propias comunidades, en colaboración con los responsables y docentes, quienes han construido sus propias escuelas.

En general, tanto las telesecundarias como los espacios adaptados presentan fallas o carecen de servicios básicos como agua, luz e internet y no cuentan con el mobiliario ni con el equipo de cómputo adecuado. Dado su escaso presupuesto, no les alcanza para comprar los insumos necesarios para la papelería, la limpieza y el mantenimiento de los planteles. Ante estas carencias, se solicitan cooperaciones a los padres de familia, así como la participación en actividades como rifas, kermeses y ferias para generar fondos para la escuela. Los estudiantes participan también activamente en actividades de recaudación y se encargan de la limpieza del plantel.

El hecho de que el TBC se imparta por las tardes en la mayoría de los planteles, no es del agrado de los padres de familia, sobre todo, por el clima de inseguridad que se vive en muchas localidades y por las dificultades para el transporte. Ante dicha situación, se ha tenido que acortar la

jornada escolar a cinco horas y salir de la escuela antes de que oscurezca. Los alumnos lo viven de otra manera y ellos finalmente se adaptan a las circunstancias. A muchos les ha permitido trabajar por las mañanas o levantarse más tarde.

A los jóvenes de TBC les gusta asistir a la escuela y abrirse nuevos espacios entre las labores domésticas y el trabajo. Uno de los atractivos es la sociabilidad, esto es, la posibilidad de estar con sus amigos, que con entusiasmo exclaman frases como las siguientes: “los compañeros son muy divertidos”; “me llevo bien con mis amigos” y “tenemos los mismos gustos”.

En general, los alumnos se llevan bien entre ellos, no sin negar que se llegan a dar problemas y rivalidades. Al ser grupos reducidos tienen una convivencia estrecha y realizan muchas actividades juntos, así como están informados de sus propios compañeros por su actividad en redes sociales. Según los jóvenes, siempre hay preferencias, “mejores amigos” y “grupitos”. Esta dinámica la expresa un joven de Puebla:

Con los compañeros es como que... por ejemplo el salón está dividido en cuatro equipos, está donde yo estoy, bueno, son cuatro. Últimamente nos hemos estado llevando ya mucho mejor, pero lo que era en primero y segundo semestre fatal, la verdad. No había convivencia para todo, cuando era hacer algo sí nos organizábamos, pero a la hora del recreo a hacer tareas ya sabíamos “yo soy con ellos” y ya, y en el momento de hacer el trabajo era como mucha rivalidad, mucha envidia.

Frecuentemente tanto docentes como estudiantes se refieren a la tendencia a formarse grupos exclusivamente de hombres o de mujeres. Las mujeres muestran una mirada particular, señala una alumna de Yucatán:

Dentro del salón bien; siempre entre las mujeres nos tratamos con respeto, pero con los varones ahí ya no entonces porque son muy... son muy pesados... nosotros les llamamos puercos porque faltan al respeto, hay veces hasta a las maestras y como que no nos gusta.

En el mismo tenor, una joven de Sonora asevera:

[...] la mayoría de los hombres son como si les valiera más, más desmadrosos, los hombres sí. Las mujeres sí somos más calmadas... como que no les im-

porta... del salón son más las mujeres que quieren seguir estudiando que los hombres [...]

Además de las faltas de respeto mencionadas, no se identificaron casos graves de acoso, violencia o maltrato entre compañeros, aunque no se sabe si es porque dichas prácticas se ocultaron en las entrevistas, están naturalizadas, no existen, o se dan de manera velada.

La mayoría de los TBC se rigen por reglamentos escolares o, por lo menos, se manejan algunas reglas de comportamiento propias como las que se refieren al uso de uniforme y a los horarios. Se puede afirmar que las regulaciones no distan mucho de las que se practican en las secundarias, sin embargo, son los recursos con los que cuentan los responsables de plantel para darle formalidad al bachillerato.

En relación con el uniforme escolar, se trata de una medida que pretende atenuar las diferencias sociales y facilitar el uso diario, además de que sirve como forma de distinción de los jóvenes en las localidades y como un elemento de identidad. La mayor parte de los estudiantes acepta sin problema su uso, pero también hay quienes no lo portan, le hacen adaptaciones personales, o incluyen alguna otra prenda. Asimismo, hay planteles que prohíben expresiones juveniles como el cabello teñido, ciertos peinados, el uso excesivo de maquillaje o de *piercing*. En estos casos, el rechazo a las prohibiciones por parte de los alumnos es contundente.

Algunos planteles operan con “puertas abiertas” y los jóvenes tienen libertad de entrar y salir cuando quieren, sin embargo, por motivos de seguridad o de control, otros mantienen la puerta cerrada durante la jornada escolar. En aras de evitar el ausentismo, la reprobación o el abandono escolar, los profesores mantienen una relación estrecha con los padres de familia, cuentan con sus números telefónicos o saben dónde viven para notificar algún problema o tratar de encontrar una solución. Una responsable de plantel de Morelos narra cuando detecta algún problema:

Que si faltaron o ya tienen tres inasistencias pues comunicarse con ellos para ver qué está pasando [...] ahorita como son poquitos sí hay la oportunidad de que por teléfono –oye y qué pasó, señora su hijo no está viniendo– porque sí estamos teniendo esa vinculación todavía que pareciera como de secundaria, primaria con ellos de estar con los papás.

A partir de esta práctica los docentes buscan contar con el apoyo de los padres y compartir una de tantas responsabilidades que tienen frente al plantel. Si bien es comprensible la lógica de los docentes, al involucrar a las familias no se promueve la autonomía de los jóvenes.

De manera explícita, no se cuenta con canales o vías de participación de los jóvenes en la vida escolar, muchas veces se da más cabida a las sugerencias y decisiones de los padres de familia que a los propios estudiantes. A ellos solo se les consulta para cuestiones muy precisas como las celebraciones, fiestas o paseos. A diferencia de otras modalidades de bachillerato, en el modelo de TBC no se imparten actividades deportivas ni artísticas, que son justamente a través de las cuales los jóvenes podrían dar cabida a sus intereses y a la expresión de su creatividad.

En el ámbito escolar, los profesores destacan como problemas el ausentismo, la reprobación y el abandono escolar, los que atribuyen a las cargas laborales de los jóvenes, sobre todo en temporadas de siembra y de cosecha; a los casamientos y embarazos, así como a las condiciones económicas de las familias que no pueden sostener los estudios y que requieren que los hijos trabajen fuera de la localidad. También destacan el bajo nivel académico con el que llegan los estudiantes al TBC y, desde su punto de vista, no cuentan con las bases suficientes para nuevos aprendizajes. De esta manera expresa su desconcierto una profesora de Sonora:

La comprensión lectora, o sea súper básico, un vocabulario muy pobre, no manejan... una ortografía también muy deficiente muy básica [...] hay alumnos que sí sorprende que estén aquí, sinceramente no entiendo, no digo secundaria, de primaria, cómo es que pasa de un grado a otro, si estoy viendo yo cómo me está redactando un problema de matemáticas.

Los mismos jóvenes reconocen numerosas fallas en su trayectoria, que en la primaria aprendieron solo lo básico y en la telesecundaria repitían, muchas veces, lo aprendido en la primaria, de tal manera que los estudiantes van acumulando desventajas a lo largo de sus trayectorias académicas. Por tal razón, los profesores consideran que los planes de estudio no son adecuados para el nivel académico de los jóvenes ni para sus condiciones y, por ello, tienen que adaptarlos y cubrir las deficiencias con las que llegan.

En cuanto al sentido que los estudiantes le confieren a los estudios, se distinguen dos grupos, por una parte, quienes no tienen interés, ellos se refieren a las distintas materias y actividades con indiferencia, no recuerdan ni las asignaturas que han cursado y mucho menos los contenidos. Las clases les aburren y no les gusta hacer la tarea, sin embargo, permanecen en la escuela para recibir una beca, ver a sus amigos, salir de su casa y pasar el rato. Se trata en muchos casos de alumnos que tienen necesidad de recibir una beca o están presionados por sus familias para no abandonar la escuela. O bien, llegaron muy rezagados, de tal manera que no tienen las bases suficientes para comprender ni tampoco los apoyos necesarios para revertir las deficiencias. La tercera posibilidad es que simplemente no les gusta estudiar.

El segundo grupo está conformado por estudiantes para quienes el sentido de los estudios se finca en la posibilidad de continuar la escolarización y cambiar su vida. Si bien se les dificulta aprender, hacen su mejor esfuerzo para cumplir con las tareas y participar en las actividades escolares. Tienen sus preferencias en algunas materias, descubrieron que tienen alguna habilidad o, por lo menos, hablan con asombro de lo que aprendieron o les gustó.

En general, a los jóvenes del TBC les atraen las actividades que los aparten de la rutina, especialmente cuando salen del aula o hacen actividades fuera de la escuela y mucho más, si están ligadas al conocimiento o interacción con la naturaleza. Aprecian también las actividades que promueven los libros de texto, especialmente cuando se trata de hacer obras de teatro o programas radiofónicos.

Los alumnos se refieren con cariño a sus maestros, reconocen su responsabilidad y entrega y, sobre todo, “que se preocupan” por ellos tanto en lo personal como en lo escolar. Así los describen una joven de Yucatán:

Excelente porque ellos vienen, están aquí pendientes de lo que pasa aquí con nosotros, nos da la facilidad de que ellos nos conozcan bien y de igual conocerlos a ellos igual... en el descanso, si yo tengo algún problema me acerco a ellos [a los maestros], dejo mi descanso a un lado, pues yo me acerco a ellos a preguntarles de lo que me hace falta y ellos están ahí para decirme explicarme y hacerlo bien.

Por supuesto que los estudiantes tienen sus preferencias, reflexionan y son capaces de distinguir a los “buenos” y “malos” maestros, así como percatarse

cuando no preparan las clases o no dominan un tema. El número reducido de alumnos por grupo favorece que los maestros puedan dar seguimiento personal y apoyo cuando se necesite.

En su balance general, los alumnos encuentran que el paso por el bachillerato les ha permitido expresarse mejor, ser menos tímidos y trabajar en equipos. También mencionan que han aprendido valores y otras cosas de la vida. Una joven de Yucatán afirma:

Pues antes no sabía que la mujer tenía más derechos, pues ahora ya sé. Conoces, sabes que como mujer tienes más oportunidades de salir adelante y no solo los hombres pueden trabajar y salir, y así, también las mujeres podemos y no solo ellos. [O, como declara otra joven también de Yucatán:] [...] cuando ya entré aquí [al TBC] como que mi mente se abrió más.

No tienen claro qué van a hacer al salir del bachillerato. Muchos hablan de “seguir estudiando” aunque no saben bien qué carrera y a cuál universidad, pero sí están conscientes de que para continuar estudiando tienen que salir de su comunidad. Saben también que dadas sus condiciones económicas esto no será fácil, pero ellos parten de la premisa de que tienen que trabajar. Algunos planean trabajar un año y ahorrar, o bien, desde el inicio estudiar y trabajar.

Otros estudiantes piensan trabajar y no consideran la posibilidad de continuar estudiando, a pesar de que les gustaría hacerlo. Algunos piensan seguir trabajando en el campo, mientras que otros tienen la expectativa de que con el certificado de bachillerato puedan conseguir un trabajo mejor. Se imaginan ejerciendo un oficio, como empleados, policías o miembros del Ejército o de la Marina. También hay quienes piensan migrar a otro estado de la república o a Estados Unidos. Muchos de ellos lamentan que el TBC no les ofrezca una formación técnica que les permita encontrar trabajo especializado. Detrás de todos estos planes está la idea de tener una vida mejor, pero también de apoyar a sus familias.

Conclusiones

Después de los primeros años de operación del TBC, se pueden identificar algunos rasgos comunes de sus estudiantes: casi igual proporción de hombres que de mujeres; provienen de familias con baja escolaridad y altos niveles de precariedad económica; algunos combinan los estudios y el trabajo y la

mayoría de las mujeres realiza labores domésticas en su casa. Llegan al TBC con deficiencias académicas que dificultan el aprendizaje, pero valoran la oportunidad de estudiar en su comunidad porque les permite contar con espacios alternativos a la casa y al trabajo. Algunos tienen expectativas de continuar estudiando y otros de obtener un mejor trabajo. Los estudiantes de TBC comparten varias características con los jóvenes de otros bachilleratos rurales documentados por Auli Silva (2018), Tapia y Weiss (2013) y Téllez Nolasco (2009), su particularidad es la asistencia a una escuela que no existía y aprender a ser estudiantes sin referentes y en condiciones de precariedad. Los rasgos comunes de los estudiantes de telebachillerato no eximen las diferencias que pueden presentarse en los distintos contextos regionales, socioculturales e institucionales.

Ante una modalidad educativa emergente, los jóvenes del TBC están abriendo camino entre los jóvenes rurales y aprendiendo el oficio de estudiante de bachillerato al que hacen referencia Perrenoud (2006) y Coulon (1997). También han empezado a imaginarse como universitarios y a pensar en nuevos caminos. En el medio rural, la asociación entre joven y estudiante no es automática y, por tanto, no está naturalizada esta condición como lo encuentra Gimeno Sacristán (2003) en otros contextos. Contar con jóvenes que llegan al bachillerato es un motivo de orgullo para las familias y las comunidades en las que se ofrece el TBC.

Los referentes con los que cuentan los estudiantes para aprender su oficio provienen básicamente de la secundaria, ya que son los primeros de sus familias y de las comunidades en alcanzar el bachillerato. De allí que se puede comprender que los jóvenes de TBC hagan cuestionamientos puntuales a algunos aspectos materiales del plantel, de su organización o de los maestros, pero no una crítica más profunda en torno a la calidad y a las condiciones de la educación que reciben.

Estos jóvenes, en tanto sujetos plurales, se construyen a sí mismos en la convergencia entre la escuela, la familia y la comunidad. Tienen lazos muy estrechos, en tanto que viven en la comunidad con la mayoría de los compañeros y tienen trayectorias escolares compartidas. Esta socialización, hasta cierto punto cerrada, se combina con la conexión a internet a la que tienen acceso gran parte de los jóvenes de TBC, que les abre una ventana hacia otros mundos.

Al igual que muchos otros estudiantes rurales, a los del telebachillerato les gusta asistir a la escuela para convivir con sus amigos (Escamilla

Jaimés, 2019; Paniagua Cortez y Alejo López, 2019; Razo Ponce y Estrada Ruiz, 2019; Auli Silva, 2018; Weiss, 2017; Tapia y Weiss, 2013 y Téllez Nolasco, 2009). La escuela es un espacio que brinda la oportunidad de sociabilidad y del despliegue de la vida juvenil (Weiss, 2015). Sin embargo, los espacios de convivencia en la escuela se encuentran muy regulados, a través de reglamentos que estipulan el uso de las instalaciones, los horarios, además de que no se cuenta con canales de participación en las decisiones de la institución.

Hay jóvenes a quienes no les gusta estudiar y asisten a la escuela solo para convivir con sus amigos, para mantener su beca o evadir los deberes familiares. Sin embargo, los hay para quienes la escuela significa la posibilidad de abrirse nuevos horizontes en la vida, ya sea para continuar los estudios o para encontrar un trabajo mejor. Ellos encuentran un sentido a los estudios y hacen su mejor esfuerzo para superar sus deficiencias académicas y cumplir con las demandas escolares. En general, tienen una valoración positiva del telebachillerato y de sus maestros ya que sienten que han aprendido no solo contenidos curriculares, sino que, al igual que lo documenta Alanís Jiménez (2020a y 2020b), ellos se sienten más seguros de sí mismos, hablan mejor en público y saben trabajar en equipo.

Con la llegada de los TBC a las comunidades, no solo los estudiantes se han generado expectativas, también las familias esperan una vida mejor para sus hijos. Dichas expectativas contrastan con el poco apoyo que reciben y el bajo presupuesto que se le asigna, lo que no permite contar con la infraestructura, equipo e insumos necesarios para que operen los planteles. Tampoco alcanza para garantizar condiciones laborales dignas para los docentes. Las condiciones de precariedad de este subsistema y sus necesidades han sido documentadas en distintos contextos (Estrada Ruiz y Alejo López, 2018, 2019 y Weiss, 2017), lo cual muestra claramente que se trata de un tipo de inclusión desigual a la EMS.

Las expectativas que han desplegado tanto las comunidades, las familias como los jóvenes merecen ser cumplidas. Se tienen que ofrecer condiciones para que puedan continuar los estudios quienes así lo deseen y una formación para el trabajo acorde con el contexto local para aquellos que busquen insertarse al mercado de trabajo.

En términos estructurales, la creación del TBC ha contribuido a la ampliación de la cobertura de la EMS. De acuerdo con un principio de equidad, no es suficiente abrir nuevos lugares en el sistema educativo, sino

brindar los apoyos necesarios para que todos los jóvenes, en tanto sujetos de derecho, puedan tener las mismas oportunidades y que no se continúen reproduciendo las mismas desigualdades sociales y educativas que finalmente llevan a la fragmentación social a la que alude Saraví (2015).

Se espera que el paso del TBC de programa federal a subsistema, que recientemente ha sido aprobado, no solo lo coloque en igualdad de condiciones, sino que se proyecte un modelo que genere las condiciones óptimas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de las comunidades, de los planteles y de los estudiantes. El telebachillerato tiene un gran potencial por el público al que atiende, por sus grupos reducidos, el componente comunitario y el contacto con la naturaleza. La EMS al ser obligatoria tiene que crecer y dar cabida a los jóvenes que aún no han podido incorporarse. Tiene que fortalecerse como un sistema educativo y diverso que acoja a una multiplicidad de públicos, pero todos ellos en calidad de iguales.

Notas

¹ En el sexenio 2012-2018 se estableció como meta alcanzar 80% de la cobertura al final del periodo y 100% para el año 2021 (H. Congreso de la Unión, 2013).

² El TBC es un modelo escolarizado y presencial que se rige por el currículum del bachillerato general, las asignaturas se organizan en tres áreas: Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación. La formación para el trabajo se cubre con asignaturas de Desarrollo comunitario. Se trabaja con libros de texto gratuitos para todas las asignaturas. Los docentes tienen contratos por honorarios de 20 horas

semanales y los responsables de plantel tienen 10 horas adicionales.

³ En este estudio se utilizan como categorías genéricas las de estudiantes, jóvenes y alumnos, que incluyen tanto a hombres como a mujeres sin menoscabo de género.

⁴ Las becas recibidas formaban parte del Programa de Inclusión Social Prospera que se dirigía a las familias con altos niveles de precariedad que tuvieran hijos estudiando en niveles básico y medio superior. El monto recibido en promedio era de 990 pesos mensuales, equivalente aproximadamente a 55 dólares (Secretaría de Bienestar, 2017).

Referencias

- Alanís Jiménez, José Francisco (2020a). “Capacidades para la agencia en egresados de telebachillerato comunitario”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. núm. 55, e 1084. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1084/1307> (consultado: 29 de julio 2020)
- Alanís Jiménez, José Francisco (2020b). “Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 50, núm. 2, pp. 165-194. Disponible en: <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/60>

- Auli Silva, Jairo Iván (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Educación, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ávila Sánchez, Héctor (coord.) (2015). *La ciudad en el campo. Expresiones regionales en México*, Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coulon, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París: Presses Universitaires de France.
- Dayrell, Juarez (2003). "O jovem como sujeito social", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 24, pp. 40-52. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300004
- De la Cruz Orozco, Ivania (2016). "Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales", *Sinéctica*, núm. 46. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/596>
- Develay, Michel (1996). *Donner du sens à l'école. Issy-les-Moulineaux*, París: ESF éditeur.
- Dubet, François (1994). "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse", *Revue Française de Sociologie*, núm. 35, pp. 511-532. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353
- Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza", en M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós, pp. 195-302.
- Escamilla-Jaimes, Iraís (2019). "Telebachillerato comunitario: de un modelo de cobertura de la educación media superior hacia un modelo sociocivil desde una política de juventud", en M. J. Estrada Ruiz y S. J. Alejo López (coords.), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 117-149.
- Estrada Ruiz, Marcos Jacobo y Alejo López, Sergio Jacinto (coords.) (2018). *Caracterización e impacto de los telebachilleratos comunitarios en Guanajuato*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Estrada Ruiz, Marcos Jacobo y Alejo López, Sergio Jacinto (coords.) (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Giménez, Gilberto (2012). "El problema de la generalización en los estudios de caso", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 7, núm. 13.
- Gimeno Sacristán, José (2003). *El alumno como invención*, Madrid: Ediciones Morata.
- González Apodaca, Erica (2014). "Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato Ayuujk", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, octubre-diciembre, pp. 1141-1173. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/223/223>

- Guzmán Gómez, Carlota (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *Revista de Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, abril-junio, pp. 71-87. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300286>
- Guzmán Gómez, Carlota (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (coords.) (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*, Ciudad de México-Barcelona: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México/Pomares.
- H. Congreso de la Unión (2013). “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, *Diario Oficial*, 20 de mayo. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- H. Congreso de la Unión (2019). “Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial*, 30 de septiembre. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Hewitt de Alcántara, Cynthia (2007). “Ensayo sobre los obstáculos al desarrollo rural en México. Retrospectiva y prospectiva”, *Desacatos*, núm. 25, pp. 79-100. Disponible en: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/570>
- INEE (2011). *La educación media superior en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kay, Cristóbal (2009) “Estudios rurales en América Latina en el período de la globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 4, pp. 607-645. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000400001
- Lahire, Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*, París: Nathan.
- Maldonado, Salvador (2012). “Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 74, núm. 1. Disponible en: <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/29532>
- Medrano Camacho, Verónica (2019). “Los telebachilleratos comunitarios en México”, en M. J. Estrada Ruiz y S. J. Alejo López (coords.), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 21-46.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes (2002). “Los jóvenes rurales en México”, en Instituto Mexicano de la Juventud (ed.), *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de la Juventud 2000*, Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 417-450.
- Paniagua Cortez, Salud y Alejo López, Sergio Jacinto (2019). “Los jóvenes de los telebachilleratos comunitarios: sentidos e impactos de la escuela”, en M. J. Estrada

- Ruiz y S. J. Alejo López (coords.) *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*, Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 183-202.
- Perrenoud, Philippe (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid: Editorial Popular.
- Razo Ponce, Fernanda Berenice y Estrada Ruiz, Marcos Jacobo (2019). “Los telebachilleratos comunitarios desde la perspectiva juvenil: sociabilidad y ¿nuevas oportunidades?”, en M. J. Estrada Ruiz y S. J. Alejo López (coords.), *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*. Ciudad de México: Universidad de Guanajuato/Colofón, pp. 153-182.
- Rochex, Jean-Yves (2009). “Expérience scolaire et procès de subjectivation”, *Le français aujourd'hui*, núm. 166, p. 21-32. Disponible en: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-3-page-21.htm>
- Rosas Baños, Mara; Santiago Jiménez, María Evelinda y Lara Rodríguez, Ruth (2015). “Educación y reproducción de sociedades no capitalistas. El caso de alumnos de telebachillerato”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 149, pp. 94-109. Disponible en: http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/53124
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Secretaría de Bienestar (2017). *Prospera Programa de Inclusión Social*, Ciudad de México: Secretaría de Bienestar. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/206673/MONTOS_MENSUALES_PRIMER_SEMESTRE_2017.pdf (consultado: 8 de septiembre 2020).
- SEP-SEMS-DGB (2018). *Adopción del modelo educativo para la educación obligatoria en el Telebachillerato Comunitario. Documento Base*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Bachillerato. Disponible en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicioseducativos/telebachillerato/normatividad/Documento-base-2018.pdf>
- SEP-SEMS-DGB (2020). *Telebachillerato comunitario*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Bachillerato. Disponible en: <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos> (consultado: 2 de septiembre 2020).
- Tapia, Guillermo y Weiss, Eduardo (2013). “Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, núm. 59, pp. 1165-1188. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/284/284>
- Télliz Nolasco, Norma Guadalupe (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: Contextos sociales y horizontes de futuro*, tesis de maestría en Investigación Educativa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

- Weber, Max (1964). “Conceptos sociológicos fundamentales”, en M. Weber, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf>
- Weiss, Eduardo (2015). “Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachilleratos en México”, *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. especial, pp. 1257-1272. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144889.
- Weiss, Eduardo (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*, Cuaderno de Investigación 47, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Artículo recibido: 21 de septiembre de 2020

Dictaminado: 20 de octubre de 2020

Segunda versión: 6 de noviembre de 2020

Aceptado: 10 de noviembre de 2020

ESTRATEGIAS DE SOSTENIMIENTO CIENTÍFICO-LABORAL EN JÓVENES INVESTIGADORES DE LAS CÁTEDRAS DEL CONACYT

ANA ARACELI NAVARRO-BECERRA

Resumen:

Este estudio se centra en los seleccionados de la primera convocatoria de Cátedras para Jóvenes Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). El objetivo es describir las estrategias de sostenimiento laboral-científico de estos jóvenes para cumplir con las actividades que impone el Conacyt, a partir de su formación educativa y de las diferencias en las instituciones de educación superior a las que fueron asignados. Con un acercamiento metodológico cualitativo, se aplicaron entrevistas en profundidad a tres jóvenes investigadores. Entre los resultados sobresale la multiplicidad y variabilidad de espacios para cumplir con las actividades académicas, recurrir al apoyo de sus formadores para buscar espacios donde puedan cumplir con tareas específicas y la intensificación en la jornada laboral.

Abstract:

This study is centered on the young researchers selected from the first call to occupy chairs at Mexico's National Council of Science and Technology (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología--Conacyt). The aim is to describe the strategies these young people employ to sustain labor and science and comply with the activities Conacyt requires, based on their educational training and the differences in the institutions of higher learning to which they are assigned. With a qualitative methodological approach, in-depth interviews were conducted with three young researchers. The outstanding results include the multiplicity and variability of spaces for carrying out academic activities, as the researchers sought support from their educators to find spaces where they can comply with specific tasks and the intensification of work.

Palabras clave: mercado de trabajo; investigación científica; académicos; educación científica; instituciones de educación superior; México.

Keywords: labor market; scientific research; academics; scientific education; institutions of higher learning; Mexico.

Ana Araceli Navarro-Becerra: profesora de asignatura en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, 45604, Tlaquepaque, Jalisco, México. CE: anaaracelin@iteso.mx (ORCID: 0000-0003-3667-2274).

Introducción

El estudio de los académicos pone de relieve las cambiantes condiciones de trabajo, los modos de organización y las estrategias para realizar sus múltiples actividades, entre ellas, la producción de conocimiento en las instituciones de educación superior (IES). Aun cuando no es el único espacio laboral para quienes cuentan con el grado de doctor, sí es uno de las más recurrentes.

En las últimas décadas, las IES han enfrentado dificultades económicas y estructurales para incorporar a nuevos miembros a las actividades de investigación. Esta problemática se muestra en la precariedad en cuanto a condiciones laborales y a la reducción de plazas académicas. Asimismo, se añade el gran número de personas con doctorado que espera laborar en actividades relacionadas con la investigación. La atención a esta situación ha trascendido a la esfera de las políticas públicas mediante la Convocatoria de Cátedras para Jóvenes Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), cuyo propósito general es retener a una parte de las personas con grado de doctor, formados en IES con amplia trayectoria en la generación de conocimiento, para incentivar y promover la investigación en el país, especialmente en aquellas zonas en las cuales aún es incipiente esta actividad. La importancia de esta convocatoria se enmarca también en una sociedad de conocimiento, misma que pondera precisamente al conocimiento como parte del desarrollo económico y social de las naciones.

Ante las dificultades estructurales que presentan las IES, la disponibilidad del contingente de doctores y la necesidad de promover la investigación en el país, en 2014 surgió la Convocatoria Cátedras para Jóvenes Investigadores del Conacyt. Cuya importancia para este estudio, radica en lo siguiente:

- Se trata de una convocatoria diseñada, implementada y regulada por el Conacyt, que consiste en asignar a jóvenes investigadores a IES para llevar a cabo proyectos de investigación.
- La vinculación entre IES y el Conacyt es relevante porque este último determina las actividades que deberá realizar el joven investigador. La institución funge como facilitadora del espacio de trabajo, aunque eso no significa que tenga las condiciones necesarias para que el joven realice su labor.
- Los jóvenes investigadores se apegan a las normativas del Conacyt y de la IES a la que fueron asignados.

- El periodo de empleo que puede ofrecer el Conacyt a los jóvenes investigadores es de hasta 10 años.

La problemática radica en que los jóvenes investigadores deben cumplir con las tareas encomendadas por el Conacyt en tiempo y forma y apegarse a la IES a la que fueron asignados para trabajar. Eso implica sortear dificultades ligadas a condiciones económicas, burocráticas, de infraestructura y de tiempo que supone servir a dos instancias laborales, puesto que algunas instituciones muestran distintas condiciones para desempeñar las tareas que exige el Conacyt.

Por otro lado, esta convocatoria es una opción para realizar investigación y, a su vez, permite a estos jóvenes mostrar visibilidad en el espacio científico, puesto que la generación de conocimiento se enmarca en una dinámica que se gesta en las IES, pero tiene un alcance global. Asimismo, los jóvenes investigadores deben aprovechar el periodo de trabajo porque se trata de un empleo que puede durar 10 años, sin posibilidad de permanencia en el Conacyt. De tal modo, esta convocatoria ofrece la oportunidad de generar conocimiento como parte de un empleo remunerado y desarrollar proyectos que permitan mostrar una continuidad en la carrera académica.

De ahí la importancia de describir las *estrategias de sostenimiento científico-laboral*, entendidas en este estudio como la articulación de mecanismos orientados al cumplimiento de los mandatos emitidos por el Conacyt, que facilitan el sostenimiento de los jóvenes investigadores en el espacio científico y, a su vez, en el ámbito laboral.

El objetivo de este documento es describir las estrategias de sostenimiento de tres jóvenes investigadores, asignados a IES. Para esta tarea, se toman en cuenta sus rasgos formativos, las instituciones a las que fueron asignados y las dificultades que presentan para que ellos cumplan con las tareas de docencia, dirección de tesis y publicaciones que exige el Conacyt. En particular, estas actividades son relevantes porque estos jóvenes, luego de un periodo de dos años, tienen que ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y permanecer en él. Cabe señalar que, las actividades de docencia, dirección de tesis e investigación son rubros a considerar en la evaluación que hace el SNI para los candidatos que buscan pertenecer a dicho sistema.

En lo sucesivo se hará referencia a *jóvenes investigadores*¹ en correspondencia con la convocatoria, aunque algunos de ellos ya cuentan con una carrera académica² (Gil Antón, 2005), mientras que otros han mostrado

una trayectoria en la generación de conocimiento como resultado de sus tempranos inicios en la investigación y de los periodos intensos de colaboración en la generación de conocimiento por medio de estancias posdoctorales. Por otro lado, el término *grupos de asignación* se refiere a los grupos académicos en las IES que postularon el proyecto y a los cuales fueron asignados los jóvenes investigadores en el proceso de la convocatoria. Se denominan *instituciones de asignación* a las IES donde fueron comisionados estos jóvenes y en la cual está adscrito el grupo de asignación.

Este estudio se inscribe en el campo educativo debido a que las estrategias de sostenimiento científico-laboral implican la movilización de recursos, entre ellos el capital social, que los investigadores entretejen, aprenden y fortalecen durante el periodo formativo, mediante la interacción con sus pares, normas, costumbres y prácticas del grupo de formación (Grediaga Kuri, Hamui Sutton y Macías Velazco, 2012) para orientarse en el ámbito científico.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: comienza por describir la convocatoria de Cátedras Conacyt para jóvenes investigadores, prosigue con algunas notas teórico-metodológicas para enmarcar las estrategias de sostenimiento científico-laboral de estos investigadores en el contexto de las IES, para continuar con dichas estrategias, y finalizar con algunas conclusiones.

La convocatoria de Cátedras Conacyt para Jóvenes Investigadores

Al inicio de 2014, el Conacyt emitió una convocatoria donde anunciaba la apertura de 574 plazas en el país. Los candidatos a ocuparlas debían cumplir tres requisitos básicos de elegibilidad: *a)* ser mexicanos o extranjeros residentes legales en el país; *b)* tener hasta 40 años en el caso de los hombres; mientras que, en las mujeres la edad máxima fue de 43 años cumplidos al 31 de diciembre del 2014; y *c)* poseer un doctorado, especialidad equivalente o de preferencia un posdoctorado. Entre las condiciones laborales se estipulaba que, quienes ocuparan las nuevas plazas recibirían el nombramiento de “personal académico del Conacyt” y serían comisionados a la institución de adscripción, regidos por el estatuto de personal académico del propio Conacyt, mientras que las prestaciones laborales estarían reguladas por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Conacyt, 2014b).

Al considerar que las universidades pasan por un periodo de precariedad económica para integrar a la planta académica a nuevos investigadores, el Conacyt –instancia que gestiona y dispone de recursos económicos

públicos— asumió la atribución de dictaminar y seleccionar instituciones e investigadores para llevar a cabo proyectos en pro del beneficio social y en conformidad con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Conacyt, 2014a). Por otro lado, y ante las condiciones económicas del país, la convocatoria del Conacyt ha representado una opción viable para el ejercicio de investigación, al ofrecer condiciones de trabajo que, en principio, hacen posible la generación de conocimiento (tabla 1).

TABLA 1

Condiciones laborales para los jóvenes investigadores del Conacyt

Convocatoria Cátedras para Jóvenes Investigadores del Conacyt	Descripción
Condiciones laborales y beneficios	Salario: 30,676.05 pesos mensuales, acceso a servicios de salud (ISSSTE)*, seguro de maternidad, fondo de ahorro anual, aguinaldo, vacaciones, contrato laboral indeterminado –por lo que dure la convocatoria–; una vez pasados 6 años de servicio ininterrumpidos, se obtiene el derecho a un año sabático**
Compromisos de los jóvenes investigadores	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de investigación • Generar producción académica de calidad • Formar recursos humanos dirigiendo tesis e impartir al menos una materia y máximo dos por periodo • Participar en el SNI, al menos en el nivel de Candidato, máximo dos años después de haber obtenido la Cátedra Conacyt, permanecer en el SNI de forma continua a partir de su ingreso
Rescisión de contrato	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiencia en el desempeño en actividades de investigación, docencia, innovación o extensión • Obtención de dictamen no satisfactorio en la evaluación del informe anual, durante dos años consecutivos

* El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ofrece servicios de salud a los empleados al servicio del Estado, pensionados, jubilados y familiares derechohabientes.

** El año sabático consiste en que el académico se separe de sus labores durante este periodo, para dedicarse al estudio o la realización de actividades que le permitan superarse académicamente, preferentemente en sus líneas de investigación, así como apoyar el desarrollo científico, tecnológico, innovación o vinculación con los diversos sectores públicos y empresarial de bienes o servicios (Conacyt, 2014a).

Fuente: elaboración propia con base en los lineamientos de la Primera convocatoria de Cátedras para Jóvenes Investigadores de Conacyt.

Por otro lado, la convocatoria del Conacyt es relevante al tener entre sus objetivos incentivar el desarrollo de la generación de conocimiento científico en las IES del territorio mexicano. Para ello, convocó a grupos académicos para presentar un proyecto e invitó a jóvenes investigadores formados en instituciones con amplia tradición en la producción científica para colaborar en la realización de proyectos de investigación. La intención fue seleccionar a estos jóvenes de acuerdo con su experiencia en el tema del proyecto y comisionarlos a los grupos académicos para contribuir en dicho estudio. Con esta convocatoria se esperaba apoyar de manera directa al impulso de la investigación en las distintas IES del país.

Un punto de partida de esta convocatoria fue reconocer las brechas en investigación presentes en las IES ubicadas a lo largo del país y, con ello, matizar o reducir las diferencias en la disposición de recursos (humanos, económicos y de infraestructura). Para la convocatoria fue imperante atender esta problemática porque algunas instituciones centralizaban la mayor parte del financiamiento y eso provocó una desigualdad de oportunidades frente a aquellas con menor desarrollo en la producción científica. De ahí que dos grandes ejes de la convocatoria fueron *descentralizar* y *desconcentrar* los recursos humanos altamente calificados. En continuidad con esta línea de pensamiento, los jóvenes investigadores fueron asignados a IES distintas de aquellas donde habían sido formados para apoyar con sus conocimientos en investigación a las instituciones donde esta práctica no es recurrente.

Para ello, el Conacyt agrupó a las entidades federativas en tres regiones, mismas que se diferencian por el grado de desarrollo en investigación y las denominó: *a)* mayor dinamismo, *b)* moderado y *c)* en transición (Conacyt, 2014a), y dio prioridad a la asignación de jóvenes investigadores a la región 3, pues se trata de apoyar la generación de conocimiento en zonas donde su desarrollo aún es incipiente. La tabla 2 muestra las tres regiones y las entidades federativas que las concentran.

Es importante considerar estas regiones, puesto que cada IES de asignación muestra matices y diferencias al llevar a cabo las tareas académicas, mismas que pueden confrontarse con las condiciones que prevalecían en aquellas donde se formaron los jóvenes investigadores; es decir, la manera de generar conocimiento, en cuanto a la disposición de recursos, puede ser distinta entre el ambiente donde se formaron y al que fueron asignados. Asimismo, los jóvenes académicos no tenían ningún vínculo previo con la

IES de asignación. En consecuencia, desconocían la dinámica de trabajo y los recursos a disponer para cumplir con las encomiendas impuestas por el Conacyt. Otro aspecto relevante es que para el cumplimiento de sus tareas, los seleccionados deben apegarse a las reglas del grupo y de la IES donde fueron comisionados.

TABLA 2

Distribución por región y entidades federativas que la componen, según el grado de desarrollo en investigación en México. Conacyt

Región	Entidades federativas
1. Mayor dinamismo	Baja California, Coahuila, Distrito Federal, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Querétaro, Puebla y Sonora
2. Moderado	Aguascalientes, Chihuahua, Hidalgo, Michoacán, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán
3. En transición	Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo, Tlaxcala y Zacatecas

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Primera Convocatoria de Cátedras para Jóvenes Investigadores de Conacyt.

Notas teórico-metodológicas para enmarcar las estrategias de sostenimiento científico-laboral en los jóvenes investigadores

En este trabajo se entiende como *estrategias de sostenimiento laboral-científico*, a la articulación de mecanismos para llevar a cabo actividades, en este caso académicas, con el propósito de sostenerse en el espacio académico y en el ámbito laboral. Se hace hincapié en lo *–científico-laboral*, por dos razones: *a)* alude al modo en que los jóvenes investigadores se mantienen en el ámbito científico y *b)* el empleo en la convocatoria es temporal y pondera el desempeño laboral para su continuidad.

La relevancia de poner atención en dichas estrategias remite a considerar que el desempeño satisfactorio de los jóvenes investigadores facilita su sostenimiento en *espacios de visibilidad*, entre ellos está la participación en congresos, la vinculación con otras instituciones, la colaboración con investigadores nacionales e internacionales, donde ellos pueden tejer redes académicas para el desempeño de sus actividades. En parte, porque el

ámbito científico rebasa las estructuras de las IES como establecimientos, teniendo injerencia en un espacio-tiempo complejo donde está presente el poder, el reconocimiento y la trascendencia.

Asimismo, para comprender las estrategias de sostenimiento científico-laboral es necesario mostrar las diferencias en los jóvenes investigadores en cuanto a la disposición de recursos para cumplir con sus tareas, así como las condiciones de la IES de asignación tanto para la generación de conocimiento como para cumplir con las tareas de docencia, dirección de tesis y publicaciones, que exige el Conacyt. Para este punto, se parte de considerar que, aun cuando el rasgo general de los seleccionados es la formación en IES –nacionales o extranjeras– con amplia trayectoria en investigación, estos jóvenes cuentan con distintos recursos académicos como son redes de apoyo y experiencia en actividades de producción de conocimiento, asociadas al grupo de formadores y a la IES donde aprendieron el oficio de la investigación y les orienta en la selección de alternativas para cumplir con las actividades académicas.

De ahí que se coloca el acento en indagar acerca del tipo de IES donde estudiaron los posgrados, entendiendo con ello que estas instituciones muestran una diversidad de condiciones para generar conocimiento científico. Respecto de la IES de asignación, es necesario considerar su función principal, sus condiciones para la generación de conocimiento y las limitaciones en el cumplimiento de las actividades que pide el Conacyt a los jóvenes académicos.

Lo anterior se complejiza porque la IES y el Conacyt son organizaciones. Partimos del concepto de *organización* desarrollado por Schlemenson (1990), porque permite ubicar a los jóvenes investigadores en el ordenamiento de la estructura de la IES y del Conacyt, sus funciones y la organización de sus actividades, puesto que estarán sujetas a lineamientos, de acuerdo con sus funciones y su puesto de trabajo, en relación con una estructura jerárquica que delimita (pero no determina) las acciones de los académicos; mientras que, por otro lado, las acciones responden a una red de relaciones con distintos intereses entre los actores y entre la organización universitaria.

Asimismo, en las estrategias de sostenimiento científico-laboral de los jóvenes investigadores es conveniente retomar la cultura institucional como parte importante en su formación. Esto, mediante sus mentores y la cultura de las IES donde estudiaron. En este sentido, se parte de la premisa de que

los académicos realizan sus tareas de acuerdo con las condiciones de tiempo y espacio en lugares específicos, mismos que son aprendidos por los jóvenes investigadores mediante costumbres, prácticas y creencias ancladas en la organización y en la cultura institucional.

La *cultura institucional* es concebida por Fernández (1998) como la identificación de los actores con los valores institucionales y el sentido de pertenencia que ellos adoptan como producto de su participación en la vida de la institución. En este proceso se establece una forma particular de plantear y resolver problemas, así como el manejo del espacio, del tiempo y de los recursos (Fernández, 1998). El grado de identificación entre los integrantes del grupo puede mostrar variaciones asociadas con la disciplina, el lugar de adscripción y la manera en que socializan los miembros del equipo de trabajo. Se hace hincapié en que pertenecer a un tipo de institución particular como es la educativa no hace idéntico al establecimiento (Fernández, 1998), en consecuencia, cada IES tiene su propia organización y cultura.

Estrategia metodológica

Para comprender las prácticas de sostenimiento científico-laboral de los jóvenes investigadores en el contexto de las IES y del Conacyt, a partir de sus rasgos formativos, de las condiciones que presentan las instituciones para realizar las tareas asignadas por el Conacyt y la manera en que sortean tales dificultades, se requiere una aproximación cualitativa, porque el eje central son las prácticas de estos investigadores en contextos particulares.

La selección de los sujetos de estudio se realizó de acuerdo con quienes aceptaron participar en este proyecto. Para contactarlos, en primera instancia se revisó el padrón de Conacyt donde se publicaron los nombres de los jóvenes investigadores que fueron aceptados. Enseguida, se indagaron los datos de contacto y algunos indicios de su trayectoria mediante sitios web. Luego se les enviaron correos electrónicos para saber si accederían a una entrevista. Entre quienes aceptaron, se hizo una selección conforme a su ubicación en la IES, tomando en cuenta las tres regiones caracterizadas por el Conacyt indicadas anteriormente (ver tabla 2).

Se partió de considerar que las IES, de acuerdo con su ubicación en cada una de las regiones, cuentan con distintos recursos para la generación de conocimiento. En consecuencia, presentan dificultades para el cumplimiento de las tareas que deben realizar los jóvenes investigadores. De

ahí que se eligió a un investigador asignado a una IES localizada en cada una de las regiones; es decir, se entrevistó a tres de ellos, uno por región.

Cabe señalar que el Conacyt clasificó los proyectos postulados por los grupos de asignación en áreas temáticas; considerando que estas muestran particularidades en las dinámicas de trabajo, para el presente estudio se eligió la de Sociedad.³ Esta elección responde a que forma parte del área de Ciencias Sociales, la cual constituye un punto de interés por su avance y consolidación en los últimos tiempos respecto del desarrollo de la investigación en las IES (Puga, 2012).

Para identificar las prácticas de los jóvenes investigadores en las IES de asignación fue pertinente delimitar un periodo. En este estudio se denominó *proceso de inserción* al lapso de un año luego de que el novel académico fue asignado a la IES. Se considera que en este tiempo ya se presentaron situaciones que debe afrontar para salir adelante en la evaluación anual a su desempeño, realizada por el Conacyt y la IES de asignación.

Por otra parte, en el análisis de los datos se colocó el énfasis en el *relato de vida* como método biográfico por el interés en recuperar las experiencias de los jóvenes investigadores ligadas al contexto laboral y académico, para ello se optó por la entrevista semiestructurada. Es preciso apuntar que a los tres participantes les fueron asignados pseudónimos para proteger su identidad.

Estrategias de sostenimiento científico-laboral en los jóvenes investigadores en el contexto de las IES

Un aspecto a considerar en las estrategias de sostenimiento de los jóvenes académicos es precisamente indagar acerca de los recursos que pueden movilizar para cumplir con las tareas encomendadas por el Conacyt. Se parte del supuesto de que, ante las limitaciones que pueda presentar la IES a la que fueron asignados, recurren a la ayuda de sus formadores puesto que, quienes tienen la “plaza Conacyt” estudiaron en instituciones con amplia tradición en investigación, ya sea nacionales o extranjeras.

Uno de los recursos con los que cuentan los jóvenes investigadores es el capital social que han ido tejiendo desde la etapa formativa, que involucra a sus mentores y colegas de la IES donde estudiaron los posgrados. En este trabajo se retoma la definición de *capital social* de Bourdieu (2008:29), entendido como “la estructura de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo”. En este sentido, se considera que la convivencia formal e informal en entornos de aprendizaje puede

implicar la interiorización de prácticas, valores y normas anclados en una *relación de correspondencia* por un *cierto periodo*. De esta manera, es posible que los jóvenes investigadores recurran a sus formadores en busca de ayuda para facilitar el cumplimiento de sus tareas laborales.

Por lo anterior, en el análisis de las estrategias de sostenimiento se deben tomar en cuenta algunos rasgos formativos del joven investigador, es decir, en qué tipo de IES cursó el posgrado –universidad, centro de investigación– y en dónde –en el país o en el extranjero–. Ambos aspectos son fundamentales para entender la manera en que orienta situaciones que le ayudarán a cumplir con las tareas que le impone el Conacyt y afrontar las dificultades o limitaciones que presente la IES de asignación. La tabla 3 muestra estos rasgos formativos de los participantes en este estudio.

TABLA 3

Rasgos formativos y laborales de tres jóvenes investigadores de cátedras del Conacyt

Aspectos a considerar	Guadalupe	Elmer	René
Región de asignación	1 (Mayor dinamismo)	2 (Moderado)	3 (En transición)
Lugar de formación de maestría	Extranjero	México	México
Lugar de formación de doctorado	Extranjero	Extranjero	México
Redes de colaboración para emprender proyectos	Formadores y colegas en el extranjero	Formadores en IES extranjeras y nacionales	Formadores en IES nacionales
Habilidades para desarrollar proyectos de investigación	Facilidad para concursar por financiamiento externo en instituciones internacionales	Facilidad para buscar la colaboración con grupos internacionales	Colaboración con grupos nacionales. Facilidad para concursar por financiamiento en instituciones nacionales
Motivos para ingresar a la convocatoria de Cátedras Conacyt para jóvenes investigadores	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer investigación • Estabilidad laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer investigación • Estabilidad laboral • Oportunidad de desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer investigación • Estabilidad laboral
Empleo previo a Cátedras Conacyt	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de asignatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de asignatura

Fuente: elaboración propia con base en los tres casos revisados de jóvenes investigadores.

Es posible observar diferencias en el lugar de formación de los jóvenes investigadores. Guadalupe y Elmer tienen vínculos con redes de formación en el extranjero, esto les ofrece cierta facilidad para concursar por financiamiento tanto a nivel nacional como internacional para llevar a cabo proyectos de investigación. Además, tienen colaboración con grupos del extranjero. Por su parte, René se formó en una IES del país de origen, él muestra facilidad para la búsqueda de colaboración con grupos a nivel nacional y concursar por recursos económicos en instancias del país. Los matices entre los lugares de formación tienen su base en las redes de colaboración que pueden movilizar para cumplir con las actividades que impone el Conacyt y que no pueden ser desempeñadas en las IES de asignación. Es necesario hacer un paréntesis para señalar la importancia que ello implica.

Un aspecto a considerar en la educación es la importancia que ha adquirido la *internacionalización del conocimiento*, considerada como un proceso donde se incorporan estándares internacionales en los planes y disciplinas de estudio, con el objetivo de mejorar la enseñanza y facilitar el desarrollo de proyectos de investigación en diferentes países (Peña, 2014). Estos estándares tienen su correlato en el trabajo científico, donde la colaboración entre grupos internacionales dedicados a la generación de conocimiento debe procurar apegarse a los lineamientos a nivel mundial.

Las redes de apoyo facilitan el trabajo de investigación en forma conjunta (Grediaga Kuri y López Ramírez, 2012:78) y, al mismo tiempo, se fortalece la comunidad científica, en parte, porque se amplía el conocimiento a través de redes nacionales e internacionales mediante el crecimiento de sus campos académicos (Mohseni Tabrizi, Ghazi Tabatabaei y Marjaei, 2011:10). En este escenario, adquieren relevancia las estrategias de sostenimiento científico por parte de los jóvenes investigadores, pues el capital social orientado al fortalecimiento de redes internacionales facilita el acceso a financiamiento para el desarrollo de proyectos de investigación. De esta manera, las colaboraciones con grupos internacionales visibilizan a los jóvenes académicos en el escenario mundial y con ello se incrementan las posibilidades de ser reconocidos por la comunidad científica.

Desde esta perspectiva, aun cuando los jóvenes investigadores se caracterizan por haber sido formados en IES con larga tradición en la generación de conocimiento, hay diferencias significativas respecto de la extensión y el volumen del capital social; es decir, de acuerdo con las conexiones que el actor pueda movilizar (Bourdieu, 2008:66) en el campo científico. Estas

diferencias son notables según el lugar de formación, cuyas implicaciones son observables en el desempeño de sus labores y en los espacios de trabajo.

Un aspecto significativo en los entrevistados es, precisamente, que los tres coinciden en el interés por dedicarse a la investigación y tener estabilidad laboral. Aun cuando se puntualiza en que el empleo en Cátedras Conacyt es temporal, debido a que tiene una duración máxima de 10 años, es un lapso suficiente para estructurar una carrera académica más o menos continua. Esta es una ventaja frente a sus empleos anteriores, caracterizados por una corta duración –de acuerdo con el periodo de clases o la renovación de contrato–, con un salario bajo considerando que son profesores de asignatura⁴ y sin prestaciones laborales. En el caso de Guadalupe, ella laboró en una IES extranjera, pero señala que las constantes crisis económicas de aquel país impedían la continuidad en el trabajo de investigación. Además, los proyectos son de corta duración por la progresiva disminución en el financiamiento asignado.

Por otro lado, habiéndose formado en IES con amplia tradición en investigación, estos jóvenes comparten la intención de unirse a esa actividad en las instituciones asignadas; esto es relevante debido a que, aun cuando ellos expliciten el interés de dedicarse al oficio de investigador, el proceso de llevarlo a cabo puede mostrar diferencias relacionadas con los espacios organizativos y culturales de las IES donde se formaron. Estos rasgos de los jóvenes investigadores son un insumo para afrontar las dificultades que presentan las IES de asignación.

Las IES de asignación como organizaciones

Las instituciones de educación superior consideradas como organizaciones constan de un proyecto (objetivos, experiencia, metas, modos de operación); una estructura operativa (organigrama, funciones de los puestos de trabajo, descripción de tareas, formas de comunicación) y recursos humanos (Schlemenson, 1990). A partir de esta organización, se configura la *cultura institucional*, entendida como la manera en que se concibe el trabajo y las estrategias para inculcar un sentido de pertenencia en los actores hacia la institución (Enríquez, 2002; Fernández, 1998). De ahí que existan espacios y funciones distintas entre las IES y en el modo en que llevan a cabo las tareas académicas.

De acuerdo con las diferencias entre regiones, las IES muestran disimilitudes en las funciones y en la disposición de recursos humanos, eco-

nómicos y de infraestructura, los cuales pueden no ser compatibles con las encomiendas que impone el Conacyt a los jóvenes investigadores. Para demostrar que la organización y la cultura institucionales intervienen en la disposición de recursos para la generación de conocimiento, se contrastaron las IES de asignación de Guadalupe, Elmer y René (tabla 4).

TABLA 4

Las IES como organizaciones, de las regiones 1, 2, 3

Aspectos de las IES como organización	Región 1	Región 2	Región 3
Tipo de IES	Universidad	Centro de investigación	Universidad
Actividad principal	Docencia, investigación	Investigación	Docencia
Características del trabajo en investigación	Disciplinar	Multidisciplinar y competitivo Parámetros internacionales	Individual
Rasgos en el horario de trabajo	Flexible	Flexible	Rígido
Disposición de recursos para la investigación	Económicos, humanos e infraestructura	Económicos, humanos e infraestructura	Ninguno

Fuente: elaboración propia con base en las tres IES de distinta región de acuerdo con la primera convocatoria de Cátedras para Jóvenes Investigadores de Conacyt.

Las tres IES muestran diferencias entre sí. En la de región 1, la forma en que los académicos se agrupan para llevar a cabo la generación de conocimiento es mediante el área disciplinar (página web de la institución). Para ello disponen de recursos económicos, humanos y de infraestructura. Para cumplir con las actividades de docencia y de investigación, la institución muestra flexibilidad en el horario de los académicos. Esto es, deben cumplir con la impartición de clases, pero no están sujetos a permanecer en el establecimiento en un horario riguroso. Una de las dificultades que enfrenta la entrevistada de la IES de esta región es la asignación de la materia porque no se corresponde con su área de formación, sino que es

parte de la disciplina del departamento donde está adscrito el grupo de investigación.

La IES de la región 2 es un centro de investigación, su organización gira en torno a la generación de conocimiento. Los parámetros de calidad internacional, el ambiente multidisciplinar y competitivo, la flexibilidad en el horario y la disponibilidad de recursos son aspectos que demuestran el interés del establecimiento por la producción científica. Esta actividad no se ciñe únicamente a estudios académicos, sino que dicho centro también se encarga de establecer y mantener vínculos con los sectores público, social y privado con el objetivo de incrementar la cantidad y calidad de información (página web de la institución); aunque la mayor parte de los proyectos se gestan al interior de la IES, según lo refiere el entrevistado.

Un referente central en la estructura de la organización es la investigación, puesto que funciona como eje sobre el cual se disponen las tareas y las condiciones de trabajo de los actores; además, contribuye a moldear la manera en que ellos viven en la institución (Käes, 1989:35). Muestra de lo anterior es que la IES de asignación es la que financia y apoya a los proyectos en los distintos momentos del proceso, según las necesidades del estudio. En cuanto a la disposición de recursos, Elmer señala lo siguiente:

[...] el apoyo que te da la institución es de acuerdo con las necesidades de tu investigación. Tengo un asistente de investigación, tengo financiamiento para hacer trabajo de campo, para asistir a conferencias, también puedo recurrir a personal para transcripción de entrevistas y para servicios de edición; también te apoyan con las correcciones cuando vas a enviar artículos a revistas extranjeras.

Lo anterior muestra las favorables condiciones para el ejercicio de la investigación por medio de la disposición de recursos humanos, económicos y de infraestructura con que cuenta la IES de asignación de la región 2. Empero, una de sus limitaciones es la docencia, puesto que no brinda espacios para todos los académicos, ya que su función principal es la investigación y no cuenta con programas educativos suficientes para asignar docencia a todos los investigadores.

En la región 3 se presenta el caso de una universidad dedicada a la docencia como actividad principal. Pertenece a las universidades públicas estatales con apoyo solidario; es decir, sus recursos económicos provienen

del Estado y de la Secretaría de Educación Pública, depende en gran medida de los ingresos propios (pago de colegiatura mensual de los estudiantes) y de donaciones o cobro de servicios (página web de la institución). Las IES de este grupo están encargadas de impartir docencia, generar y aplicar el conocimiento, así como extender y difundir la cultura (página web de la institución) pero, en la práctica, estas actividades no cuentan con la misma prominencia.

Tanto alumnos como académicos dedican tiempo completo a clases teóricas, tutorías personalizadas y prácticas de campo (página web de la institución), pero dejan de lado la investigación como actividad a desarrollar por parte de los académicos. En esta IES prevalecen horarios rígidos centrados en la atención docente, sin disposición de recursos económicos ni humanos y sin infraestructura científica ni espacios de interacción entre pares para mostrar avances de investigación. Así lo expresó René:

Ya habían llegado otros compañeros y habían tenido problemas, sobre todo con el horario. Ellos habían pedido un horario flexible y la rectoría les dijo que no, 'nuestro horario va a ser de ocho a dos y de cuatro a siete y tienen que checar tarjeta'. Así nos pasó a nosotros también.

La orientación hacia la enseñanza muestra una forma de trabajo particular, tal como sucede con la rigidez en el horario. A lo anterior se añade la prioridad en el nivel de licenciatura; eso indica que su número de alumnos es mayor con respecto a los posgrados. De esta manera, las actividades del entrevistado están acompañadas de mayor dedicación, situación que ocasiona un decremento de las de investigación. Así lo expresa René:

Tenemos cinco horas a la semana de cada materia, nos dieron dos materias, en total son diez horas al día. Además, prepara clase, evalúa después a los alumnos. Es pura licenciatura. No hay posgrados. Todo eso implica muchísimo tiempo y para investigación se nos reduce a nada.

La rigidez normativa respecto de los horarios de trabajo, el amplio número de alumnos y el énfasis en la docencia en la universidad de asignación torna complicada la tarea de impulsar la investigación. En especial porque se observa que el establecimiento depende del factor económico –pago de mensualidad de los estudiantes– para sostenerse, de manera que marca la

pauta para la autonomía de la organización (Schlemenson, 1990), contraria a las condiciones esperadas para que los jóvenes investigadores cumplan con sus actividades ante el Conacyt.

Es posible sostener que existen diferencias en las IES respecto de las tareas y las dinámicas de trabajo. También es notoria la divergencia por tipo de institución, en especial entre centros de investigación y universidades. De ahí se desprenden obstáculos diferenciados para el cumplimiento laboral de los jóvenes investigadores. La tabla 5 presenta sus estrategias de sostenimiento para realizar las tareas que dicta el Conacyt, que no pueden ser llevadas a cabo en las IES de asignación.

TABLA 5

Estrategias de sostenimiento laboral-científico de los jóvenes investigadores

Actividades solicitadas por el Conacyt	Guadalupe, región 1	Elmer, región 2	René, región 3
Docencia	No aplica	Imparte docencia en una IES de formación	No aplica
Dirección de tesis	No aplica	IES de formación donde imparte docencia	Recurre al apoyo de formadores
Desarrollo de proyecto, publicaciones	Vínculo con sus formadores para publicaciones en el extranjero	No aplica	Desarrolla investigación fuera de horario y espacio de la IES

Nota: en los casos de *no aplica* se refiere a que no hay limitaciones en la IES de asignación para los jóvenes investigadores en este rubro.

Fuente: elaboración propia con base en los tres casos revisados.

En líneas anteriores ha quedado de manifiesto que los jóvenes investigadores tienen distintas capacidades para desarrollarse en el contexto organizacional de las IES, este forma parte del proceso donde se aprende a ser investigador, mediante la interiorización de pautas de comportamiento, normas y costumbres de los formadores (Grediaga *et al.*, 2012). De esta manera, las capacidades de los sujetos están ligadas a su capital social, entendiendo por ello el tejido de redes más o menos institucionalizadas de reconocimiento

mutuo (Bourdieu, 2008:67); entonces, los actores muestran distintas formas de desenvolvimiento en el campo académico.

De acuerdo con lo expuesto, se aprecia que, en el caso de Guadalupe, ella mantiene el vínculo con sus formadores en el extranjero para aprovechar los espacios de publicación, también colabora en proyectos donde desarrolla líneas de trabajo de su interés. Para ella, al estar comisionada a una universidad, la docencia no representa un problema. Tanto la asignatura como la dirección de tesis le fue facilitada por el coordinador del proyecto.

En cuanto a Elmer, los centros de investigación, al enfocarse en la generación de conocimiento, cuentan con un reducido número de alumnos y de programas de estudio. De esa manera, él ha recurrido a sus formadores nacionales para impartir clases y dirigir tesis. Para ello, el entrevistado se desplaza al estado vecino para impartir materias presenciales en la IES de referencia. Aunque la institución de asignación muestra flexibilidad en el horario para que él cumpla con sus tareas, se observa una intensificación en la jornada de trabajo a partir de la inversión en tiempo y de las labores en una y otra IES —de formación y de asignación—. Así lo refiere el entrevistado: “... invierto tiempo y dinero en los traslados para ir a dar clase, pero me conviene porque mantengo las redes sociales con mis conocidos, además, la docencia abona a la trayectoria y al currículum vitae”. En la narración previa, Elmer confirma que la búsqueda de espacios para cumplir con las tareas que exige el Conacyt tiene un interés por sostenerse en el empleo y, al mismo tiempo, abonar a su trayectoria académica.

Es importante retomar este punto porque, de acuerdo con Gil Antón (2005), la trayectoria está en relación con los distintos estadios, los cuales muestran responsabilidades, obligaciones y derechos según las jerarquías presentes entre sus miembros. Esta postura se comprende a la luz del concepto de campo, entendido por Bourdieu (2008:65) como “un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas”. En este sentido, el ámbito académico está conformado por estructuras que rebasan a las IES como establecimientos. De tal modo, la trayectoria muestra posiciones de reconocimiento en el campo académico y, al mismo tiempo, facilita el tránsito hacia otras posiciones dentro el ámbito de referencia. De ahí la importancia por nutrir y fortalecer la trayectoria en dicho campo.

Un aspecto a puntualizar es que la trayectoria, si bien es cierto que se estructura a partir de las actividades legitimadas y reconocidas por el campo

académico, también lo es que una buena parte de su sostenimiento se debe al capital social, en parte, porque involucra las redes de conocimiento y reconocimiento mutuo. A partir de ello se comprende que las tareas de docencia, investigación y formación de recursos tienen distintos alcances en el ámbito académico. En consecuencia, no es suficiente para algunos jóvenes investigadores tener un buen desempeño en la IES de asignación.

Por su parte, René expone algunas complicaciones. Él fue asignado a una universidad cuya función principal es la docencia, sus horarios son rígidos y no atiende la generación de conocimiento, por esta razón, no es posible llevar a cabo la dirección de tesis ni el desarrollo del proyecto. Entre las estrategias de sostenimiento de René está buscar el apoyo de sus formadores para ser director o co-director de tesis. Asimismo, el informante desarrolla el proyecto del grupo de asignación en lugares y tiempos fuera de la IES de referencia e invierte su salario en el pago para actividades asociadas con el proyecto (traslados, viáticos). Esta situación representa una doble jornada: el tiempo dedicado a la docencia en el nivel licenciatura y el del proyecto, actividad que comienza al concluir el horario de salida en la IES de asignación.

La falta de recursos y espacios de tiempo para llevar a cabo el proyecto en esa universidad reside en su función principal: la docencia. La IES como organización concentra sus recursos económicos, humanos e infraestructura (Schlemenson, 1990) para tal fin, dado que es su principal fuente de sustento. En este tenor el proyecto fue puesto en marcha luego de estar detenido por algún tiempo. La toma de decisiones incluyó arreglos financieros, de tiempo y de apoyo humano. Así lo relata René:

[...] la estrategia es trabajar más. Trabajar más horas de las cuarenta que son normales; poner de tu sueldo para el trabajo de campo, para las salidas a congresos, para pagarles a los alumnos que te están apoyando en el trabajo de campo, los viáticos, la gasolina. Tu sueldo, que supuestamente era grande, se hace pequeño. Esas han tenido que ser las estrategias.

En la narrativa de René es posible observar que la decisión de comenzar con el proyecto por parte de los jóvenes investigadores responde, en parte, a la IES como organización y a su cultura institucional. En tanto que la docencia estructura formas de trabajo, distribución y asignación de tiempos para la realización de sus tareas, la cultura institucional orienta la forma de

habitar la institución (Fernández, 1998), al fomentar valores ligados a su función principal y promover un sentido de pertenencia. Por otro lado, es necesario apuntar que, el entrevistado articula estrategias de sostenimiento para permanecer en el empleo, cuya conexión, como se mostró en líneas anteriores, está intrincada con el campo científico.

Conclusiones

Al revisar las estrategias de los jóvenes investigadores para cumplir con sus tareas ante el Conacyt, sobresale la colaboración de sus formadores para atender las distintas actividades, ya sea de docencia, investigación o dirección de tesis, de acuerdo con las dificultades que presentó la IES de asignación. De ahí que, las estrategias de los jóvenes investigadores muestren las siguientes características:

La desterritorialización de los lugares de trabajo. Se presentan desplazamientos geográficos para cumplir con algunas labores, mostrando una desterritorialización de las actividades (De la Garza, 2012) académicas, entendida como la multiplicidad de lugares para el cumplimiento de sus labores y permanecer en el empleo; este fenómeno está estrechamente ligado con las redes de colaboración de los jóvenes investigadores. Los sujetos, al recurrir a su capital social, cumplen sus tareas en distintos lugares, sin que ellos tengan un vínculo directo con la IES de asignación: sede del lugar, lazos de cooperación, etc.

La intensificación de la jornada laboral. Al presentarse una multiplicidad de espacios laborales, el horario de trabajo tiende a alargarse. En el caso de los jóvenes investigadores destaca que el tiempo invertido en el desempeño de actividades no es asumido por la IES de asignación ni por el Conacyt, sino que forma parte de las tareas impuestas al joven investigador.

Al margen de lo anterior, las estrategias de sostenimiento en el ámbito científico-laboral de los jóvenes investigadores pusieron de relieve las diferencias en sus perfiles formativos y los distintos alcances que tiene su capital social mediante el cumplimiento de las tareas académicas. Por otro lado, las condiciones diferenciadas de las IES de acuerdo con su desarrollo en investigación muestran que la organización es una estructura presente en la normatividad de los sujetos e impone, mediante la cultura institucional, modos de ser y de resolver problemas a quienes la habitan. Este aspecto es relevante porque las IES muestran variabilidad en la atención a las actividades académicas, muestra de ello es que, algunas

inclinan la balanza más a unas actividades que a otras, orientando sus recursos para tal fin.

En este entramado, se comprende la importancia que otorgan los jóvenes investigadores al cumplimiento de sus encomiendas, debido a que la convocatoria de Cátedras Conacyt los colocó en el campo de juego científico por un periodo en el cual, pueden mostrar continuidad en su trayectoria académica y mantenerse en espacios de visibilidad en el ámbito científico.

Notas

¹ También se les llamará jóvenes científicos, jóvenes académicos, investigadores. Asimismo, por economía de lenguaje se hará referencia a *los* jóvenes..., agrupando a mujeres y hombres, sin menoscabo del género.

² Es preciso mostrar la diferencia entre *carrera* y *trayectoria* académica. Al respecto, Gil Antón (2005) afirma que la primera implica rasgos comunes de índole contractual, organizativa y simbólica; mientras que la segunda se refiere a las etapas típicas con responsabilidades, obligaciones y derechos diferenciados que generan jerarquías reconocidas entre sus miembros.

³ Las temáticas a desarrollar de acuerdo con los temas prioritarios son: ambiente, conocimiento del universo, desarrollo sustentable, desarrollo tecnológico, energía, salud y sociedad (Conacyt, 2014b).

⁴ De acuerdo con la Universidad Nacional Autónoma de México, se denomina como profesor de asignatura a aquellos a quienes se les remunera en función del número de horas clase que imparten en una o varias materias, de acuerdo con la categoría interina o definitiva A o B que fije su nombramiento, y tienen como único objetivo dedicarse exclusivamente a la docencia (UNAM, s/f).

Referencias

- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Conacyt (2014a). "Reunión Ordinaria de la Comisión de Ciencia y Tecnología del Senado de la República", *Senado de la República* (sitio web). Disponible en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/versiones/15470-reunion-ordinaria-de-la-comision-de-ciencia-y-tecnologia.html> (Consulta: 21 de septiembre de 2015).
- Conacyt (2014b). "Cátedras del Conacyt", *Conacyt* (sitio web). Disponible en: <https://www.conacyt.gob.mx/Catedras-conacyt.html> (consulta: 03 de noviembre de 2014).
- De la Garza, Enrique. (2012). "La subcontratación y la acumulación de capital en el nivel global", J. C. Celis Ospina (coord.), *La subcontratación laboral en américa latina: miradas multidimensionales*, Medellín: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Escuela Nacional Sindical, pp. 17-41.
- Enriquez, Eugéne (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas teóricas*, col. Cuestiones de Educación, Buenos Aires: Paidós.
- Gil Antón, Manuel (coord.) (2005). *La carrera académica en la UAM. Un largo y sinuoso camino*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en:

- http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/carrera_academica/indice.html (consulta: 30 de abril de 2016).
- Grediaga Kuri, Rocío; Hamui Sutton, Mery y Macías Velazco, Laura. (2012). “Perspectiva teórica y estrategia metodológica del estudio”, en R. Grediaga Kuri (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 81-142.
- Grediaga Kuri, Rocío y López Ramírez, Mónica (2012). “Niveles de consolidación de los programas en estudio”, en R. Grediaga Kuri (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 143-228.
- Kaës, René (1989). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, en R. Kaës, J. Bleger, E. Enríquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rousillon, y J. P. Vidal, *La institución y las instituciones*, col. Grupos e Instituciones, Buenos Aires: Paidós, pp. 11-119.
- Mohseni Tabrizi, A.; Ghazi Tabatabaei, M. y Marjaei, S. H. (2011). “Issues and challenges to socialization of academics norms in scientific communities in Iran”, *International Journal of Social Sciences*, vol. 1, núm. 2. Disponible en: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=378861> (Consulta: 12 de julio de 2015)
- Peña, Roberto (2014). “La internacionalización y los posgrados de Ciencias sociales”, ponencia presentada en el Coloquio Nacional ¿Qué pasa con las Ciencias sociales en México?, Ciudad de México, 12 de noviembre de 2014.
- Puga, Cristina (2012). “Las ciencias sociales mexicanas en la primera década del siglo XXI”, *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 8, núm. 2, pp. 19-39. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72625301004> (consultado: 12 de octubre de 2015).
- Schlemenson, Aldo (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional. Un compromiso reflexivo con la acción*, Buenos Aires: Paidós.
- UNAM (s.f.) “Profesores de asignatura”, *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (sitio web). Disponible en: <https://enallt.unam.mx/index.php?categoria=10&subcategoria=76> (consultado: 5 de mayo de 2018).

Artículo recibido: 12 de marzo de 2020

Dictaminado: 16 de diciembre de 2020

Segunda versión: 8 de enero de 2021

Aceptado: 18 de enero de 2021

VIVENCIAS DE ACOSO ESCOLAR EN JÓVENES

Análisis y reflexión desde el psicoanálisis

JULIA MARÍA TEPALE CORTÉS / SUSANA SILVIA ZARZA VILLEGAS / LOURDES GABRIELA VILLAFAÑA MONTIEL /

GUADALUPE VILLALOBOS MONROY / HILDA CARMEN VARGAS CANCINO

Resumen:

Este artículo presenta el análisis de las vivencias de un grupo de jóvenes que han sido objeto de acoso escolar, a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar, desde una perspectiva psicoanalítica. Participaron seis estudiantes del nivel medio superior a través de una entrevista semiestructurada y el Test de Apercepción Temática. Los hallazgos indican que estos jóvenes, al ocupar un lugar de desvalorización, complacencia y vulnerabilidad en la familia, son más proclives a mantener esa condición ante los pares escolares y las relaciones de noviazgo, se callan las agresiones recibidas y prevalece una ley del silencio.

Abstract:

This article presents an analysis of the experiences of a group of young people who have been victims of bullying at school. The study is based on their self-perception, their family history, and their socio-scholastic context, from a psychoanalytical perspective. Six high school students participated in a semi-structured interview and a thematic apperception test. The findings indicate that the young people, upon occupying a place of devaluation, complacency, and vulnerability in the family, are more apt to maintain that condition among their peers at school and in their dating relationships. They do not speak of the aggressions received and a law of silence prevails.

Palabras clave: acoso escolar; jóvenes; subjetividad.

Keywords: bullying at school; youth; subjectivity.

Julia María Tepale Cortés: estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Filiberto Gómez s/n, Barrio de Tlacopa, 50010, Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: juls_tc@hotmail.com; jtepalec001@alumno.uaemex.mx

Susana Silvia Zarza Villegas: coordinadora de la Especialidad en Intervención Psicoanalítica en la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: zavss@hotmail.com, ssszarzav@uaemex.mx

Lourdes Gabriela Villafaña Montiel y Guadalupe Villalobos Monroy: docentes-investigadoras en la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: lgvillafanam@uaemex.mx; gvillalobosm@uaemex.mx

Hilda Carmen Vargas Cancino: coordinadora del Programa de Estudio, Promoción y Divulgación de la No-violencia en la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto de Estudios sobre la Universidad. Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: hcvargasc@uaemex.mx

Introducción

La escuela es una de las instituciones más importantes en la transmisión de la cultura y los estilos de convivencia entre sus miembros. Su función humanizadora ha sido necesaria para la generación de seres sociales que cumplan con lo requerido de acuerdo con cada época. Se vive sujeto a la cultura desde el nacimiento y su influencia demanda ciertos requisitos como lo menciona Freud en su obra *El malestar de la cultura* (Freud, 2018b), ya que la inscripción a lo cultural es necesario para emerger como ser social y beneficiarse de ello, aunque al priorizarse lo colectivo con respecto a lo individual se generen malestares en sus integrantes.

En *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud precisa que no es conveniente separar lo social de lo individual para estudiar al sujeto porque él es psíquico y social al mismo tiempo (Freud, 2018h). Por ello, en una problemática como el acoso escolar, se vuelve necesario el análisis particular de quienes lo viven.

El contexto que rodea a los sujetos puede ser un factor de influencia en la forma de reaccionar en la vida cotidiana. Autores como Reyes Giraldo (2013), Elkin (2015), Ubieto (2016), Gil Villa (2018) y Menassa (2020) resaltan características específicas de la sociedad occidental actual como un estilo de relación egoísta y una disminución de la solidaridad. En América Latina los jóvenes tienden a incorporarse a grupos de sicarios y de narcotráfico como forma de subsistir. Asimismo, aún se vive en una sociedad donde la gente maltrata y se maltrata a sí misma pese a la evolución tecnológica y los avances científicos. Ya desde antes, Freud (2018g) y Hegel (2019) explicaban que a lo largo de la historia las sociedades han incluido elementos de poder desigual, viviéndose en la dialéctica de amos y esclavos.

Han (2015) y Bauman (2015) dan cuenta de que en niños y jóvenes se han generado formas particulares de relacionarse con su entorno y sus semejantes donde se resalta el individualismo, la búsqueda de satisfacciones ilimitadas e instantáneas, un incremento de las violencias y su interiorización como un estilo de vida, lazos afectivos nulos, débiles, superficiales o indirectos como en las redes sociales, prioridad en generar capital, debilitamiento de las instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia y el gobierno en relación con su función de autoridad, situaciones de migración en aumento y búsqueda de la mirada de los otros para construir la subjetividad como ocurre en las redes sociales. Hoy se encuentra que la

violencia se vive como algo cotidiano, una condición de vida o un modo de estar o conectarse con los otros y es la base sobre la cual se construye la subjetividad de los adolescentes. Galende (1991) resalta que la violencia hacia sí mismo o hacia los demás, le permite al adolescente lograr una cierta posición social, dejar de ser un sin nombre para sentirse alguien.

Freud, en su trabajo *Análisis terminable e interminable*, manifiesta que la educación, al estar localizada en medio de la pulsión y lo cultural, hace imposible esperar del sujeto la perfección y felicidad absoluta debido a la dificultad de dominación total de las pulsiones (Freud, 2018a). Una expresión de esto puede ser el acoso escolar que muestra, tanto en las víctimas como en los victimarios, la dificultad de poder hacer algo con lo destructivo que aparece ante ellos.

Según información del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2019), 33% de los adolescentes del mundo ha tenido la experiencia de acoso escolar. Los estudiantes también han sido afectados por la violencia criminal y su combate en espacios públicos (Vega Báez, 2013; Vega-Cauich, 2019). Consecuencia de ello es que México sea uno de los países con mayores índices de acoso escolar, rebasando la media mundial (20% *vs.* 19%, respectivamente) (OECD, 2017; Unesco, 2019). Se considera que 1 de cada 5 estudiantes mexicanos recibe o realiza acoso escolar (Vega-Cauich, 2019). Respecto del nivel medio superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), reportó que 72% de los hombres y 65% de las mujeres habían sido víctimas de las diferentes manifestaciones de acoso escolar.

Estudios recientes reportan que en América Latina predomina el acoso escolar sexual (15.3% en hombres y 10.8% en mujeres), y en segundo lugar prevalece en los hombres el acoso físico (13.3%) y en las mujeres el psicológico (8.2%) (Unesco, 2019). Este mismo organismo informa que los niños corren un riesgo ligeramente mayor de presentar acoso escolar que las niñas (32% *vs.* 28%), pero en países donde se denuncia con mayor frecuencia este fenómeno, ellas presentan un mayor porcentaje (65% *vs.* 62% en varones).

Algunas condiciones que vuelven vulnerables a los jóvenes para ser objeto de acoso escolar son: el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el ser migrante y el ser percibido como diferente por los compañeros. En América Latina la apariencia física es el principal conductor de este tipo

de maltrato, seguido de la raza, la nacionalidad y el color de piel (14.2% en hombres y 24.2% en mujeres) (Unesco, 2019). Entre las consecuencias que conlleva vivenciar acoso escolar están: el bajo aprovechamiento académico, el sentirse ajeno en la escuela, el ausentismo y la deserción escolares, la baja autoestima, el aislamiento social, la depresión, el deterioro físico, las enfermedades derivadas del estrés que se vive, el asesinato y el suicidio (Olweus, 1993; OMS, 2012; Reyes Giraldo, 2013; Lugones y Ramírez, 2017; Unesco, 2019).

La gravedad de la dinámica del acoso escolar es que la mayor parte del fenómeno no es visible, tiene dimensiones mucho mayores de las que se ven y desafortunadamente los demás se enteran de los daños causados a los acosados cuando se les ha afectado gravemente, como en el caso de un suicidio (Gracia, 2002, citado en Gómez Nashiki, 2013; Reyes Giraldo, 2013; Olweus, 1998). Estas consecuencias influyen en la adultez, ya que autores como Cobo y Tello (2009) y Ubieto (2016) consideran que es posible que no se logren establecer buenas relaciones sociales y se generen patrones disfuncionales e inestables en la familia y el trabajo. No obstante, algunas víctimas de acoso escolar mandan señales de que están siendo violentados como: voz débil, mirar al suelo todo el tiempo, ausentismo escolar para evitar las agresiones y amenazas, desempeño académico bajo, dificultad para relacionarse con los demás, escasas o nulas amistades, sentimientos de vergüenza de lo que dicen o hacen pues generalmente son sujetos de burlas, suelen estar callados, sentir inseguridad, tener baja autoestima, tienen recurrentes ideas suicidas y cuadros depresivos (Olweus, 1993; Voors, 2005; Cobo y Tello, 2009; Matthew y Matthew, 2012).

De acuerdo con Olweus (1993) y la Unesco (2019), el acoso escolar es un tipo de violencia caracterizado por ejercerse entre estudiantes, donde uno o varios de ellos agreden de forma intencional a otro u otros compañeros, ocurre de forma reiterada y se presenta un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y el acosador. Desde el siglo XIX hay indicios de esta manifestación de violencia, autores como Hughes y Golding la habían descrito como una forma de agresión hasta cierto punto aceptada por la comunidad estudiantil y que no era reconocida oficialmente (Bolton Allanson, Rawlings Lester y Notar, 2015; Salas Picón, 2016). Heinemman fue el primero que le dio un nombre: *mobbing* y Olweus se incorporó a sus investigaciones y se iniciaron los primeros estudios en escuelas de

Escandinavia (Avilés, 2002, citado en Salas Picón, 2016; Lugones Botell y Ramírez Bermúdez, 2017). Posteriormente, Olweus (1978) lo nombró *bullying*. Este investigador especificó las tres características de esta conducta: es intencional, es repetitiva y existe un desbalance de poder; ubicó los roles de víctima y victimario y pudo detectar que más de 40% de las acciones de maltrato hacia otro estudiante eran lideradas por un agresor directo (Olweus, 1993). Este autor (Olweus, 1998) también enfatizó que el acoso escolar sucede cuando hay un desequilibrio de poder, teniendo como principales objetivos: herir, ser cruel y conseguir la humillación del acosado. Por sus contribuciones se le considera el precursor del estudio del *bullying*; incluso él tradujo este término al español como *acoso escolar* (Mendoza González, 2014).

A grandes rasgos, Olweus (1998); Olweus, Limber y Mihalic (1999); Reyes Giraldo (2013); Bolton Allanson, Rawlings Lester y Notar (2015) y la Unesco (2019) identifican dos tipos de acoso escolar: directo e indirecto. El primero incluye el acoso físico y verbal y tienden a ocurrir de manera simultánea. En cambio, el acoso escolar indirecto tiene mayores connotaciones psicológicas.

Este fenómeno escolar no solamente obedece a la ira, sino que está dirigido a alcanzar recompensas sociales como la obtención de poder, el sentimiento de pertenencia al grupo agresor y observar la sumisión de la víctima en el miedo y la desesperación que vive (Ronald, 2010). Freud, en *Psicología de las masas y análisis del yo*, describió las características de los comportamientos en grupo como: la uniformidad en sus acciones y deseos, el no pensar de manera individual, el sentirse más poderoso y exigir a un líder a quien identificarse y seguir (Freud, 2018h).

Desde el psicoanálisis, el saber sobre el sujeto trasciende la racionalidad al dar cuenta de lo inexpresable, lo desconocido pero experienciable y lo movilizante de la vida (Ruiz Martín del Campo, 2009). Freud, en *La interpretación de los sueños*, descubrió que el aparato psíquico no solo estaba regido desde lo consciente, sino que existía otro lugar más influyente en todas las acciones psíquicas: lo inconsciente (Freud, 2018d).

Aportaciones del psicoanálisis al tema de acoso escolar

Algunas propuestas que retoman señalamientos del psicoanálisis en lo que respecta a la dinámica del acoso escolar son las siguientes:

- Ley del silencio: el acoso se manifiesta en lugares clandestinos y solitarios que permiten que no sea visto por los adultos, pero sí por los iguales. Pocas veces se denuncia, lo cual favorece el ejercicio del acoso y sus efectos son perjudiciales (Cobo y Tello, 2009; Ubieto, 2016; Gallo, 2017).
- La mirada como objeto de satisfacción: Ubieto (2016) señala que la mirada permite a los jóvenes dialectizar qué lugar ocupan en el deseo del otro, buscándose hacerse mirar o mirar al otro. Por ello, dentro de los tipos de acoso escolar, el ciberacoso es el que presenta mayor incremento por su elemento de buscar la aprobación del otro o propiciar que el acosado sea descalificado por la mirada de los semejantes (Unesco, 2019; Vega-Cauch, 2019).
- Fragilidad en la función de la autoridad paterna: Ubieto (2016), Sibilia (2017) y Gallo (2017) consideran que la función de autoridad está debilitada y esto se manifiesta en que para los jóvenes tiene un mayor peso un castigo impuesto por un compañero que uno aplicado por una autoridad como el docente.
- Atentado contra la subjetividad: el objetivo básico del acoso escolar es quebrantar lo más singular y diferente de un sujeto. Hirigoyen (1999) y Ubieto (2016) señalan que se trata de eliminar del acosado aquello que rompe con la homogeneidad del conjunto, humillándolo y violentándolo ya que en el grupo no se tolera la diferencia.

Lo anterior da cuenta de un empuje que surge del propio sujeto, que lo hace ir hacia un fin determinado y que en psicoanálisis es nombrado *pulsión* (Evans, 2008). Freud (2018f) define a las pulsiones como representantes de las fuerzas provenientes del interior del cuerpo, que impulsan al organismo a conseguir suprimir el estado de tensión en el que se encuentra a partir de conseguir la reinstalación de cierto equilibrio.

En *Más allá del principio de placer*, Freud descubre dos tipos de pulsiones que constituyen el motor de la vida humana: las de vida y las de muerte (Freud, 2018f). La *pulsión de vida* representa la tendencia humana de generar uniones y provee al ser vivo del empuje necesario para contrarrestar lo destructivo, conservar la vida y sostener el desarrollo. En contraste, la *pulsión de muerte* representa la tendencia fundamental de todo ser viviente a la destrucción, la desintegración y la disolución de lo vivo; ataca esencialmente los vínculos destruyendo así las conexiones entre las cosas.

Ambas pulsiones no trabajan de manera independiente, sino que se fusionan entre sí: la de vida libera al organismo de la acción destructora de la de muerte y lo consigue principalmente a través de su fusión. La pulsión de muerte se manifiesta en la *compulsión a la repetición*, que es un proceso de origen inconsciente en donde el individuo tiende a reproducir experiencias antiguas de displacer y dolor, sin tener conciencia de estar repitiendo estos eventos (Freud, 2018i). También la pulsión de muerte se hace presente en el *sentimiento de culpa*, manifestación de la necesidad de castigo en el sujeto a nivel inconsciente (Freud, 2018b); empuja a los sujetos hacia lo peor y destructivo por rodeos y se manifiesta cotidianamente en acciones como el fumar, el drogarse, el comer en demasía, el permitir en un nivel inconsciente ser agredido (Elkin, 2015).

Es por ello que el concepto de *pulsión*, específicamente de la *pulsión de muerte* brinda una explicación al fenómeno de acoso escolar ya que se torna destructiva hacia otros o hacia sí mismo y, por ser de orden cultural, tiende a la repetición (Evans, 2008). Este constructo teórico permite analizar su manifestación en cada uno de los actores implicados en el acoso escolar.

Víctima: en esta posición se muestra un elemento que se sale de la norma (Hirigoyen, 1999; Ubieto, 2016). Rodríguez (citado en Reyes Giraldo, 2013) explica esta posición como un fenómeno étnico-cultural, en donde las víctimas percibían que eran objeto de ello por ser diferentes. Respecto de su lugar subjetivo se encuentran diferentes perspectivas. Ubieto (2016) considera que la víctima ocupa un lugar de sumisión y debilidad ante un sadismo. Hirigoyen (1999) señala que su posición es diferente al masoquista ya que al separarse de su agresor se siente aliviada, mientras que en el masoquista, si lo intenta, se siente culpable y no logra tal separación. Hirigoyen (1999) identifica las siguientes características subjetivas: una tendencia a culpabilizarse, sacrificarse en las actividades escolares y en las relaciones sociales, aceptar mayor carga de tareas que el promedio, dificultad para poner un límite a los otros. Todas estas acciones hacen sentir al que ocupa la posición de víctima libre de una mala conciencia.

Acosador: su función es agredir intencionalmente a la víctima. Hirigoyen (1999) considera que es posible que disfrute la crueldad hacia su víctima ante su humillación y sufrimiento. Algunas de sus características son: comportamiento agresivo, poca o nula empatía, impulsividad, envidia, baja tolerancia

a la frustración, tendencia a la transgresión de normas y reglas y, por lo general, no presenta sentimientos de culpa ante las agresiones realizadas; la pulsión de muerte la dirige hacia el exterior.

Testigo: su función es alimentar la satisfacción del acosador al presenciarse los hechos, ya que su observación hace al agresor reconocido (Ubieto, 2016; Gallo, 2017).

Asimismo, tanto el acosador como el acosado se necesitan para sostenerse uno al otro (Reyes Giraldo, 2013; Gallo, 2017). Si no hay alguien que se coloque como víctima, tampoco puede existir el acosador, por lo cual, de acuerdo con Gallo (2017), es una relación entre dos lugares que se tienen que constituir.

Se presenta una *relación cruel*, donde el acosador la dirige hacia afuera en sus acciones y constituye una forma de protegerse de la crueldad en relación con sí mismo. En la víctima, la crueldad está puesta en acto en relación con sí mismo, que implica estar en la lógica de la ley del silencio y se convierte en una manera de dar cuenta del odio contra sí, que lo puede conducir al suicidio (Gallo, 2017). Freud, en *Tres ensayos de teoría sexual*, ubica a la crueldad como una característica de los infantes (Freud, 2018j). Para poder convivir dentro de la sociedad, es necesaria su regulación mediante diques anímicos internalizados y transmitidos por los adultos, así como la interiorización de la compasión, desarrollada después de la infancia. Sin embargo, en muchos casos la crueldad continúa sin regularse afectando a los demás y al propio sujeto.

Método

El objetivo de este trabajo es analizar, desde una perspectiva psicoanalítica, las vivencias de un grupo de jóvenes que han sido objeto de acoso escolar, a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar.

El presente trabajo es un estudio de caso con un enfoque interpretativo. Este es un método a través del cual el investigador aborda la información y aspectos significativos de la situación analizada desde un carácter descriptivo-analítico tanto de los elementos discursivos de los participantes como del contexto en el que estos emergen y se producen (Murueta, 2004).

Para obtener y analizar la información en este trabajo se decidió conjuntar aspectos de cada participante en las siguientes categorías de análisis:

Percepción de sí mismo: cómo se percibe cada participante de acuerdo con su historia, su lugar en la familia, su entorno escolar y social, así como la manera en que se observa en las distintas experiencias que vive.

Historia familiar: experiencias y recuerdos significativos dentro de la familia. Información acerca de la interacción con los padres, la autoridad y los hermanos. Cómo se ha vivido el participante en la familia y las expectativas que se tienen hacia él.

Contexto socio-escolar: exploración de las vivencias del participante respecto de su entorno actual, la dinámica social y escolar, los noviazgos, la relación con sus pares y con la autoridad.

Técnicas

Para el análisis, se emplearon dos técnicas: entrevistas semiestructuradas y el Test de Apercepción Temática (TAT).

La entrevista semiestructurada cuenta con un guion de preguntas para su conducción. Sin embargo, tanto el entrevistador como el entrevistado tienen libertad de abordar a profundidad aquellos aspectos de intereses específicos y clarificar lagunas de información, permitiendo la libre expresión del entrevistado (Colín, Galindo y Saucedo, 2009). Cabe señalar que la guía de entrevista se basó en los aspectos especificados en cada categoría.

Se eligió el Test de Apercepción Temática ya que, al ser de índole proyectivo, aporta elementos que el sujeto no quiere o no puede admitir a causa de su índole inconsciente y que subyacen tras la conducta manifiesta (Murray, 2007). Su propósito de aplicación es identificar determinadas tendencias, emociones, sentimientos, complejos y conflictos que dominan en el sujeto ya que la apercepción es una interpretación significativa que un sujeto hace de una percepción (Murray, 2007; Bellak, 2018).

La entrevista y el test proyectivo permitieron tener información importante e identificar aspectos sobresalientes y de posibles áreas de conflicto a partir de lo dicho explícitamente y/o de lo que los participantes expresaron en el TAT. Así, se logró el análisis de la información a través de la triangulación, la cual se refiere al uso de varios métodos de fuentes de datos para buscar patrones de convergencia y corroborar una interpretación del fenómeno objeto de la investigación, ya que cuando dos o más estrategias utilizadas arrojan resultados similares, se corroboran los hallazgos encontrados (Benavidez y Gómez Restrepo, 2005).

La tabla 1 muestra las temáticas abordadas en la entrevista a estudiantes que presentan acoso escolar por categorías de análisis, también incluye lo aportado por el TAT.

TABLA 1

Temáticas abordadas en la entrevista, por categoría de análisis

Categorías de análisis	Temáticas
Percepción de sí mismo	Descripción de sí mismo, eventos personales significativos, intereses y proyectos a futuro, conflictos, síntomas o preocupaciones, historia personal, recuerdos de la infancia, sentimientos predominantes, relación del participante con las figuras de autoridad, arreglo personal, comportamiento en las sesiones, preguntas respecto del personaje principal en las historias del TAT
Historia familiar	Recuerdos de la familia en la infancia, descripción de la relación con la madre, el padre y los hermanos, lugar que se ocupa entre los hermanos, eventos familiares significativos, conflictos, síntomas o preocupaciones en la familia, preguntas respecto de los personajes que interactúan con el personaje principal en las historias del TAT
Contexto socio-escolar	Relaciones de amistad, relaciones de noviazgo, vida escolar, desempeño académico, conflictos sociales y escolares, desempeño académico, problemáticas y aspectos favorecedores del contexto en el que se interactúa, descripción del contexto que rodea a los personajes en las historias narradas del TAT

Fuente: elaboración propia retomando el guion de entrevista utilizado.

Participantes

Participaron seis estudiantes del nivel medio superior, dos mujeres y cuatro hombres, de entre 16 y 17 años que presentaron acoso escolar y que fueron remitidos por alguna autoridad del Centro de Bachillerato Tecnológico de una zona rural del Estado de México. Los estudiantes y sus padres firmaron la carta de consentimiento informado para participar en la investigación.

Para la recolección de la información, se trabajó con los participantes en las instalaciones de su institución educativa, en un espacio acondicionado para tal fin. Las entrevistas se realizaron considerando elementos del método clínico como el *rappport*, la observación, la escucha y la aplicación del test proyectivo. Se llevaron a cabo siete sesiones con cada estudiante, con una

duración de 25 minutos, en los meses de septiembre y octubre de 2019. A los jóvenes que en alguna sesión requerían de mayor tiempo de escucha, se les brindaba dicho espacio avisando a la orientadora y al docente. Algunos sucesos que interfirieron fueron las inasistencias de los participantes y que algunos profesores no recibían los trabajos si el alumno no se encontraba presente en la clase, por tal motivo se acortaron algunas sesiones. Pese a ello, se concluyeron de manera satisfactoria las entrevistas. Al final, dos de los participantes solicitaron una sesión más.

Resultados

La información obtenida durante las entrevistas y en las historias narradas en el test proyectivo por parte de los seis participantes se registró e integró en la tabla 2.

TABLA 2

Características de la percepción de sí mismo, la historia familiar y el contexto social-escolar de los participantes

Percepción de sí mismo	<p>Expresan sentimientos de: soledad, tristeza/depresión, enojo, frustración, odio</p> <p>Se perciben excluidos del grupo escolar y se les dificulta tener amigos</p> <p>Ideas presentes de elegir parejas que los agreden, se piensa en el suicidio, se desea quitarse la vida</p> <p>Sentimiento de inferioridad</p> <p>Miedo hacia las personas, se las percibe amenazantes</p> <p>Necesidad de aprobación</p> <p>Protección reclamada</p> <p>Deseos de tener amigos</p> <p>En 5 de 6 participantes es aceptada la imagen física de sí mismos y se percibe un futuro esperanzador</p>
Historia familiar	<p>Temor hacia las figuras que representan autoridad: madre, profesoras, compañeros líderes del grupo, padre</p> <p>Preocupación por no cumplir las expectativas de los padres</p> <p>Se percibe a una madre dominante, enojona, demandante, exigente</p> <p>Se percibe a un padre con menos autoridad que la madre y distante emocionalmente</p> <p>Relación conflictiva con los hermanos en 4 de los 6 participantes</p>

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Contexto socio-escolar	<p>Vulnerables en el grupo escolar por: situación económica, color de piel, complexión física, mostrarse amables, educados, inocentes, tranquilos, callados</p> <p>Los varones han sido agredidos física y verbalmente</p> <p>Las mujeres han sido agredidas verbalmente y a través de esparcimiento de rumores negativos hacia su persona</p> <p>Se presenta bajo desempeño académico</p> <p>Se identifica al principal agresor que promueve el acoso escolar</p> <p>No se denuncia el acoso escolar ante las autoridades</p> <p>La figura masculina se percibe violenta</p> <p>Se practica activamente una religión (cristiana, católica)</p> <p>Alto índice de alcoholismo en hombres</p> <p>Consumo de sustancias adictivas principalmente en hombres</p> <p>Cuando se ha tenido un noviazgo, se identifica que se ha sido maltratado por la pareja</p>
------------------------	---

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del estudio realizado a adolescentes que presentan acoso escolar.

Discusión

De acuerdo con los aspectos coincidentes identificados en las vivencias narradas por los participantes, se resaltan algunas particularidades.

El poder verbalizar que se es agredido posee dificultades tanto subjetivas como contextuales. Se identificó que externar a una tercera persona que se ha sido violentado se relaciona socialmente con debilidad y coloca al sujeto en un lugar de *no poder* resolver por sí mismo la problemática. Por ello, aguantar y guardar los sentimientos ante situaciones de agresión es una solicitud principalmente hacia los hombres; en las participantes se encontró mayor aceptación social para denunciar.

Subjetivamente es difícil aceptar que se requiere de un tercero para salir de un suceso que no puede manejarse por sí mismo. Esta vergüenza que aparece ante la posibilidad de denunciar es un elemento que Ubieto (2016) encuentra como afecto habitual entre los acosados en las escuelas que los lleva al silencio.

En lo que respecta al ámbito familiar, resalta la interiorización de una madre *severa y temida*, que conlleva a que los participantes no interroguen los requerimientos maternos y *se tienda hacia la obediencia*; situación que se extrapola a otras figuras como: las profesoras, algunos compañeros

y compañeras de clase y los hermanos. Ante ellos, *se responde de forma complaciente y sumisa*, ya que no les es posible negarse a sus demandas y cuando se perciben violentados por dichas figuras, no se sabe qué hacer:

Siento mucha angustia con la profesora Ana y la profesora Yolanda, me presiono mucho cuando están ellas (entrevista a Alejandro).

El padre después empezó a golpear a la hija y los hermanos también la golpeaban, la madre no hacía nada. La hija no podía hacer nada, eran muchos y su madre no la defendía (narración del Test de Apercepción Temática en Camila).

Hirigoyen (1999) y Gallo (2017) señalan que *la sumisión* en la cual se tiende a colocar al joven objeto de acoso escolar es el resultado de padres que quisieron que el niño obedeciera sin protestar ni interrogar a las figuras de autoridad.

En los casos estudiados se identificó la tendencia a estar colocado en una *posición infantil*. Freud (2018j) señala como una de las características de la primera infancia la dependencia del niño hacia la madre para subsistir y para ser lo que ella desea. En los participantes se espera ser amado por los otros desde esta posición, aunque sea ocupando un lugar desventajoso de maltrato y desvalorización, situación que dificulta más la lógica de la adolescencia ya que, como lo señala Urribarri (2015), una de las maneras de trascender la infancia es posicionarse activamente ante las situaciones de la vida. Es decir, que el adolescente logre pasar de una posición pasiva de esperar ser deseado a constituirse en un ser deseante (Gallo, 2017).

Se infiere la tendencia a colocarse a nivel inconsciente en una *posición de maltrato* o de *incitación a ser maltratado* tanto por sus compañeros escolares, como por las figuras de autoridad o en sus relaciones de noviazgo, donde resalta *reaccionar de forma pasiva* ante conflictos que los rebasan. Ubieto (2016) y Gallo (2017) consideran que la víctima de acoso escolar, al estar en un lugar de maltrato, presenta una satisfacción que no puede sentirla en la conciencia y que provoca que se quede ahí. Esta satisfacción hace referencia al goce ilimitado de la pulsión de muerte donde se resalta en el discurso de los participantes las frases: “aguantarme”, haciendo referencia a las agresiones recibidas, “quedarme callada” y “ya qué puedo hacer”. Las reacciones manifestadas por los participantes a nivel de la conciencia, como pensar que era mejor no denunciar, no percibir apoyo por parte de la

autoridad o considerar tener mayores problemas si se hablaba respecto de las agresiones recibidas, permiten inferir esta satisfacción al *ser maltratado por el otro*, pues *constituye una forma de ser amado* y además la pulsión de muerte encuentra su satisfacción en la destrucción dirigida hacia sí mismo: “No quería denunciar a mis compañeros (refiriéndose a sus agresores) porque los iba a perjudicar” (entrevista a Joel); “Cuando las compañeras de tercero me dijeron zorra, yo le avisé a la orientadora, pero no me hizo caso, por eso ya ni digo nada” (entrevista a Camila).

Al estar en esta lógica, que Gallo (2017) nombra como *la no denuncia*, el acosado acepta los términos del acosador y se da un pacto respecto del trato que el acosado recibe; aunque a nivel consciente no se sepa de ello; de manera inconsciente, mediante su silencio, el acosado se reconoce como víctima y reconoce el lugar de su agresor. Por ello, Ubieto (2016) señala a la *ley del silencio* como un elemento difícil de romper para el victimario. Por lo tanto, se reafirman algunos elementos de la posición de víctima descrito por Hirigoyen (1999) y Cobo y Tello (2009), como: minimizar, justificar, perdonar y no denunciar las acciones del agresor. ya que es posible que a nivel inconsciente exista un *sentimiento de culpa*, elemento que Freud (2018a) considera como representante de la pulsión de muerte. Este autor señaló que dicho sentimiento genera en lo inconsciente la búsqueda y necesidad de recibir un castigo.

Respecto de la dificultad que se identificó para establecer relaciones de amistad en el grupo de pares y que conlleva a vivir uno de los principales sufrimientos psíquicos, Freud (2018b) la señaló como una problemática de adentrarse a la cultura. Al respecto, Han (2015) y Bauman (2015) coinciden en que actualmente es conflictivo establecer lazos sociales profundos porque predominan las relaciones frágiles, superficiales y la exaltación del individualismo. Al ser la escuela un representante de lo social, el vivir acoso escolar es un reflejo de las pésimas relaciones entre compañeros de clase donde el egoísmo va permeando (Cerezo, 2002). Gallo (2017) considera al acoso escolar un obstáculo para el lazo social ya que en donde existe violencia la palabra se ausenta. Para Freud (2018h), el lazo social se establece mediante la identificación, proceso por el cual el sujeto se reconoce a sí mismo a partir de un rasgo que percibe en el otro. Lacan también considera que la amistad es un lazo social donde es importante la dependencia del reconocimiento y solo es posible a través del discurso

ya que es el principio del lazo social (Lacan, 2009). En este sentido, la forma en la cual los participantes que son objeto de acoso escolar logran existir en su contexto socio-escolar y familiar es identificándose a nivel inconsciente en un lugar de *desvalorización*.

En cuanto a las condiciones de vulnerabilidad que señala la Unesco (2019) para ser objeto de acoso, la apariencia física y la forma en la que se mostraban los participantes hacia sus pares, como ser amables, tranquilos y educados, es lo que dio pie a ser agredidos: “Me dicen El Negro, no me gusta mucho... cuando les digo que no me digan así, más me dicen” (entrevista a Joel); “Me dicen El Diablo... porque estoy morenito” (entrevista a Juan).

Aunque pareciera que la apariencia física es el único motivo para ser agredido, lo más importante es que en algún momento los jóvenes que reciben acoso escolar aceptan a nivel inconsciente ese *lugar desventajoso y proclive al maltrato* que los remite a revivir experiencias similares en la familia. Ubieto (2016) considera que el chico agredido acepta esa posición de sumisión de manera inconsciente dado que con esta denominación de víctima se otorga a sí mismo cierta seguridad y le da un lugar como sujeto, ya que es mejor ser víctima en el grupo a no existir.

Respecto de la *crueldad*, que se hace presente cuando se es acosado, es el propio sujeto quien se vuelve el objeto de descarga de la pulsión de muerte. El acosado, sin saberlo, dirige esta crueldad hacia sí mismo, al no denunciar los hechos y puede llevarlo a un exterminio silencioso: “Ese día cuando dañaron mis cosas en el salón y rompieron mis trabajos llegué, me sentía muy triste. La verdad solo quería quitarme la vida. Tomé muchas pastillas y se me nubló la vista. La verdad ya no recuerdo después qué pasó” (entrevista a Camila).

Por ello es importante generar en los jóvenes objeto de acoso escolar un cuestionamiento acerca de por qué callan, aceptan la violencia de sus agresores y se quedan en ese lugar de maltrato. Los testigos y figuras de autoridad constituyen un factor clave para aumentar o disminuir el acoso escolar ya que si conceden reconocimiento al agresor mediante su silencio, aprobación o participación en las manifestaciones de violencia hacia el compañero que es objeto de acoso, van aislando socialmente al adolescente que recibe la violencia. Este *aislamiento social* que se ha identificado en los participantes genera tristeza y en algunos casos lo describen como “estar en depresión” ya que no se perciben queridos o aceptados por el grupo

de iguales: “Siento bien feo que no me incluyan en las fotos que suben a *face* mis compañeros, sí duele” (entrevista a Néstor); “Mi único amigo es Edwin..., los demás no son mis amigos, me agreden, se burlan de mí” (entrevista a Joel).

No sentirse aceptados por el grupo nuevamente lleva a inferir que los participantes se colocan a nivel inconsciente en un lugar de desvalorización. En la narración de los participantes se hace presente la *compulsión a la repetición*, pues el maltrato que se vive en la escuela y la familia se da en otros espacios de interacción, como al acudir al servicio social y en la interacción con la pareja:

En el trabajo *se manchaban* porque me dejaban todo, tenía que barrer todo [...] Se pasan a veces porque viene uno a mandarte y lo haces y luego viene otro y te ordena otra cosa y lo haces..., ¡tengo que lavar hasta sus platos y vasos! [...] Estoy muy triste porque mi novia subió una foto en *Facebook* de ella y su novio y le escribía: “Felices tres meses”. Siento mucho coraje, es una hipócrita porque anda también conmigo (entrevista a Néstor).

Esta tendencia a repetir relaciones en las cuales los participantes son colocados en una posición desvalorizada y de maltrato, Freud (2018f) la identificó en su obra *Mas allá del principio de placer* como una forma de manifestación de la pulsión de muerte ya que, en algunos casos, la *agresividad* que toda persona trae en su interior es predominantemente vuelta hacia sí misma, donde se busca o se realizan acciones para autoagredirse. Esta fuerza pulsional adquiere tal poder que, aunque a nivel consciente los participantes consideren que algunas acciones los dañan, no pueden evitar volverlo a vivir. Este mismo autor (Freud, 2018c), menciona que la pulsión de destrucción es peligrosa por ser silenciosa y no se sabe de ella hasta que ya existen repercusiones drásticas. Y es que entre menor agresividad se externe en el sujeto, este se vuelve hacia sí mismo. Algunas de sus manifestaciones en los participantes son criticarse desfavorablemente y/o culparse por las agresiones recibidas. El adolescente víctima de acoso escolar interioriza aquello que lo agrede: “Yo no he tenido amigos desde la primaria, siento que a nadie le importo. Ante ellos finjo que no me importa, pero cuando llego a casa y me encierro en mi cuarto, empiezo a llorar, me siento muy sola” (entrevista a Karina).

En el caso de Karina, estos pensamientos pueden conducirla a acciones tan destructivas como el suicidio. Freud (2018j) afirma que en el niño se da la crueldad antes de la compasión y se desea dañar activamente lo que se puede pero, con la ayuda de los diques anímicos y de un contexto favorable, va desarrollando la misericordia. Sin embargo, puede que esa crueldad se vuelva hacia el exterior como en el caso del agresor o hacia sí mismo, que sería el caso de quien es objeto de acoso escolar.

Un aspecto importante que hace inferir en los participantes la posibilidad de moverse del lugar de *víctima* es mencionar en su discurso que perciben un futuro esperanzador (5 de los 6 casos expuestos), lo cual les permite interrogarse lo que les pasa en el escenario escolar y también a nivel personal. Dolto (1992) señala que cuando el adolescente logra construir un plan de vida, esto lo ayuda ante la crisis de cambios por las que pasa y le permite dirigir su energía psíquica hacia el cumplimiento de sus deseos.

Además, uno de los participantes en algunas de las sesiones de entrevista comentó que, aunque se sentía muy solo al no tener amigos en el salón de clases, prefería ya no juntarse con ellos porque le hacían daño. En este caso con sus propios recursos subjetivos pudo desligarse de ese lugar de maltrato que ocurría en la salida de la escuela: “Extraño juntarme con Paco y su grupo, era muy divertido, pero me dejé de juntar con ellos porque sé que si los sigo me hacen daño” (entrevista a Alejandro).

Conclusiones

En el espacio educativo los estudiantes interactúan con sus pares utilizando sus propios recursos subjetivos no solo desde lo consciente y racional, ya que también emergen manifestaciones de lo inconsciente. Por ello, la teoría psicoanalítica constituye un medio auxiliar en el entendimiento del acoso escolar porque permite dar cuenta de procesos como: la compulsión a la repetición, la crueldad y el sentimiento de culpa, que lleva a los jóvenes a colocarse en una posición peligrosa ante sus compañeros como ser agresor o víctima. Tener conocimiento de ello facilita a los profesores, autoridades escolares y padres de familia un entendimiento más amplio de este fenómeno social.

En esta investigación se identificó en los jóvenes objeto de acoso escolar la dificultad de visibilizar las agresiones recibidas debido a que se demanda

desde lo cultural el silencio cuando un hombre es agredido por relacionar la denuncia con ser débil, lo cual los lleva a vivir en la *ley del silencio*, donde se limita la posibilidad de simbolización de la pulsión. En las mujeres se presentó mayor posibilidad de externar y denunciar con alguna autoridad educativa las agresiones recibidas por parte de sus compañeros. La mujer logra hacer visible este fenómeno social porque, de acuerdo con Freud (2018e), ella tiene una posición en la sociedad de denunciar las consecuencias de las exigencias culturales tan severas que se imponen para el progreso cultural.

La tendencia en los participantes a colocarse en una posición de desvalorización, sumisión, pasividad y de incitación al maltrato en diferentes escenarios como en la familia, la escuela, el trabajo y en las relaciones de noviazgo, conlleva a vivenciar situaciones en donde surge una tendencia a lastimarse y a ser lastimado, signos que hablarían de la pulsión de muerte al envolver al joven en la repetición. Estas manifestaciones de la pulsión mortífera también hacen inferir la existencia de un *sentimiento de culpa* que genera a nivel consciente callar o justificar las agresiones recibidas ya sea por los otros o por ellos mismos donde lo cruel se hace presente. Y es que existe a nivel inconsciente satisfacción cuando se recibe algún castigo.

Aunque el ocupar este lugar subjetivo provoque de manera consciente sufrimiento psíquico, se presenta una tendencia a quedarse ahí, debido a que a nivel inconsciente el propio sujeto se vuelve el objeto de descarga de la pulsión de muerte y por ello se obtiene cierta satisfacción. Además, desde ese lugar de vulnerabilidad y de ser lastimado se logra existir y ser incluido por los otros, aunque implique estar en un lugar desfavorable y ser el objeto de goce.

No obstante, se encontraron elementos en los participantes que hacen inferir la posibilidad de moverse de ese lugar peligroso que se ocupa en diferentes escenarios ya que se identificó en la mayoría de los participantes la descripción de un proyecto de vida esperanzador donde se logra acceder al deseo propio, la posibilidad de sublimación de la pulsión en actividades como el dibujo, la creación literaria, el interés por el saber y, en uno de los participantes, tolerar la soledad y tristeza que se vive al percibirse aislado de su grupo de pares, elementos que han evitado la deserción escolar y que han ofertado maneras de sobrellevar las experiencias adversas que se viven en la escuela.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2015). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bellak, Le (2018). *Sobre los problemas del concepto de proyección*, Madrid: Paidós.
- Benavidez, Mayumi Okuda y Gómez-Restrepo, Carlos (2005). “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 118-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf> (consultado: 20 de octubre de 2020).
- Bolton Allanson, Patricia; Rawlings Lester, Robin; Notar, Charles E. (2015). “A history of bullying”, *International Journal of Education and Social Science*, vol. 2, núm. 12. Disponible en: <http://www.ijessnet.com/uploads/volumes/1576145463.pdf> (consultado: 18 de septiembre de 2019).
- Cerezo, Fuensanta (2002). “El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 5, núm. 1. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28076815_El_bullying_y_su_relacion_con_las_actitudes_de_socializacion_en_una_muestra_de_adolescentes/citation/download (consultado: 20 de abril de 2019).
- Cobo, Paloma y Tello, Romeo (2009). *Bullying. El aspecto cotidiano en las escuelas*, Ciudad de México: Limusa.
- Colín, Miriam; Galindo, Héctor y Saucedo, César (2009). *Introducción a la entrevista psicológica*, Ciudad de México: Trillas.
- Dolto, Françoise (1992). *La causa de los adolescentes*, Ciudad de México: Seix Barral.
- Elkin, Mario (2015). *Actualidad de la agresividad en psicoanálisis de Jaques Lacan*, Buenos Aires: Grama.
- Evans, Dylan (2008). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buenos Aires: Gedisa.
- Freud, Sigmund (2018a). “Análisis terminable e interminable”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XXIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018b). “El malestar en la cultura”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XXI*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018c). “El yo y el ello”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XIX*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018d). “La interpretación de los sueños”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo IV*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud (2018e) I Freud, Sigmund. (2018). “La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo IX*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018f). “Más allá del principio de placer”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XVIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018g). “Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XXII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018h). “Psicología de las masas y análisis del yo”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XVIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018i). “Pulsiones y destinos de pulsión”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XIV*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, Sigmund (2018j). “Tres ensayos sobre teoría sexual”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo VII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Galende, Emiliano (1991). *Psicoanálisis y salud mental*, Buenos Aires: Biblioteca de Psicología Profunda.
- Gallo, Héctor (2017). *Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gil Villa, Fernando (2018). “Bullying ¿Una profecía autocumplida?”, *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, vol. 9, núm. 253, pp. 520-536. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S217666812018000300520&lng=en&nrm=iso&tlng=es (consultado: 17 de febrero de 2020).
- Gómez Nashiki, Antonio (2013). “Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 839-870. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008 (consultado: 20 de marzo de 2019).
- Han, Byung-Chul (2015). *Psicopolítica*, 5ª ed., Barcelona: Herder.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2019). *Fenomenología del espíritu*, 5ª ed., Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hirigoyen, Marie-France (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona: Paidós.
- Lacan, Jaques (2009). *Escritos 1*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Lugones Botell, Miguel y Ramírez Bermúdez, Marieta. (2017). “Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud”, *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 33, núm. 1. Disponible en: <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132> (consultado: 17 de septiembre de 2019).
- Matthews, Julie y Matthews, Andrew (2012). *Alto al bullying*, Ciudad de México: Alamah.
- Menassa, Miguel Oscar (2020). *Las eternas relaciones de pareja*, Madrid: Grupo Cero.
- Mendoza González, Brenda (2014). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*, Ciudad de México: Pax.
- Murray, Henry (2007). *Test de apercepción temática. Manual para la aplicación*, Ciudad de México: Paidós.
- Murueta, Marco Eduardo (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, Ciudad de México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.
- OECD (2017). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 students' well-being*, París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Students-Well-being-Country%20note-IberoAmerica-regional-note.pdf> (consultado: 10 de febrero de 2018).
- Olweus, Dan (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*, Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Cambridge: Blackwell.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 3ª ed., Ciudad de México: Morata.

- Olweus, Dan; Limber, Sue; Mihalic, Sharon (1999). *Blueprints for violence book number 9*, Colorado: Center for the study and Prevention of Violence.
- OMS (2012). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington: Organización Mundial de la Salud-Organización Panamericana de la Salud.
- Reyes Giraldo, Rafael Eduar (2013). *Bullying entre adolescentes escolares: una lectura psicoanalítica de la agresividad*, Cali: Universidad San Buenaventura.
- Ronald, Erling (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Orígenes y primeros estudios del bullying escolar*, Madrid: Alianza.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (2009). “El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad”, *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XVI, núm. 46. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v16n46/v16n46a2.pdf> (consultado: 10 de noviembre de 2019).
- Salas Picón, Wilson Miguel (2016). “Revisión sobre la definición del bullying”, *Poiésis*, núm. 30, pp. 44-50. Disponible en: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1858> (consultado: 30 de agosto de 2019).
- SEMS (2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de educación media superior. Reporte temático*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf (consultado: 16 de agosto de 2019).
- Sibilia, Paula (2017). “Bullying: ¿culpa o vergüenza?”, *La Época*, núm. 6. Disponible en: <https://laepoca.apa.org.ar/6/bullying-culpa-o-verguenza/> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Ubieto, José Ramón (2016). *Bullying: una falsa salida para los adolescentes*, col. Biblioteca de Infancia y Juventud, Barcelona: NED ediciones.
- Unesco (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483_\(consultado:14 de febrero de 2020\)](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483_(consultado:14 de febrero de 2020)).
- Urribarri, Rodolfo (2015). *Adolescencia y clínica psicoanalítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vega Báez, Juan Antonio (2013). “La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes”, *Trabajo Social UNAM*, núm. 4. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54056> (consultado: 25 de septiembre de 2019).
- Vega-Cauich, Julio Isaac (2019). “Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying”, *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, vol. 15, núm. 1, pp. 111-127. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4020> (consultado: 20 de febrero de 2019).
- Voors, William (2005). *Bullying, el acoso escolar*, Barcelona: Oniro.

Artículo recibido: 12 de junio de 2020

Dictaminado: 14 de octubre de 2020

Segunda versión: 17 de noviembre de 2020

Aceptado: 23 de noviembre de 2020

PRÁCTICAS DE (IN)JUSTICIA SOCIAL EN ESCUELAS CON BUENOS INDICADORES DE EFECTIVIDAD ESCOLAR

RENÉ VALDÉS / LORENA RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE

Resumen:

El objetivo de este trabajo es identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social del estudiantado en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Para ello se hizo un análisis etnográfico en dos escuelas con buenos indicadores y resultados de calidad educativa. Desde la experiencia de los estudiantes, los resultados dan cuenta de que los docentes se relacionan diferenciadamente con el alumnado de mayor y menor rendimiento académico y supeditan la entrega de apoyos según su conducta. Además, se advierte la preeminencia de prácticas punitivas que afectan los procesos de aprendizaje y una falta de atención oportuna ante situaciones de discriminación. Las discusiones finales giran en torno a las tensiones entre los preceptos de la nueva administración pública y la justicia social.

Abstract:

The objective of this study is to identify and describe the school practices that threaten the social justice of students in schools that have received good evaluations in Chile's educational system. To reach this end, an ethnographic analysis was carried out in two schools with good indicators and results of educational quality. Based on student experience, the results show that the teachers treat students differently depending on their degree of academic achievement, and that their support is conditioned to student conduct. In addition, the preeminence of punitive practices is seen to affect learning processes and lead to a lack of timely attention in discriminatory situations. The final discussion revolves around the tensions among the precepts of the new public administration and social justice.

Palabras clave: estudiantes; justicia social; neoliberalismo.

Keywords: students; social justice; neoliberalism.

René Valdés: investigador de la Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Quillota 980, Viña del Mar, Valparaíso, Chile. CE: revalmorales@gmail.com (ORCID: 0000-0003-4242-9748).

Lorena Ramírez-Casas del Valle: académica investigadora de la Universidad de las Américas, Chile, Facultad de Salud y Ciencias Sociales. Providencia, Santiago, Chile. CE: lorenaramirez@gmail.com (ORCID: 0000-0001-5746-7777).

Introducción

En la actualidad prevalece en Chile un modelo de gestión educativa conocido como *new management public* (NMP), que se caracteriza por trasladar principios de la administración del ámbito privado hacia el espacio de las políticas públicas con un fuerte enfoque de rendición de cuentas (Falabella, 2020; Sisto, 2019; Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Bellei, 2015). En el ámbito educativo, esto ha sustentado una política marcada por la evaluación del desempeño de las escuelas acorde con rendimientos académicos de las y los estudiantes [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género] con altas consecuencias para aquellas escuelas y alumnos que no cumplan con los requisitos esperados. En específico, en 2011 se creó la Agencia de Calidad, que es la encargada de evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas. Con este propósito, todos los años realiza una evaluación y categorización de las escuelas bajo el rótulo de desempeño alto, medio, medio-bajo o insuficiente, con base en los resultados obtenidos por lo estudiantes en una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) (Ministerio de Educación, 2014). Uno de los efectos más representativos de esta política es que a las escuelas que no alcancen los resultados prescritos se les puede revocar el reconocimiento oficial según la Ley 20.248, que data de 2008, lo que implica que los estudios cursados por sus alumnos no serán válidos, afectando directamente la trayectoria de los estudiantes en su posibilidad de tránsito hacia otra escuela. Cabe señalar que hasta septiembre de 2019 había en Chile 218 escuelas en riesgo de cierre (Said, 2019).

Este escenario político de gran valoración de las pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas que no cumplen con los estándares previstos ha creado la ilusión de que las que responden adecuadamente a las evaluaciones nacionales son instituciones que están cumpliendo con los objetivos cognitivos y no cognitivos que se ha propuesto el sistema educativo chileno (Bellei, 2015; Evans, 2015; Apple y Beane, 2012).

Distintos autores coinciden en señalar que, bajo este modelo, la noción de calidad educativa se ha reducido a la obtención de buenos resultados académicos en la prueba estandarizada, y con ello ha propiciado una mayor desigualdad educativa (Verger y Parcerisa 2018; Koretz, 2018; Assaél,

Cornejo, González, Redondo, *et al.*, 2011). Tanto la evidencia internacional (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019; Evans, 2015; Hall y McGinity, 2015; Murillo y Krichesky, 2015; Apple y Beane, 2012) como la nacional (Falabella, 2014, 2020; Sisto, 2019; Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017; Bellei, 2015) señalan que este modelo de gestión propicia la segregación, discriminación y exclusión de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos, viéndose más seriamente afectados quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad, ya sea por condiciones socioeconómicas, de género, nacionalidad, etnia o alguna discapacidad. Ante esto nos surge la pregunta de si es posible reducir la calidad educativa a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. La respuesta desde una perspectiva de justicia social es que claramente esto no es suficiente e, incluso, es posible cuestionar su existencia. Desde un enfoque de justicia social, asumimos que el énfasis y el compromiso educativos deben estar centrados en promover ciertas prácticas y valores que favorezcan el sentido de lo colectivo, la equidad y el respeto por la diversidad de todos los individuos (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; García, 2018; Santamaría-Goicuria y Stuardo-Concha, 2018; Murillo y Krichesky, 2015).

Bajo este enfoque, el objetivo de este estudio es identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social de los estudiantes en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Asumimos en esto el derecho de los niños a ser escuchados, siendo relevante propiciar su participación para comprender con ellos los significados que atribuyen a sus experiencias cotidianas (Gaitán, 2006). Se espera que los resultados de este estudio aporten conocimientos que permitan reflexionar en torno a las prácticas escolares que puedan favorecer las condiciones de justicia social educativa.

Políticas educativas en Chile

El NMP es un cuerpo filosófico de ideas de gestión que se transmiten desde la esfera privada al mundo público con el propósito de hacerlo más efectivo y eficiente (Verger y Curran, 2014); uno de sus preceptos es que los gobiernos deberían limitarse a ocupar un rol mínimo en la provisión de servicios públicos. El paquete del NMP se instaló como una prioridad en las agendas políticas de los países desarrollados y en vías de desarrollo, en particular en el área educativa (Verger y Curran, 2014).

En el caso de Chile, este nuevo modelo de gestión en educación se implementó durante la dictadura, a inicios de los años ochenta, teniendo principios de mercado materializados en dos grandes pilares: el financiamiento vía *voucher* a la demanda y la descentralización del rol de Estado, traspasando la responsabilidad educativa a las esferas municipales (gobiernos locales), con las consecuentes diferencias en los recursos que dispone cada municipalidad con base en los ingresos de su población. Bajo este escenario, ya en los años noventa, Gentili (1996) mencionaba que los sistemas educativos latinoamericanos enfrentaban una profunda crisis de gerenciamiento de las políticas educativas, confirmado en la siguiente década por Casassus (2003), quien señalaba la instauración de una perspectiva económica en educación con un cambio importante de prioridades en políticas públicas y corroborado en los últimos años por Bellei (2015) y Cornejo e Insunza (2013), al indicar la instalación de un experimento educativo, especialmente en Chile.

Estos cambios fueron profundizados en los gobiernos de la concertación, a partir del año 2000, como respuesta a los bajos resultados en pruebas nacionales e internacionales se generó una reconfiguración del rol del Estado, mediante la profundización de las lógicas empresariales en el mundo educativo. La idea fue mantener la privatización del sistema, pero incorporando instrumentos de evaluación y rendición de cuentas como forma de asegurar la calidad educativa (Assaél *et al.*, 2011). En este contexto se readequa el sistema y objetivos curriculares para que se alineen con las mediciones realizadas por el Simce y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

Siguiendo con estos principios, en 2011 se promulga la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y se suman al Ministerio de Educación dos nuevos organismos: se crean la Superintendencia de Educación Escolar, la cual está encargada de fiscalizar el cumplimiento de las normativas educacionales y el buen uso de los recursos, así como la Agencia de Calidad de la Educación, la cual considera dentro de sus funciones evaluar y clasificar a las escuelas según los desempeños de calidad, enmarcados en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Resulta importante señalar que la categoría de desempeño es el resultado de la evaluación que contempla, por una parte, los resultados obtenidos por estudiantes en la prueba Simce, específicamente en las

asignaturas de matemáticas, lenguaje e historia y geografía (Ministerio de Educación, 2014). Bajo esta estructura, la enseñanza y los aprendizajes se focalizan en la preparación de los estudiantes para que logren buenos desempeños, como forma de evitar los posibles castigos institucionales en relación con sus resultados (Assaél *et al.*, 2011). Un primer efecto de este sistema educativo es que ha favorecido la segregación escolar (Cornejo, 2006), que implicó el agrupamiento de los estudiantes en determinados centros educativos en función de sus características personales o sociales (Murillo y Martínez, 2017). Dicha segregación es el resultado de la primacía del valor asignado a la prueba Simce como el indicador para evaluar la efectividad y calidad de la educación (Cornejo, 2006; Donoso y Arias, 2012).

Consecuente con lo anterior, en este escenario político, de alta valoración de las pruebas estandarizadas, se ha propiciado la discriminación y exclusión de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos (Donoso y Arias, 2012; Julio, 2010; Lerena y Trejos, 2015; Murillo y Krichesky, 2015). En este sentido, los niños que no cumplen con los requerimientos establecidos suelen ser considerados como portadores de “necesidades educativas especiales” (Lerena y Trejos, 2015) o corren el riesgo de fracasar en el sistema escolar (Julio, 2010).

Los resultados de este cuerpo filosófico de ideas han sido visibles tanto a nivel estructural como en la escuela y en la sala de clases (Bellei, 2015). Si bien hubo una mejora en la cobertura educacional, en la infraestructura y en la distribución de libros, propios de la justicia distributiva, se estancaron los resultados en pruebas estandarizadas, además de estar condicionados por el nivel socioeconómico de los planteles, lo que supuso una importante inequidad del sistema, materializado en la segmentación social –escuelas empobrecidas– y en la ineficiencia escolar –rendimiento asociado al nivel socioeconómico–. A esto se suman otros síntomas que vuelven más sensible la crisis, como la disminuida innovación en educación, el bajo liderazgo escolar y la instauración de mandatos en el sistema escolar sin la participación activa de los profesores y estudiantes (Bellei, 2015).

En las últimas dos décadas se ha buscado corregir algunos de los defectos señalados, para lo cual se han promulgado distintas leyes y normativas que las escuelas han traducido para evitar la discriminación y favorecer la inclusión educativa (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019).

Utilizaremos tres leyes como ejemplos: la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial; la de Inclusión Social y la de Inclusión Escolar. Considerando la diversidad y brechas socioeconómicas del país, en 2008 entra en vigor la ley SEP, cuyo propósito ha sido contribuir a la igualdad de oportunidades mediante la entrega de recursos adicionales por cada alumno prioritario. Bajo esta ley se entregan más recursos según la vulnerabilidad de los estudiantes con el compromiso de que estos beneficios mejoren los resultados en la prueba estandarizada Simce. Por su parte, en 2010 se promulga la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Esta ley tiene por objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

En 2015 entra en vigencia la Ley 20.845, sobre inclusión escolar, a través de la cual se busca asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar, eliminando todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación. Dicha ley, además, pone fin a la selección escolar, al financiamiento compartido –como forma de disminuir la segregación producto de la capacidad de pago de los padres– y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

No obstante, a pesar de los esfuerzos materializados en estas nuevas políticas educativas, se siguen manteniendo los principios de mercado y de competencia propios del NMP. Actualmente las escuelas que tienen buenas actuaciones en pruebas estandarizadas son consideradas de calidad, invisibilizando aquellas condiciones o prácticas que podrían estar atentando contra la justicia social dentro del espacio escolar.

Prácticas escolares tensionadas dentro del contexto del NMP

Según Matus e Infante (2011), ante el escenario de presión por obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas, la escuela ha propiciado prácticas que favorecen la segregación, discriminación y exclusión de los niños menos aventajados académicamente.

Como señalan Murillo y Krichesky (2015), en la escuela existen prácticas pedagógicas que favorecen la desigualdad de enseñanza. Al respecto, los

autores advierten que los docentes presentan una baja atención hacia los estudiantes menos aventajados académicamente señalando que estos suelen quedar aislados del resto de los compañeros y que los docentes tienden a hacer referencias a sus limitaciones durante la clase. Por otra parte, Donoso, Valdés y Cisternas (2020) y Julio (2010) enfatizan que en la escuela se atenta contra la diversidad del alumnado, al utilizar las mismas estrategias pedagógicas, actividades y materiales para todos.

Según Martinic, Vergara y Huepe (2013); Murillo y Krichesky (2015) y Vásquez (2013), en la escuela prevalecen prácticas pedagógicas cuya finalidad es un aprendizaje “reproductivo”, en el cual el rol del profesor se ciñe a la entrega de información en desmedro del desarrollo de otras habilidades sociales o dimensiones de aprendizaje. En este sentido, se advierte además que en el aula predomina una pedagogía directiva, con poco diálogo y conexión de los docentes con los estudiantes (Donoso, Valdés y Cisternas, 2020).

De esta manera se advierten prácticas de aula que atentan contra la diversidad de los estudiantes, y que dificultan su proceso de aprendizaje. Como señalan Echeita y Sandoval (2002), los alumnos con discapacidad son un colectivo ejemplificador de cómo durante mucho tiempo han sido excluidos del sistema educativo regular, a pesar de que se han promulgado leyes en nombre de la inclusión. Por otra parte, también se evidencian prácticas de discriminación hacia los alumnos de otras nacionalidades. Desde la perspectiva de Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) y Tijoux (2013) en la escuela prevalecen prácticas que propician la asimilación y adaptación de los niños de otros países a la cultura escolar dominante provocando diversas experiencias de discriminación y racismo, basadas en discursos y representaciones estereotipadas del extranjero, que propician la segregación entre sus grupos.

Finalmente, son los niños provenientes de familias con nivel socioeconómico y cultural bajo quienes presentan los mayores problemas para permanecer en el sistema escolar y, por ende, son más propensos a quedar excluidos de este (Julio, 2010). Como señalan distintos autores e informes emitidos por el Ministerio de Educación, el componente socioeconómico está asociado a la deserción escolar, con la presencia de mayores tasas en sectores más vulnerables, cuestión que ciertamente contribuye a endurecer el círculo de la pobreza (Loyola, Espinoza, González, Santa Cruz *et al.*, 2014; Julio, 2010).

La educación desde una perspectiva de justicia social

En la actualidad podemos encontrar tres grandes concepciones en relación con la noción de justicia social: como distribución, como reconocimiento y como participación (Sen, 2010; Nussbaum, 2003; Fraser y Honnet, 2006; Fraser, 1998). La justicia social *distributiva* enfatiza en la importancia de (re)distribución de bienes, recursos materiales, culturales y capacidades, que implica garantizar el acceso asignación equitativa de bienes; por su parte, la justicia entendida como *reconocimiento* implica el respeto cultural así como promover relaciones justas dentro de la sociedad; finalmente, la justicia entendida como *participación* refiere al derecho de las personas a tomar decisiones que afectan a sus propias vidas, con el fin que sean capaces de tener una activa participación en la sociedad (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

La justicia social solamente es posible mientras se asegure el derecho a un trato igualitario y a un apoyo para alcanzar los derechos humanos así como a una distribución justa de los recursos sociales, siendo este el objetivo de la lucha política (Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Para esto se requiere de acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social, por tanto, implica “desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar a la par con otros, como socios con pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2008:39). En este sentido, la justicia social es posible en contextos y condiciones en los cuales no solo se garantice el acceso y la distribución de los recursos, sino que prevalezca el reconocimiento, la participación y el agenciamiento de los individuos (Fraser, 1998; Fraser y Honnet, 2006; Sen, 1996).

En el ámbito educativo diversos autores señalan que para avanzar hacia la justicia social se debe propiciar una experiencia escolar igualitaria, que traspase cualquier distinción social (Kohan, 2018), y que se reconozcan y valoren las diferencias y singularidades de los estudiantes (Aguilar, 2015; Fraser, 1998).

Enmarcarse, entonces, en la educación desde una perspectiva de justicia social implica revisar aquellas prácticas que favorecen tratos diferenciados, apoyos discrecionales y arbitrarios, medidas punitivas y cualquier tipo de segregación, discriminación o exclusión social que ocurren dentro de la escuela (Aguilar, 2015; Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016).

Para esto es relevante tomar en cuenta las condiciones sociales y didácticas que se generan para el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes y la organización institucional; considerando la diversidad de todos los sectores sociales y, en particular, las necesidades desde aquellos actores menos visibilizados como es el caso de los niños, adolescentes y escolarizados (Aguilar, 2015).

Del mismo modo, entendemos las prácticas como aquellas acciones relacionales, situadas en el contexto sociocultural, que poseen un componente histórico y que dan cuenta del sentido y de la identidad de una comunidad (Fardella y Carvajal, 2018; Wenger, 2010). Lo anterior debe ser comprendido y promovido en contextos múltiples, considerando las condiciones meso y macrosistémicas de las instituciones escolares para la revisión de prácticas que atenten contra la justicia social, pero a la vez que favorezcan entornos escolares más justos y democráticos (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; García, 2018; Santamaría-Goicuría y Stuardo-Concha, 2018; Prilleltensky, 2012).

Bajo este marco es que en este estudio nos interesa profundizar en dos escuelas públicas que han sido clasificadas como establecimientos con buenos indicadores de efectividad escolar. Se tratará de identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social de los estudiantes en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Para esto hemos considerado la experiencia estudiantil.

Metodología

El diseño de esta investigación es cualitativo, pues busca describir las prácticas de una manera específica y contextualizada y a la vez comprenderlas en un espacio heterogéneo observable y sociohistórico determinado (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2003). El método es la etnografía escolar, ya que según Rockwell (2009), posibilita una diversidad de técnicas y recursos para indagar dialógicamente en un espacio social delimitado. Además, según Díaz de Rada (2013), ofrece opciones idóneas para comprender las prácticas y los aspectos culturales de las instituciones educativas. En este caso, el foco de la etnografía estuvo en las experiencias de un grupo de estudiantes de dos escuelas públicas con buenos indicadores de calidad educativa, según los lineamientos determinados por el Ministerio de Educación (2014).

Participantes

En este estudio participaron dos escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. Ambos centros educativos imparten enseñanza inicial, primaria y secundaria, no tienen criterios de admisión escolar, cuentan con similares programas de apoyo gubernamentales y sus estudiantes provienen de familias de similares condiciones socioeconómicas. Se seleccionaron ambas escuelas, ya que presentan mejor desempeño en el Simce que otras de su mismo nivel socioeconómico: 11 puntos más en el caso de la escuela 1, que cuenta con 82% de estudiantes en situación de vulnerabilidad, y 14 puntos más en el caso de la escuela 2, que posee un 92% de vulnerabilidad. Es necesario señalar que la Agencia de Calidad de la Educación (2019) establece una escala de rango entre 0 y 100 para la comparabilidad de resultados. Las dos escuelas cuentan con excelencia académica y buenos indicadores en el área de convivencia escolar. Esta información está basada en los proyectos educativos de las escuelas que datan de 2017 y 2018 y en los resultados públicos que entrega la Agencia de Calidad de la Educación (2018). En ambas escuelas el trabajo etnográfico se realizó con 30 estudiantes que cursaban séptimo básico para el caso de la escuela 1 y en 25 alumnos de sexto básico para el caso de la 2. Por lo tanto, la cantidad total de participantes es de 55 estudiantes.

Procedimientos y técnicas de producción

El trabajo etnográfico tuvo una duración de ocho meses en cada escuela. Se solicitaron previamente las autorizaciones al equipo directivo de los planteles, se incorporaron consentimientos informados a los padres y tutores de los participantes y asentimientos para el caso de los niños, de acuerdo con los requerimientos éticos de la universidad patrocinante.

Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas individuales a profundidad, grupos focales y observaciones en espacios formales e informales donde participaran estudiantes (sala de clases, patios de recreos, actividades extraprogramáticas, etc.). Para el caso de este trabajo, solamente se reportan los datos recopilados mediante entrevistas, grupos focales y notas de campo. El énfasis en la producción de información con los estudiantes estuvo centrado en la experiencia en tres aspectos clave: en el ámbito académico de las escuelas, en la convivencia escolar y en la relación entre alumnos y adultos. Según Larrosa (2011) y Guzmán Gómez

y Saucedo Ramos (2015), entendemos la experiencia como todo aquello que “le pasa” al estudiante cuando está vinculado a acontecimientos externos y, por lo tanto, permite la elaboración de relatos y sentidos sobre sus propias vivencias.

Análisis de datos

Para organizar el análisis de las entrevistas, grupos focales y notas de campo se utilizó el análisis de contenido temático (Vázquez, 1994). Mediante una triangulación metodológica (Flick, 2015; Denzin y Lincoln, 2003) y una codificación categorial abierta asistida por el CAQDAS ATLAS.ti, se realizaron las siguientes tareas:

- 1) preparación de documentos primarios, que consistió en la transcripción del material y el registro de la información relevante en una unidad hermenéutica;
- 2) codificación, que consistió en la segmentación de los documentos primarios en unidades de significado que representaran prácticas de injusticia social (Strauss y Corbin, 1994). Las prácticas codificadas fueron heterogéneas debido a la complejidad y densidad de la producción etnográfica de datos; y
- 3) categorización, la cual consistió en la agrupación de los códigos en prácticas comunes a los dos grupos de estudiantes (Krippendorff, 1990). La triangulación de técnicas permitió enriquecer las informaciones obtenidas desde cada una y por separado, asegurando y confirmando los patrones de significado encontrados en cada escuela para así identificar aquellas prácticas que permitían responder al objetivo del estudio (Flick, 2015).

Resultados

La tabla 1 organiza los resultados en categorías y subcategorías. Cada una proviene del análisis de contenido empleado en las entrevistas y grupos focales a los estudiantes participantes y, en modo complementario, a los diarios de campos empleados en las observaciones participantes y no participantes. La escuela 1 pertenece a la comuna de Quillota y la 2 pertenece a la comuna de Quilpué, ambas de la región de Valparaíso. Los nombres de los participantes han sido cambiados para resguardar su anonimato.

TABLA 1

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías	
Trato diferenciado con base en el rendimiento académico	Favoritismo en la escuela	Premiando el rendimiento
Apoyos diferenciados con base en el rendimiento y conducta	Mayor apoyo hacia el estudiante con buen rendimiento	Menor apoyo hacia el estudiante problemático
Medidas punitivas	Prácticas de sanción generalizadas	Prácticas de expulsión
Falta de reconocimiento y atención hacia las necesidades de los estudiantes	Invisibilización de las necesidades individuales	Negligencia frente al maltrato y discriminación entre pares
Segregación e Invisibilización en la escuela	Segregación por las capacidades de aprendizaje	Invisibilización de perspectivas de género

Fuente: elaboración propia.

Trato diferenciado en base al rendimiento académico

Según las experiencias que relatan los estudiantes se advierten prácticas en la cuales los docentes se relacionan y realizan un trato diferenciado hacia ellos, determinado principalmente por su rendimiento académico. Al respecto, los estudiantes dan cuenta de que la prioridad de la escuela es que ellos obtengan buenos rendimientos y un buen desempeño en la prueba Simce, desde la cual se generan prácticas relacionales de favoritismo hacia algunos, y el premio hacia los cursos mejor evaluados, tal como se detalla a continuación.

Favoritismo en la escuela

Los estudiantes señalan que los docentes establecen relaciones diferenciadas con los de mejor rendimiento, que son aquellos considerados como “inteligentes” y que tienen mejores notas. Al respecto, dan cuenta de la existencia de estas relaciones diferenciadas en la cual advierten un *favoritismo* por parte de los profesores que se expresa en prácticas de mayor atención y escucha, incluso verbalizando explícitamente su predilección hacia algunos/as estudiantes. La siguiente cita es ilustrativa:

E: Y esto de que algunos profes no te escuchan, ¿les pasará a otros compañeros?

Na: Mmm, yo creo que sí.

E: ¿Sí? La pregunta es: ¿Tú crees que hay profes que escuchan más a algunos niños que a otros?

Na: Sí.

E: ¿Sí? ¿A quiénes crees que escuchan más y a quiénes escuchan menos?

Na: Como a los más inteligentes, a los que tienen mejores notas, y toda la cosa

E: ¿A ellos crees que escuchan más? ¿Y quiénes serían?

Na: El Jorge, la Camila. Como que hay profesores que como “ay, mi niña, mi favorita”

E: ¿Así dicen? ¿Han dicho así “mi niña, mi favorita”? ¿Ahí en clase?

Na: [Asiente] sí (Estudiante, mujer, escuela 1).

Premiando el rendimiento

Del mismo modo que los estudiantes señalan experiencias que apuntan a prácticas de favoritismos por parte de los profesores dentro de la sala de clases asociado al rendimiento académico, se aprecia una cuestión similar en la relación que establecen otros miembros de la escuela con el grupo curso. Al respecto, los estudiantes visualizan que el acercamiento de otros miembros está asociado a felicitar y premiar a los estudiantes y cursos que presentan buena nota y buen rendimiento en el Simce, en cambio se sanciona y llama la atención a aquellos que no cumplen con el desempeño. La siguiente cita es representativa:

E: Y hablemos del equipo directivo. Generalmente trabajan fuera de la sala de clases, pero he visto que igual van a las salas a veces, ¿qué hacen cuando van a las salas?

S: Por ejemplo, leen los resultados de los ensayos Simce, o si tienen una noticia, si han superado el Simce de tal curso de tal año.

J: O si es muy importante.

S: O si superamos a otros colegios [...] o si no solamente las dicen nomás.

V: La tía M¹ iba por lo del Simce a felicitarnos, lo que hacíamos nosotros era quedarnos quietos porque no sabíamos qué decir, era algo malo.

B: La tía va a retar a los alumnos que se portan mal y a los que ya no se portan mal también, va a felicitar a los alumnos que están mejorando, y a los del Simce, los que tienen buenos resultados, los premia, y a los demás les dicen que tienen que esforzarse harto (Grupo focal estudiantes, escuela 2).

Apoyos diferenciados con base en rendimiento y conducta

Desde las experiencias de los estudiantes se advierten que existen prácticas de apoyos diferenciadas dependiendo de su rendimiento académico y conductas en la escuela. Al respecto comparten evidencias de que no todos tienen acceso a los mismos apoyos y beneficios por parte de la escuela, puesto que las ayudas están subordinadas a los rótulos, y por ende a las distinciones, que se establecen entre los estudiantes, los cuales están determinados nuevamente por el rendimiento académico, así como por sus comportamientos, tal como se explicita a continuación.

Mayor apoyo hacia el estudiante con buen rendimiento

Desde las experiencias que relatan los estudiantes se evidencia que los profesores establecen prácticas de apoyo distintas según el rendimiento académico, estableciendo diferencias entre buenos o malos. A su parecer, los profesores presentan mayor disposición de apoyo y ayuda hacia los estudiantes con buenas notas, lo que a su vez determina el tipo de relaciones que establecen estos con sus docentes, tal como se expresa:

No: Por... porque siempre, como hay un profesor, o la que está aquí siempre dice de que si se portan bien y se sacan buenas notas ella siempre va a estar ayudándonos y yo creo que por eso hay alumnos que están... están...están como muy junto con los profesores, hablan mucho, tienen mucha amistad (Estudiante, varón, escuela 1).

E: Y ese apoyo, ¿no es con todos?

No: No, siempre apoyan y están más cerca de los que tienen buenas notas.

Menor apoyo hacia el estudiante problemático

Por otra parte, los estudiantes dan cuenta de que otros apoyos ofrecidos por la escuela, por ejemplo el de tipo psicológico, también estarían condicionados por su comportamiento. En este sentido se advierte que no llegan de la misma manera hacia aquellos estudiantes que son considerados como “problemáticos”, evidenciándose una suerte de invisibilización de sus necesidades. La siguiente cita resulta representativa:

[...] creo que lo único que me gustaría cambiar sería el trato que le dan a los alumnos que se pueden considerar un alumno problema. Quizás no verlo tanto como un niño que hace problemas porque sí, y no tachar a los estudiantes.

Porque, por ejemplo, a mí me tienen tachada de la niña que es inteligente, pero se manda, hace muchos problemas, entonces a lo mejor...yo creo que a lo mejor por eso no me ha llegado mucha ayuda de parte de la psicóloga o cosas así (Estudiante, mujer, escuela 1).

Medidas punitivas

Desde las experiencias de los estudiantes se evidencia que en ambas escuelas existen prácticas punitivas dentro de la sala de clases que se ejercen de manera generalizada hacia ellos. Lo anterior queda de manifiesto en prácticas sancionadoras e incluso de expulsión hacia quienes contravienen el orden y buen comportamiento dentro de la sala de clases, como se explicita a continuación.

Prácticas de sanción generalizadas

Los estudiantes dan cuenta de prácticas sancionadoras para disciplinar la conducta y desatención en clases. Estas sanciones son visualizadas por el alumnado como desproporcionadas, y además generalizadas, ya que no siempre se focalizan en los responsables, sino que muchas veces están dirigidas a todo el curso. Resulta interesante cómo no cuestionan en sí mismas las sanciones sino, más bien, la forma en la cual se ejercen, puesto que señalan que la práctica sancionadora de los docentes no hace distinción entre los estudiantes que generan o no desorden en el aula, lo cual les resulta una acción injusta. Las siguientes dos citas son ilustrativas al respecto:

N: Siempre lo que no me gusta es que cuando reta² es que hay grupos que se portan bien o mal, entonces reta en general, yo pienso que deberían retarlos aparte, y el curso como que igual les dice no se porten mal, no me gusta que rete como curso a pesar de que sea uno o dos y preferiría que hablara solo con esas personas (Estudiante, mujer, escuela 2).

Na: en la sala nos hacen callar, pero siempre como que el curso está funcionando con amenazas, porque llegan y nos dicen “ya, si no se callan los dejamos sin recreo”.

E: Ya, ¿y qué te parece eso de la amenaza?

Na: Yo creo que como mal, pero bien

E: ¿Cómo así?

Na: Porque mal sería porque no siempre todos los compañeros se están portando mal y como que los dejan castigados por una persona.

E: Eso es lo malo.

Na: Y lo bueno es porque así como que el curso dice “ya portémonos bien porque nos van a dejar sin recreo” entonces como que se calman, como que se están portando mejor (Estudiante, mujer, escuela 1).

Prácticas de expulsión

También dan cuenta de prácticas frecuentes de expulsión de la sala de clases para subsanar los problemas conductuales. Al respecto, los estudiantes cuestionan dicha medida puesto que puede afectar su proceso de aprendizaje, las siguientes citas son ilustradoras:

[...] También algunas veces nos da rabia cuando nos echan de la sala... Una compañera el otro día se dio vuelta para sacar el..., el cuaderno de la mochila y la..., la anotó, la echó para afuera y la llamó al apoderado³ (Estudiante, mujer, E1).

No: Como le dije, yo soy bien conversador y hay a veces que me paso de la cuenta. Por ejemplo, la tía me dice “Andrés, ya” y yo no paro y yo, y yo bueno y admito que a veces contesto de mala manera y digo “Ah ya” y contesto de mala manera y me han echado de clases. Por ejemplo, la, con la única que me ha pasado fue con la tía Carla.

E: Ya.

No: Que me echó dos veces y a mí nunca me había echado porque nunca me han citado al apoderado, nunca me han suspendido, nunca he repetido un curso, pero es, me echaron dos veces de clases y por poco citan a mi mamá y eso no me gustó (Estudiante, hombre, E1).

Falta de reconocimiento y atención hacia las necesidades de los estudiantes

Los estudiantes describen una indiferencia y falta de diligencia por parte de algunos adultos del colegio a la hora de tomar decisiones remediadoras o de apoyo hacia estudiantes que vivencian situaciones complejas de tipo personal, de aprendizaje o de discriminación en la escuela. Al respecto, desde sus relatos se evidencian prácticas que tienden a invisibilizar sus necesidades personales, así como también las situaciones de maltrato y discriminación que se genere entre pares, explicitadas a continuación.

Invisibilización de las necesidades individuales

Dan cuenta de prácticas relacionales entre los docentes y estudiantes en las que predomina la indiferencia por parte de los primeros ante las necesidades personales que puedan expresar con alumnos. Desde lo que relatan se evidencia que predomina la exigencia por realizar los quehaceres escolares, sin considerar las necesidades que pueden presentar, como por ejemplo sentir hambre durante la clase. La siguiente nota de campo es ilustradora al respecto:

Ignacio dice “profe, me duele la guata⁴ de hambre”, “a quién no”, dice otro alumno. Profesor no lo toma en cuenta y luego dice “quien terminó puede ayudarle a un compañero que tiene problemas, pero no le digas las respuestas, explícale”. No va donde el alumno que le duele el estómago. Luego se conversa con Ignacio y dice “mi mamá ya avisó al profe jefe que a veces me duele la guata en las mañanas, pero no cacho, no sé, no rajan⁵” (Nota de campo, escuela 2).

Negligencia frente al maltrato y discriminación entre pares

Los estudiantes dejan entrever prácticas de negligencia por parte de los profesores y de la escuela en general frente a situaciones de maltrato y discriminación entre los compañeros. Desde su perspectiva, las burlas, las bromas o las peleas entre ellos no garantizan necesariamente una intervención oportuna por parte de los adultos. La siguiente cita es ilustrativa:

Na: A la Pepa le dice tucán y a mí me dice ballena y todas esas cosas, y la Pepa le iba a pegar y empieza a molestar, y después salen los otros chiquillos y los hombres son muy molestosos, por ejemplo, tu decí algo mal, y te molestan para toda la vida, como que no lo superan.

E: Y el profe, ¿ha hablado del tema?

Na: No.

E: De la dirección, ¿alguien?

Na: No, es que cuando te pasa algo como que lo toman un rato y después se les olvida.

E: Y cuándo lo toman, ¿qué hacen?

Na: Dicen ya vamos a investigar, vamos a investigar y nunca hacen nada

E: Si tuvieras que cambiar algo de esta escuela, después de todo lo que me has contado, ¿qué sería?

Na: La responsabilidad, porque yo creo que si alguno de los directores les estuviera haciendo algo a su hijo reclamarían como cualquier papá, pero como se lo hacen a sus estudiantes no hacen nada, igual conversar con las otras niñas, pero lo siguen haciendo (Estudiante, mujer, escuela 1).

Segregación e invisibilización en la escuela

Desde las experiencias de los estudiantes existen prácticas en la escuela que, por una parte, ponen en evidencia las diferencias entre ellos por sus capacidades de aprendizaje y, por otra, invisibilizan las condiciones de género. En este sentido, relatan experiencias donde quienes tienen problemas de aprendizaje no tienen posibilidad de acceder a actividades extraprogramáticas, puesto que el foco de atención hacia ellos está centrado en mejorar su rendimiento académico, así como también expresan que para el desarrollo y elección de las actividades recreativas no consideran las opiniones de los estudiantes en cuanto gustos, intereses y perspectivas de género. Lo anterior da cuenta que las prácticas de gestión de las actividades extraprogramáticas operan bajo la lógica de la segregación y la discriminación por género como se detalla a continuación.

Segregación por capacidades de aprendizaje

Según los estudiantes, quienes presentan problemas de aprendizaje deben priorizar el reforzamiento por sobre los talleres se realizan en los horarios extraescolares, cuestión que les impide su participación en los talleres artísticos o deportivos que ofrece la escuela. Esto encierra dos formas de segregación: asistir como grupo separado en otro horario distinto al de sus compañeros y separarse del grupo que puede acceder a las actividades extraprogramáticas:

E: ¿Y qué ha hecho la escuela para que ustedes aprendan mejor?

S: Después de clases siempre hay reforzamiento, si a un alumno le cuesta la materia lo ponen en reforzamiento para que las cosas las puedan entender mejor, pero no puede ir a los talleres [porque primero es el reforzamiento].

X: También podemos ir de voluntarios a los reforzamientos en la tarde, después de clases (Grupo focal estudiantes, escuela 2).

Invisibilización de perspectivas de género

En paralelo a la priorización del reforzamiento por sobre los talleres, los estudiantes señalan que las ofertas extraprogramáticas son limitadas y que

no consideran sus opiniones ni perspectivas de género, puesto que en general las actividades responden a los intereses recreativos de los hombres quedando ausente las voces de las mujeres y sus propios requerimientos. Esto no implica necesariamente que ellas pueden estar en algunas actividades y no en otras, sino que, desde la experiencia de las alumnas, la escuela prioriza los gustos de los estudiantes:

Na: Sí y ojalá que hagan más juegos y así yo creo que habría como más que nada como peleas como colegio, yo creo que los juegos y todo eso ayudan a, los deportes más que nada ayudan a hacer amigos con las personas y todo eso, o trabajo en equipo y todo eso.

E: ¿Y tú crees que el colegio está preocupado de todo eso? De hacer más trabajo en equipo y todo eso...

Na: Un poco, pero aquí hay más juegos para hombres, mucha pelota y cancha de fútbol, pero me gustaría que también haya juegos para nosotras o que nos pregunten (Estudiante, mujer, escuela 1).

Conclusión y discusiones

El objetivo de este estudio fue identificar y describir las prácticas escolares que atentan contra la justicia social de los alumnos en escuelas bien evaluadas por el sistema educativo chileno. Para esto se consideraron las experiencias de los estudiantes mediante un método de etnografía escolar.

Nos posicionamos desde una perspectiva de justicia social que, para este caso, es entendida como el conjunto de prácticas que propician una experiencia escolar igualitaria, sin distinciones sociales, que valora la diferencia y que está en constante lucha por remover los obstáculos que generen segregación, discriminación o exclusión social (Kohan, 2018; Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016; Aguilar, 2015; Murillo y Krichesky, 2015; Prilleltensky, 2012; Fraser, 1998). Para esto nos centramos en dos instituciones escolares con buenos indicadores de calidad educativa según los organismos oficiales. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, fue posible visualizar prácticas contrapuestas a la calidad educativa desde una perspectiva de justicia social, ya que atentan contra la equidad y el respeto por la diversidad.

Un primer hallazgo da cuenta de que los estudiantes perciben con claridad un trato diferenciado por parte de la escuela según su rendimiento académico, señalando que la calidad de sus relaciones, especialmente

entre profesor y alumno, están supeditadas a las calificaciones y puntajes que obtengan en las pruebas estandarizadas. De acuerdo con Ramírez-Casas del Valle y Valdés (2019), la calificación actúa como un dispositivo que organiza la práctica educativa, propiciando que el quehacer se centre en entregar los contenidos curriculares que serán posteriormente evaluados en el Simce y, a su vez, penalizando a aquellos estudiantes que atenten contra el orden que se requiere para cumplir con los mandatos institucionales.

Bajo la supremacía del rendimiento escolar operan prácticas de clasificación por parte del profesorado que se manifiestan, precisamente, por las etiquetas que se crean al interior de una escuela con proyecto educativo academicista. Desde aquí los alumnos dan cuenta de prácticas docentes que tienden a distinguir entre buenos y malos, propiciando el *favoritismo* hacia quien tiene buenas actuaciones en las evaluaciones. De la mano de lo anterior, los estudiantes refieren que los apoyos entregados por las comunidades escolares se focalizan en los que presentan problemas de aprendizaje o conductuales, invisibilizando otro tipo de necesidades que se puedan presentar y que escapan a estas clasificaciones.

Un segundo hallazgo es que los estudiantes reconocen que en sus escuelas operan prácticas punitivas, las que se llevan a cabo para mantener el orden, la calidad de la enseñanza y el comportamiento dentro de la sala de clases, desde donde se tienden a realizar acciones de exclusión hacia los estudiantes que presentan problemas de comportamiento, siendo esta una práctica generalizada que no contempla otras acciones para el manejo de conflictos. Estas acciones, además, se cruzan con la indiferencia que destacan los estudiantes en sus docentes, quienes refieren al desinterés por parte de algunos adultos del colegio a la hora de tomar decisiones remediadoras o de apoyo. Mencionan que es común encontrar profesores poco diligentes para abordar y resolver situaciones complejas de tipo personal o de vivencias de discriminación en la escuela.

Un tercer hallazgo que se señala es que en las escuelas no se consideran las opiniones de las estudiantes para el desarrollo de actividades extraprogramáticas, invisibilizando una perspectiva de género para ofertar talleres y experiencias diversas.

En este sentido se advierte un escenario escolar tenso y ambivalente para conducir el tránsito hacia una escuela basada en la justicia social. Desde los aportes de Nussbaum (2003), Sen (2010) y Fraser (1998) es posible

reconocer en los relatos de los estudiantes, prácticas que atentan contra la justicia social:

- 1) desde la distribución, como es el caso de la invisibilización de una perspectiva de género;
- 2) desde el reconocimiento, no reconocer la singularidad de cada estudiante y potenciar solo el desempeño académico, generando relaciones diferenciadas y excluyendo del aula a todo aquel que escape a la norma, y
- 3) desde la participación, donde los estudiantes quedan subyugados a un proyecto academicista que prioriza el desempeño en lugar de la autodeterminación y la participación integral en los espacios escolares.

Estos resultados nos advierten sobre la necesidad de poner en discusión lo que se entiende por calidad educativa, puesto que, si bien ambas escuelas presentan buenos indicadores de calidad acordes con las prescripciones del Ministerio de Educación, desde las experiencias de los estudiantes se advierten prácticas que atentan contra la justicia social y que no propician el reconocimiento e inclusión de todo tipo de estudiantes ni contemplan perspectivas de género.

Contrario a lo anterior, una escuela que promueva la justicia social debe necesariamente cuestionarse todas aquellas prácticas que no ofrecen una experiencia escolar igualitaria (Kohan, 2018), de modo que las diferencias y las singularidades de los estudiantes sean reconocidos y valorados (Aguilar, 2015), especialmente en el contexto de los sistemas y de las instituciones escolares (Prilleltensky, 2012) y en el caso de los estudiantes que están mayormente sometidos a experiencias de exclusión social (Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016). En este contexto, revisar las prácticas implica mirar todas aquellas acciones que surgen precisamente de las relaciones interpersonales, como fueron señaladas en los hallazgos por el grupo de estudiantes. Esto implica, a la vez, revisar los sentidos de la escuela (Fardella y Carvajal, 2018), su identidad, sus propósitos y su historia (Wenger, 2010). Así, es posible revisar la calidad educativa en el entorno situado no solo desde los indicadores de efectividad escolar.

Por lo tanto, consideramos que no basta con promulgar normativas que apunten a generar mejores condiciones de acceso, permanencia o inclusión social, que pueden prescribirse en distintas leyes, y que en el caso de Chile

lo podemos encontrar en la ley de subvención escolar y de inclusión, sino que es un asunto que debe ser resuelto en la práctica cotidiana de las propias comunidades escolares mirando todas sus tensiones y contradicciones y que implique no reproducir desigualdades entre los estudiantes. De igual manera, nos parece necesario revisar los instrumentos que se utilizan para evaluar a las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes, considerando que estos no son inocuos y que generan distintos efectos en la escuela, tales como: reducir el quehacer de la escuela a favorecer aquellos aprendizajes que serán evaluados en desmedro de otras áreas de desarrollo, y más preocupante aún, favoreciendo prácticas de segregación de aquellos que no cumplen los estándares requeridos. De igual manera, bajo la preeminencia del rendimiento, la escuela tiende a operar desde la lógica de la rotulación y el encasillamiento de los estudiantes según el comportamiento aceptado y no aceptado dentro de la escuela, cuestión que atenta contra el reconocimiento de las diferencias y, como se señala en los resultados, pasan inadvertidos como discusión las perspectivas de género tan importantes en el ámbito educativo.

Si bien estos resultados están centrados en dos escuelas con buenos indicadores de calidad, nos parece importante para profundizar en esta discusión explorar en otras polarizadas por logro, para indagar acerca de si estas prácticas escolares y áulicas son solo en los casos de “altos logros” o si hay subyacente una cultura escolar y docente que trasciende la política del Simce. En este sentido, una limitación de la investigación es que sus resultados no pueden generalizarse a otros contextos escolares. Por lo tanto, es esencial avanzar en una investigación que considere otras edades y contextos educativos para generar conocimiento que permita dar cuenta de diferentes realidades. Esto además es necesario si consideramos escuelas con diferentes niveles de logro con el propósito de explorar aquellas prácticas que se encuentran implícitas en la cultura escolar y organizacional de los centros educativos, más allá de los indicadores de efectividad escolar. En este ejercicio nos parece central considerar la voz de los estudiantes, valorándola como una dimensión educativa y como una práctica de justicia social en sí misma (Gaitán, 2006). Puesto que una escuela que invisibiliza la voz del alumnado es una escuela desgastada, una escuela pensada desde los códigos de la adultez y de la productividad, pero que atenta en su configuración a la posibilidad de pensar al alumno como un actor social.

Agradecimientos

Agradecemos al Centro de investigación para la educación inclusiva, PIA Conicyt CIE 160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estudio financiado mediante las becas N° 21190891 y Beca N° 21170256 y los proyectos Fondecyt N° 3200192, N° 1140960 y N° 1191267, ANID.

Notas

¹ La palabra “tía” (o tío) se ocupa de manera informal, pero cariñosamente por parte de los alumnos (generalmente los más pequeños) para referirse a sus profesores.

² Para el caso chileno se utiliza informalmente como sinónimo de confrontar o encarar.

³ Es una forma de referirse a los padres, madres o tutores.

⁴ Uso coloquial para referirse al estómago o vientre.

⁵ Uso coloquial para señalar que los profesores no prestan atención.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación*, Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Informe técnico. Categorías de desempeño*, Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Aguilar, Jesús (2015). “Formación y desarrollo del concepto de justicia educativa en Argentina”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 4, núm. 2, pp. 127-143. DOI: 10.15366/riejs2015.4.2
- Apple, Michael y Beane, James (2012). *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Assaél, Jenny; Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Redondo, Jesús; Sánchez, Rodrigo y Sobarzo, Mario (2011). “La empresa educativa chilena”, *Educação y Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 305-322. DOI: 10.1590/S0101-73302011000200004
- Bellei, Cristián (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago: LOM Ediciones.
- Casassus, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago: LOM Ediciones.
- Cornejo, Rodrigo (2006). “El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140109.pdf>
- Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier (2013). “El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas. Un análisis del discurso docente”, *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-82. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/282>
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2003). *Strategies of qualitative Inquiry*, Londres: Sage publications.
- Díaz de Rada, Ángel (2013). “Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos”, *Educación*

- y *Futuro*, vol. 29, pp. 13-39. Disponible en: /Dialnet-EtnografiaDeLaEscuelaMasAllaDeLaEtnografiaYDeLaEsc-4456805.pdf
- Donoso, Sebastián y Arias, Oscar (2012). “Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile)”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 2, pp. 35-54. DOI: 10.4067/S0718-07052012000200003
- Donoso, Elizabeth; Valdés, René y Cisternas, Prisila (2020). “Las interacciones pedagógicas en las clases de resolución de problemas matemáticos”, *Páginas de Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 82-106. DOI: 10.22235/pe.v13i1.1920
- Echeita, Gerardo y Sandoval, Marta (2002). “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”, *Revista de Educación*, vol. 327, pp. 31-48. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Evans, Ronald (2015). *Schooling corporate citizens. How accountability reform has damaged civic education and undermined democracy*, Nueva York: Routledge.
- Falabella, Alejandra (2014). “The performing school: The effects of market y accountability policies”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm.70, pp1- 29. DOI: 10.14507/epaa.v22n70.2014
- Falabella, Alejandra (2020). “The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability”, *Educational Administration Quarterly*, pp. 1-30. DOI: 10.1177/0013161X20912299
- Fardella, Carla y Carvajal, Francisca (2018). “The social practice theory and the practice as study unit”, *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm.1, pp. 91-102. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fraser, Nancy (1998). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas sobre la justicia en una época post-socialista”, *Utopías. Nuestra Bandera. Revista de Debate Político*, vol. 177, pp. 137-146. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2391033>
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia social*, Barcelona: Herder.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid: Morata.
- Gaitán, Lourdes (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”, *Política y Sociedad*, vol. 43, núm. 1, pp. 9-26. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- García, Teresa (2018). “Bases del derecho a la educación: la justicia social y la democracia”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, vol. 7, núm. 1, pp. 159-175. DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.008
- Gentili, Pablo (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, Río de Janeiro: Universidad del Estado de Río de Janeiro, pp. 1-17. Disponible en: <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67,

- pp. 1019-1054. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/157>
- Hall, David y McGinity, Ruth (2015). "Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 88, pp. 1-17. DOI 10.14507/epaa.v23.2092
- Jiménez, Felipe; Aguilera, Magdalena; Valdés, René y Hernández, María Teresa (2017). "Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno", *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940.
- Julio, Cristina (2010). "Educarlos fuera del sistema escolar: derecho conculcado y un compromiso pendiente en la educación especial chilena", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 119-135. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art6.html>
- Kohan, Walter (2018). "En defensa de una defensa: Elogio de una vida hecha en la escuela", en J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 63-83.
- Koretz, Daniel (2018). *The testing charade: pretending to make schools better*, Chicago: American Educator.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.
- Larrosa, Jorge (2011). "Experiencia y alteridad en educación", en Skiliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Lerena, Bruno y Trejos, Jimmy (2015). "Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 145-160. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art8.html>
- Loyola, Javier Ignacio; Espinoza, Oscar; González, Luis Eduardo, Santa Cruz, Eduardo y Castillo, Dante (2014). "Deserción escolar en Chile: Un estudio de caso en relación con factores intraescolares", *Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 1, pp. 32-50. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/205>
- Martinic, Sergio; Vergara, Claudia y Huepe, David (2013). "Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. Un estudio de casos en Chile", *Pro-Posicoes*, vol. 24, núm. 1, pp. 123-135. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100009
- Matus, Claudia y Infante, Marta (2011). "Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 293-307. DOI: 10.1080/01596306.2011.573248
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70791_estandar.pdf
- Murillo, Francisco Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2011). "Hacia un concepto de justicia social", *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación*, vol. 9, núm. 4, pp. 8-23. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660852>
- Murillo, Francisco Javier y Krichesky, Gabriela (2015). “Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Murillo, Francisco Javier y Martínez, Cynthia (2017). “Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina”, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 727-750. DOI: 10.1590/es0101-73302017167714
- Nussbaum, Martha (2003). “Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice”, *Feminist Economics*, vol. 9, núm. 2, pp. 33-59. DOI: 10.1080/1354570022000077926
- Prilleltensky, Isaac (2012). “The what, who, why and how of globalization: What is psychology to do?”, *Journal of Social Issues*, vol. 68, pp. 612-629. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2012.01766.x
- Ramírez-Casas del Valle, Lorena y Valdés, René (2019). “El CASO como dispositivo de las prácticas escolares”, *Educare*, vol. 23, núm. 3, pp. 1-23. DOI: 10.15359/ree.23-3.12
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Said, Carlos (2019). “Colegios en riesgo de cierre pasaron 26 meses sin apoyo focalizado”, *La Tercera*, 29 de septiembre. Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/colegios-riesgo-cierre-pasaron-26-meses-sin-apoyo-focalizado/840419/>
- Santamaría-Goicuría, Imanol y Stuardo-Concha, Miguel (2018). “Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 7, núm. 1, pp. 177-196. DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.009
- Sen, Amartya (1996). “Capacidad y bienestar”, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *La calidad de vida*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 54-83.
- Sen, Amartya (2010). *La idea de la justicia*, Ciudad de México: Taurus.
- Simón, Cecilia; Barrios, Ángela; Gutiérrez, Héctor y Muñoz, Yolanda (2019). “Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, núm. 2, pp. 17-32. DOI: 10.15366/riejs2019.8.2.001
- Sisto, Vicente (2019). “Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la escuela”, *Cuadernos de Administración*, vol. 32, núm. 58. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Sleeter, Christine; Montecinos, Carmen y Jiménez, Felipe (2016). “Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile”, *Education, Equity, Economy*, vol. 2, pp. 171-191. DOI: 10.1007/978-3-319-22059-8_10.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1994). “Grounded theory methodology: An overview”, en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres: Sage Publications, pp. 273-285.

- Tijoux, María (2013). “Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo”, *Polis*, vol. 12, núm. 35, pp. 287-307. DOI: 10.4067/S0718-65682013000200013
- Vásquez, Jorge (2013). “Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas”, *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, vol. 15, pp. 217-234. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>
- Vázquez, Félix (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*, documento de trabajo, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Verger, Antoni y Curran, Marta (2014). “New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting”, *Critical Studies in Education*, vol. 55, núm. 3, pp. 253-271. DOI: 10.1080/17508487.2014.913531
- Verger, Antoni; Bonal, Xavier y 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*, vol. 24, pp. 1-27. DOI: 10.14507/epaa.24.2098
- Verger, Antoni y Parcerisa, Lluís (2018). “Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers”, en A. Wilkins y A. Olmedo (eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research*, Londres: Bloomsbury, pp. 1-20.
- Verger, Antoni; Parcerisa, Lluís y Fontdevila, Clara (2019). “The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms”, *Educational Review*, vol. 71, núm. 1, pp. 5-30. DOI:10.1080/00131911.2019.1522045
- Wenger, Etienne (2010). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Recibido: 17 de junio de 2020

Dictaminado: 1 de diciembre de 2020

Segunda versión: 7 de enero de 2021

Aceptado: 20 de enero de 2021

ENTRE EL PLAN DE CLASE Y LA IMPLEMENTACIÓN

Análisis del trabajo docente

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

Resumen:

Como parte de los esfuerzos emprendidos desde diferentes disciplinas por estudiar el trabajo docente, este artículo se fundamenta en el interaccionismo sociodiscursivo para analizar el trabajo de una profesora de primaria al enseñar español. La propuesta metodológica se centra en un dispositivo de análisis a partir de las dimensiones *trabajo prescrito* (planeaciones), *efectivo* (sesiones de clase) y *representado* (sentidos que la profesora da a su trabajo), y de la auto-confrontación como herramienta para reflexionar sobre la práctica. El análisis muestra una profesional que gestiona su clase y reacciona ante las diversas situaciones que experimentan los alumnos para aproximarlos a los objetos de enseñanza. El dispositivo metodológico propuesto permite explorar el trabajo docente en diferentes momentos de la práctica, y enriquecer el análisis con las reflexiones de la profesora sobre su propia labor.

Abstract:

As part of efforts from various disciplines to study teaching work, this article uses socio-discursive interactionism to analyze the work of an elementary Spanish teacher. The methodological proposal involves an analytical device based on the dimensions of *prescribed work* (planning), *effective work* (class sessions) and *represented work* (meanings that the teacher attaches to her work), and of self-confrontation as a tool for reflecting on practice. The analysis shows a professional who manages her class and reacts to diverse situations that students experience, in order to bring them closer to the learning objectives. The proposed methodological device facilitates exploring teaching work at different moments of a teaching practice, and enriches the analysis with the teacher's reflections on her own work.

Palabras clave: práctica docente; enseñanza del español; didáctica; relación estudiante-profesor.

Keywords: teaching practice; teaching Spanish; didactics; student/teacher relationship.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández: investigadora en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. Carretera Central Kilómetro 424.5, Zona Universitaria Oriente, San Luis Potosí, México. CE: araceli.rodriguez@uaslp.mx; barodriguez@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8876-7502).

Introducción

Desde hace al menos tres décadas, la figura del profesor y su trabajo en las aulas ha tenido una importante relevancia en el campo de la investigación educativa. Pérez-Gómez y Gimeno (1988) atribuyen la atención a la figura del profesor a una respuesta al fallido modelo *proceso-producto*, según el cual la eficiencia en la enseñanza estaba reducida a la relación entre el comportamiento del profesor y el rendimiento escolar del alumno. Paulatinamente, los cambios que ha traído consigo la sociedad de la información y su impacto en la redefinición de la función social de la escuela han puesto de relieve la importancia de estudiar el trabajo del docente. Para Bronckart (2007) es una situación en cierto modo lógica, pues no se puede actuar sobre la escuela si no se conoce la realidad de su estado actual, lo que exige centrar la mirada tanto en los alumnos y sus procesos de aprendizaje, como en el profesor y sus prácticas de enseñanza. Desde nuestro punto de vista, estamos frente a un esfuerzo colectivo, emprendido desde diferentes disciplinas, por identificar y comprender la especificidad de una labor, la enseñanza, en la sociedad del siglo XXI.

El análisis del trabajo del profesor comenzó con los planteamientos pioneros de Jackson (1968) quien, como parte de su crítica al modelo *proceso-producto*, planteó la necesidad de comprender el pensamiento del docente para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, describió los constructos y procesos mentales que guiaban la conducta de los maestros, destacando la importancia de su pensamiento en el estudio de la vida del aula. Para describir dichos procesos, Jackson distinguió dos etapas en la enseñanza: *preactiva e interactiva*. Años más tarde Pylpiw (1974, citado en Wittrock, 1990) agregó la etapa *postactiva* que se convirtieron en una referencia imprescindible en las investigaciones sobre el análisis de la práctica docente.

En una multicitada revisión del tema, Pérez-Gómez y Gimeno (1988) destacaron que a partir de los aportes de Jackson se derivaron investigaciones que suscriben el modelo mediacional para el estudio de las prácticas. Este se organiza en dos enfoques: cognitivo y alternativo.

Sustentados principalmente en la psicología cognitiva, los trabajos derivados del enfoque cognitivo estudiaron la relación entre el pensamiento y la acción del profesor (Clark y Yinger, 1979; Shulman, 1989; Shavelson, 1986). Para ello, construyeron modelos que analizan los procesos de pensamiento del maestro a partir de tres ámbitos: planificación de las

actividades de enseñanza, intervención en el aula y teorías y creencias del profesor. En sus inicios, los trabajos de este grupo identificaron las formas de procesamiento de la información y toma de decisiones de los profesores que direccionaban las buenas prácticas; posteriormente, estudiaron las ideas de los maestros sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988).

Los trabajos sustentados en el enfoque alternativo se orientaron por una perspectiva disciplinar distinta: las ciencias sociales (Schön, 1983 y 1987; Stenhouse, 1982; Kerr, 1981). Estas investigaciones toman en cuenta el contexto de trabajo, la historia de vida del maestro y sus teorías implícitas, así como un tipo de *pensamiento práctico* a partir del cual se generan las decisiones didácticas. Si bien se reconoce la enorme variedad de investigaciones enmarcadas dentro de este segundo enfoque, Pérez-Gómez y Gimeno (1988) identifican puntos de convergencia: estudian el pensamiento del profesor y lo que acontece en las aulas, y se orientan por perspectivas fenomenológicas para comprender la enseñanza tal como es vivida por el docente, o bien por perspectivas biográficas que ayudan a entender la práctica del maestro en el marco de su experiencia. En conjunto, estos trabajos sostienen que los profesores enfrentan problemas prácticos en sus aulas, por lo que no existe un modelo único para cubrir sus acciones; en cambio, se requieren enfoques que superen las generalizaciones abstractas y estén ligados a los contextos específicos de enseñanza.

La revisión de literatura más reciente mostró que los estudios sobre la práctica docente mantienen los postulados del enfoque alternativo al menos en tres ámbitos: objetivos de investigación, metodología y caracterización del profesor.

En cuanto al primer ámbito, a partir de un estado del arte sobre la práctica docente en un periodo de diez años (2006-2016), Montes, Caballero y Miranda (2017) identificaron que las investigaciones analizaban las prácticas para: *a*) describir y recuperar detalladamente las acciones de los profesores (como fin en sí mismo); *b*) evaluarlas y *c*) valorar el impacto de un proceso formativo. El primer grupo fue el más recurrente y, en conjunto, los tres contrastan con los intereses evaluativos del modelo proceso-producto, cuya intención era calificar la enseñanza a partir de los resultados de aprendizaje.

En el segundo ámbito, las investigaciones toman diferentes precauciones metodológicas para contextualizar los estudios sobre la práctica. Montes,

Caballero y Miranda (2017) identificaron componentes contextuales enmarcados en políticas públicas o escenarios institucionales. Sin embargo, los trabajos reportados por las mismas autoras distinguen entre prácticas docentes *tradicionales e innovadoras*, clasifican las *buenas prácticas* y delimitan las características de la *enseñanza competente*. Esto parece suponer que los trabajos mantienen supuestos del enfoque cognitivo, delimitando tipos de prácticas en correspondencia con determinados modelos de acción. Lo anterior sugiere una mirada reduccionista de la práctica docente, que atribuye lo que sucede en el aula únicamente al profesor tal como el modelo proceso-producto.

Finalmente, para diversas investigaciones, el profesor es un sujeto reflexivo, que emite juicios y toma decisiones. Particularmente, estudian sus *creencias* (Contreras, 2008; Serrano, 2010), *expectativas y valores* (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009), *representaciones* (García-Landa, 2007; Espinosa y Mercado, 2009; Añorve, 2013), *percepciones* (Galván y Castellanos, 2016; Juárez-Bolaños, 2017) y los *significados* que construyen sobre su práctica (Vergara, 2005, Edelstein, 2011), incluso cuando se encuentran en periodos de formación inicial (Reyes y Fortoul, 2009). Dentro de este mismo ámbito, agrupamos la *reflexión sobre la práctica* y el *práctico reflexivo* como perspectivas que destacan los procesos reflexivos del docente y su práctica, de tal suerte que forman parte de discursos y modelos de profesionalización docente en México y otros países. En síntesis, en los trabajos más recientes, es posible suponer que el problema no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas, sino en cuál es el contenido de tal reflexión y los caminos metodológicos para propiciarla. Al respecto, autores como Bronckart (2007), Edelstein (2000) y Goigoux (2001) –los tres en distintas latitudes– han cuestionado la veracidad de las formas y contenidos de la reflexión y advierten la necesidad de vigilancia metodológica al respecto.

Una vertiente para delimitar el contenido de la reflexión sobre las prácticas es la relativa al saber didáctico. Las investigaciones que realizan análisis didácticos de las prácticas relevan la importancia de clarificar aquello que es objeto de reflexión (los contenidos y su aplicación, las estrategias de enseñanza, entre otros) y analizan el trabajo del profesor en el marco de las didácticas disciplinares. Dentro de las investigaciones más representativas destacan los análisis desde la didáctica de las matemáticas (Civera, 2017; Goizueta y Planas, 2013) y de las lenguas (Plazaola, 2006;

Ruiz Bikandi, 2007; Riestra, 2008; Lerner, Stella y Torres, 2009; Molinari y Corral, 2008; Castedo, Hoz y Cuperman, *et al.*, 2015, en español, y Goigoux, 2002; Bronckart, 2007, en francés).

En el grupo de las investigaciones en didáctica de las lenguas, encabezado por Bronckart, la autoconfrontación es uno de los instrumentos metodológicos para generar la reflexión. Las investigaciones iniciadas por la ergonomía del trabajo y continuadas por grupos dedicados a la formación continua de docentes (Red de Formación del Profesorado para la Enseñanza de las Lenguas, Hiprest, del País Vasco) y la didáctica de las lenguas (Grupo de Estudios Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación, en Argentina) han mostrado que la autoconfrontación es un espacio de reflexión en donde el profesor tiene un papel central al explorar sus representaciones respecto de la enseñanza de la lengua.

A partir de la revisión de los trabajos fundacionales y de la literatura más reciente, es posible advertir que la discusión se centra en el contenido de la reflexión sobre la práctica y los caminos metodológicos para propiciarla. Fundamentado en el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart (2007), este trabajo se sitúa en la intersección entre dos campos de investigación que a nuestro parecer han sido poco explorados en el contexto mexicano: la psicología ergonómica, particularmente lo relativo a los estudios del trabajo (Clot y Faïta, citados en Goicoechea, 2017 y Bronckart, 2007) y la didáctica de las lenguas especialmente en los aportes de Riestra (2008) sobre el análisis de las consignas de enseñanza. Desde estos referentes, asumimos, en primer lugar, que el trabajo del profesor es enseñar y, en segundo, que los objetos de saber, en este caso la lengua –el español–, juegan un papel determinante en los procesos de enseñanza por lo que no pueden obviarse en el análisis de la práctica. El análisis didáctico y la autoconfrontación surgen como dos propuestas de la didáctica de las lenguas que se retoman en este artículo y se operacionalizan con ajustes metodológicos. El objetivo de la investigación que reportamos fue analizar el trabajo de una profesora de primaria en las clases de español para construir conocimientos sobre el trabajo docente que permitan bosquejar un marco metodológico adaptado a su estudio.

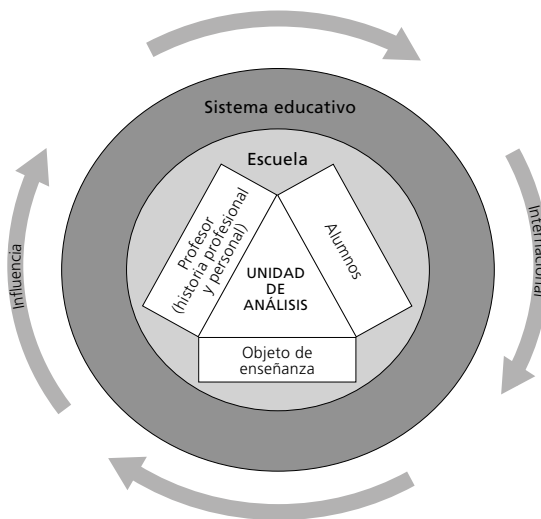
Análisis de la práctica docente desde el interaccionismo sociodiscursivo

La unidad de análisis de este trabajo se circunscribe a las relaciones entre el profesor y un grupo de alumnos alrededor de un saber, la lengua, en lo

que conocemos como sistema didáctico. Sin embargo, no obviamos que toda realidad humana, como las interacciones entre un profesor y un grupo de alumnos, solo se entiende como parte de un todo más amplio de cuyas propiedades, estructura y dinámica depende (Villarini-Jusino, 2014). En ese sentido, el profesor es parte de un contexto escolar que, a su vez, se ve influido por una institución rectora a nivel nacional, en parte, en el caso de México, determinada por un contexto internacional. El profesor, al mismo tiempo, es sujeto de una historia personal y profesional que se conjuga con su formación inicial y continua en el campo educativo. Una situación similar sucede con el alumno. La figura 1 muestra esta unidad de análisis inmersa en diferentes contextos que no ignoramos, pero que necesariamente reducimos, para su estudio, al aula.

FIGURA 1

El contexto de la unidad de análisis



Fuente: elaboración propia.

Para profundizar en la unidad de análisis, recurrimos al interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD). Desde este marco teórico, Bronckart (2007) refiere a la actividad de enseñanza como el verdadero trabajo del profesor. El objeto de estudio en las investigaciones que analizan el trabajo del profesor es la *actividad*, la cual es gobernada por motivaciones,

finalidades y normas colectivas que están en función de los *objetos de saber* movilizados. Las interacciones que surgen en clase giran en torno al saber particular que se enseña y se aprende. En consecuencia, el análisis de las interacciones requiere una perspectiva didáctica que permita profundizar en los saberes que se enseñan. El ISD es un enfoque de investigación didáctica centrado en un saber particular: la lengua.

Según el ISD, el centro de la actividad docente son las interacciones entre profesor y alumnos, y para estudiarlas se proponen tres dimensiones del trabajo: *prescrito*, *efectivo* y *representado* (Goicoechea, 2017). El primero es la prescripción de lo que debería ser y está registrado en los documentos que orientan la enseñanza. El segundo es “la reconfiguración de las acciones en situación de trabajo” (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011:2); es decir, es lo efectivamente realizado en clase. Finalmente, el trabajo representado es lo que está implícito en las acciones del profesor y que solo él conoce. En consecuencia, el análisis del trabajo del profesor retoma los documentos que permiten planificar, organizar y regular la práctica (trabajo prescrito), la actividad del profesor en el aula (trabajo efectivo) y la interpretación del docente sobre su propio trabajo antes o después de haberlo concretado (trabajo representado). Las tres dimensiones permiten recuperar la riqueza del trabajo docente en el lugar en donde ocurre, a la luz de lo que se pretendía hacer y considerando la reflexión del docente sobre sus propias acciones.

Los trabajos orientados por esta perspectiva (Riestra, 2008 y 2017; Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011; Goicoechea, 2014 y 2017; Tapia, 2017) muestran la relevancia del marco teórico para el análisis del trabajo del profesor y aportan insumos teórico-metodológicos para aprehender las interacciones entre profesor y alumnos. Uno de los aportes de estos trabajos es el estudio de las consignas. Para Riestra (2008) son instrumentos mediadores de la enseñanza que funcionan como eslabones dialógicos a través de los cuales el profesor interactúa con sus alumnos. Las consignas permiten identificar el actuar del docente en torno al saber didáctico a partir de elementos como la *tarea* propuesta y las *nociones teóricas* y *didácticas* utilizadas. Los objetos de saber que se movilizan en las consignas se observan en las nociones teóricas y didácticas, y permiten estudiar las interacciones en torno a los saberes enseñados.

Para analizar el trabajo del profesor en el marco de las dimensiones mencionadas, se estudian las *consignas prescritas* (Rodríguez-Hernández

y González, 2021) y las *consignas en sentido estricto y en sentido amplio* (Riestra, 2008). Las primeras son las indicaciones contenidas en el trabajo prescrito, y las segundas refieren a los segmentos de textos de la actividad producida en clase (trabajo efectivo). El contraste entre las prescripciones que orientan el actuar del docente y lo que añade para hacer frente a lo no previsto (y que en sentido estricto no se puede prever) surgido en el aula a partir de la mirada del propio maestro permite analizar el trabajo docente.

Ahora bien, una forma de acercarse al discurso del profesor sobre su trabajo es la autoconfrontación (Goigoux, 2001; Ruiz Bikandi, 2007), donde se confronta con lo sucedido en su aula y reflexiona acompañado del investigador. Este proceso permite acceder y analizar los sentidos que atribuye el maestro a su trabajo para conocer sus intenciones y aprehender su pericia profesional (Goigoux, 2001).

Metodología

Los estudios sobre las interacciones en clase pueden enfocarse tanto en la intervención y negociación entre profesor y alumnos, como en los efectos que la intervención produce en los estudiantes (Riestra, 2008). Este trabajo se centró en la primera posibilidad y se orientó por las siguientes preguntas: ¿cómo se conjugan las dimensiones del trabajo prescrito, efectivo y representado en las clases de español de una profesora de primaria?, y, ¿qué dinámicas de prescripción-actividad enfrenta la profesora y cómo las resuelve?

La profesora participante contaba con siete años de servicio al momento de la intervención; cursó una licenciatura y una maestría, ambas en educación primaria, en una escuela normal pública. El grupo estaba formado por 24 alumnos de entre 10 y 11 años, y pertenecía a una escuela primaria de organización completa de la periferia de San Luis Potosí, México. Se eligió esta escuela por los vínculos entre el equipo de investigación y la profesora de grupo, lo que motivaba su participación voluntaria y comprometida durante todo el proceso.

El trabajo docente analizado se conformó por 12 clases de español desarrolladas en el marco de una secuencia didáctica, cuyo objetivo general era que los alumnos aprendieran a escribir un artículo de opinión. La secuencia se organizó en tres partes: producción inicial, cuatro módulos de actividades y producción final, que se distribuyeron en 12 sesiones.

Procedimiento analítico

Las clases se grabaron en audio y se transcribieron. En total se analizaron 909 minutos de grabación. El análisis se desarrolló en dos fases; en la primera se abordó el trabajo efectivo. Primero, se revisó la planeación contenida en la secuencia didáctica (el trabajo prescrito). Luego se recuperó el objetivo de enseñanza de cada sesión y las *consignas prescritas*. Después, se leyó cada transcripción de clase para identificar las *consignas en sentido estricto* y *en sentido amplio*. En suma, se identificaron y analizaron cuatro conjuntos de producciones: 52 consignas prescritas, 107 en sentido estricto, 54 en sentido amplio, y las reacciones orales de los alumnos a las consignas.

Para analizar los tres grupos de consignas se identificaron las tareas y las nociones propuestas en cada una. Entendemos la *tarea* como la finalidad que persigue la consigna; por ejemplo, que los alumnos lean, escriban, discutan o respondan. Las *nociones* son los objetos de saber vehiculizados en las consignas (Riestra, 2008) y, por lo tanto, que se espera que los niños aprendan. Pueden diferenciarse en *nociones teóricas* o *didácticas*. Las primeras refieren términos técnicos vinculados con el saber disciplinar; por ejemplo: verbo, destinatario, tema y argumento. Las segundas remiten a términos técnicos didactizados; por ejemplo: *a quien está dirigido el escrito* es una forma de didactizar la noción *destinatario*, o bien *ideas para defender la opinión* didactizan *argumento*. Las nociones se movilizan en los objetivos de enseñanza y en las consignas, por lo que pueden modificarse en el paso de la prescripción a la actividad, y durante la actividad.

Para entender la evolución interna de las consignas en el desarrollo de cada clase, se elaboró una tabla de cuatro columnas (tabla 1). En cada una se ubicó un tipo de consigna marcado con un código. Se utilizaron las iniciales de cada tipo de consigna seguido de un número consecutivo para marcar el orden en el que sucedieron, por ejemplo, para la primera consigna prescrita: CP_1. En la última fila se colocó el análisis de las consignas a partir de las tareas, nociones teóricas y didácticas. En el ejemplo (tabla 1), de la CP a la consigna en sentido estricto (CSE) se omitieron las dos tareas de escritura (ver negritas) y se agregó una situación imaginaria; mientras que en la consigna en sentido amplio (CSA) una de las tareas de escritura se retomó y la otra se omitió definitivamente, lo que repercutió en que se dejara de lado la noción didáctica de argumentar.

TABLA 1

*Analítica***CP**

Elige ¿cuál de los tres juegos anteriores te agrada más y por qué?

Luego escribe tu opinión para convencer a los demás niños de votar como tú.

Acompaña tu opinión de razones que la justifiquen.

CSE

Ahora quiero plantearles si se fijan la situación dice que los niños tienen escoger uno... ahora, imaginense que ustedes van a decidir qué juego quieren.

CSA

Entonces ustedes piensen cuál más les gustaría si fueran ellos o incluso les gustaría que eso lo jugaran a la hora de receso. Una vez que hayan elegido el juego, escriban su opinión para convencer a los demás porque después de esto vamos a hacer una votación, vamos a hacer la votación a ver cuál gana.

Análisis

CP

T: Elegir un juego; escribir la opinión para convencer a los demás; escribir razones que justifiquen la opinión.

NT: opinar para convencer.

ND: razones que justifiquen la opinión.

CSE

T: Imaginar; decidir qué juego quieren.

NT: - - -

ND: - - -

CSA

T: pensar qué juegos les gustaría más; escribir su opinión para convencer a los demás.

NT: opinar para convencer.

ND: - - -

Simbología: T: tarea; NT: noción teórica y ND: noción didáctica.

Fuente: elaboración propia.

La fase dos del análisis se ocupó de la autoconfrontación entre profesora e investigadora. El objetivo fue confrontar a la maestra con su trabajo sin el peso de la actividad para ayudarla a externar los sentidos de su actuar. A esto lo denominamos trabajo representado. En total se realizaron tres sesiones intercaladas en el desarrollo de la intervención didáctica. Todas se grabaron en audio y se transcribieron. En total, se analizaron 210 minutos de grabación.

Para llevar a cabo la autoconfrontación, primero se escuchó el audio de la clase mientras se seguía la lectura de la transcripción. Luego, hubo un primer

momento de reflexión por parte de la docente. En este, ella comentaba libremente sus reflexiones. Se trató de un espacio no estructurado; sin embargo, en las tres sesiones la profesora habló sobre cómo se sintió en la clase, qué actividades le parecían funcionales y cuáles no. En el segundo momento, la investigadora hizo preguntas sobre fragmentos de la clase a partir de: *a)* los objetivos de enseñanza: ¿qué querías enseñar? y *b)* el desarrollo de las consignas: ¿qué motivó las ampliaciones/cambios/repeticiones de la consigna?

Resultados: las dinámicas prescripción-actividad que enfrenta la profesora

El trabajo prescrito contenía 52 tareas para leer, escribir y discutir; mientras que en el efectivo se identificaron 107. Esto es, las tareas planeadas se duplicaron en la intervención (tabla 2). Este aumento se concentró, principalmente, en dos tipos de tareas que nombramos para *escuchar y responder*, y para *gestionar la clase*. La finalidad de las primeras era que los alumnos escucharan las intervenciones de la profesora y respondieran sus preguntas; algunos ejemplos son: recordar lo visto en otra sesión y comentarlo, y escuchar los objetivos de enseñanza para preguntar sobre ellos. La finalidad de las tareas para la gestión de clase fue recuperar la atención de los alumnos y promover su autorregulación. Las tareas para escuchar y responder fueron las más frecuentes en el trabajo efectivo; mientras que las de leer, en el prescrito.

TABLA 2

Las tareas en el trabajo prescrito y efectivo

Tipos de tarea	Trabajo prescrito	Trabajo efectivo
Leer	20	27
Escribir	18	22
Discutir	14	14
Escuchar y responder	–	36
Gestionar la clase	–	8
Total	52	107

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las nociones teóricas y didácticas mostró que ambas aumentaron considerablemente de lo planeado a lo efectivamente realizado (tabla 3).

TABLA 3

Nociones teóricas y didácticas en el trabajo prescrito y trabajo efectivo

Nociones	Trabajo prescrito	Trabajo efectivo
Teóricas	39	44
Didácticas	15	56
Total	54	100

Fuente: elaboración propia.

Este incremento se concentró en las nociones didácticas. Esto es, en el trabajo prescrito las nociones teóricas duplicaron a las didácticas, mientras que en el efectivo hubo más nociones didácticas que teóricas. Al revisar el trabajo prescrito, identificamos las siguientes posibilidades:

- a) Correspondencia entre nociones teóricas y didácticas; por ejemplo, se utilizó *argumentos* y se definió como *ideas para defender nuestra opinión*.
- b) Nociones didácticas sin nociones teóricas explícitas; por ejemplo, no se mencionó *destinatario*, sino *a quien está dirigido el artículo de opinión*.
- c) Nociones teóricas que no se didactizaron; por ejemplo, los términos como *verbos y verbos en presente*.

De las anteriores, la opción *a* fue la más frecuente. Esto sugiere que el paso de los términos técnicos a nociones didácticas se realizó, en gran medida, durante el trabajo efectivo, porque no formó parte de la prescripción.

A continuación, mostramos ejemplos que amplían la comprensión de lo expuesto.

En la sesión 2, el objetivo de enseñanza fue que los alumnos expresaran y defendieran su opinión en un debate. La tarea prescrita fue compartir oralmente la importancia de dar y defender opiniones (CP_1). En el trabajo

efectivo, la profesora didactizó la noción teórica contenida en la CP (opinión) a partir de ejemplos (tabla 4).

TABLA 4

Análisis sesión 2

Código	Trabajo prescrito
CP_1	Compartir en grupo la importancia de dar y defender nuestra opinión. Trabajo efectivo
CSE_1	Les quiero platicar sobre una situación que me pasó, ¿se acuerdan que ahorita eh... hemos estado trabajando con como cuantas semanas con los talleres? Como unas dos semanas, y ¿se acuerdan que les platicaba que en mi opinión yo no estaba de acuerdo que los talleres fueran todos los días?, sin embargo, hay maestros que estaban a favor de que fueran los talleres todos los días entonces... N1: Era como un debate. M: Ajá era como un debate, entonces nosotros (los maestros) en las reuniones, que son los fines de mes, nos reunimos y entonces ahí los maestros expusimos nuestras opiniones... la opinión es personal.
CSA_1	En nuestra vida cotidiana, muchos tenemos opiniones diversas de diferentes temas, en nuestra vida cotidiana puede ser un ejemplo clarísimo los viernes en la escuela. ¿Se acuerdan que ustedes tenían una cultura con su anterior maestra que los viernes le llamaban los viernes de botana? Y nosotros comenzamos a hacer eso porque ustedes lo solicitaron, sin embargo, cuando comenzamos a ver el tema de la alimentación saludable, pues nos dimos cuenta que la botana no era tan saludable para nuestro cuerpo, entonces, cambiamos solamente a viernes de fruta, pero, por ejemplo, ¿cuál es su opinión? ¿Les gustaría que siguiéramos con fruta o que siguiéramos con lo de botana? Trabajo representado
Aut_1	Primero revisé el propósito y la actividad inicial, y dije... bueno, tengo que planificar bien los ejemplos. Entonces... quise comenzar con algo mío, o sea un ejemplo propio, y después plantear situaciones en las cuales ellos opinen, o sea, vean que también pueden opinar, pero los... como que yo fuera el ejemplo. Como ser el ejemplo inicial para que no fuera tan libre que se perdiera la actividad y empezaran a divagar con otras cosas.

Simbología de transcripción: M para marcar la voz de la maestra y N seguido de número consecutivo para señalar las intervenciones de los niños. En paréntesis se colocaron aclaraciones y se usaron los puntos suspensivos para marcar pausas largas.

Fuente: elaboración propia.

En la CSE y las ampliaciones posteriores retomó situaciones comunicativas del contexto escolar de los niños que ponían en juego la toma de postura. En los ejemplos, la profesora recuperó experiencias reales y cotidianas de los alumnos para ponerlos en el contexto de dar y defender puntos de vista. En la autoconfrontación (Aut_1), preguntamos por qué propuso esos ejemplos. Las ampliaciones derivaron de su interés por acercar el contenido a las experiencias cotidianas de los alumnos, que recuperó de vivencias escolares previas. Estas ampliaciones no formaron parte del trabajo prescrito, pero sí se planearon. La profesora las organizó antes de la clase. Aquí están implícitos sus saberes sobre cómo se enseña (tomando en cuenta al alumno y lo que sabe), su conocimiento del grupo y sus saberes sobre el objeto de enseñanza –para ella, opinar es un acto individual enfocado a convencer a otros.

El objetivo de enseñanza de la sesión 6 propuso identificar la coherencia entre opinión y argumentos (tabla 5). La tarea prescrita era leer opiniones y discutir sus argumentos. El trabajo prescrito no alude explícitamente a la coherencia entre estos dos elementos, se espera que los alumnos la infieran. La CSE_30 retomó la prescripción, pero los alumnos no pudieron concretarla. La CSA_30, en cambio, didactizó las nociones teóricas a partir de un ejemplo en donde puso a los alumnos en el contexto de una situación de persuasión (una tienda de mascotas). La ampliación de la consigna situó en un contexto comunicativo para crear argumentos dirigidos a convencer, y a reconocer que para lograrlo unas razones son mejores que otras.

TABLA 5

Análisis sesión 6

Código	Trabajo prescrito
CP_30	Lee con atención la siguiente opinión: “Los perros son mejores mascotas que los gatos, porque se orinan por toda la casa”. Luego, discute con tus compañeros qué hay de raro en ella.
	Trabajo efectivo
CSE_30	Fíjense lo que dice: lee con atención. Luego, discute con tus compañeros qué hay de raro. Entonces, van a leer los perros son... les invito por favor que escojan a alguien que esté cercano ahí, eh pueden ser parejas o de tres, pero platicuen sobre qué tiene de raro.

CONTINÚA

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Código Trabajo prescrito

CSA_30 Vamos a verlo ahora grupalmente... quiero que pongan atención acá porque ya vi a varios que están inquietos, he estado pasando por equipos y ¿saben de qué me estoy dando cuenta?... He estado pasando por cada equipo y me he dado cuenta de que no han entendido o que se confunden en las dos ideas que les vienen ahí. Ustedes tenían que identificar qué cosas raras venían en estas opiniones, se las voy a plantear.

N1: No hay nada raro, maestra.

M: ¿No venía nada raro? Te la voy a leer, y ustedes identifiquen. Dice, yo quiero convéncelos de lo siguiente, pongan atención, dice: los perros son mejores que los gatos porque se orinan por toda la casa. Díganme, ¿qué es lo que tiene de raro eso? Yo quiero convencer a una persona, imagínense yo quiero convencer a una persona, yo vendo mascotas, pero yo soy amante de los perros y yo quiero venderles a ustedes un perro y entonces, yo les digo: cómprame un perro porque los perros son mejores que los gatos porque se orinan por toda la casa. Para empezar, ¿me comprarías el perro?

N2: Esa no es una buena razón para convencer.

N3: Yo no lo compraría porque se orinan por toda la casa.

M: Lo que dijo su compañero: esa no es una buena razón para convencer. Dice su compañera: no, maestra, yo no compraría perros porque me está diciendo que se orinan por toda la casa. ¿Qué tendríamos que decir para convencer de que los perros son mejores que los gatos? Lo que dijo su compañero, esa no es una buena razón para convencer.

Trabajo representado

Aut_2 Les doy muchos ejemplos y al final como que también suelo volver a preguntar como que... como que en mi parte de pensar como maestra es como... antes de que escriban algo fijarme si entendieron o no la... no sé si decirlo, la consigna o lo que estoy explicando, entonces por eso suelo dar muchas explicaciones y hacer muchos cuestionamientos para cerciorarme si lo están comprendiendo antes de que escriban.

Fuente: elaboración propia.

En la autoconfrontación (Aut_2), preguntamos por qué amplió la consigna. La ampliación derivó de la dificultad que enfrentaron los alumnos para realizar la tarea. La profesora mencionó que sus intervenciones para explicar, preguntar y repetir son recurrentes, lo que muestra su interés por que los alumnos aprendan y comprendan lo que van a hacer; sin embargo, en su reflexión, no recuperó los saberes sobre el objeto de enseñanza que estuvieron inmersos en sus decisiones didácticas.

El objetivo de enseñanza de la sesión 8 propuso identificar el tiempo presente como predominante en los artículos de opinión (tabla 6). La tarea prescrita era leer un artículo de opinión y subrayar los verbos en presente (CP_48). En el

trabajo efectivo, la profesora hizo diferentes ajustes que implicaron la didacticación de las nociones teóricas. Para ello comenzó abordando los verbos, luego, continuó con el tiempo presente. Estos cambios estuvieron motivados por las dificultades de los alumnos para operar las nociones teóricas vehiculizadas en la CP. Finalmente, y a partir de las ampliaciones de las consignas, los alumnos lograron la reflexión propuesta en la tarea prescrita porque relacionaron los tiempos verbales, presente y pasado, con géneros textuales específicos. Ahora bien, a partir de las intervenciones de la profesora, es posible advertir confusiones en el uso de la noción teórica *tipo de texto* como sinónimo de género textual¹ y en la distinción entre el tiempo en que suceden las acciones y el tiempo verbal en que se escribe un texto. En la autoconfrontación (Aut_3), preguntamos por qué había realizado ajustes a la prescripción. La maestra percibió una clase difícil para los niños por el trabajo con las nociones teóricas. De cierto modo anticipó estos problemas porque planeó las ampliaciones a partir de su conocimiento del programa del grado y de las dificultades que enfrentarían los alumnos. Esto la llevó a consultar con la profesora del ciclo pasado, y retomar uno de sus recursos didácticos. De lo que la profesora no habló (probablemente porque tampoco se lo preguntamos) es de las dificultades que le representó didactizar las nociones teóricas.

TABLA 6

Análisis sesión 8

Código Trabajo prescrito

CP_48 Lee el artículo de opinión sobre las tareas escolares y subraya los verbos en presente. ¿Qué verbos identificaste? ¿Por qué crees que se escriben en ese tiempo y no en otro, por ejemplo, en pasado?

Trabajo efectivo

CSE_48 Primero subrayen las palabras en presente, los verbos en presente ¿Qué dijimos que son los verbos?... Una acción... en presente, es algo que estamos haciendo ahora.

N1: Como ahorita...

M: No algo que se hizo en el pasado o que se hará.

N2: La maestra Gaby nos puso este de ayer, de ahora y de mañana (tabla del pizarrón).

M: Exacto, si se fijan por eso les puse esta tabla. El presente habla del ahora, el futuro del mañana y el tiempo pasado habla del...

N3: Del ayer.

N4: De ayer, de lo que pasó.

M: De ayer o no sabemos si de ayer o de hace tiempo.

CONTINÚA

TABLA 6 / CONTINUACIÓN

Código Trabajo prescrito

CSA_48 Lo importante es identificar el tiempo verbal en el que está. Para empezar, el verbo y en qué tiempo verbal está. Esta es una introducción de un artículo y ahora ¿sí?, lo principal es identificar qué verbos encontramos. Vayan diciendo los verbos que encontraron (los anota en forma de lista). De estos, de esta lista que acaban de decirme, ¿todos estarán en presente? Vamos a ver en qué columna de la tabla los podemos colocar.

CSA_49 ¿Por qué creen que se escribe en ese tiempo y no en otro, por ejemplo, en pasado? ¿Por qué creen?

N5: Porque es lo que pasa en el presente.

M: ¿Por qué creen que este artículo de opinión... que esta pequeña introducción del artículo no está escrita en pasado?

N6: Porque está hablando del presente.

N7: Está hablando del presente porque en los artículos de opinión se habla del presente, como en la introducción se habla de lo que está pensando el que escribió.

N8: Porque es lo que pasa en el presente

N9: Porque si estuviera escrito en pasado, pues ya no pueden hacer nada porque fue en el pasado

N10: Como un periódico, ¿no, maestra?

M: ¿Ustedes conocen algún tipo de texto que se escriba en pasado?

N12: La leyenda.

N5: Los relatos históricos.

N12: Las leyendas.

M: ¿Algún otro?

N13: Las fabulas.

N14: Los cuentos.

N13: Lo de las guerras.

M: Ustedes acaban de hacer muy buenas aportaciones diciendo: maestra, es que, por ejemplo, el cuento, el relato histórico que acabamos de terminar de ver... que estamos ahorita a punto de terminar también de ver ese texto en historia, se escriben en cosas en pasado y no es lo mismo que un artículo de opinión, ¿sí logramos ver esta gran diferencia de las cosas que pasan ahora y de las que pasaron ayer o hace muchísimos años?

Trabajo representado

Aut_3 Comencé con esas preguntas para recordar las experiencias pasadas... mi intervención fue más a... como a lograr el vínculo con... o que recordaran ellos las experiencias que habían tenido con los verbos en otros grados. Antes consulté con la maestra que les dio cuarto, ya habían visto los verbos, con ella hacían la tablita de ayer, hoy y mañana, por eso la retomé. Sin embargo, no contaba con, precisamente, con esas experiencias que ellos tienen, que se les iba a hacer tan difícil al principio, pero que luego ellos mismos dieron buenos ejemplos.

Fuente: elaboración propia.

El trabajo docente desde la unidad de análisis

En el marco del sistema didáctico que forma la unidad de análisis, el estudio del trabajo docente implicó centrar la mirada en el profesor sin perder de vista los vértices restantes del triángulo. Desde el ISD, las consignas posibilitaron dicho análisis en tanto herramientas del profesor para interactuar con los alumnos y transmitir saberes específicos, en este caso, del español.

Las consignas prescritas y sus transformaciones durante el trabajo efectivo estuvieron mediadas por diferentes saberes de la profesora en torno a los conocimientos sobre los alumnos (aprendizaje, motivación, conocimientos previos) y los objetos de enseñanza (el contenido que enseña y cómo lo enseña). En el paso de lo prescrito a lo efectivamente realizado, la profesora propuso situaciones comunicativas diversas a partir de contextos cercanos a los alumnos en donde usaron la argumentación. Los ejemplos partieron de lo relevante para ellos. Esto mostró sus conocimientos sobre los procesos de construcción del aprendizaje, que van más allá de la memorización o la repetición de conceptos e intenta hacerlos significativos para los estudiantes. Así, la motivación se realizó mostrando, con varios ejemplos en diferentes situaciones, que la argumentación es importante, que tiene cabida y afecta las decisiones que se toman a diario. La profesora también dio voz a sus estudiantes al oír sus opiniones con respecto a los ejemplos o las ideas aportadas por otros compañeros. En el trabajo efectivo, las consignas movilizaron elementos de una situación argumentativa, pero los elementos lingüísticos implicados en la construcción del texto escrito se retomaron escasamente.

En lo que respecta al trabajo representado, identificado a partir de las autoconfrontaciones, la profesora tomó previsiones que no se registraron en la prescripción, pero se operaron en el trabajo efectivo a partir de sus conocimientos sobre el grupo y el currículo de quinto grado. Además, hizo ampliaciones y cambios a las consignas motivados por su sensibilidad para identificar cuando los alumnos comprenden o no una tarea. La profesora se interesó en el aprendizaje de los estudiantes, de tal modo que aproximó las nociones teóricas a sus experiencias. El vértice del alumno estuvo presente en el trabajo representado de la docente. El vértice del contenido, en cambio, no figuró, probablemente porque la autoconfrontación no propició suficientes reflexiones encaminadas a ello.

El trabajo prescrito, por su parte, no aportó todas las nociones didácticas para las nociones teóricas movilizadas en las consignas. Esto

exigió que, en la intervención, la profesora movilizara saberes sobre los objetos de enseñanza y sobre cómo hacerlos accesibles a los niños. La cantidad de nociones didácticas en el trabajo efectivo permite suponer que si la profesora no conoce los objetos de saber que se vehiculizan en los objetivos de enseñanza y sus formas de enseñanza es difícil transponerlos adecuadamente.

En referencia al contexto macro que enmarca la unidad de análisis, en México el trabajo del profesor de primaria conlleva una sobrecarga curricular significativa porque enseña diversas asignaturas y, además, cumple diferentes responsabilidades administrativas. En consecuencia, la formación inicial de la profesora –como normalista– fue en torno a diferentes disciplinas y sus didácticas, no solo en español. En este marco, es indispensable preguntarse ¿qué pasa cuando el traslado de la noción teórica a la didáctica exige saberes del vértice del contenido? Por ejemplo, didactizar nociones teóricas como verbo y verbo en presente. La profesora requiere saberes didácticos disciplinares que le permitan enseñar contenidos lingüísticos a sus alumnos en el marco de situaciones comunicativas y de sus propios estudiantes. A partir del trabajo representado, fue posible identificar que las reflexiones de la profesora permanecieron en el ámbito de la situación comunicativa, lo que dio prioridad al hacer comunicativo de los objetivos de enseñanza, sobre la reflexión acerca de las formas lingüísticas del hacer textual.

Discusión

En esta investigación analizamos el trabajo de una profesora de quinto de primaria durante las clases de español para indagar cómo se conjugan las dimensiones del trabajo prescrito, efectivo y representado en sus clases, y qué dinámicas de prescripción-actividad enfrenta la profesora y cómo las resuelve.

El análisis del trabajo prescrito, efectivo y representado a través de las consignas y la autoconfrontación mostró que el concretado en el salón de clases difiere del planeado en cuanto a extensión y complejidad. La profesora aportó tareas que guardan una estrecha relación con el contexto áulico, lo que las convierte en dominio exclusivo del aula y las torna difíciles de anticipar para ponerlas en papel. La importancia de estas tareas no fue menor porque permitieron la concreción de actividades de lectura y escritura y el logro de los objetivos de enseñanza. Entre la prescripción y la actividad, la maestra gestionó la clase para llevar a cabo la enseñanza,

lo que implicó ganar la aceptación de los estudiantes y coordinarlos para desarrollar la planeación. A este respecto, Rockwell (2013) señala que enseñar es coordinar a un grupo de aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender con los recursos disponibles.

En el paso de la prescripción al trabajo efectivo, surgieron espacios intermedios que antecedieron la actividad. Es decir, nuevos recaudos de la profesora que no quedaron registrados como trabajo prescrito, pero que direccionaron buena parte de lo efectivamente realizado en el aula, particularmente las ampliaciones de las consignas. Esto coincide con los aportes de Riestra (2008), cuando afirma que las reformulaciones y ampliaciones orales de las consignas cumplen la función de andamiaje que guía las acciones de los alumnos.

Las investigaciones sobre la práctica docente orientadas por el enfoque cognitivo (Clark y Yinger, 1979; Shulman, 1989; Shavelson, 1986, entre otras) buscaron construir modelos de acción para orientar buenas prácticas. Es una preocupación laudable, aunque no es posible concretarla. El análisis de la práctica docente *in situ* permitió identificar a una profesional que gestiona su clase y reacciona ante las diversas situaciones que experimentan los alumnos con la intención de aproximar los objetos de enseñanza haciéndolos afines a sus experiencias. También mostró diferentes momentos de decisión que escaparon a la prescripción. Más allá de un modelo para enseñar español, el profesor requiere una formación sólida en la didáctica de la lengua que oriente sus decisiones de enseñanza tomando en cuenta el vértice del contenido (qué enseñar y cómo hacerlo) y del estudiante (procesos de aprendizaje, motivación, conocimientos previos, entre otros).

En el debate sobre el contenido y las formas de reflexión sobre la práctica (Bronkard, 2007; Edelstein, 2000 y Goigoux, 2001) nos demarcamos por una perspectiva didáctica a partir del análisis de las consignas (Riestra, 2008) y la autoconfrontación (Goigoux, 2001). En concordancia con nuestra intención de analizar la práctica como un fin en sí mismo, pusimos a prueba un dispositivo metodológico que reconoce ampliamente el carácter reflexivo del docente y apuesta por orientar la reflexión hacia el saber didáctico. Las fases del análisis y el trabajo con las grabaciones de audio (y no con video) fueron dos adaptaciones metodológicas que consideramos exitosas.

En cuanto a las dos fases del análisis, es posible afirmar que las reflexiones de la profesora en torno al vértice del alumno surgieron naturalmente

durante la autoconfrontación. Sin embargo, las reflexiones sobre el saber vinculado con los objetos de enseñanza fueron menos profundas y escasas. Sin la mirada analítica de la fase uno, la reflexión sobre el vértice de contenido estaría ausente del análisis. Una precaución al respecto conlleva afinar las dos fases. En la uno, delimitando preguntas sobre el contenido y su tratamiento didáctico para orientar las reflexiones de la profesora en este sentido. En la fase dos, guiar las intervenciones en torno al efecto de la enseñanza en el aprendizaje (¿qué aprendieron los niños en la clase?) y hacia la prospectiva de la propia práctica (¿cómo mejorarías la actividad?).

En lo que respecta a las grabaciones de audio, en la autoconfrontación lo deseable es presentar al profesor una imagen más clara de su actividad en el aula, lo que se puede lograr más atinadamente con el video, pero las restricciones escolares impidieron videogravar las clases. Como mostramos en los resultados, confrontar a la profesora con el audio apoyado en la lectura de la transcripción también permitió reflexionar sobre la enseñanza sin el peso de la actividad.

Una de las limitaciones del trabajo es el número de autoconfrontaciones que se llevaron a cabo. Sería deseable contar con más espacios de reflexión que enriquecieran el conocimiento del trabajo representado. Ahora bien, es preciso tomar en cuenta que ello exige disponibilidad del profesor participante, lo que implica tiempo extra a sus jornadas laborales y un interés personal en contribuir con la investigación.

Conclusiones

En este trabajo mostramos que la práctica docente de la profesora puede entenderse a partir del desarrollo de las consignas en el marco del análisis didáctico. El dispositivo metodológico utilizado permitió explorar el trabajo docente en diferentes momentos de la práctica (antes, durante y después), y enriquecer el análisis externo (del investigador) con las reflexiones de la profesora sobre su trabajo. Esta metodología podría considerarse un precedente para indagar su utilidad en la formación docente inicial y continua de los maestros, en México. A los profesores noveles los acercaría con lo que no se puede prever antes de la implementación porque debe ser descubierto por el trabajador *in situ* (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011); mientras que a los profesores en servicio les permitiría verbalizar los sentidos de sus acciones y tomar conciencia sobre su trabajo para, de ser necesario, reorientar sus decisiones didácticas.

Nota

¹ En el Plan de Estudios oficial vigente al momento de la intervención, la tipología textual se define como textos argumentativos, descriptivos, narrativos y expositivos. La profesora está

siguiendo esa delimitación; sin embargo, en la literatura especializada hay una amplia crítica a la adaptación de terminologías propias de la lingüística textual a la enseñanza de la lengua.

Referencias

- Añorve, Gabriela (2013). *Las teorías implícitas de los docentes de educación primaria en torno de la alfabetización*, tesis doctoral, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000694335
- Bronckart, Jean-Paul (coord.) (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castedo, Mirta; Hoz, Gabriela; Kuperman, Cinthia; Laxalt, Irene; Peláez, Agustina; Usandizaga, Regina y Wallace, Yamila (2015). “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales”, en A. Pereyra (coord.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, núm.1, Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, pp. 75-108.
- Civera, Alicia (2017). “Miradas a la práctica docente en primaria”, *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Clark, Christopher y Yinger, B (1979). “Research on teacher planning: A progress report”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11, núm. 2, pp. 75-77. DOI: 10.1080/0022027790110209
- Contreras, Saúl (2008). “Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular”, *Revista Formación universitaria*, vol. 1, núm. 3, pp. 3-11. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062008000300002&script=sci_arttext (consultado: 10 de enero de 2020).
- Edelstein, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica”, *Revista del IICE*, núm. 17, pp. 1-9. Disponible en: https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf (consultado: 17 de septiembre de 2020).
- Edelstein, Gloria (coord.) (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, Epifanio y Mercado, Ruth (2009). “La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial”, *Educação e Pesquisa*, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, pp. 331-350. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000200008&script=sci_arttext (consultado: 10 de enero de 2020).
- Galván, Gabriela y Castellanos, Doris (2016). “Percepciones de docentes de escuelas multigrado de Sonora sobre las exigencias de su rol profesional”, en T. Ramos y M. Plascencia (coords.), *Modelos educativos: ¿cómo ir en otra dirección?*, Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, pp.37-43.

- García-Landa, Laura (2007). *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades, su concepto de enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000624350
- Goicoechea, María Victoria (2014). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en educación física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*, tesis doctoral, Logroño: Universidad de la Rioja. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114> (consultado: 17 de enero de 2020).
- Goicoechea, María Victoria (2017). “Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo”, en D. Riestra (coord.), *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Río Negro: Editorial UNRN, pp. 36-46.
- Goicoechea, María Victoria; Riestra, Dora y Vodnik, Vilma (2011). “Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua”, en D. Riestra (coord.), *II Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*, San Carlos de Bariloche: Ediciones Geise, pp. 374-385.
- Goigoux, Roland (2001). “Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lectura”, en J.-P. Bernie, *Apprentissage, développement et significations*, Pessac: Preses Universitaires de Bordeaux, pp. 129-153.
- Goigoux, Roland (2002). “Analyser l'activité d'enseignement de la lectura: une monographie”, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 138, núm. 1, pp. 125-134. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41201774?refreqid=excelsior%3Add8bf6f3fd3a1477dad2db1092048891&seq=1>
- Goizueta, Manuel y Planas, Núria (2013). “Temas emergentes del análisis de interpretaciones del profesorado sobre la argumentación en el aula de matemáticas”, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 31, núm. 1, pp. 61-78. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285704>
- Jackson, Philip (1968). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*, Madrid: Paideia-Morata.
- Juárez Bolaños, Diego (2017). “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”, *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-16. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002
- Kerr, Stephen (1981). “How teachers design their materials: Implications for instructional design”, *Instructional Science*, vol. 10, núm. 4, pp. 363-378. DOI: 10.1007/BF00162734
- Lerner, Delia; Stella, Paula y Torres, Mirta (2009). *Formación docente en la lectura y escritura*, Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Molinari, Claudia y Corral, Adriana (2008). *La escritura en la alfabetización inicial*, Buenos Aires: DGCyE.
- Montes, Luz del Carmen; Caballero, Tamara y Miranda, María Luisa (2017). “Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016)”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, julio-diciembre, pp. 197-229. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2529>

- Monroy, Miguel; Contreras, Ofelia y Desatnik, Ofelia (2009). *Psicología educativa*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://antares.iztacala.unam.mx/papime/?p=110>
- Pérez-Gómez, Ángel y Gimeno, José (1988). “Pensamiento y acción en el profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 42, pp. 37-63. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Plazaola, Itziar (2006). “Didáctica y análisis de la actividad en el trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?”, en Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, pp. 205-220. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=270969>
- Reyes, María y Fortoul, María (2009). “Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas”, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Riestra, Dora (2008). “Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico”, *Novedades Educativas*, núm. 211, pp. 174-183.
- Riestra, Dora (2017). “La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva”, *Veredas - Revista de Estudios Lingüísticos*, vol. 21, núm. 3, pp. 11-29. Disponible en: DOI:10.34019/1982-2243.2017.v21.27991
- Rockwell, Elsie (2013). “El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardad y veredas”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>
- Rodríguez-Hernández, Blanca y González, Michelle (2021). “Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2908>
- Ruiz-Bikandi, Uri (2007). “La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector”, *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 165-181. DOI: 10.1174/113564007780961624 (consultado: 2 de enero de 2020).
- Serrano, Rocío (2010). “Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior”, *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 267-287. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re352/re352_12.pdf (consultado: 2 de enero de 2020).
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Shavelson, Richard (1986). *Toma de decisiones interactivas. Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores*, Los Ángeles: Rand Corporation.
- Shulman, Lee (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*, Barcelona: Paidós, pp. 9-91.

- Stenhouse, Lawrence (1982). "The conduct, analysis and reporting of case study in educational research and evaluation", en R. McCormick (coord.), *Calling education to account*, Heinemann Educational Book, pp. 261-273.
- Tapia, Stella (2017). "Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de lengua y literatura", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 2, núm. 12, julio-diciembre, pp. 87-105. Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/viewFile/310/280> (consultado: 2 de enero de 2020).
- Vergara, Martha (2005). "Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 685-697. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>
- Villarini-Jusino, Ángel (2014). "Teorías que necesitamos los investigadores y practicantes de la educación: una reflexión crítica. Contribución al debate ¿qué teorías necesitamos en educación?", *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 3, octubre-junio, pp. 249-255. Disponible en: <https://ofdpinternacional.com/wp-content/uploads/2018/11/Articulo-Infancia-y-cultura.pdf> (consultado: 2 de enero de 2020).
- Wittrock, Merlin (comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza III*, Madrid: Paidós Educador.

Artículo recibido: 20 de febrero de 2020

Dictaminado: 4 de septiembre de 2020

Segunda versión: 5 de octubre de 2020

Aceptado: 26 de octubre de 2020

ENTRAR NO ES SUFICIENTE

Discursos de académicos y estudiantes sobre inclusión de mujeres en ingeniería en Chile

DARINKA RADOVIC / ROCÍO VELOSO / JAVIERA SÁNCHEZ / ZIOMARA GERDTZEN / SALOMÉ MARTÍNEZ

Resumen:

Numerosas investigaciones han reportado que las mujeres experimentan dificultades para elegir carreras de ingeniería, obstáculos que continúan durante sus estudios. El presente artículo explora discursos de estudiantes y académicos de una carrera de pregrado de ingeniería en Chile sobre la inclusión de mujeres en ella. Se utilizaron entrevistas grupales e individuales para analizar las formas en que estos actores construyen la experiencia de las estudiantes y la influencia del género. Los resultados indican que mientras las mujeres levantan discursos de género, sus docentes sostienen discursos de neutralidad, invisibilizando o minimizando desafíos para las mujeres. Se discuten consecuencias que pueden tener ambas posiciones para la inclusión de las mujeres en las carreras de ingeniería.

Abstract:

Numerous studies have reported that women experience difficulties in selecting majors in engineering, and that they continue to encounter obstacles throughout their studies. This article explores student and faculty discourse regarding an undergraduate engineering major in Chile, in terms of women's inclusion in the major. Group and individual interviews were used to analyze the ways that these actors construct the female students' experience and the influence of gender. The results indicate that while the women promulgate gender discourses, their teachers sustain discourses of neutrality, while ignoring or minimizing challenges for women. The article discusses the possible consequences of both positions on the inclusion of women in engineering majors.

Palabras clave: ingeniería; género; inclusión educativa; análisis de discurso; cultura académica.

Keywords: engineering; gender; educational inclusion; discourse analysis; academic culture.

Darinka Radovic, Rocío Veloso, Javiera Sánchez, Ziomara Gerdtzen, Salomé Martínez: investigadoras de la Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Dirección de Diversidad y Género. Beauchef 850, Santiago Centro, Santiago, Chile. CE: darinka.radovic@uchile.cl; rociovelosochacon@gmail.com; samartin@dim.uchile.cl; j.sanchezolavarria@gmail.com; zgerdtze@ing.uchile.cl

Introducción

El problema de la baja participación de mujeres en el área de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) ha sido foco de mucha investigación y preocupación a nivel internacional (Unesco, 2019; World Economic Forum, 2018). En Latinoamérica y en Chile, al igual que en otras regiones del mundo, la educación superior mantiene un alto nivel de segregación horizontal de género, donde la mayor parte de las alumnas continúan estudios asociados a roles de cuidado como enfermería, trabajo social y pedagogía, y un porcentaje minoritario en disciplinas del área STEM (Comunidad Mujer, 2017; López-Bassols, Grazi, Guillard y Salazar, 2018). Esta segregación horizontal también se reproduce al interior de esta área. Por ejemplo, en 2017 el porcentaje de mujeres matriculadas en carreras de pregrado de ciencias básicas era de 46.7; sin embargo, en carreras de tecnología el porcentaje de matriculadas representaba solo 18.9 (Comunidad Mujer, 2017). Esta desigualdad afecta tanto la disponibilidad de soluciones científicas y tecnológicas más diversas como un menor acceso de mujeres a trabajos de mayor valoración social y económica, lo que incide en la generación y perpetuación de brechas de género económicas.

Además de los problemas de acceso, una vez que las mujeres entran a carreras STEM experimentan diversas dificultades para ser aceptadas o incluidas. Inclusión se refiere a la capacidad de participar activamente, desarrollar sensaciones de pertenencia e identidades de inclusión (y no marginación), lo que está asociado a mayores niveles de satisfacción e incluso mayor persistencia en la disciplina (Good, Rattan y Dweck, 2012; Solomon, 2008; Solomon, Lawson y Croft, 2011). Diversos autores han vinculado estas dificultades de inclusión a la existencia de un “clima gélido” para las mujeres en STEM (*chilly climate*) (Blickenstaff, 2005; McLean, Lewis, Copeland *et al.*, 1997; Mills y Ayre, 2003), relacionado con su situación numérica (Inzlicht y Ben-Zeev, 2000), ausencia de miembros de su grupo en posiciones de poder y autoridad (Howe-Walsh y Turnbull, 2016) y su exclusión de redes informales existentes, entre otras.

Estudios internacionales que han explorado la experiencia de mujeres en carreras de ingeniería y más en general del área STEM han mostrado que ellas reportan sentirse discriminadas, incómodas por comentarios sobre sus capacidades, con menor acceso a apoyo, y experimentan discriminaciones o trato injusto e interacciones poco motivantes con aca-

démicos (Haines, Wallace y Cannon, 2001; McLoughlin, 2005; Murray, Meinholdt y Bergmann, 1999). En Chile, un estudio reciente en cuatro universidades de este país también evidenció la existencia de dificultades para la inclusión de mujeres (Martínez, Del Campo, Palomera, *et al.*, 2019). Explorando las experiencias formativas en los primeros años de la carrera, los autores reportan que las estudiantes identifican fortalezas, pero también numerosas dificultades en tres niveles: individual (inseguridad respecto de las propias capacidades, auto exigencias, etc.), en interacciones con otros (desconfianza, invisibilización, etc.) y socio-cultural (estereotipos y prácticas) (Martínez, Del Campo, Palomera, *et al.*, 2019). Estas dificultades tendrían tanto un efecto inmediato en las experiencias universitarias de las mujeres, como un potencial efecto en su persistencia en la carrera.

Una limitación de la investigación respecto de la inclusión de mujeres en carreras STEM y de ingeniería es que se ha enfocado mayoritariamente en la percepción de las mujeres sobre su propia experiencia, sin explorar cómo otras personas de la comunidad (por ejemplo, pares, académicos y académicas) entienden potenciales dificultades de inclusión. La investigación se ha centrado, entonces, en las creencias a las que los individuos adhieren o tienen, sin explorar cómo los discursos de distintos actores pueden estar contribuyendo a la producción y reproducción de estereotipos y conductas discriminatorias (ver excepción en Blair, Miller, Ong y Zastavker, 2017). El explorar cómo distintos actores involucrados en el proceso educativo en carreras STEM entienden la inclusión de mujeres puede permitir comprender en mayor detalle dinámicas que están manteniendo su baja representación en estas carreras y en ingeniería en particular, así como potenciales formas de desafiar estas tendencias.

El presente estudio se centra en un programa de pregrado de ingeniería mecánica en Chile, y tiene por objetivo explorar los discursos de estudiantes mujeres y de profesores respecto de características de la cultura académica que podrían influir en la experiencia e inclusión de ellas. En particular, interesa conocer cómo estudiantes y académicos articulan estos discursos en relación con diferentes aspectos de esta cultura, incluyendo relaciones, prácticas de enseñanza predominantes e ideas sobre la disciplina y el quehacer del ingeniero y la ingeniera en Chile. Además, se aborda cómo estos actores consideran (o no) la influencia del género en las experiencias de los y las estudiantes.

Marco conceptual

El foco principal de este trabajo es la inclusión de estudiantes mujeres en una cultura académica del área STEM. Diversos autores han utilizado el concepto de identidad para entender cómo individuos que usualmente han estado bajamente representados pueden participar en esta área (Solomon, Radovic y Black, 2016; Stentiford, 2018). En este caso, las identidades específicas de interés son las relacionadas con la transición de identidades de escolares a universitarios, para luego transitar a identidades profesionales específicas del área en cuestión.

El proceso de desarrollo de identidades de inclusión es dinámico, en constante movimiento y en negociación con los contextos (o culturas) en los cuales los sujetos se desenvuelven (Radovic y Darragh, 2018; Stentof y Valero, 2009). En este caso interesa el desarrollo de identidades de inclusión en lo que ha sido llamado *culturas académicas*, aquellos espacios figurativos, con valores y expectativas, formas de ser, de pensar y comunicar particulares que se instalan en las instituciones de educación superior (Habel y Whitman, 2016). Estos *mundos figurativos* (*figured worlds*) son descritos por Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998:52) como espacios en donde “figuras y actores específicos son reconocidos, se asigna significancia a ciertos actos, y algunos resultados particulares son valorados por sobre otros” (traducción propia). Las personas van encontrando su lugar dentro de estos mundos, adquiriendo acceso a las comunidades (por ejemplo, desarrollando sensaciones de pertenencia y siendo reconocido(as) como parte de ellas), *posicionándose y siendo posicionados* por otros de acuerdo con formas de capital y prestigio propias de la cultura local y a modelos culturales y discursos dominantes que pueden cruzar distintos *mundos figurativos*.

Respecto de las formas de capital y prestigio local, basándose en Bourdieu (1985, 1990), Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) proponen que en el análisis de culturas específicas es necesario observar cuáles artefactos culturales permiten mantener o reproducir la estructura social, jerarquía y formas de *posicionamiento social*. En las culturas académicas que entregan programas de formación, uno de los principales artefactos culturales que permite reconocer las distintas jerarquías son las competencias, conocimientos y habilidades relacionadas con el programa específico. Siguiendo lo anterior, el profesorado sostiene mayor estatus y poder que los estudiantes, ya que tienen el título y reconocimiento de su

formación; esto implica que tienen mayor influencia en la formulación del currículum, criterios de evaluación, valoración de distintas formas de actuar, y se conducen frente a los estudiantes como evaluadores de capacidades, representantes de las disciplinas y mentores o modelos de rol (Adelman, 1998; Amelink y Creamer, 2010; Gayles y Ampaw, 2014). El estudiantado deberá responder a los requisitos y evaluaciones levantadas por la institución, programas y docentes. Además, utilizarán estas competencias académicas y otras formas de capital (por ejemplo, participación estudiantil, relaciones sociales y personales con otros estudiantes, relaciones sociales y académicas con profesores y profesoras, etc.) para desarrollar mayor pertenencia, inclusión e influencia dentro de la cultura.

Además de las formas de valoración dentro de la cultura específica es necesario también incorporar el análisis de discursos dominantes que pueden influir en lo local. En este caso nos referimos a cómo en el uso del lenguaje las personas van tomando ideas y suposiciones que van encontrando en distintos contextos, haciendo ciertos discursos más comunes en ciertos espacios, normalizando ciertas acciones o formas de ser e invisibilizando otras (Davies, 1989). Entre estos discursos se encuentran aquellos sobre género, casta, raza y otras categorías sociales y aquellos sobre ciencia, matemática e ingeniería. De acuerdo con Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), estos discursos se vuelven salientes en ciertas situaciones sociales, influyendo en la forma en que individuos hablan y actúan en estas situaciones.

Respecto de los discursos sobre género, numerosa investigación y teoría han mostrado cómo las construcciones sociales sobre lo que significa lo femenino y lo masculino mapean directamente con la distinción de naturaleza biológica del sexo. Por ejemplo, tempranamente, Rubin (1975:158-159) define el sistema sexo/género como el “sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana [sistema que] toma mujeres como materia prima y crea mujeres domesticadas como productos” (traducción propia). Estas construcciones conectan la subordinación de ellas, la división sexual del trabajo, roles, formación del carácter, motivos personales y atributos organizados en torno al género (Connell, 1985). Así, las “diferencias de género”, el pensamiento dicotómico y la correspondiente división en lo femenino y lo masculino reproduce la división del trabajo y la estratificación de los sexos, entregando mayor poder a los hombres (Epstein, 2006).

Por último, respecto de la relación de discursos dominantes sobre género y sobre ciencia, críticas feministas (ej. Harding, 1986, 1987) e investigaciones en educación (ej. Mendick, 2005; Leyva, 2017; Solomon, Radovic y Black, 2016) han destacado cómo las ciencias y matemáticas han sido simbólicamente construidas como masculinas, objetivas, racionales y abstractas, poniéndolas en contradicción con discursos dominantes sobre aquello construido como femenino. Estos discursos, además, asocian las carreras STEM con la brillantez y el talento natural, con lo abstracto y con la imagen de que estas disciplinas deben ser realizadas en aislamiento y que no poseen como objetivo la ayuda a otros o su aplicación al servicio social (Diekman, Brown, Johnston y Clark., 2010; Faulkner, 2007; Stout, Grunberg y Ito, 2016). Por ejemplo, Faulkner (2007), a partir de estudios etnográficos en contextos profesionales, describe cómo dicotomías relacionadas con lo duro y lo blando, lo técnico y lo social o el trabajo de gestión diferencian lo que es la “ingeniería real” de aquella que no lo es, teniendo fuerte relación con construcciones de género. Diversos estudios han mostrado que estos discursos dominantes se traducen en creencias individuales y estereotipos prevalentes en distintos países del mundo (Forgasz, Leder y Tan, 2014) como en Chile (Del Río y Strasser, 2013; Mizala, Martínez y Martínez, 2015).

Ahora, ¿cuáles son las formas de prestigio local y discursos dominantes que pueden estar afectando el posicionamiento de académicos y de estudiantes mujeres respecto de la equidad de género en ingeniería en este estudio? El caso corresponde a una carrera de pregrado de ingeniería que se imparte en una de las más grandes y exigentes facultades del país. El programa tiene muy altas exigencias de admisión a un plan común de dos años con alta demanda matemática y física, para que luego los estudiantes seleccionen entre 13 carreras que representan distintas áreas de las ciencias y las ingenierías. Esto la convierte en una carrera donde la exigencia y el rendimiento académico son importantes fuentes de reconocimiento y estatus, donde afinidad y rendimiento en matemáticas y física son una importante barrera y/o facilitador de entrada y donde la elección de la carrera final se hace relativamente más tarde que la edad común en la que se decide en Chile (usualmente hay ingreso directo posterior al egreso de la enseñanza secundaria a los 18 años). Siendo este un programa muy tradicional de ingeniería y mostrando históricamente una fuerte subrepresentación de mujeres, lo ha convertido en un espacio percibido como altamente masculinizado. Pese a

esta imagen general, dentro de la facultad se ha desarrollado una serie de iniciativas orientadas a la igualdad de género que han impulsado discursos de equidad, incluyendo una red de académicas (iniciada en 2008), programas afirmativos de entrada para estudiantes y académicas (implementadas desde 2014), y una creciente institucionalización de políticas de equidad. Además, esto ha estado acompañado por una creciente representación de mujeres en general (desde 19% en 2008 a 26% en 2018).

La carrera específica de ingeniería mecánica durante 2018 (año en el que se realiza la recolección de información), tenía una matrícula de aproximadamente 270 estudiantes (18% mujeres) y una planta académica de 15 personas (2 mujeres). Durante ese año en Chile hubo una fuerte movilización feminista, especialmente dentro de universidades. El movimiento levantó problemas de discriminación de género, abusos e inequidades en general y específicamente en el contexto de la educación superior. Estudiantes de la universidad y el departamento foco de esta investigación fueron muy activos durante este movimiento: se detuvieron las actividades universitarias por más de un mes y se trató de visibilizar a las inequidades de género en la institución (charlas, asambleas, intervenciones en los patios, etc.). En el Departamento de Ingeniería Mecánica en particular se levantó una red informal entre las estudiantes, quienes realizaron actividades dentro del departamento (por ejemplo, circularon frases sexistas que se habían escuchado en el departamento, se organizaron asambleas internas y otras).

En conclusión, considerando el marco conceptual y el contexto específico, el presente estudio busca explorar discursos dominantes sobre género y ciencias presentes en una cultura académica específica de un programa de pregrado de ingeniería mecánica en Chile. En particular, tiene por objetivo explorar cómo las estudiantes y académicos posicionan y se posicionan respecto de la equidad de género en el departamento, la experiencia e inclusión de mujeres, y las acciones necesarias para construir un ambiente más inclusivo.

Metodología

Considerando su naturaleza exploratoria y descriptiva, y los objetivos de este trabajo, se adoptó un diseño cualitativo (Flick, 2007) usando un estudio de caso (Yin, 2003). Este tipo de diseño permite explorar en profundidad el contexto general (las carreras de ingeniería en el contexto de la educación superior en Latinoamérica y Chile), el local específico del caso

(la carrera de ingeniería mecánica específica) y cómo los temas de inclusión y género se construyen dentro de estos contextos. El estudio de casos ha sido descrito como una metodología adecuada para el desarrollo de conocimiento de fenómenos complejos en contextos naturales (Yin, 2003) y el foco en carreras específicas permite realizar este análisis en profundidad, entendiendo asuntos latentes o no obvios en la simple observación (Miles y Huberman, 1994).

El presente estudio se inserta en una investigación mayor que busca explorar inclusión y género en distintas culturas académicas, con cuatro casos/carreras y recolección de entrevistas con académicos y estudiantes tanto hombres como mujeres en los casos y análisis de documentos y registro de actividades. Este artículo en particular se enfoca en la comparación de discursos de las estudiantes y de los académicos de la carrera de ingeniería mecánica. Para seleccionar a los académicos se utilizó como criterio el que estuviesen adscritos al departamento, que llevaran al menos dos años trabajando en él y que realizaran anualmente al menos un curso de pregrado de la especialidad. Fueron invitados vía correo electrónico, intentando representar a docentes de distintas edades. Finalmente se entrevistaron cinco académicos con contrato en el departamento de entre ocho años y más de 20 años (edades entre 41 y 64). Respecto de las entrevistas con las estudiantes fueron contactadas a través de correos electrónicos aproximadamente la mitad de la matrícula completa de la especialidad de ingeniería mecánica, escogidas de forma aleatoria para representar a distintos años de la carrera. Participaron en las entrevistas un total de 21 mujeres, con similar representación entre primero a quinto año de la carrera (proceso de titulación) y con edades que se encontraron entre los 21 y los 25 años. En ambos correos de invitación se incluyó el consentimiento informado aprobado por el comité de ética de la universidad, el que fue devuelto firmado antes de la realización de las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas en la universidad, en dependencias del departamento. Las entrevistas grupales con estudiantes comenzaron con una fase introductoria en formato narrativo sobre su experiencia en el programa, para luego ahondar en aspectos de la cultura académica del departamento. Preguntas específicas fueron planteadas en torno al marco conceptual, incorporando ideas generales sobre la disciplina y su enseñanza. Las entrevistas con académicos comenzaron explorando la cultura de las

ingenierías, su enseñanza en el departamento y las características de los estudiantes. Las preguntas se hicieron primero en forma genérica para explorar si identificaban dificultades o características específicas de las estudiantes. Solo en el caso en que ellas no fueran mencionadas, se introducía una pregunta final relacionada con el aspecto de género. Este formato permite levantar primero percepciones espontáneas generales, para luego explorar razones por las cuales algunos de estos aspectos no son considerados en las respuestas. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis.

El análisis de los datos fue realizado en dos fases. En la primera se organizó la información siguiendo una versión simplificada de los pasos sugeridos por la teoría fundamentada a través de un análisis temático que siguió una estructura inductivo-deductiva (Braun y Clarke, 2012). En este proceso las transcripciones fueron leídas línea por línea, transformándose en estructuras de contenido simplificadas, cercanas al expresado por los entrevistados. A medida que se avanzó en esta “codificación abierta” se elaboraron categorías que permiten agrupar los códigos descriptivos iniciales y generar códigos más interpretativos. Para cuidar la rigurosidad de este proceso se descansa en el dato (aquello que se dice) y en la triangulación. Este proceso consiste en poner a prueba el conocimiento que se va generando a partir de comparación de múltiples perspectivas (en este caso, revisión de codificaciones y temas por tres de las autoras) y diferentes datos (entrevistas a distintos actores del departamento y a actores de otros departamentos parte del estudio mayor). De esta forma se utiliza la comparación constante como mecanismo de rigurosidad analítica e interpretativa (Patton, 2002).

En la segunda fase se realizó un análisis de discurso de las formas en las que los académicos y las estudiantes construyen nociones sobre la relación de género y ciencias e ingeniería. Para esto se registran primero todos los segmentos en los que en las diversas entrevistas y grupos focales se utilizan distinciones de género. En el caso con las estudiantes, se identifican todas las alusiones a pares en los cuales queda claro que se distinguen ellos de nosotras, y todas las oportunidades en las que se menciona explícitamente el ser mujer como una variable que afecta la experiencia. Este modelo es similar al utilizado por Lim (2008), en el que distingue afirmaciones sobre uno mismo y el otro como formas de

establecer afirmaciones de identidad, considerando cada vez en la que se explicita la relación de esta identidad con la pertenencia a determinados grupos sociales (en este caso a ser mujer). Para el análisis de las entrevistas con académicos y académicas se siguió una aproximación similar a la utilizada por Blair, Miller, Ong y Zastavker (2017), identificando todos los segmentos en los cuales los docentes mencionaban el género, tanto explícitamente como cuando hablan de las mujeres como grupo en general (“las estudiantes”, “ellas”).

Para examinar los segmentos identificados se realizó análisis de discurso según una aproximación cercana a la que ha sido definida como postestructuralista por distintos autores (Taylor, 2001; Willig, 2013; Edley, 2001). Taylor (2001:6) define ampliamente el análisis de discurso como el de patrones en el uso del lenguaje, uso que es considerado como una creación situada. El carácter situado reconoce que cuando las personas hablan lo hacen desde particulares repertorios que han aprendido en su historia y en distintas culturas serán diversos los discursos disponibles. Formas específicas de entender el mundo se transformarán en dominantes y harán que ciertas construcciones o formulaciones parezcan más disponibles que otras y sean, por tanto, más fácil de decir (Edley, 2001). Considerando lo anterior, el análisis de discurso realizado estuvo orientado a reconocer patrones en las similitudes y diferencias entre los discursos levantados por estudiantes y aquellos realizados por académicos sobre las relaciones del género con la ingeniería (y las ciencias y matemáticas por extensión). Primero se revisó para qué estructuras temáticas levantadas en la primera fase de análisis se había considerado el género y para cuáles no, permitiendo identificar distintos patrones en la visibilización e invisibilización del género en la construcción de la experiencia del estudiantado. Luego se analizó en detalle las formas en que el género fue considerado, atendiendo a los distintos contextos en los que los académicos y las estudiantes se sitúan dentro de la institución y de la historia. En este proceso se consideró también cómo el sujeto estudiante y el sujeto académico es posicionado o se posiciona respecto de la temática.

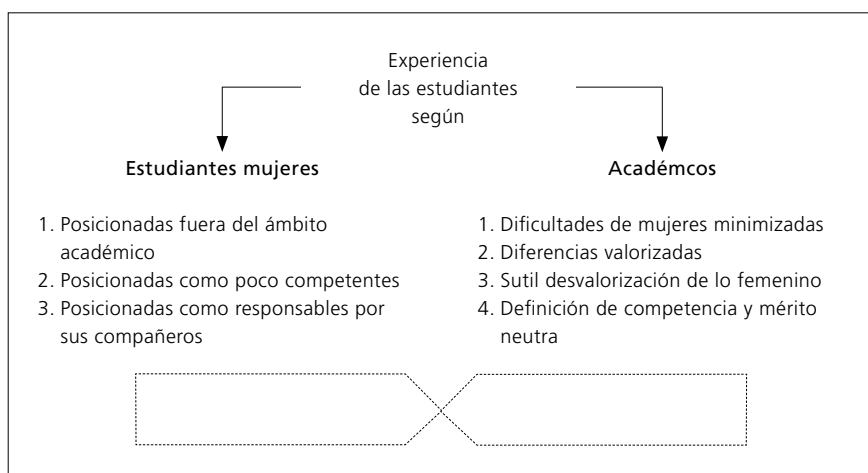
Resultados

El resultado principal del análisis realizado es que al narrar la experiencia de mujeres dentro del departamento de ingeniería mecánica y su inclusión existe una clara contraposición entre cómo son construidos los discursos de las estudiantes y de los académicos y cómo son considerados distintos

discursos de género en estas dos posiciones dentro del departamento. Por un lado, las estudiantes tienden a visibilizar la influencia del género y de ser mujeres en sus dificultades dentro del departamento (tanto académicas como sociales), mientras los docentes tienden a invisibilizar el efecto del género. Esta contraposición se expresa en distintos discursos que utilizan ambos actores: las mujeres utilizan discursos que se levantaron fuertemente durante la movilización feminista y los docentes tienden a invisibilizar el efecto del género, utilizando discursos más relacionados con diferencias binarias entre estudiantes hombres y mujeres (figura 1). A continuación se describen en mayor detalle estos discursos.

FIGURA 1

Formas en que los discursos de estudiantes mujeres y académicos relevan el género en la experiencia de estudiantes mujeres en el departamento



Fuente: elaboración propia.

Discursos en estudiantes mujeres

Respecto de los discursos que las mujeres levantan sobre su experiencia en el programa aparece de forma bastante consistente la existencia de dificultades para posicionarse como académicamente preparadas o capaces: el miedo a sentirse o parecer tonta frente a otros o no rendir, fueron mencionados en todas las entrevistas con estudiantes. Aunque ellas reconocen una dificultad general para enfrentar los desafíos de este programa de pregrado

en ingeniería en específico, asocian de formas más o menos explícitas estas dificultades al hecho de ser mujer. Los discursos en los que las estudiantes asocian sus dificultades al hecho de ser mujer fueron categorizados de tres maneras: 1) ser posicionadas fuera del ámbito académico por sus pares y docentes, 2) ser posicionadas como poco competentes, y 3) ser posicionadas como responsables o en roles domésticos en el trabajo académico.

Respecto de ser *posicionadas fuera del ámbito académico*, describen situaciones en el contexto académico (sala de clases, laboratorios), donde sus pares realizan bromas sexistas o de índole sexual y sus docentes comentarios relacionados con el rol doméstico de la mujer:

Por ejemplo, ahora estaba en un laboratorio y eran puros hombres y yo, más encima los ayudantes también eran hombres y... como que empezaron a hacer como tallas ordinarias y como que todos riéndose porque 'es súper chistoso poh'. Como que no me acostumbro, igual me cuesta (entrevista grupal estudiantes).

Igual yo no me enojo tanto, porque yo sé que es un problema generacional, entonces como que obviamente igual me da rabia si es un profe de repente dice como cosas "no, es que, cuando ustedes sean ingenieros, y vuelvan a sus casas y sus mujeres les hayan cocinado la comida" y es como... y sigue su frase como hablando con total naturalidad y yo me quedo mirando como "¿qué acaba de decir?" (entrevista grupal estudiantes).

Estas situaciones parecen no ser visibles o estar naturalizadas en el contexto de la carrera. Ante la pregunta sobre cómo reaccionan los docentes y ayudantes frente a estas situaciones, las estudiantes señalan que en general adoptan una actitud permisiva: "[...] lo tienden a normalizar, como que se ríen con ellos, pueden incluso encontrarlo feo, pero tampoco van a hacer nada..." (entrevista grupal estudiantes).

El *posicionamiento como poco competentes* es observado tanto en como las estudiantes sienten que son vistas por otros como en la forma en que ellas se posicionan dentro de la carrera. Respecto de los otros, describen situaciones en las que sienten haber sido subestimadas, tanto en relaciones con sus pares como con profesores. Por un lado, respecto de la relación con los pares, las estudiantes describen situaciones en las que sus compañeros ofrecen ayuda académica asumiendo su falta de dominio. Incluso algunas percibieron esta subestimación en situaciones en las que se encontraban

en posiciones de mayor autoridad académica (por ejemplo, ayudantes describieron haber vivido este tipo de situaciones). Si bien las estudiantes perciben muchas veces una buena intención de los pares hombres (entregar ayuda), tienen por consecuencia hacerlas sentir diferentes o menos aptas que el resto de los estudiantes.

[...] yo no me siento atacada por ser mujer, pero sí me siento tonta porque cuando le pido ayuda a alguien, obviamente a un hombre, como que me explica así todo y me dice como “pero no, mira, te lo voy a explicar así” y yo soy como “sí, pero si eso lo entiendo”, “no, pero es que mira, es que tú no sabes...” (entrevista grupal estudiantes).

Los discursos sobre la subestimación de capacidades en las relaciones con los docentes parecen ser incluso más complejos, existiendo una evidente tensión entre el requerimiento de ser consideradas y, a la vez, de no ser sobrevivibilizadas o subestimadas. Por una parte, algunas entrevistadas relataron experiencias en las cuales se sintieron ignoradas por parte de algunos profesores, quienes no les dieron la palabra u obviaron sus comentarios durante actividades de aprendizaje. Por otra parte, las estudiantes también describieron sentirse subestimadas tanto al recibir apoyo no solicitado, como al ser destacadas de forma exagerada. Al respecto, las estudiantes mencionaron que en oportunidades habían sentido que docentes destacaban sus logros enfatizando su género en lugar de su mérito personal. Estas acciones fueron rechazadas por las estudiantes y consideradas como gestos condescendientes que las sitúan en una posición de inferioridad frente al resto:

Hay profesores que son como... que a las mujeres no las toman en serio, no las pescan mucho, y hay otros profes que son sus... como que les dicen: “Sí, me encantan las mujeres que son ingenieras y no sé qué...” Como que lo valoran más. Entonces hacen diferencia para arriba y para abajo (entrevista grupal estudiantes).

Además de sentirse posicionadas como poco capaces de distintas formas por sus compañeros y profesores, las estudiantes también se ubican en este lugar, tanto al describir sensaciones o emociones (sentirse tonta o insegura) como al describir al estudiante capaz o competente como excepcional. Ese ideal se instala como una imagen lejana con la que las estudiantes tienen dificultades para identificarse:

Yo me he dado cuenta de que para ser como buena en algo, como que tienes que ser poco menos buena en todo [...] Tienes que hacer deporte, no sé, estar todo el día aquí, eh... más encima ayudante, conversar con los profes [...] y te bloquea por eso como decís “No en volada quizás no...” y, yo creo que muchas quizás que son... buenas estudiantes no toman cargos docentes.

Sí, yo igual creo que es... muy como un círculo vicioso como de que, si tú... eh... nunca o casi nunca hay visto una mujer auxiliar obvio que no pienses que tú lo puedes hacer [...] Si, o sea si la única auxiliar es la... más seca [en chileno: excepcionalmente capaz], seca, seca... O sea que tienes que ser igual de seca que ella (entrevista grupal estudiantes).

Otra forma en la que las estudiantes sienten que son posicionadas como poco competentes en la carrera es en la sala de clases y la relación de esta posición con las prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Las estudiantes describen que, en general las clases en el departamento tienen un estilo expositivo en donde un/a docente presenta un contenido utilizando un apoyo visual, usualmente una presentación en *Powerpoint*, y luego da espacio a la realización de preguntas por parte de los/as estudiantes. Las mujeres en general mostraron una opinión crítica acerca de este tipo de clases debido a que perciben que desincentivan la atención del estudiantado, pone el foco más en el contenido (que usualmente es mucho) que en el aprendizaje y establece una relación muy jerarquizada, asimétrica y lejana entre profesores y estudiantes. Para las estudiantes la lejanía entre aquel que sabe (docente) y aquel que aprende (estudiante) dificulta su participación en clases y se enlaza con la sensación de una falta de capacidad y miedo a quedar en evidencia mencionada anteriormente. La relación jerarquizada y lejana se constituye en la percepción de las estudiantes como una característica también del departamento que imparte el programa, lo que dificulta su inclusión e identificación como estudiantes capaces:

No se puede preguntar, si esa es la cuestión... a mí me pasa eso que..., que típico que los profes preguntan como “ya, ¿y qué pasa con esto?” Y uno como “pucha, no, sabe que si digo algo mal... me va a decir que no lo aprendí” (entrevista grupal estudiantes).

Por último, el ser *posicionadas como responsables por sus compañeros* se refiere a la sensación de que como mujeres son sobrecargadas de responsabilidades en cierto tipo de actividades realizadas en la carrera. Pese a lo generalizadas que son las clases de formato tradicional, las estudiantes perciben cambios realizados por algunos(as) docentes del departamento en la forma de enseñar que rompen la relación asimétrica docente/estudiante, favorecen trabajo más activo y colaborativo de los estudiantes, y también la aplicación a problemas específicos y proyectos. Si bien estas iniciativas son muy valoradas por las estudiantes, ellas levantan el discurso de que se les exige realizar mayor esfuerzo que sus compañeros por el hecho de ser mujeres. El discurso es que existe una obligación de administrar el trabajo de los otros, manifestando malestar por la desigualdad en la cantidad de trabajo y asociándolo directamente con el rol doméstico de la mujer:

No sé si le habrá pasado a las chiquillas, que pasa mucho que si tu grupo son puros hombres te toca a ti ser como ya yo estoy obligada a decirles: “ya chiquillos hagamos el trabajo, empecemos a armar el informe”... al menos a mí, en todas las experiencias que he tenido siempre me ha pasado que “oh, rayos, yo tengo que decirles que hagan las cosas, si no no van a hacer nada” (entrevista grupal estudiantes).

Entonces esa, esa sensación de constantemente tener que recordarles al resto de tus compañeros hagan la pega y tener que ser como casi la *nana*, que organiza la vida del resto de tus compañeros es molesto, y eso yo sí se lo atribuyo a ser mujer, trabajando con un montón de hombres (entrevista grupal estudiantes).

Discursos en académicos sobre las experiencias de sus estudiantes

A diferencia de las alumnas, la mayoría de los académicos entrevistados no recurren a discursos de género para describir la experiencia de las estudiantes. De hecho, la experiencia del estudiantado, principalmente relacionada con la docencia y la evaluación en el programa, se narra de forma genérica, no identificándose desafíos específicos para las mujeres. Además, al consultarles directamente sobre diferencias o dificultades específicas de las mujeres, se observó una tendencia a limitar o minimizarlas a través de distintos mecanismos: el primero se asocia a la *negación o minimización* directa, considerando que los problemas son situación del pasado o que otros son responsables.

[¿Cómo cree usted que se sienten las estudiantes al interior del departamento?] En general, yo creo que bien. Se sienten bien acogidas, pero como te digo es cierto que han habido algunas cosas con el... históricamente con algunos profesores más antiguos que tenían ciertos dichos, ciertas cosas que molestaban a las alumnas [...] Claro nosotros lo sentimos como bueno, está bien que lo hayan puesto porque alguna vez a algunas estudiantes se les dijo eso pero nosotros no, no nos vemos ni afectados ni nada porque nosotros, no actuamos así, entonces nosotros no... No nos sentimos interpelados por ese tipo de acusaciones porque nosotros no actuamos así, ni con ellas ni con ellos (entrevista con académico).

Un mecanismo presente en el discurso de todos los académicos fue la re-construcción de la experiencia de las mujeres, sus resultados y aportes dentro del departamento como positivo. En todas las entrevistas, al hablar específicamente de la situación de las estudiantes, destacan en particular sus habilidades para la organización, comunicación, gestión y liderazgo dentro de grupos. Es decir, existe un discurso en el que se *valoran las diferencias de género*. Si bien esto puede ser entendido como el destacar la posición y valor de las estudiantes en el departamento, en muchos casos el foco en la diferencia construye a las mujeres como diferentes de la mayoría, lo que en ocasiones incluso es ligado con una distinción con el perfil del estudiante.

Ha aumentado el número de alumnas y uno lo observa en ellas que son más sociables, les es más fácil trabajar en grupos, es más fácil trabajar con ellas que armen grupos, que coordinen, como que lideran más los grupos, inmediatamente empiezan a liderar los grupos *porque el alumno que estudia ingeniería tiene ese otro perfil* un poco más solo, un poco más, que le cuesta hacer eso entonces una alumna que tenga eso de integrar y trabajar en conjunto finalmente cuando uno hace trabajos en grupo la alumna termina liderando al grupo (entrevista con académico).

Además de ser compleja la valoración de las habilidades de organización, comunicación, gestión y liderazgo en las mujeres por la diferencia que se establece con el perfil del estudiante, en el discurso del profesorado aparece una *sutil desvalorización de estas habilidades* en la cultura académica del departamento. En algunas entrevistas se establece un contraste entre

estas habilidades “blandas” y las “técnicas”, existiendo mayor valoración de las segundas. Los académicos entrevistados manifestaron explícitamente dificultades para evaluar algunas “habilidades blandas” (ej., trabajo en equipo), describiendo formas de valoración subjetivas y poco sistemáticas. Además, se suele considerar el desempeño del grupo de manera global en términos de resultados, sin considerar el proceso o el esfuerzo individual de las y los estudiantes:

El académico está pensando en el fondo de lo que está presentando y no tanto en cómo lo presenta. Entonces, está como la cultura de que, no es tan importante... dentro de la facultad entonces, también es una falla de nosotros mismos, de darle importancia a eso. Como estamos formados también iguales, también somos ingenieros, entonces también nos cuesta, valorar un poco eso. Porque tú tienes que dictar una clase técnica y mantener el respeto de algo técnico (entrevista con académico).

Uno termina controlándoles siempre si funcionó el programa, si el informe está bueno, ese tipo de cosas. Si los cálculos están bien hechos, pero los académicos no les controlamos mucho que sepan hablar bien, que sepan vestirse bien... de hecho nos pasa que, en la preparación de la memoria, les decimos “vengan con ropa formal” y al alumno le cuesta mucho eso. Porque como que no están acostumbrados... saben que no se valora mucho eso (entrevista con académico).

Que el grupo trabaje, que trabaje como grupo, que sea cohesionado, que marque los liderazgos y que haga bien la pega... esa es la evaluación que hacemos nosotros. [Se hace una evaluación] Global, sí. [Todo el grupo obtiene el mismo resultado] (entrevista con académico).

Un último mecanismo identificado fue la construcción de la enseñanza y la valoración de los estudiantes, la competencia y el mérito, como atributos neutros, no cruzados por el género. Por ejemplo, el ideal del estudiante descrito por los docentes apunta a quienes obtienen buenas calificaciones, participan en las clases y hacen preguntas. Debido a estos criterios para definir excelencia, basadas en mérito y motivación individual, no se mencionan en ninguna oportunidad potenciales dificultades de grupos específicos (como las mujeres).

Conclusiones

El presente estudio exploró discursos que levantan estudiantes mujeres y académicos sobre la experiencia de ellas en un programa de pregrado en ingeniería de una universidad en Chile. A través de explorar la asociación de estos discursos con el género se pretende comprender por qué y cómo las carreras de ingeniería han construido una cultura académica en la cual las mujeres encuentran dificultades para incluirse. El análisis cualitativo y en comparación permite identificar tensiones tanto en cómo procesan su experiencia las estudiantes como en la forma en que entienden este proceso sus profesores. La discusión en torno a estas tensiones puede ayudar a carreras de ingeniería a reflexionar sobre su rol en la inclusión de mujeres (y quizás de otras diversidades) y en posibles acciones que se puedan realizar para hacer de la ingeniería una disciplina más diversa.

En relación con su experiencia, las entrevistadas expresan dificultades para posicionarse como capaces e incluidas en la carrera, mencionando inseguridad sobre sus capacidades intelectuales y miedo a no ser consideradas inteligentes por los demás. Estas dificultades son usualmente asociadas al hecho de ser mujer, quedando en evidencia que ellas construyen el género como una variable determinante para su experiencia en la carrera. Principalmente resaltan cómo otros (sus docentes y sus pares hombres) las posicionan al margen de la disciplina, ya sea relevándolas en roles domésticos, atributos sexuales o subestimándolas en su trabajo. Esta posición refleja una clara tensión entre la necesidad de recibir ayuda y la de ser percibidas como autosuficientes: la sensación de incapacidad y la construcción de excelencia como un ideal difícil de alcanzar las ubica en una posición precaria en el ambiente académico lo que, en conjunto con el esfuerzo extra que les requiere el “ser mujeres responsables” de sus compañeros en trabajos en grupo, las deja con dificultades para participar y adquirir roles de mayor responsabilidad (por ejemplo, roles docentes).

Estos resultados relevan cómo las experiencias son construidas y procesadas por las estudiantes en un contexto que permite que ciertos discursos sean visibilizados en mayor medida que otros. Los discursos de influencia del género en la experiencia y de desigualdad de género en el contexto se enmarca en el momento que se vivía en el sistema universitario en Chile durante 2018 y principios de 2019: las movilizaciones

del mayo feminista de 2018 sostuvieron varios de los discursos descritos en el presente artículo. El análisis de la forma en que las estudiantes relatan estas experiencias expresa dos principales modos en los que estos discursos pueden perpetuarse, sin movilizar el cambio. La primera se relaciona con el efecto conductual que pueden tener las dificultades para posicionarse como capaces y para ser reconocidas académicamente. La alta exigencia con que las mujeres construyen el ideal del estudiante se relaciona con problemas para preguntar en el aula y para postular a ayudantías y clases auxiliares. Ambas dificultades irían en directo desmedro de sus oportunidades para ser reconocidas en este espacio por parte de los y las docentes, generando un círculo reproductivo, que puede perpetuar su posicionamiento como no competentes. La segunda tiene que ver con el predominio de discursos en que las estudiantes ponen la responsabilidad de su experiencia *genderizada* en otros: el ser posicionadas por estudiantes y profesores varones forma gran parte de la descripción de la experiencia, relevando la poca agencia que las mujeres sienten en su propio posicionamiento en la carrera.

En contraste con el discurso de desigualdad de género observado en las estudiantes, los docentes invisibilizan el género al momento de explorar la experiencia de los y las estudiantes en la carrera. Tanto en la descripción de la docencia como en la definición de criterios para identificar a estudiantes de excelencia, los académicos tienden a mostrar una visión neutra, existiendo la percepción de que la variable género ya no actúa dificultando la inclusión de las estudiantes. Pese a que la neutralidad (en oposición a discriminación) puede asociarse a justicia y equidad, es relevante recalcar que existe una serie de formas sutiles en las que los académicos reproducen (y no desafían) las dificultades que experimentan las mujeres en el departamento a través de sus discursos. Una primera forma es que discurso de enseñanza y criterios de evaluación neutros invisibilizan diferencias de entrada y/o dificultades que mujeres (y otros grupos) pueden estar experimentando, negando la posibilidad de establecer mecanismos de intervención que regulen inequidades estructurales.

Una segunda forma es la asociación indirecta de habilidades no valoradas a las mujeres. El discurso que asocia las habilidades blandas a ellas y la oposición entre lo técnico y lo blando puede estar posicionando a las estudiantes al margen de la disciplina de distintas maneras. Por un lado,

el discurso dicotómico sobre las ingenierías duras opuestas a las blandas, coincide con roles y estereotipos de género presentes en la construcción de algunas disciplinas del conocimiento consideradas “masculinas” (ver por ejemplo, Faulkner, 2007; Harding, 1987). Asimismo, en esta lógica binaria yace la creencia implícita de que al destacar en un tipo de habilidad no se destaca en el otro. Así los hombres pueden continuar posicionados como carentes de las habilidades blandas (destacando en las duras), y las estudiantes al ser destacadas en ellas se las posiciona como no destacadas en las habilidades analíticas y técnicas consideradas como propias de la ingeniería (ver Faulkner, 2007). Por otro lado, las dificultades para implementar enseñanza activa y para evaluar habilidades relacionadas, invisibilizan y por lo tanto desvalorizan las habilidades blandas, que son justamente en que las mujeres son percibidas como más fuertes; de esta forma son posicionadas como destacadas en aquellos ámbitos que entregan menor reconocimiento y estatus.

Una implicación de este estudio, relacionada con las prácticas de enseñanza en áreas STEM, apunta a la necesidad de abrir espacios de reflexión sobre la disciplina y su enseñanza, haciendo visibles lecturas contemporáneas, alternativas a las visiones tradicionales de enseñanza y evidenciando las potenciales tensiones existentes en el tránsito de una a otra. Algunas preguntas que potenciarían estas reflexiones son: ¿Dónde y cuándo se debe integrar la enseñanza y evaluación de habilidades “blandas”? ¿Cómo debe suceder esta integración? ¿Cómo deben cambiar los métodos de evaluación? ¿Debemos cuestionar el liderazgo de las mujeres en este tipo de habilidades o debemos fortalecer las habilidades de los hombres en ellas?

Ahora, la principal implicación para la educación en áreas STEM en general y en la investigación en fenómenos de inclusión y exclusión en estas áreas es la relevancia de incorporar la categoría de género como relevante en el análisis de las experiencias de distintos actores y la necesidad de sostener discursos entre ambos. Para estudiantes, claramente iguales dificultades académicas pueden tener efectos diferenciados en hombres y mujeres en un contexto donde ellas tienen poca historia y se encuentran aún en minoría. Además, acercar los discursos de académicos y estudiantes puede favorecer mayor comprensión y empatía entre actores, potencialmente mejorando convivencia y sensaciones de pertenencia, principalmente de aquellos y aquellas que presentan dificultades para sentirse incluidos e incluidas.

Respecto de lo anterior, Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) proponen que el acercamiento de distintos discursos que co-existen en distintos *mundos figurados* y que cruzan de diversas maneras esos mundos es uno de los principales vehículos para crear nuevos *mundos imaginados* (por ejemplo, el de una ingeniería inclusiva y con igualdad de oportunidades para mujeres y hombres). De acuerdo con las autoras, el movimiento hacia el cambio social requiere de un re-orquestamiento de discursos que permita desarrollar a personas y grupos una posición de autor (*authorial stance*). Acercar los discursos de académicos y de estudiantes puede potenciar el que estos grupos desarrollen agencia y compromiso personal e institucional para el logro de la igualdad de género en el contexto local y en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en general, potenciando el avance hacia una educación en estas áreas más inclusiva y diversa.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo financiero de los proyectos Fondecyt Postdoctorado no 3180291, CONICYT + PIA Centros Científicos y Tecnológicos de Excelencia con Financiamiento Basal AFB170001 y CONICYT PFB0001 CeBiB.

Referencias

- Adelman, Clifford (1998). *Women and men of the engineering path: A model for analysis of undergraduate careers*, Washington, DC: Department of Education/The National Institute for Science Education.
- Amelink, Catherine T. y Creamer, Elizabeth G. (2010). "Gender differences in elements of the undergraduate experience that influence satisfaction with the engineering major and the intent to pursue engineering as a career", *Journal of Engineering Education*, vol. 99, núm. 1, pp. 81-92. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2010.tb01044.x
- Blair, Elizabeth E.; Miller, Rebecca B.; Ong, Maria y Zastavker, Yevgeniya V. (2017). "Undergraduate STEM instructors' teacher identities and discourses on student gender expression and equity", *Journal of Engineering Education*, vol. 106, núm. 1, pp. 14-43. DOI: 10.1002/jee.20157
- Blickenstaff, Clark J. (2005). "Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?", *Gender and education*, vol. 17, pp. 369-386. DOI: 10.1080/09540250500145072
- Bourdieu, Pierre (1985). "The genesis of the concepts of 'habitus' and 'field'", *Sociocriticism*, vol. 2, núm. 2, pp. 11-24. Disponible en: <http://revues.univ-tlse2.fr/sociocriticism/index.php?id=2578&file=1>
- Bourdieu, Pierre (1990). *The Logic of Practice*, Cambridge: Polity Press.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2012). "Thematic analysis", en H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (eds). *APA handbook of research*

- methods in psychology, vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 57-71. DOI: 10.1037/13620-004
- Connell, R. W. (1985). "Theorising gender", *Sociology*, núm. 19, vol. 2, pp. 260-272. Disponible en: www.jstor.org/stable/42853232.
- Comunidad Mujer (2017). "Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas", *ComunidadMujer*, núm. 42. Disponible en: <http://www.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2017/12/BOLETIN-42-DIC-2017-url-enero-2018.pdf> (consultado: 22 de marzo de 2020).
- Del Río, M. Francisca y Strasser, Katherine (2013). "Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills", *Sex roles*, vol. 68, núms. 3-4, pp. 231-238. DOI: 10.1007/s11199-012-0195-6
- Davies, Bronwyn (1989). "The discursive production of the male/female dualism in school settings", *Oxford Review of Education*, vol. 15, núm. 3, pp. 229-241. DOI: 10.1080/0305498890150304
- Diekman, Amanda B.; Brown, Elizabeth R.; Johnston, Amanda M. y Clark, Emily K. (2010). "Seeking congruity between goals and roles: A new look at why women opt out of science, technology, engineering, and mathematics careers", *Psychological Science*, vol. 21, núm. 8, pp. 1051-1057. DOI: 10.1177/0956797610377342
- Edley, Nigel (2001). "Analizing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions", en M. Wetherell, S. Taylor y S.J. Yates (eds.), *Discourse as data: A guide for analysis*, Londres: Sage, pp. 189-228.
- Epstein, Cynthia Fuchs (1999). "Similarity and difference: The sociology of gender distinctions", en J. Saltzman Chafetz (ed) *Handbook of the Sociology of Gender*, Nueva York, Springer, pp 45-61.
- Epstein, Cynthia Fuchs (2006). "Similarity and difference: The sociology of gender distinctions", en J. Chafetz Saltzman (ed.), *Handbook of the Sociology of Gender*, Boston: Springer: pp. 45-61.
- Faulkner, Wendy (2007). "Nuts and bolts and people", *Social Studies of Science*, vol. 37, pp. 331-356. DOI: 10.1177/0306312706072175
- Flick, Uwe (2007). *The sage qualitative research kit. Designing qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Forgasz, Helen; Leder, Gilah y Tan, Hazel (2014). "Public views on the gendering of mathematics and related careers: International comparisons", *Educational Studies in Mathematics*, vol. 87, núm. 3, pp. 369-388. DOI: 10.1007/s10649-014-9550-6
- Gayles, Joy Gaston y Ampaw, Frim (2014). "The impact of college experiences on degree completion in STEM fields at four-year institutions: Does gender matter?", *Journal of Higher Education*, vol. 85, núm. 4, pp. 439-468. DOI: 10.1353/jhe.2014.0022
- Good, Catherine; Rattan, Aneeta y Carol S. Dweck (2012). "Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 102, núm. 4, pp. 700-717. DOI: 10.1037/a0026659

- Habel, Chad y Whitman, Kirsty (2016). "Opening spaces of academic culture: doors of perception; heaven and hell", *Higher Education Research & Development*, vol. 35, núm. 1, pp. 71-83. DOI: 10.1080/07294360.2015.1133570
- Haines, Valerie A.; Wallace, Jean E. y Cannon, M. Elizabeth (2001). "Exploring the gender gap in engineering: A re-specification and test of the hypothesis of cumulative advantages and disadvantages", *Journal of Engineering Education*, vol. 90, núm. 4, pp. 677-684. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2001.tb00659.x
- Harding, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*, Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Harding, Sandra (1987). "Introduction: Is there a feminist Method?", en S. Harding (ed.), *Feminism and Methodology*, Bloomington: Indiana University Press, pp. 7-14.
- Holland, Dorothy C.; Lachicotte, William Jr.; Skinner, Debra y Cain, Carole (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge: Harvard University Press.
- Howe-Walsh, Liza y Turnbull, Sarah (2016). "Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology", *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 415-428. DOI: 10.1080/03075079.2014.929102
- Inzlicht, Michael y Ben-Zeev, Talia (2000). "A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males", *Psychological Science*, vol. 11, núm. 5, pp. 365-371. DOI: 10.1111/1467-9280.00272
- Leyva, Luis (2017). "Unpacking the male superiority myth and masculinization of mathematics at the intersections: A review of research on gender in mathematics education", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 48, núm. 4, pp. 397-433. DOI: 10.5951/jresmetheduc.48.4.0397
- Lim, Jae Hoon (2008). "Adolescent girls' construction of moral discourses and appropriation of primary identity in a mathematics classroom", *ZDM*, vol. 40, núm. 4, pp. 617-631. DOI: 10.1007/s11858-008-0119-7
- López-Bassols, Vladimir; Matteo Grazi, Charlotte Guillard y Mónica Salazar (2018). *Las brechas de género en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe: Resultados de una recolección piloto y propuesta metodológica para la medición*, Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: 10.18235/0001082
- Martínez, Carolina; Del Campo, Valeria; Palomera, Pamela; Vanegas, Carlos; Montenegro, Maximiliano; Hernández, Carla y Ramos, Esteban (2019). *Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad*, Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad núm. 13, Santiago: Comisión Nacional de Acreditación. Disponible en: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- McLean, Christopher; Lewis, Sue; Copeland, Jane; Lintern, Sue y O'Neill, Brian K. (1997). "Masculinity and the culture of engineering", *Australasian Journal of Engineering Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 143-156. Disponible en: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.116793>
- McLoughlin, Lisa A. (2005). "Spotlighting: Emergent gender bias in undergraduate engineering education", *Journal of Engineering Education*, vol. 94, núm. 4, pp. 373-381. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00865.x

- Mendick, Heather (2005). "A beautiful myth? The gendering of being/doing 'good at maths'", *Gender and Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 203-219. DOI: 10.1080/0954025042000301465
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mills, Julie y Ayre, Mary (2003). "Implementing an inclusive curriculum for women in engineering education", *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, vol. 129, núm. 4, pp. 203-210. DOI: 10.1061/(ASCE)1052-3928(2003)129:4(203)
- Mizala, Alejandra; Martínez, Francisco y Martínez, Salomé (2015). "Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender", *Teaching and Teacher Education*, vol. 50, pp. 70-78. DOI: 10.1016/j.tate.2015.04.006
- Murray, Susan L.; Meinholdt, Connie y Bergmann, Linda S. (1999). "Addressing gender issues in the engineering classroom", *Feminist Teacher*, vol. 12, núm. 3, pp. 169-183. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40545825>
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, California: Sage.
- Solomon, Yvette (2008). *Mathematical literacy: Developing identities of inclusion*, Nueva York: Routledge.
- Solomon, Yvette; Radovic, Darinka y Black, Laura (2016). "'I can actually be very feminine here': contradiction and hybridity in becoming a female mathematician", *Educational Studies in Mathematics*, vol. 91, núm. 1, pp. 55-71. DOI: 10.1007/s10649-015-9649-4
- Solomon, Yvette; Lawson, Duncan y Croft, Tony (2011). "Dealing with 'fragile identities': resistance and refiguring in women mathematics students", *Gender and Education*, vol. 23, núm. 5, pp. 565-583. DOI: 10.1080/09540253.2010.512270
- Radovic, Darinka y Darragh, Lisa (2018). "Mathematics learner identity", en S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of mathematics education*, Nueva York: Springer.
- Rubin, Gayle (1975). "The traffic in women: Notes on the 'political economy' of sex", en R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, Nueva York: Monthly Review Press.
- Stentiford, Lauren J. (2018). "'You can tell which ones are the laddy lads': young women's accounts of the engineering classroom at a high-performing English university", *Journal of Gender Studies*, vol. 28, núm. 2, pp. 218-230. DOI: 10.1080/09589236.2018.1423957
- Stentoft, Diana y Valero, Paola (2009). "Identities-in-action: Exploring the fragility of discourse and identity in learning mathematics", *Nordic Studies in Mathematics Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 55-77. Disponible en: http://www.smerg.moodle.ell.aau.dk/file.php/1/Notes/SMERG_Meeting_12-1-10/055078_stentoft.pdf
- Stout, Jane G.; Grunberg, Victoria A. y Ito, Tiffany A. (2016). "Gender roles and stereotypes about science careers help explain women and men's science pursuits", *Sex Roles*, vol. 75, núms. 9-10, pp. 490-499. DOI: 10.1007/s11199-016-0647-5

- Unesco (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- Taylor, Stephanie (2001). "Locating and conducting discourse analytic research", en Wetherell, Taylor, y Yates (eds.) *Discourse as data: A guide for analysis*, Londres: Sage, pp. 5-48.
- Willig, Carla (2013). *Introducing qualitative research in psychology*, Buckingham: Open University Press.
- World Economic Forum (2018). *The global gender gap*, Ginebra: World Economic Forum. Disponible en: <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018> (consultado: 1 de abril de 2020).
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods*, vol. 5, Thousand Oaks: Sage.

Artículo recibido: 22 de abril de 2020
Dictaminado: 10 de septiembre de 2020
Segunda versión: 20 de octubre de 2020
Aceptado: 28 de octubre de 2020

DESEMPODERAMIENTO DOCENTE

*Una mirada desde la experiencia de profesoras en etapa de jubilación**

OLIVIER BRITO / ROSA ORELLANA

Resumen:

En las últimas décadas los sistemas educativos han conocido importantes cambios, entre ellos la burocratización y la estandarización de la enseñanza. Con ello, la profesión docente ha experimentado transformaciones que le han restado autonomía y capacidad de agencia. Esta investigación analiza las narrativas de cinco profesoras chilenas en etapa de jubilación. Concluimos que, durante la etapa de la dictadura la fuerte represión no fue pedagógicamente paralizante; ante el impedimento de un ejercicio crítico de la enseñanza, las maestras desarrollaron un trabajo de proximidad con la comunidad local que les permitió adquirir conocimientos y habilidades profesionales. Paradójicamente, la democracia y la modernidad del sistema educativo estrecharon las posibilidades de desplegar estos saberes. Las docentes se sienten relegadas a un rol técnico, paulatinamente desempoderadas en su papel profesional.

Abstract:

In recent decades, educational systems have undergone important changes, including the bureaucratization and standardization of teaching. At the same time, the teaching profession has experienced transformations that have reduced its autonomy and capacity for action. This research analyzes the narratives of five retiring female teachers in Chile. We conclude that during the dictatorship, the severe repression was not pedagogically paralyzing; faced with the impossibility of teaching in a critical manner, the teachers worked in proximity with the local community to acquire knowledge and professional skills. Paradoxically, democracy and the modernization of the educational system have reduced their possibilities to apply this knowledge. The teachers feel relegated to a technical role, and gradually disempowered in their professional life.

Palabras clave: profesión docente; política educativa; trabajo docente; jubilación.

Keywords: teaching profession; educational policy; teaching profession; retirement.

Olivier Brito: profesor de la Université Paris Nanterre, Unité de formation et de recherche Sciences psychologiques et sciences de l'Éducation, Centre de Recherche Education et Formation. 200 avenue de la République, 92000, Nanterre, Francia. CE: obrito@parisnanterre.fr (ORCID: 0000-0002-6645-5388).

Rosa Orellana: profesora de la Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación. Talca, Chile. CE: rosa.orellana@uautonoma.cl (ORCID: 0000-0001-8255-459X).

*Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto FONDECYT n. 3190414 que tiene por objetivo analizar la trayectoria de docentes en fin de carrera y cómo sus experiencias de trabajo, en contextos de profunda transformación del sistema educativo y de la labor docente configuran la identidad docente. También ha sido apoyado por la Universidad Autónoma de Chile-DIUA112-2017.

Introducción

En los próximos años una generación de docentes [a lo largo de este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género, salvo cuando se trate de la precisión, en este caso, de las profesoras objeto de este trabajo] abandonará el sistema educativo para iniciar una nueva vida como profesionales jubilados. Estos maestros, que comenzaron su carrera en la década de 1980, han sido testigos de profundas transformaciones de la escuela, de la formación de profesores y de las condiciones del ejercicio docente. Si se trata de entender la profesión docente, ¿qué nos dice su experiencia y su propia lectura sobre las transformaciones que han experimentado como profesionales en las últimas décadas? Este artículo intenta dar algunas respuestas a esta pregunta, considerando para ello el punto de vista de docentes que iniciaron su carrera profesional en los albores del actual sistema educativo chileno y que hoy se encuentran en etapa de jubilación.

La génesis del actual sistema educativo se encuentra oficialmente en la Constitución de 1980, mediante la cual el poder de facto impuso políticas basadas en mecanismos de mercado y competencia, como la municipalización y privatización de los establecimientos escolares; el financiamiento escolar mediante el sistema de *vouchers* o subsidios por alumno; o la implementación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), a través de una prueba estandarizada (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios *et al.*, 2015). Con la llegada de la democracia, en 1990, reformas curriculares intentan dejar atrás las restricciones impuestas por la ideología nacionalista de la dictadura (Castro, 1977; De la Cruz, 2006) para dar respuesta a las necesidades de un mundo global, aunque sin poder resolver el tránsito de un currículum técnico hacia uno comprensivo (Oliva, 2010). Así, se reorganiza el funcionamiento de la escuela, se consolidan los sistemas de evaluación estandarizados de la enseñanza, se incorporan numerosos programas de desarrollo tanto educativos para los establecimientos como profesionales para los docentes. Progresivamente se perfeccionan políticas de rendición de cuentas individualizantes (Ruffinelli, 2017).

En estos contextos cambiantes, ¿qué nos dice la experiencia y la propia lectura que hacen los docentes de las transformaciones experimentadas en las últimas décadas? Este artículo intenta dar algunas respuestas a esta

pregunta, considerando para ello el punto de vista de maestras chilenas en etapa de jubilación.

Insulander, Brehmer y Ryve (2019) definen la capacidad de agencia del profesorado como la facultad de influencia así como la posibilidad de tomar decisiones y adoptar posturas que afecten su trabajo. El contexto chileno nos parece particularmente adecuado para estudiar los efectos de las reformas neoliberales en la disminución de esta propiedad de la labor docente. En los últimos 40 años, el país ha enfrentado una dictadura militar y posteriormente un proceso de democratización de la sociedad. Desde entonces, políticas que asentaron la liberalización del sistema escolar y que forjaron un sistema basado en el mercado y la competencia, sitúan hoy a Chile como un caso paradigmático de desigualdad educativa (Treviño, Valenzuela, Villalobos, Béjares *et al.*, 2018). Chile es un reconocido caso de aplicación de políticas neoliberales en el ámbito educativo (Sisto, 2019) y nos ofrece un ángulo particular para comprender cómo la evolución de la profesión docente también está influida por cuestiones sociales.

Muchos estudios coinciden en que los sistemas educativos han sufrido cambios fundamentales en los últimos 30 años (Apple, 1982, 1986; Seddon, 1997; Hargreaves, 1994; Normand, Liu, Carvalho, Oliveira *et al.*, 2018; Slater, 2015). Una de las principales características de estos cambios es la implementación de políticas gerenciales (Ball, 1994; Besley, 2019; Darling-Hammond, 2004; Sonu y Benson, 2016). La mayoría de los estudios tienden a resaltar los efectos perversos para los docentes de estas reformas, cuyos impactos son múltiples. En el caso de Chile, estas políticas han estructurado el sistema educativo competitivo con velocidades desiguales, que han situado al sistema público al final de carrera por el éxito académico. Asimismo, han posicionado al Estado en un rol evaluador mediante la adopción de políticas de rendición de cuentas que han reducido la autonomía docente y provocado desmoralización, angustia y estrés del profesorado (Budnik, Chávez, López, Rojo *et al.*, 2011).

Las reformas neoliberales se encuentran en el origen del surgimiento de una poderosa burocracia escolar que aleja a los maestros de las esferas de toma de decisiones (Giroux, 1985), así como de la definición del currículo escolar. Apple (1986) describe este proceso como “descualificación intelectual” porque los trabajadores, cuyos oficios se caracterizaban

por contar con una cierta reflexividad, están distanciados de sus propias áreas de práctica por un gobierno basado en ideas y procesos definidos por expertos externos. Ya en la década de 1980, el trabajo de Giroux nos advertía sobre lo que él identificó como un proceso de “proletarización del trabajo docente”, que redujo el rol del maestro al de la implementación de decisiones definidas en otras esferas y que han terminado por relegar su estatus al de un técnico de la educación.

La lógica instrumental que aboga por la separación del diseño y la ejecución va acompañada de una estandarización del conocimiento académico para mejorar la gestión y el control. Esto cuestiona los fundamentos ideológicos de la escuela, porque el trabajo intelectual crítico de los maestros y estudiantes se devalúa (Giroux, 1985). Por lo tanto, cuando se da prioridad a las consideraciones técnico-prácticas, la escuela ya no desempeña un papel activo en el desarrollo de una sociedad democrática. Esta nueva configuración profesional se acompaña de mecanismos para monitorear a los docentes, obligándolos a rendir cuentas de la calidad de su trabajo (evaluaciones profesionales, pruebas estandarizadas, etc.). El resultado es la erosión de la confianza profesional (Olssen, Codd y O’Neill, 2004). Así, el sentimiento de “alta confianza” de los maestros ha transitado a una cultura de “baja confianza” en su labor (Newby, 2007).

Otros estudios han podido centrarse en el empoderamiento para mostrar que las nuevas formas de gobierno neoliberal estuvieron acompañadas por una pérdida de la capacidad de agencia de los maestros (Anagnostopoulos, 2003; Comber y Nixon, 2009; O’Brien y Down, 2002; Smyth, Dow, Hattam, Reid *et al.*, 2005). Esta pérdida de la capacidad para actuar se ha descrito mediante la movilización de conceptos como “descualificación” (Apple, 1986), “proletarización” (Densmore, 1987) o incluso la desprofesionalización (Jeffrey y Woods, 1996).

Según Tsang y Liu (2016) y Tsang (2019), los conceptos citados anteriormente no son suficientes para traducir la magnitud del impacto negativo de las reformas neoliberales, porque estos conceptos a menudo se limitan a la enseñanza en el aula. Tal desempoderamiento podría llamarse técnico, y a este sería aconsejable agregar los efectos de un desempoderamiento calificado de ideológico o cognitivo y que se refiere a una pérdida de sentido para los maestros que ya no pueden percibir en el cotidiano el interés educativo de su trabajo. Este tipo de desempoderamiento es aún

más importante ya que se enfrenta con las motivaciones para ejercer la docencia. De hecho, esta profesión se distingue por la disposición de los maestros para contribuir positivamente a la sociedad al querer capacitar a futuras buenas personas, llegar a una gran cantidad de estudiantes, inspirarlos (Hao y De Guzman, 2007) y ejercer un impacto en sus vidas (Schiefele, Streblov y Retelsdorf, 2013).

Creemos que el testimonio de docentes en etapa de jubilación puede proporcionarnos claves para cuestionar las tensiones entre los efectos inducidos por las reformas gerenciales y el ejercicio de la profesión.

Método

La metodología por la que se ha optado es cualitativa-interpretativa (Geertz, 2008), pues se pone el énfasis en el rol del profesor en su propio desarrollo, como aprendiz activo que construye su propio significado, en un proceso continuo que se inicia con la formación inicial y concluye con la jubilación (Eirín Nermiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009). Entendemos la biografía como una forma de “comprensión de seres humanos de carne y hueso, con sus mediaciones subjetivas, pero sin por ello perder de vista los condicionantes estructurales, el uso de modelos teóricos y, en definitiva, el análisis riguroso de la sociedad y de los sujetos” (Pereira Fernández, 2011:122).

Durante 2017 y 2018 se realizaron entrevistas de tipo narrativo-biográficas a cinco profesoras que viven en la ciudad de Talca, región del Maule, Chile. Todas fueron seleccionadas por conveniencia y participaron voluntariamente. Sus trayectorias profesionales son diversas, con experiencias en educación rural y urbana, primaria y secundaria, en establecimientos públicos y privados, con altos y bajos índices de vulnerabilidad escolar. Todas ellas iniciaron su carrera profesional en el periodo de la dictadura, entre fines de la década de 1970 y principios de la de 1980.

Participantes

Las características de las cinco profesoras entrevistadas son las siguientes:

- La primera entrevistada (Prof.1) se encuentra recientemente jubilada. Fue profesora de enseñanza primaria. Ejerció como docente de aula y culminó su carrera ocupando cargos directivos. Trabajó siempre en el sistema público, tanto en escuelas rurales como urbanas.

- La segunda profesora entrevistada (Prof.2) se jubiló en 2012. Durante prácticamente toda su carrera ejerció como maestra de educación diferencial en una escuela primaria en zona rural.
- La tercera (Prof.3) trabaja actualmente en una escuela de enseñanza primaria pública en la ciudad de Talca. Es profesora de educación física y comenzó a ejercer la docencia en 1979. Trabajó en escuelas públicas y privadas. Durante diez años abandonó la docencia, pero luego la retomó.
- La cuarta entrevistada (Prof.4) es profesora de enseñanza secundaria, especializada en historia y geografía. Trabaja desde 1980 en un establecimiento público de reconocido prestigio en la región.
- La última entrevistada (Prof.5) trabaja en un establecimiento de enseñanza primaria y secundaria de dependencia privada. Ocupaba un puesto de Orientadora escolar. Trabajó en los inicios de su carrera en escuelas públicas rurales y urbanas.

Con cada profesora se realizaron entre dos y tres encuentros de aproximadamente una hora para evocar su trayectoria profesional, experiencias significativas, miradas del actual sistema educativo y perspectivas de la jubilación. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas integralmente.

Análisis de datos

Los datos se analizaron siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada según Strauss y Corbin (1990). Para permitir a los investigadores generar sus propias teorías, estos autores recomiendan tres fases de análisis, codificación: abierta, axial y selectiva. El análisis se realizó con el programa ATLAS-ti versión 8.2.4.

Codificación abierta

Una primera codificación, llamada “abierta”, invita al investigador a “desglosar, examinar, comparar, conceptualizar y clasificar datos” (Strauss y Corbin, 1990:61). En la tabla 1 presentamos el libro de códigos, que incluye aquellos utilizados en la primera parte de nuestro análisis así como una serie de temas que nos permitieron clasificarlos.

TABLA 1

Libro de códigos: codificación abierta

Categorías	Códigos y subcódigos ()
Mejoras	Mejora de las condiciones - Años 80 más libre que 70 – Posibilidad de mirada crítica pero limitada - Condiciones sociales difíciles que han disminuido con el tiempo - Fin de los tabúes de la enseñanza educativa - La edad como protección contra el sexismo.
Cambios	Cambios costosos - Reformas en detrimento del trabajo de campo necesarios para las clases más populares (Las habilidades de vínculo territorial desvalorizadas) - Imposición de medidas administrativas en detrimento del trabajo de preparación de clase - Impotencia frente a cambios institucionales (El maestro sin influencia) - Incentivo a la capacitación (Una política gerencial de carreras docentes basadas en la capacitación) - Introducción de una reflexión sobre las desigualdades) - Medicalización de los problemas escolares y de comportamiento - Psicologización de los problemas escolares - Una psicología insensible a los contextos de la vida - Reversión profesional difícil - Testigo de un viejo sistema que ya no existe (Referencias obsoletas) - Tiranía de la evaluación (Una evaluación insensible a los problemas educativos)
Nostalgia de los viejos tiempos	Posibilidad de negociar - Creatividad individual -Ausencia de persecución personal durante el periodo de la dictadura - Años 80 preservados de las intervenciones militares - Escuela apolítica durante la dictadura - Efectos institucionales que contienen durante el periodo de la dictadura (Una fuerte cohesión, Calidad de la relación humana con los estudiantes, Compromiso de los docentes) - Docentes competentes para el diagnóstico médico - Interfaz de los docentes entre la sociedad y los jóvenes (Mediadores docentes) Figuras de identificación (Fuente de motivación - Gratitud y recompensa de tener exalumnos exitosos - Ideal educativo de libertad contrapeso al ideal militar - Importantes responsabilidades sociales tempranas) - Inversión total en la profesión - Escuela como protección contra presiones políticas externas - Pedagogía poco influida por la dictadura - Poder y prestigio del maestro en los viejos tiempos - Seguridad material en el viejo sistema - Solidaridad mínima garantizada en tiempos de dictadura - Flexibilidad institucional en los viejos tiempos que permite la inteligencia organizacional - Trabajo de proximidad y disponibilidad - Un contexto sociopolítico que favorece un reenfoco en la gestión de los problemas relacionados con la precariedad
Lo duro de los viejos tiempos	Falta de apoyo al comienzo de una carrera- Falta de transparencia de las viejas instituciones - Viejos tiempos caracterizados por la dominación masculina, Viejos tiempos caracterizados por la pobreza - Cohesión educativa imposible durante una dictadura - Diferenciación sexual- Desconfianza de los maestros - Contrapeso político por capital personal - Dificultades intemporales del maestro principiante - Fuerte normatividad - Inseguridad financiera de los maestros durante la dictadura - Inspiración de grandes figuras femeninas - Libertad limitada - Desconfianza, presiones políticas y represiones - Medios de presión y negociación con el ejército - Organización clandestina en tiempos de dictadura- Permeabilidad de una escuela infiltrada por agentes del sistema - Permeabilidad social problemática en el aula - Recursos e infraestructura insuficientes - Ruralidad y pobreza: marcadores de contexto laboral en debut de carrera - Individualizar la pedagogía
La jubilación	Consecuencias de las reformas imposibles de anticipar - Rentas complementarias a la jubilación - Retraso generacional al final de la carrera - Baja rentabilidad: ausencia de capitalización - Trabajo juvenil e inversión emocional imposible de reinvertir - Sentimiento de abandono del estado después de la jubilación - Una vida dedicada a la escuela.

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Categorías	Códigos y subcódigos ()
Profesión e identidad	<p>Competencia profesional - Amor por el trabajo - Pertenencia generacional - Aprender haciendo - Autoridad como vector de profesionalización - Causalidad externa para explicar el comportamiento en la escuela - Cohesión del equipo: cohesión grupal que excluye la diferencia - Condiciones de ingreso difíciles - ¿Personal docente preservado por una ética docente? - La creatividad docente no ocupa un lugar central - Dificultad del machismo elevada - Educación permanente - Efecto de equipo - Efecto de establecimiento - Efecto de maestría en el aprendizaje - Docentes responsables de la organización - Maestros responsables de la cohesión - La experiencia como recurso - La experiencia ayuda a construir la proximidad con los estudiantes - Bajo valor agregado porque es exclusivo de la profesión - Fatiga y saturación a lo largo de los años - Capacitación entre pares - Capacitación profesional - Capacitación profesional a través de la práctica - Aprendizaje permanente - Debilidades profesionales: ortografía - Generación de precursores - Gestión de la novedad en los primeros años de práctica - Priorización de profesiones: docentes menos valorados que el médico- Identidad profesional por práctica - Importancia de la coherencia entre colegas -Importancia de comprender el contexto de vida de los estudiantes - Importancia de las relaciones con colegas - Importancia del trabajo para preparar el aula - Responsabilidades sociales tempranas importantes - Innovación educativa - Inseguridad financiera general de los maestros - Integración profesional rápida - Integración digital: una pregunta al margen - La edad joven como un potencial frágil - El amor como palanca de enseñanza -El deber del maestro de cuidar al niño en su conjunto - Los cambios políticos pueden influir en el material pero no en la situación pedagógica - La profesión docente - Las habilidades específicas de las mujeres - Misiones complicadas - Misiones docentes - Docentes pares como recurso - Pasión - Pedagogía centrada en el alumno - Pedagogía del proyecto - Pedagogía del proyecto con una dimensión artística - Placer de enseñar - Práctica como oportunidad de desarrollo profesional - Práctica docente - Práctica rural: experiencia formativa - Preparación mental en el aula - Perfiles especiales de estudiantes reprobados - Experiencia significativa - Programación de sesiones de lecciones como principiante - Reconocimiento y mejora a través de la práctica - Responsabilidades rápidas - Riqueza de experiencia - Rito de iniciación - Sacrificio significativo en la profesión - Aula como indicativo de profesionalismo - Estabilidad profesional por duración - Tutoría profesional - Misión de orientación - Vocación - Uso de herramientas para aprender</p>
Responsabilidad social docente	<p>Interés por trabajar con los públicos vulnerables - Belleza de una profesión basada en las relaciones humanas - Escuela sinédoque de la sociedad: lo que se juega afuera se juega en la escuela - Maestros responsables del éxito de sus estudiantes - Cifras de identificación: fuente de motivación - Los solicitantes jóvenes frente a los maestros - Tomar en consideración al niño más allá del alumno - La proximidad del maestro que la demarcación de psicólogos - Las relaciones positivas de la escuela familiar - El respeto incondicional a los demás - La responsabilidad social del maestro - El trabajo de proximidad y la disponibilidad - La vida dedicada a los estudiantes - La movilización de inteligencias múltiples</p>

Fuente: elaboración propia.

Codificación axial

Según Strauss y Corbin (1990:96), la codificación axial puede definirse como:

Un conjunto de procedimientos que se desarrollan a partir de nuevas formas después de la codificación abierta, haciendo conexiones entre categorías. Esto se hace mediante el uso de un paradigma de codificación que implica condicionalidades, contexto, estrategias de acción / interacción y consecuencias.

Entonces, nuestro proceso de codificación axial nos permitió proponer los polos de análisis descritos en la tabla 2.

TABLA 2

Libro de códigos: codificación axial

Código axial	Descripción
Psicologización de dificultades escolares	La gestión de las dificultades escolares ya no es responsabilidad del maestro o del dominio pedagógico. Para comprender las dificultades relacionadas con el aprendizaje, se invita a los profesores a movilizar referencias psicológicas que no necesariamente dominan
Tiranía de la evaluación	Implementación de prácticas de evaluación que son cada vez más importantes en términos tanto del volumen de trabajo que involucran como de la centralidad en los resultados de la evaluación. Los docentes son los primeros en verse afectados por los procesos de evaluación, sin embargo, no participan en su ingeniería. Las evaluaciones suelen ser parte de una lógica sumativa en la que se imponen los resultados, y no de una lógica formativa
Incentivo de capacitación	Se solicita a los docentes que participen en esquemas de aprendizaje permanente. Como parte de su capacitación, los temas y registros discutidos sugieren que la profesión docente se está volviendo cada vez más sofisticada y técnica y cuestiona la relevancia de la capacitación inicial en las prácticas pedagógicas cotidianas basadas en su experiencia
Medicalización de los problemas escolares	Los problemas escolares se analizan cada vez con mayor frecuencia desde una perspectiva médica en la que el conocimiento profesional del maestro se relega a un segundo lugar. Los registros educativos o sociológicos de la dificultad son reemplazados gradualmente por un enfoque que convierte al estudiante en dificultad en un individuo que necesita atención médica

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

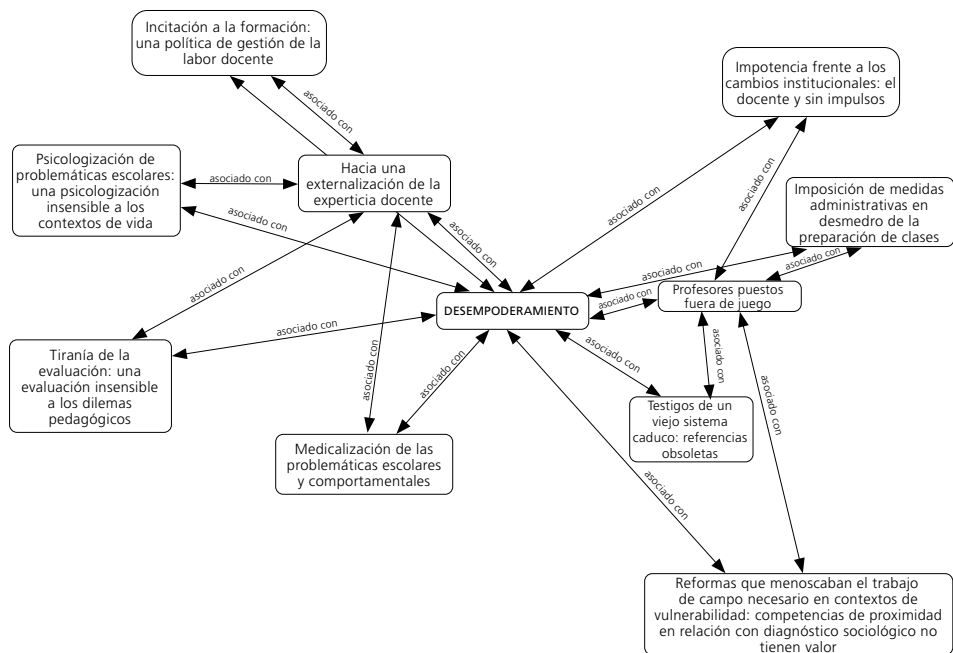
Código axial	Descripción
Impotencia ante los cambios institucionales	Los maestros son testigos de profundos cambios institucionales y sobre todo expresan sufrimiento ante los cambios. En estas reformas impuestas, los maestros no son consultados ni informados de las consecuencias. Esto contribuye a una cierta precariedad e inestabilidad
Testigos de un sistema obsoleto	Los maestros se convierten en vestigios porque llevan referencias cognitivas y comportamentales de un mundo institucional que ya no existe. A su vez, estas referencias son cada vez son menos compartidas y ya no parecen ser operativas en su entorno actual
Imposiciones burocráticas	Las tareas administrativas son cada vez más numerosas y ocupan un lugar cada vez más central en el ejercicio diario de la profesión docente. Este desarrollo va acompañado de la aparición de una burocracia local que ejerce un poder de control
Reformas en detrimento del trabajo en terreno	Los temas pedagógicos y estrictamente relacionados con la enseñanza y la gestión de la clase se convierten en los grandes olvidados de las reformas, pues no parecen interesar a quienes toman las decisiones. Las nuevas reformas no consideran estas dimensiones que se ven afectadas. Esta falta de reconocimiento se experimenta como una forma de descenso profesional
Externalización de la experticia educativa	Los maestros son marginados de las esferas decisionales, incluso a nivel local. Se sienten desacreditados cuando se enfrentan a dificultades escolares. Todas las decisiones importantes relacionadas con los estudiantes, la vida de la escuela o su profesión se confían a expertos externos
Marginación docente	Un fuerte compromiso con el contexto social de los estudiantes y el de sus familias es cada vez menos valorado. La base de habilidades vinculadas con las relaciones humanas, el trabajo de proximidad, la comprensión de los contextos y las condiciones sociales de los estudiantes se vuelven obsoletas

Fuente: elaboración propia.

Codificación selectiva

El último paso de codificación se describe como selectivo, porque tiene como objetivo permitir la aparición de categorías centrales que den articulación y significado a todos los datos. Nuestro análisis selectivo se construyó alrededor de dos categorías: “hacia una externalización de experiencia docente” y “maestros puestos fuera de juego”. Estos dos elementos dieron origen a nuestra categoría final: el “*desempoderamiento*”. La figura 1 proporciona una visión de los diversos procesos identificados:

FIGURA 1
Diagrama de codificación selectiva



Fuente: elaboración propia.

Discusión

En los últimos casi cuarenta años, la profesión docente ha avanzado en un camino accidentado entre demandas de profesionalización y condiciones de trabajo desprofesionalizantes (Brito, 2018), pues si por una parte los docentes están llamados a responder de manera autónoma, reflexiva y creativa a los requerimientos sociales y económicos nacionales, son también quienes deben rendir cuentas sobre sus logros y fracasos en un contexto en el que se espera de ellos la aceptación pasiva de políticas educativas apolíticas (Ruffinelli, 2017). En este contexto las entrevistas realizadas a profesoras en etapa de jubilación exponen una ruta experiencial de una forma de despojamiento de la profesión que tensionan la identidad docente.

Nuestro enfoque por entrevistas permite cuestionar una percepción subjetiva de los docentes y no pretende de ninguna manera levantar una mirada sociohistórica de la dictadura. Esta subjetividad, cuestionada me-

dian­te en­trevis­tas, es parte de una nar­ra­ción cuya in­ter­pre­ta­ción mere­ce ser cui­da­do­sa­mente con­tex­tu­a­li­za­da, espe­cial­mente cuando nues­tras en­cues­ta­das ex­presan su pe­sar du­rante el pe­ri­odo de la dic­ta­dura.

Cuan­do se les pre­gun­ta a las maes­tras en fin de car­re­ra acer­ca de sus pri­me­ros años de prác­ti­ca du­rante la dic­ta­dura, al­gunas se­ñalan di­fi­cul­ta­des “clá­si­cas” aso­cia­das a la in­ser­ción pro­fesio­nal. A ve­ces se in­for­man bre­ve­mente sobre los ob­stá­cu­los re­la­c­io­na­dos con la pre­pa­ra­ción de cla­ses o el do­mi­nio mas­cu­li­no en los es­pa­cios edu­ca­ti­vos. Sin em­bar­go, la nar­ra­ti­va se cen­tra con ma­yor fre­cuen­cia en la om­ni­po­ten­cia del Es­ta­do dic­ta­to­ri­al. Las pro­fesoras des­cri­ben un pe­ri­odo carac­te­ri­za­do por una fuerte nor­ma­ti­vi­dad que in­fluye en sus vi­das di­arias: com­por­ta­mien­tos a adop­tar en el aula, en el ves­tir o en las for­mas de re­la­c­io­narse con las je­rar­quías es­co­la­res. Par­ti­cu­lar­mente, se­ñalan la re­presión de los dis­cur­sos docen­tes en cuanto a la his­to­ria re­cien­te de esa época y el con­tex­to so­cio­polí­ti­co, cen­sura pre­sen­te en todos los es­pa­cios pú­bli­cos y hasta en los pri­va­dos. Du­rante este pe­ri­odo, los maes­tros no tie­nen carta blan­ca para de­se­ñar sus cla­ses, cuando se trata de evo­car la his­to­ria re­cien­te o el con­tex­to so­cio­polí­ti­co en el que se en­mar­can sus pri­me­ros años en las aulas.

A pe­sar de esta si­tuación, la pri­va­ción de li­ber­tad no es to­tal. Las maes­tras in­cluso pa­recen con­tar con un cierto mar­gen de ma­ni­obra. Esta es­cuela dic­ta­to­ri­al no tie­ne todos los me­dios para con­cre­tar sus am­bi­c­io­nes to­ta­li­ta­rias; carece de re­cur­sos e in­fra­es­truc­tu­ra, lo que a me­nudo co­lo­ca a las maes­tras en­tre­vis­ta­das en po­si­ción de in­no­va­do­ras con la li­ber­tad crea­ti­va para en­se­ñar. En una per­spec­ti­va si­mi­lar, el con­tex­to so­cial evo­cado por las docen­tes pa­rece es­tar fu­er­te­mente mar­cado por la po­bre­za y la ru­ra­li­dad e im­plica tra­ba­jar con un pú­bli­co dis­tan­ci­ado de las in­sti­tu­c­io­nes tra­di­c­io­na­les, lo que les otorga el sen­ti­mien­to de po­der ha­cer algo por la co­mu­ni­dad desde su fun­ción pe­da­gógica.

Las es­cuelas tam­bién pue­den verse como es­pa­cios per­meables. En va­rias oca­sio­nes, las docen­tes han po­di­do dar tes­ti­mo­nio de la mo­vi­li­za­ción de re­des per­so­na­les, fa­mi­lia­res y amis­to­sas, lo que po­dría con­sti­tu­ir un con­tra­pe­so para los ad­mi­nis­tra­do­res es­co­la­res, al ser­vi­cio de una ma­yor li­ber­tad de ac­ción.

En este sen­ti­do, los dis­cur­sos de las docen­tes se re­fieren al es­ta­tus so­cial que es el pre­stigio otorgado a la pro­fesión de maestra y a la in­sti­tu­ción edu­ca­ti­va, que hoy en día ya no pa­rece ser del mismo or­den. De he­cho, la es­cuela pa­recía ser una de las po­cas in­sti­tu­c­io­nes ca­paces de in­cor­po­rar un

contrapeso a la sociedad militar. La escuela de los años ochenta y noventa a menudo se presenta como un espacio apolítico que de alguna manera logra protegerse de las presiones políticas externas.

Entonces, más allá del tabú curricular, el Estado parece dejar una gran libertad pedagógica a los maestros, quienes a nivel de sus establecimientos parecen evolucionar en espacios con pretensiones apolíticas. En última instancia, se promociona la flexibilidad institucional del periodo militar. El funcionamiento, que permite el reconocimiento de las individualidades, parece estar al servicio de cierta inteligencia organizacional de sobrevivencia. Los maestros describen una escuela capaz de adaptarse a su entorno cambiante con cierta amabilidad y proximidad con el contexto.

Parece interesante analizar esta situación enfocándose en el ambiente de trabajo y movilizándolo el marco teórico de capacidades. En este sentido, el trabajo de Oudet (2012) nos invita a analizar la forma en que los entornos empoderan a los individuos al permitirles desarrollarse, actuar o aprender y convertirse en agentes de su desarrollo. Tal marco teórico nos permite tratar de caracterizar las dificultades mencionadas y cuestionar su naturaleza habilitadora. Nos parece particularmente interesante ver que las dificultades han permitido a las maestras recuperarse para actuar. Un ejemplo de ello puede encontrarse en las dificultades vinculadas a la falta de libertad pedagógica para promover el desarrollo del pensamiento crítico. En los discursos de las maestras esto no parece haber sido “paralizante”, sino compensado y burlado por un compromiso social por parte de los docentes. Creemos que hemos identificado en nuestras entrevistas un proceso de desplazamiento de la identidad docente en los inicios de la carrera de las entrevistadas que asumen, por medio de la represión generalizada que vivía el país en ese entonces, la prohibición de movilizar un registro político crítico en su enseñanza pero que adopta un fuerte compromiso con la comunidad local a la que dirige su labor. Esta dimensión, que se describe en las siguientes secciones, puede entenderse como una forma de hacer una política social informal.

Docencia de la proximidad como palanca de empoderamiento

El trabajo de proximidad puede verse aquí como una palanca de empoderamiento, un factor de conversión que permitió a las maestras desarrollar acciones en el contexto descrito anteriormente. Este compromiso con la comunidad local es visible en la naturaleza de las tareas realizadas a diario.

Todas las entrevistadas informaron sobre misiones y tareas que van más allá del aula y su misión simple relacionada con la enseñanza:

No había fotocopidora en la escuela, en ninguna escuela, yo creo [...]. Mi media hermana iba a regalar una fotocopidora a Cumpeo. Entonces “¿por qué no regala dos: una a Cumpeo, donde está tu gente, y una a San Rafael, donde está tu hermana?”. Y ahí nos regaló ella una. No era de su bolsillo esa primera fotocopidora, era de un grupo que ella manejaba en Estados Unidos de chilenos en San Francisco (Prof.2).

El apoyo social parece ser una dimensión asumida por las maestras. Este trabajo de proximidad también es visible en las relaciones con las familias. Las profesoras conocían los lugares donde viven sus alumnos y eran conscientes de los problemas que encontraban a diario:

Cuando yo empecé en estos colegios vulnerables, en ese tiempo, era tanto lo que nosotros nos preocupábamos por los alumnos en esos colegios que cuando faltaban a clases nosotros íbamos a las poblaciones a buscarlos, a verlos, a ver qué pasaba con ellos. Entonces recuerdo en un séptimo haber ido a buscar... a ver qué pasaba con un chico que llevaba una semana faltando (Prof.5).

Este trabajo de proximidad parece ir de la mano con la valoración de la palabra del profesor, a quien se le consulta o que interviene con frecuencia en cuestiones relacionadas con la orientación, la integración, la vida social, etc. Localmente, la figura del maestro es importante, es un motor de motivación para los estudiantes.

Así, la docencia se presenta a menudo como una profesión de relaciones humanas. Encontramos en los discursos de las profesoras influencias de una filosofía humanista de tipo rogeriano que aboga por el respeto incondicional por otros. El compromiso de las docentes se acerca a veces a uno de tipo sacerdotal; ellas obtienen satisfacción cuando los estudiantes triunfan académica y socialmente:

Haber llegado a muchos de ellos, sacándolos de lugares de los que ellos jamás pensaron que podrían salir, como muchos niños de campamento y que no veían más allá de eso. Para mí, ese es mi orgullo más grande, poder haber rescatado y poder haber logrado que niños que eran de campamentos pudieran haber

salido con muy buenas notas, haber hecho toda su enseñanza media y haber logrado llegar a tener un título profesional, eso me enorgullece a mí en la parte profesional, mucho (Prof.1).

La estrecha vinculación que el docente establece con sus estudiantes y sus familias, le permiten desarrollar una forma de fino conocimiento del contexto donde ejerce su labor. Las maestras movilizan ese conocimiento, que podríamos calificar sociológico o antropológico de su alumnado para comprender sus particularidades. En términos de ingeniería educativa, se podría decir que ese conocimiento profundo a ellas les permitió adaptarse pedagógicamente a las necesidades de aprendizaje de su clase. Esto coincide con estudios que aseguran que el trabajo docente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos se acompaña de un mayor interés por responder adecuadamente a las necesidades del alumnado (Gil Flores, 2017).

Más allá de estos desafíos pedagógicos, la función social de la figura docente es muy importante porque su misión es crear universalidad a través de la educación, a partir de la comprensión del público al que se dirige y sus normas sociales.

¿La imposibilidad de una pedagogía crítica?

En un contexto regido por una lógica militar, no es posible que los docentes implementen una pedagogía que podría calificarse como crítica, ya que no está autorizado promover una conciencia que permita a los alumnos usar una reflexión crítica sobre cuestiones sociales y políticas. En ese contexto, parece que estamos presenciando la aparición de una postura de proximidad sensible que les permite estar lo más cerca posible de una realidad en el terreno. Esta conexión con lo local es un tema clave para el maestro que desea desarrollar una pedagogía crítica.

La caída del régimen dictatorial estuvo acompañada de una mayor libertad para los maestros, quienes gradualmente encontraron la posibilidad de determinar libremente su contenido. Al contrario de lo que cabría esperar, esta libertad no se tradujo en el desarrollo de posturas educativas críticas, porque el trabajo de proximidad con la comunidad local, tan característica de la era dictatorial, gradualmente se convierte en una postura difícil de sostener. De hecho, la modernidad ha disminuido la capacidad docente de vincularse con la realidad local:

Todos te van exigiendo [...] porque los estudiantes en cuarto medio tienen que haber trabajado todos, deben tener buenos puntajes, tenemos que subir el promedio del liceo. Finalmente, este sistema evita que tú puedas desarrollar muchas otras áreas y muchos otros trabajos, porque al final están viendo que tú termines el programa [...] y que tú tengas buenos puntajes con los estudiantes (Prof.4).

¿Una modernidad dilatada?

El análisis de nuestros datos nos permite resaltar un importante cambio de escala que está teniendo lugar en la profesión docente y que es perjudicial para las maestras entrevistadas. Para describir este cambio, que nos parece contrario al trabajo de proximidad, utilizaremos el término dilatación para dar cuenta de un proceso que aleja a los maestros y sus instituciones de los estudiantes, y extingue las habilidades y el conocimiento adquirido por experiencia.

Las profesoras entrevistadas son testigos de una evolución en la profesión docente. A menudo destacan la transformación de las demandas institucionales, que se acompaña de cambios en las habilidades docentes esperadas. Intentaremos demostrar que la nueva forma de racionalidad que gobierna el ámbito educativo se caracteriza por el distanciamiento de los docentes experimentados. El trabajo de proximidad, que se encontraba en el seno del trabajo docente, ya no tiene un lugar en una institución moderna en la que la experiencia, las prácticas y la organización se dilatan.

Así, podemos identificar un doble proceso de descualificación. Por un lado, han surgido nuevas necesidades en torno a la gestión especializada de los problemas escolares; estos son ahora una cuestión de atención psicológica e incluso médica. La dificultad en la escuela se refiere cada vez menos a un registro puramente pedagógico y, en consecuencia, hacerse cargo de ello generalmente implica recurrir a la contratación de otros profesionales para que se hagan cargo. En consecuencia, están surgiendo mandatos de capacitación para que los maestros pueden alimentarse del discurso de otros especialistas. Los maestros pierden su condición de especialistas en aprendizaje a pesar de su experiencia profesional en las aulas. Los profesores experimentados, incluso son relegados a una posición de agentes menos competentes, porque el contenido de su formación inicial no incluía dichos conocimientos.

Esta especialización de las dificultades debe estar vinculada a la “práctica ordinaria”, que también se analiza de acuerdo con una lógica de racionalidad

científica que se encuentra en el surgimiento de prácticas evaluativas. Por lo tanto, existe una evolución de la profesión, cuyos requisitos evolucionan con la aparición de nuevas habilidades, que parecen ir a expensas del trabajo pedagógico de los docentes.

Estas evoluciones son comunes en las antípodas de una postura de proximidad con la realidad local. La racionalidad científica que está en juego aquí descansa, por el contrario, en una lógica de objetivación que requiere un distanciamiento de esta realidad o del contexto. Prácticas evaluativas que se piensan a partir de indicadores construidos a gran escala no toman en cuenta a los estudiantes con sus individualidades específicas. El conocimiento relacionado con el trabajo de proximidad que implica la lectura sensible, emocional y sociológica de los estudiantes no tiene cabida en este contexto estandarización educativa. Por lo tanto, las maestras parecen no poder activar la experiencia de proximidad que conocieron durante los inicios y su consolidación como docentes.

Los establecimientos también parecen verse afectados por esta dilatación que hace que el trabajo local sea ineficaz. Las docentes evocan cierta impotencia ante las múltiples reformas del sistema educativo en las que no se buscaba la adhesión de los docentes. Los maestros de mayor edad ven reducido su rol al de testigos de un sistema que no pueden aprehender, a lo que se acompaña un sentimiento de abandono en el fin de su carrera, periodo que se anuncia económicamente precario y personalmente incierto (Orellana-Fernández; Merellano-Navarro; Berríos-Villaruel y Almonacid-Fierro, 2020).

Conclusión

¿Qué podemos aprender de los docentes que se aproximan al retiro de la profesión? Si bien esta investigación no ambiciona entregar una mirada representativa de toda una generación de docentes chilenos, puede decirnos algo sobre un grupo de profesionales que experimentó la edificación de un sistema educativo gestionado mediante estandarización de los aprendizajes y la rendición de cuentas. En tiempos socialmente complejos, las maestras entrevistadas dieron sentido a su labor, funcionando como mediadoras entre la institución escolar y una sociedad rural y empobrecida. Sus narrativas evocan un desplazamiento de la identidad docente producto de los nuevos lineamientos de la labor, asociados a la modernidad que progresivamente viene desempoderando a la figura del profesor. Sin

embargo, el sentimiento de haber levantado un proyecto educativo, la experiencia vivida en las aulas, los lazos afectivos contruidos con los y las estudiantes, los logros alcanzados por estos permiten a las profesoras resignificar su trayectoria profesional, otorgarles puntos de referencia fiables, ahora en su etapa de retiro, paradójicamente incierta y precaria.

Referencias

- Anagnostopoulous, Dorothea (2003). "The new accountability, student failure, and teachers' work in urban high schools", *Educational Policy*, vol. 17, núm. 3, pp.291-316.
- Apple, Michael (1982). *Education and power*, Londres: Routledge & K. Paul.
- Apple, Michael (1986). "Are teachers losing control of their skills and curriculum?", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 18, núm. 2, pp. 177-184.
- Ball, Stephen (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.
- Besley, Tina (2019). "Theorizing teacher responsibility in an age of neoliberal accountability", *Beijing International Review of Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 179-195.
- Brito, Jennifer (2018). "Formación y evaluación docente bajo el alero del neoliberalismo: el caso chileno", *Revista Saberes Educativos*, vol. 1, pp. 102-116.
- Budnik, Jenny Assaél; Chávez, Rodrigo Cornejo; López, Juan González; Rojo, Jesús Redondo; Edmonson, Rodrigo Sánchez y Morales, Mario Sobarzo (2011). "La empresa educativa chilena", *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 305-322. DOI: 10.1590/S0101-73302011000200004
- Castro, Pedro (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*, Salamanca: Sígueme.
- Comber, Barbara; Nixon, Helen (2009). "Teachers' work and pedagogy in an era of accountability", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 30, núm. 3, pp. 333-345.
- Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego; Etcheberrigaray, Gabriel; Fernández, Rocío; Gómez, Sergio; Hidalgo, Felipe y Lagos, Juan Ignacio (2015). "Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 2, pp. 72-83.
- Darling-Hammond, Linda (2004). "Standards, accountability, and school reform", *Teachers College Record*, vol. 106, núm. 6, pp. 1047-1085.
- De la Cruz, Paula (2006). "La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación", ponencia presentada en Viejas y nuevas alianzas entre América latina y España: XII Encuentro de Latino Americanistas españoles, Santander, 21 al 23 de septiembre.
- Densmore, Kathleen (1987). "Professionalism, proletarianization and teacher work", en T. Popkewitz (org.), *Critical studies in teacher education*. Londres: Falmer, pp. 130-160.
- Eirín Nermiña, Raúl; García Ruso, Herminia; Montero Mesa, Lourdes (2009). "Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-115.

- Geertz, Clifford (2008). "Thick description: Toward an interpretive theory of culture", en T. Oakes y P. Price (coords.), *The Cultural Geography Reader*, Londres: Routledge, pp. 29-40.
- Gil Flores, Javier (2017). "Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 133-150. DOI: 10.6018/rie.35.1.246381
- Giroux, Henry (1985). "Teachers as transformative intellectuals", *Social Education*, vol. 49, núm. 5, pp. 376-379.
- Hao, Arleen y De Guzman, Allan (2007). "Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education", *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 4, núm. 2, pp. 115-135.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, Londres: Cassell.
- Insulander, Eva; Brehmer, Daniel y Ryve, Andreas (2019). "Teacher agency in professional development programmes - A case study of professional development material and collegial discussion", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 23. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.100330
- Jeffrey, Bob y Woods, Peter (1996). "Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection", *Cambridge Journal of Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 325-343.
- Newby, Mike (2007). "Standards and professionalism: peace talks?", en T. Townsend y R. Bates (coords.), *Handbook of teacher education*, Dordrecht: Springer, pp. 113-126.
- Normand, Romuald; Liu, Min; Carvalho, Luís Miguel; Oliveira, Dalila Andrade y LeVasseur, Louis (2018). *Education policies and the restructuring of the educational Profession: Global and Comparative Perspectives*, Dordrecht: Springer.
- O'Brien, Pat y Down, Barry (2002). "What are teachers saying about new managerialism?", *Journal of Educational Enquiry*, vol. 3, núm. 1, pp. 111-133.
- Oliva, María Angélica (2010). "Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama?", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, núm. 44, pp. 311-328.
- Olssen, Mark; Codd, John A. y O'Neill, Anne-Marie (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*, Londres: Sage.
- Orellana-Fernández, Rosa; Merellano-Navarro, Eugenio; Berríos-Villaruel, Adolfo y Almonacid-Fierro, Alejandro (2020). "Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25. DOI: 10.1590/s1413-24782019250007
- Oudet, Solveig (2012). "Concevoir des environnements de travail capacitants: l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des saviors", *Formation Emploi. Revue Française de Sciences Sociales*, vol. 119, pp. 7-27.
- Pereira Fernández, Alexander (2011). "Notas para jugar con la ilusión biográfica y no perderse en el intento", *Revista Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 1, pp. 105-122.
- Ruffinelli, Andrea (2017). "Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des) profesionalización docente". *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 138, pp. 191-206.

- Schiefele Ulrich; Strebblow, Lilian y Retelsdorf, Jan (2013). "Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices", *Journal for Educational Research Online*, vol. 5, núm. 1, pp.7-37.
- Seddon, Terri (1997). "Education: deprofessionalised? or reregulated, reorganised and reauthorised?", *Australian Journal of Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 228-246.
- Sisto, Vicente (2019). "Inclusión 'a la chilena': la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 23.
- Slater, Graham (2015). "Education as recovery: neoliberalism, school reform, and the politics of crisis", *Journal of Education Policy*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-20. DOI: 10.1080/02680939.2014.904930
- Smyth, John; Dow, Alastair; Hattam, Robert; Reid, Alan y Geoffrey Shacklock (2005). *Teachers' work in a globalizing economy*, Londres: Routledge Falmer.
- Sonu, Debbie y Benson, Jeremy (2016). "The quasi-human child: How normative conceptions of childhood enabled neoliberal school reform in the United States", *Curriculum Inquiry*, vol. 46, núm. 3, pp. 230-247. DOI: 10.1080/03626784.2016.1168259
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park: Sage Publications.
- Treviño, Ernesto; Valenzuela, Juan Pablo; Villalobos, Cristóbal; Béjares, Consuelo; Wyman, Ignacio y Allende, Claudio (2018). "Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 45-71.
- Tsang, Kwok Kuen (2019). "Ideological disempowerment of teachers", *On Education. Journal for Research and Debate*, vol. 2, núm. 5.
- Tsang, Kwok Kuen y Liu, Dian (2016). "Teacher demoralization, disempowerment and school administration", *Qualitative Research in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 200-225.

Artículo recibido: 26 de marzo de 2020

Dictaminado: 14 de octubre de 2020

Segunda versión: 4 de noviembre de 2020

Aceptado: 6 de noviembre de 2020

UNA APROXIMACIÓN A LA CARACTERIZACIÓN DEL LIDERAZGO FEMENINO

El caso de directoras escolares chilenas

ANDREA CARRASCO SÁEZ / DIEGO BARRAZA RUBIO

Resumen:

En el contexto de transformaciones que ha vivido el sistema educativo chileno, este artículo analiza las características del liderazgo femenino escolar de diez directoras de escuelas de enseñanza básica chilenas. Para ello, se realizó una investigación de carácter cualitativo con un enfoque biográfico narrativo. Entre los principales resultados encontramos la existencia de elementos comunes en cómo ejercen el liderazgo las directoras, orientado a empoderar a los demás integrantes de las comunidades educativas y centrado en el empleo de habilidades emocionales y de la ética del cuidado; entre las diferencias hallamos el foco del liderazgo, por un lado, en lo pedagógico y, por el otro, en el clima escolar.

Abstract:

In the context of transformations experienced in the Chilean educational system, this article analyzes the characteristics of the school leadership of ten female principals at Chilean elementary schools. Research of a qualitative nature was carried out, with a narrative biographical focus. The study's main results included the discovery of common elements in the principals' leadership, aimed at empowering the other members of their educational communities and centered on employing emotional skills and the ethics of care. Some of the differences involved their leadership focus in terms of pedagogy and the educational climate.

Palabras clave: liderazgo; educación básica; directores; mujeres; narrativa.

Keywords: leadership; elementary education; principals; women; narrative.

Andrea Carrasco Sáez: académica en la Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Chile. CE: ancarrasco@uchile.cl

Diego Barraza Rubio: asistente de proyecto de investigación en la Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio. Ñuñoa, Chile. CE: diego.barraza.r@ug.uchile.cl

Introducción

El presente artículo se posiciona desde el creciente interés de las últimas décadas por estudiar el liderazgo escolar y el rol que desempeñan los directivos [en adelante, se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género, salvo cuando se trate de la precisión, en este caso, de las directoras objeto de este trabajo] en los espacios educativos (OCDE, 2011), reconociéndose con ello el papel que ejercen en la gestión, en la mejora de los aprendizajes, en el desarrollo profesional docente y en la resolución de conflictos en las comunidades escolares (Leitwood, 2009; Handford y Leithwood, 2013; Bolívar, 2019). En efecto, como señalan algunos autores, una parte importante de los cambios educativos no se ubican en el nivel micro –que representa la sala de clase– ni en el macro –que hace referencia a la estructura educativa– sino, más bien, en el nivel intermedio, que son las condiciones organizativas de cada establecimiento escolar (Domingo, 2019).

El caso chileno no ha estado lejano de este interés, por un lado, se ha impulsado un conjunto de acciones desde la política pública para fortalecer el rol de directores y del liderazgo escolar (Mineduc, 2016), mientras que, por otro, se ha posicionado como un campo de investigación académica emergente (Weinstein, Muñoz, Sembler y Marfán, 2019).

A este respecto, durante los últimos años se ha vivenciado una tendencia en el aumento sostenido de la participación femenina en cargos de dirección escolar. Si bien para 2005 las mujeres en estos puestos representaban un 43.56%, para 2010 esta cifra presentaba un aumento que llegaba a 48% (Valenzuela, Allende y Vanni, 2018). En la actualidad, el cargo de dirección escolar en Chile está ocupado en un 64% por mujeres y 36% por hombres (Mineduc, 2019), hecho que da cuenta de la importancia que ha adquirido el rol de las mujeres en el ejercicio directivo y en el liderazgo escolar; situación que motiva el presente artículo.

Por otra parte, es preciso caracterizar el sistema educacional chileno a modo de contextualizar el estudio realizado. Este se reconoce básicamente por los niveles de privatización y de competencia interna (Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018), enmarcados en el auge de las políticas neoliberales instaladas en la década de 1980 –que indudablemente modificaron el devenir del sistema educativo– descentralizando y privatizando la educación (García-Huidobro, 2007; Raczynski y Muñoz, 2007). El fenómeno de la descentralización se ha caracterizado por la entrega desde el Estado de

la administración de los establecimientos educativos a sostenedores municipales.¹ A esto, además, se suma la entrega, también desde el Estado, de incentivos financieros, “subvención escolar” (*voucher*), a sostenedores privados para crear establecimientos particulares.

Es así como el sistema educacional chileno se transforma conceptualmente en un híbrido, el cual combina un enfoque de desconcentración de las tareas del Estado y atribuciones descentralizadas para con los municipios, hibridación con fuertes iniciativas privatizadoras (Bellei, 2015). Por ello, se ha potenciado el papel de los organismos privados en la educación, en desmedro del fortalecimiento de la educación pública. Esto queda en evidencia en el aumento exponencial de los establecimientos educativos particulares subvencionados que, en 1984, alcanzaban un 31.8% (Corvalán y García-Huidobro, 2015) y en la actualidad corresponden a 57% del total de los centros escolares del país, situación que se contrasta con el 36% que corresponde a establecimientos de educación pública y 7% de las escuelas particulares pagadas (Mineduc, 2019). Esta privatización de la educación en desmedro de la pública es una situación que ha favorecido la segregación y estratificación en la educación en Chile (García-Huidobro, 2007; Bellei, 2015).

Por todo lo anterior, en este artículo es pertinente indagar y analizar las características del liderazgo de las directoras escolares chilenas en este complejo escenario, conocer cuáles son los componentes y reflexionar sobre estos. Además, atendiendo a las particularidades del sistema escolar chileno ya mencionadas, es necesario profundizar en las diferencias del liderazgo de las directoras escolares de establecimientos tanto públicos (municipalizados) como particulares subvencionados, que son los grupos de mayor porcentaje de cobertura del país.

Marco conceptual

Liderazgo escolar

Podemos definir el liderazgo escolar como la tarea de influir y movilizar a otros para alcanzar metas compartidas al interior de las escuelas (Leithwood, 2009). Dicha labor se caracteriza por buscar constantemente el mejoramiento al interior del espacio educativo (Elmore, 2010).

Diversas investigaciones (Leithwood, 2009; Robinson, Hoepga y Lloyd, 2009; Bolívar, 2019) posicionan al liderazgo del director como un elemento fundamental para entender el mejoramiento escolar, la gene-

ración de aprendizajes y la construcción de conocimientos profesionales colectivos, permitiendo que las instituciones educativas logren mejoras escolares (Krichesky Murillo, 2011). Por ende, las acciones tomadas por los directores constituyen un factor relevante a la hora de alcanzar las metas establecidas en las comunidades educativas, en la medida en que movilizan y potencian el trabajo de los actores que forman parte de ellas pudiendo orientar los procesos de aprendizaje hacia aquellos que se presentan como más integrales para el estudiantado (Barber y Mourshed, 2008; Leithwood, 2009; Bolívar, 2012). Asimismo, el liderazgo de un director se presenta como un factor relevante a la hora de pensar los logros académicos de los estudiantes y de la comunidad educativa (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Horn y Marfán, 2010; Bolívar, 2019).

Desde la perspectiva de género, durante los últimos años, ha existido un aumento en las investigaciones que buscan abordar las temáticas asociadas al liderazgo femenino (Cruz-González, Lucena y Domingo, 2020). Estos trabajos se han enfocado principalmente en poner de relieve la existencia de diversas barreras que enfrentan las mujeres en el ejercicio del liderazgo en las escuelas (Arar y Shapira, 2016; Johnson, 2017).

De acuerdo con lo anterior, es necesario revisar algunos elementos teóricos que destacan de los distintos tipos de liderazgo escolar y que han influido en las características de un liderazgo femenino en educación.

En primer lugar, encontramos el liderazgo transaccional, que se enfoca en el monitoreo continuo, en el control de los integrantes del grupo que se liderea sin pretender generar cambios profundos a la cultura de la organización (Antonakis y House, 2014). En contraposición, encontramos el liderazgo transformacional, que se enfoca en el desarrollo y empoderamiento de los integrantes de las comunidades escolares; estos líderes generan propósitos y metas desafiantes, buscando impulsar el desarrollo de capacidades y el compromiso personal del equipo de trabajo con las metas de la organización (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009).

El líder transformacional destaca por tener un alto estándar ético y se caracteriza por conducir a la creación de un clima de altas exigencias morales (Boehm, Dwertmann, Bruch y Shamir, 2015), a partir de la incorporación al interior del equipo de valores socialmente deseables tales como el altruismo, la conciencia, el espíritu de cuerpo, la promoción de la escucha de opiniones e inquietudes y el fortalecimiento de las virtudes cívicas (Pedraja Rejas, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Mardones, 2016). De

las características de este último tipo de liderazgo es que se desprenden similitudes con el liderazgo femenino que revisaremos más adelante.

Otro tipo de liderazgo, que se vincula a características del femenino, es el pedagógico o educativo (Leithwood, 2009; Elmore, 2010; Bolívar, 2012), que se asocia a la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje y su enfoque está centrado en el currículum, en la pedagogía y en que el equipo educativo en su conjunto tenga metas ambiciosas de aprendizaje para todo el estudiantado. Si los líderes se centran en este tipo de liderazgo promueven la autonomía escolar (Bolívar, 2019).

El liderazgo pedagógico se caracteriza entonces en la focalización de la práctica docente, en la enseñanza y la evaluación así como en del desarrollo profesional de los docentes (Montecinos y Cortés, 2015; Bolívar, 2019), así como en construir las mejores condiciones para los procesos de aprendizaje; promover una cultura colaborativa, minimizar los atisbos individualistas en las prácticas de enseñanza (Llorent-Bedmar, Covano y Navarro, 2017) y garantizar que las decisiones referentes a la gestión estén siempre orientadas en la enseñanza y el aprendizaje (Bendikson, Robinson y Hattie 2012).

Por otra parte, hallamos el liderazgo distribuido, que se caracteriza por promover la toma de decisiones de manera conjunta y con una perspectiva colectiva (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012). Este busca otorgar valor e importancia a los integrantes de la escuela, impulsándolos a construir su propio conocimiento profesional, transformándose así en comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2019). Se espera que el conocimiento sea dispersado en todos los participantes de la comunidad para alcanzar mejoras en los procesos de aprendizaje, así como en la comunicación entre profesores y el director líder (Blackmore, 2013), todo esto con el fin de que la escuela se transforme en una comunidad que mejora de manera conjunta (Bolívar, 2012), a través de esta construcción de capacidades profesionales colectivas (Harris, 2012). Este enfoque tiene varias aproximaciones al liderazgo femenino.

Finalmente, dos nuevos enfoques que están en discusión actualmente y también tienen rasgos análogos al liderazgo femenino, son aquellos para la justicia social y para la inclusión (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Ryan, 2016). Ambos concentran sus esfuerzos en la transformación y resignificación del espacio escolar, todos los individuos o grupos presentes en la práctica educativa deben participar de manera activa en la construcción de

políticas y en la toma de decisiones, con el fin de promover una escuela más comprensiva que valore la diversidad y que impulse prácticas que apunten a la superación de las desigualdades sociales y la exclusión (León, Crisol y Moreno, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; García-Garnica y Moral, 2015; Navarro, 2017; Ryan, 2016).

El liderazgo para la inclusión propone construir relaciones horizontales, colectivas, y evitar la concentración del poder ya que es en sí misma una práctica excluyente. Para esto se busca configurar escuelas y comunidades justas, en donde las atribuciones del liderazgo y los privilegios sean compartidos (Ryan, 2016).

De igual forma, el liderazgo para la justicia social promueve que el rol de líder pueda ser desarrollado por un colectivo de actores que trabajan en conjunto; además, busca tensionar el espacio escolar impulsando la redistribución de bienes materiales primarios; reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Sarosola-Bonetti y Da Costa, 2016).

Liderazgo escolar femenino

A pesar del creciente número de directoras en establecimientos educativos, la percepción de liderazgo escolar sigue estando ligada a la figura masculina y a estilos de ejercerlo que difieren de los comportamientos tipificados por género (Jones, 2017), situación que coincide con investigaciones que señalan que las directoras se sienten condicionadas a reproducir los estilos de liderazgo desde una óptica masculina (Lugg y Tooms, 2010; Murakami y Törnsten, 2017). Esto puede ser explicado por la tendencia de las directoras a experimentar un aislamiento social y profesional (Hernández y Murakami, 2016), sintiendo que no pertenecen a la comunidad educativa donde trabajan, situación por la cual tienden a renegociar sus identidades para adaptarse a nuevos contextos (Liang y Peters-Hawkins (2017).

Debido a lo anterior, es necesario profundizar en la configuración de un liderazgo escolar femenino y para acercarnos a ello hace falta ampliar la mirada e incluir características del ejercido en diversos escenarios en los que las mujeres han asumido cargos de mando.

El liderazgo femenino se ha caracterizado por transformarse en un instrumento que permite empoderar a los demás, buscando la solución de conflictos, el fortalecimiento de la interacción social y el trabajo colectivo (Blackmore, 2006). Es así que se ha afirmado que las mujeres líderes se

caracterizan por la capacidad de trabajar mejor con otros, ya que tienden a desarrollar entornos de trabajo más planos y de mayor colaboración (Kaiser y Wallace, 2016). Por ello, el liderazgo femenino posee varias particularidades del transformacional (Antonakis y House, 2014), el pedagógico (Llorent-Bedmar, Cobano y Navarro, 2017; Bolívar, 2019); el distribuido (Blackmore, 2013; Bolívar, 2019) y del liderazgo para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

En este marco se ha planteado que este tipo de liderazgo femenino se caracteriza por tener atributos del transformador, ya que promueve la toma de decisiones participativas, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones democráticas (Eagly y Karau, 2002; Eagly, Johannesen-Schmidt y Van Engen, 2003), también busca orientar su labor a las necesidades de los demás, transmitiendo la importancia del trabajo en equipo y el desarrollo individual como metas para conseguir los logros organizacionales fijados (Ramos, 2005).

Otro elemento relevante al hablar de liderazgo femenino es su relación con la emocionalidad. Se ha discutido que las líderes cuentan con habilidades para conocer y manejar sus propias emociones (Esser, Kahrens, Mouzughy y Eomois, 2018), lo que les facilita el desarrollo de una sensibilidad necesaria para reconocer las emociones de los demás (Glass y Cook, 2016). Por lo anterior, se ha destacado que la inteligencia emocional tiende a potenciar la practicas de liderazgo (Goleman, 2006).

Diversos autores han señalado que las mujeres tienden a desarrollar la capacidad de escuchar y ayudar a colegas más jóvenes (Frankel, 2014; Bailey, 2014; Pfeffer, 2015), potenciando la empatía y la interacción con los demás. Según Blackmore (2013), el liderazgo femenino se conecta con las experiencias colectivas de emocionalidad y busca la justicia social, situación que lo acerca a los enfoques de los tipos de liderazgo distribuido y para la justicia social.

En nexa con lo anterior, se ha señalado que las mujeres tienden a liderar desde una “ética del cuidado”, potenciando las relaciones en las comunidades y buscando evitar las problemáticas inherentes a la distribución del poder (Gilligan, 2013; Tronto, 2018), característica que nuevamente se asocia a un liderazgo distribuido. Se destaca una comprensión empática que reitera competencias como la de cuidar y ser comunal (Brescoll, 2016; Sandberg y Scovell, 2015). Coincidente con estas ideas, se ha destacado que la ética del cuidado, asociada al liderazgo femenino, es comprendida desde dos

dimensiones: la subjetiva –el cuidado como preocupación, responsabilidad, disposición (*care about*)– y la material –el cuidado como acción, ocupación (*care for*)” (Molinier y Lagarreta, 2016:1). Continuando con esta idea, se ha pensado el liderazgo femenino como aquel centrado en las personas (Esser *et al.*, 2018), que se basa en el diálogo y la comunicación, cuestión que se considera positiva y necesaria (Popescu y Gunter, 2011).

En síntesis, el liderazgo escolar femenino se ha caracterizado por ser colaborativo (Blackmore, 2006; Kaiser y Wallace, 2016), preocuparse del cuidado y escuchar a otros (Gilligan, 2013; Frankel, 2014; Bailey, 2014; Pfeffer, 2015), operar bajo la empatía (Esser *et al.*, 2018), por una toma de decisiones compartidas (Eagly y Karau, 2002) y, sobre todo, reconociendo el papel de las emociones como ingrediente de la acción colectiva, generando implicación social; políticas de apoyo, cuidado mutuo (función social) y de colaboración social y profesional (Blackmore, 2013; Tronto, 2018).

Marco metodológico

La presente investigación, realizada durante 2018 y 2019, fue de carácter exploratorio, longitudinal y con producción de conocimiento a partir de fuentes primarias. El acercamiento al objeto de estudio se realizó a partir de la metodología cualitativa, principalmente de los enfoques comprensivo interpretativo (González-Montegudo, 2001) y biográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019), bajo los cuales resulta de gran importancia explorar los fenómenos desde la perspectiva de las participantes y la relación de ellas con sus contextos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Lo relevante aquí fue adentrarnos en el habla de las directoras de establecimientos educacionales y desde ahí reconstruir los sentidos presentes en su cotidianidad (Packer, 2013).

Es importante destacar que esta investigación fue un “estudio instrumental de casos”, lo que supuso un abordaje desde lo singular y lo distintivo (Stake, 1999), situación que permitió captar y reflejar los elementos que dieron significado al objeto en cuestión. Participaron diez directoras de establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Región Metropolitana de Chile (tabla 1). Para la selección de los casos se utilizó el criterio de “dependencia del establecimiento educacional” (públicos y particulares subvencionados), procurando componer una muestra equitativa entre ambos grupos.

TABLA 1

Caracterización grupo directoras en estudio

Seudónimo	Rango de edad	Estudios de formación inicial	Dependencia del establecimiento
Antonia	55 y más	Pedagogía general básica	Particular subvencionado
Ivana	30-39	Pedagogía general básica	Particular subvencionado
Macarena	40-55	Licenciada en literatura/ pedagogía	Particular subvencionado
Nora	40-55	Educación parvularia	Particular subvencionado
Inés	55 y más	Pedagogía general básica	Particular subvencionado
Rosario	40-55	Pedagogía general básica	Público
Vanesa	40-55	Pedagogía en educación diferencial	Público
Alma	55 y más	Ingeniería/Pedagogía general básica	Público
Ema	55 y más	Estudia pedagogía en inglés	Público
Marlene	40-55	Pedagogía enseñanza media (francés)	Público

Fuente: elaboración propia.

En el acercamiento al objeto de estudio se utilizó el método biográfico (Bolívar y Domingo, 2019), más concretamente la técnica de investigación llamada relato de vida, la cual es una expresión de una parte de la vida de las hablantes que se enlaza con un tiempo, una secuencia y un espacio específico configurándose como una narración biográfica (Bolívar y Domingo, 2019). Para esto se trabajó con dos instrumentos de investigación: un cuestionario autobiográfico y entrevistas biográficas semiestructuradas.

La primera etapa estuvo compuesta por el cuestionario, instrumento que nos permitió construir el *corpus* del relato y preparar las entrevistas. Posteriormente, se realizaron tres entrevistas por cada caso, las cuales se

enfocaron en profundizar en diversos periodos del desarrollo profesional de las directoras que fueron relevantes para entender su ejercicio del liderazgo en la actualidad.

Ambos instrumentos fueron validados por un grupo de cinco expertos de diversas universidades chilenas, todos ellos con un vasto conocimiento en temáticas de liderazgo escolar. Dicho proceso se centró en asegurar la coherencia, tanto interna como externa, de los instrumentos aplicados.

En el análisis de información se buscó enfatizar aquellos elementos comunes y divergentes que estaban presentes en el conjunto de narraciones. Para esto se trabajó con la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), principalmente por su capacidad, como herramienta de análisis, de abordar fenómenos sociales básicos y referidos a sus contextos (Strauss y Corbin, 1990).

Considerando el estado de los objetos referente a la temática estudiada, se trabajó aquí desde diversos procesos de codificación abierta de los relatos, posicionando el pensamiento inductivo como el eje central del análisis. Una vez realizada esta codificación y habiendo reconstruido el sentido de los relatos, se procedió a un trabajo de carácter deductivo que buscó comparar y relacionar las categorías construidas con aquellos elementos presentes teóricos que se presentaban como relevantes. Es importante destacar que el proceso deductivo fue entendido siempre como un complemento de segundo orden en relación con el análisis.

Finalmente, para dar rigor a los procedimientos analíticos se utilizó el programa ATLAS.ti. 7 (Bolívar, 2019). Las categorías de análisis construidas fueron: autopercepción del rol directivo, características y evaluación de su gestión, así como gestión a partir de la dependencia escolar.

Análisis y resultados

Liderazgo de las directoras escolares chilenas

Desde el discurso de las entrevistadas, considerando la categoría de análisis: *identidad directiva (autopercepción del rol)* es posible desprender ciertas características comunes que refieren a la forma en que las directoras chilenas movilizan e influyen a los demás integrantes de las comunidades de aprendizaje para alcanzar las metas educativas (Leithwood, 2009).

Generación de confianzas

Las directoras entrevistadas entienden el liderazgo como una herramienta orientada a empoderar a los demás, fortaleciendo la idea de que la solu-

ción de los problemas se debe dar a partir de la interacción (Blackmore, 2006), fomentando la construcción de confianzas y el fortalecimiento del trabajo en equipo, cuestión que consideran fundamental para los procesos de aprendizajes y la consolidación de las comunidades escolares (Krichesky y Murillo, 2011; Kaiser y Wallace, 2016):

[...] trabajé con ese equipo codo a codo, en confiar en las personas, cómo ejercer ese liderazgo, que no sea el que uno aprende, el liderazgo democrático sea más distribuido, cómo ir trabajando y generar los aprendizajes, la importancia del aprendizaje en el aula; cómo el director tiene que estar en el aula para saber cómo van aprendiendo sus alumnos y buscando con el profesor estrategias para poder aprender (entrevista Rosario).

De esta manera, se observa una búsqueda continua por generar lazos al interior de las comunidades escolares, principalmente porque entienden que las escuelas logran alcanzar sus objetivos organizacionales a partir de la participación de los diversos estamentos en la toma de decisiones (Eagly, Johannesen-Schmidt y Van Engen, 2003): “Con respecto a liderazgo, es importante saber formar equipos, ser capaz de liderar con respeto y manejar algunos *tips* técnicos específicos que permitan aunar la visión del equipo” (entrevista Ivana).

Emociones y ética del cuidado

Otro elemento relevante que surge del discurso de las entrevistadas, y que se condice con la característica anterior, es el tratamiento de las emociones como una herramienta central de sus prácticas de liderazgo. Las habilidades de reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones (Goleman, 2006; Glass y Cook, 2016) y la empatía son cada vez más valoradas como elementos del liderazgo (Blackmore, 2013); al igual que el cuidado hacia los otros integrantes de las comunidades educativas, la ética del cuidado (Gilligan, 2013) se devela como una característica del liderazgo de las directoras escolares: “[...] siendo directora una tiene que acoger, tiene que escuchar y tiene que mediar mucho más, cosa que antes yo no hacía” (entrevista Antonia).

Estas directoras relatan estar dispuestas a escuchar y a apoyar a sus compañeros (Frankel, 2014; Bailey, 2014; Pfeffer, 2015), así como mediar en los conflictos que puedan emerger en las comunidades escolares, todo

esto desde una especial preocupación por el cuidado de quienes participan de ellas. En esta línea se observa en sus relatos un autorreconocimiento de sus capacidades para entrelazar la emoción, la razón y el yo en el marco de las relaciones sociales, hecho que genera una actuación particular ante los conflictos (Gilligan, 2013), al respecto una de las entrevistadas señala:

Yo creo que yo he podido hacer que la gente se sienta cuidada, protegida. Yo creo que lo he hecho bien, eh, en lo técnico, pudo haber algunas diferencias, que unos creen que fue más bueno o más malo, eh, que se pueden hacer más cosas se pueden hacer más cosas, que el tiempo te rinda más o te rinda menos; pero yo creo que tengo la capacidad de liderar (entrevista Inés).

Es así que en los relatos de las directoras se aprecia el valor que le entregan a liderar de manera coherente con su actuar, ser responsables y cuidadosas en su relación con los demás y consigo mismas (Brescoll, 2016; Sandberg y Scovell, 2015), considerando un liderazgo preocupado por los demás, con una ética desde una moral social (Tronto, 2018) que les permite aproximarse a los logros deseados.

Preocupación por relaciones interpersonales

Se observa también un tipo de liderazgo caracterizado por la preocupación por el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la empatía entre aquellos que participan de la comunidad escolar, demostrando que uno de los principales ejes que las movilizan son habilidades vinculadas a la inteligencia emocional (Goleman, 2006), tal como lo afirma una de las entrevistadas: “Yo creo que hay que comprender la preocupación real que tiene el otro, más allá de las palabras que usa para decirlo, y de los niños también, son ejercicios que hay que realizar” (entrevista Marlene).

Es posible distinguir en el relato de las entrevistadas, que el cargo directivo se asume desde la interacción con el otro y buscando ser una compañía para los demás, en el entendido de que para ellas esto tiene gran valor a la hora de pensar soluciones a las posibles problemáticas que se pueden presentar. Hecho que sin duda está vinculado con la dimensión emocional antes mencionada (Eagly, 2007). “Trabajar en equipo requiere que la gente se sienta cuidada, que se sienta cobijada, acompañada, y yo creo que eso lo he hecho [...] así se puede avanzar mucho más” (entrevista Inés).

De tal forma, es posible vincular la actuación de estas directoras escolares con atributos del liderazgo tanto transformacional (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009) como distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012).

Capacidad de delegar y trabajo en equipo

Las directoras entrevistadas relatan la existencia de esfuerzos enfocados en la división de funciones y la búsqueda por potenciar a líderes en los diversos estamentos de las comunidades, ya que entienden que la mejora escolar está asociada a la posibilidad de construir habilidades profesionales colectivas que colaboren para que la escuela se transforme en una comunidad que mejora de manera conjunta (Harris, 2012; Bolívar, 2012). En palabras de una directora:

La gente dice “ya, pero delega”, que es el concepto entrega poder más bien, pero es, que juntos vamos [...] tú das los lineamientos, vas como a asegurarte que haya una direccionalidad, pero finalmente cada uno, en realidad, sabe lo que hay que hacer y se hace responsable [...] de lo que va haciendo, en la medida que se valora también (entrevista Marlene).

Las directoras se caracterizan por concebir el liderazgo como un instrumento que se centra en las personas (Esser *et al.*, 2018), que ayuda a empoderar a los demás, confiando y trabajando juntos para promover el trabajo en equipo, así lo plantea la siguiente directora: “Yo trabajo con toda la comunidad de manera [...] confiada, en espacios de confianza, eh y todo el mundo va a construir el proyecto educativo y va a entender lo que es, por ejemplo” (entrevistada Nora).

A partir de aquí, es posible percibir en el discurso de las directoras una aproximación con el liderazgo distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012), entendiendo que en sus relatos resulta posible identificar esfuerzos por reorganizar la institución formando equipos de trabajo, lo que a su juicio permite que el conocimiento sea compartido actuando en pos de la mejora de la colegialidad y la comunicación (Blackmore, 2013). En palabras de una de ellas: “Yo rediseñé la organización, yo hice todo un rediseño de [...] reestructuras y unidades, formé un equipo más completo, todos asumen su rol, todos saben que tienen que liderar en su ámbito, y nos ha ido estupendo, nos ha ido súper bien” (entrevista Ema).

La figura 1 resume las características del liderazgo de las directoras chilenas que hemos descrito en este apartado.

FIGURA 1

Características del liderazgo de directoras escolares chilenas



Fuente: elaboración propia.

Diferencias en los focos del liderazgo

Como se ha podido describir a partir de los relatos estudiados, existe una serie de características comunes que refieren a cómo las directoras desarrollan el ejercicio de sus liderazgos.

Ahora bien, en esta investigación se trabajó con dos grupos de directoras, los cuales fueron conformados a partir de la dependencia del establecimiento educacional en que ejercían su rol. A raíz de esto, fue posible identificar ciertas divergencias en sus relatos, focalizadas en la forma en que desarrollaban sus liderazgos y el interés que estaba en la base de estos. En este sentido, resulta indudable que el contexto directo permea y configura la forma en que desarrollan sus prácticas.

Las directoras de establecimientos públicos relatan acceder a su rol a través de concursos públicos, la mayoría se realizan en establecimientos sin

relación con aquellos en que han ejercido otros cargos² (docencia o cargos técnicos). Esta situación se presenta de manera diametralmente distinta en el caso de los colegios particulares subvencionados en donde las directoras relatan haber accedido a puestos de liderazgo a partir de sus trayectorias al interior de las escuelas.

En este sentido, se observa en el discurso de las directoras de establecimientos públicos, una “resistencia” a las tareas administrativas, privilegiando el trabajo de carácter pedagógico al cual destinan mayor tiempo y dedicación: “Yo creo que el director, si quieren que sea un verdadero líder pedagógico en las escuelas, lo tienen que liberar del tema financiero” (entrevista Marlene).

Esta situación es relacionada por las directoras con la trayectoria exógena que deben desarrollar para acceder a los cargos de liderazgo; en la cual le otorgan principal relevancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Elmore, 2002), los que permiten validar su práctica:

A mí me empezó a fascinar la parte técnica pedagógica propiamente tal y, por otro lado, el poder ir orientando bajo mi visión, cómo profesores van desarrollando su [...] trabajo pedagógico [...] yo asumí eso, intentar liderar pedagógicamente en mi escuela, en la escuela donde me nombraron. Y [...] me fue súper bien, me fueron reconociendo (entrevista Ema).

El foco pedagógico o instruccional, característico del liderazgo de estas directoras, implica que ellas centran su trabajo en la gestión de la instrucción (Anderson, 2010): trabajar en los programas de estudio, promover la construcción colectiva de metas de aprendizaje y conocer lo que sucede al interior del aula (Leithwood, 2009; Bolívar, 2012; Robinson, Hopega y Lloyd, 2009). En palabras de una de ellas: “El foco mío, es pedagógico, ¿te das cuenta? Y si es pedagógico yo tengo que estar muy presente en aula, tengo que ver mucha cobertura, tengo que ver prácticas pedagógicas” (entrevista Alma).

Esta situación cambia al observar el caso de las directoras de establecimientos particulares subvencionados. Principalmente porque las entrevistadas especifican que su liderazgo se va construyendo a partir de un desarrollo de trayectoria endógena, en el cual la importancia está centrada en la particularidad de la escuela. Con esto no se quiere decir que el componente pedagógico no sea relevante para ellas, sino que su principal

meta en términos de liderazgo se relaciona con posicionar al clima escolar como un elemento fundamental (Thomas y Nuttall, 2014), buscando establecer un ambiente de armonía en pos de los procesos propios de cada institución, al respecto señalan:

En primera instancia para mí fue fundamental un cambio en el clima escolar, ese era un punto crítico cuando a mí me tocó asumir este colegio, y creo que a pesar de que ha pasado poco tiempo puedo usar estos frutos, la gente respira otro ambiente, y eso lo dicen, y no es algo que uno pueda medir necesariamente a través de instrumentos muy concretos, lo podríamos hacer pero a lo mejor más a largo plazo, pero hoy día, al menos todos los que forman parte de esta comunidad educativa, señalan que se respira un aire de mucha tranquilidad (entrevista Macarena).

En consecuencia, resulta interesante revisar que en los discursos se evidencia cómo una de las primeras necesidades es la creación de un ambiente grato y de tranquilidad que se promueva al interior de los equipos, fomentando el desarrollo de valores como respeto, entendimiento, confianza, conciencia y empatía (Blackmore, 2013; Pedraja Rejas, Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Mardones, 2016). De esta forma se poseen mejores herramientas para lograr conducir la institución en tiempos difíciles.

Porque en este minuto, eh, creo que mi desafío hoy es como aprender a navegar en tiempos difíciles, yo siempre he dicho que me gusta trabajar en armonía, y siempre he facilitado, y he buscado eso [...], yo creo que la capacidad de entender lo que le pasa al otro, no sentirlo como una amenaza, ayuda (entrevista Inés).

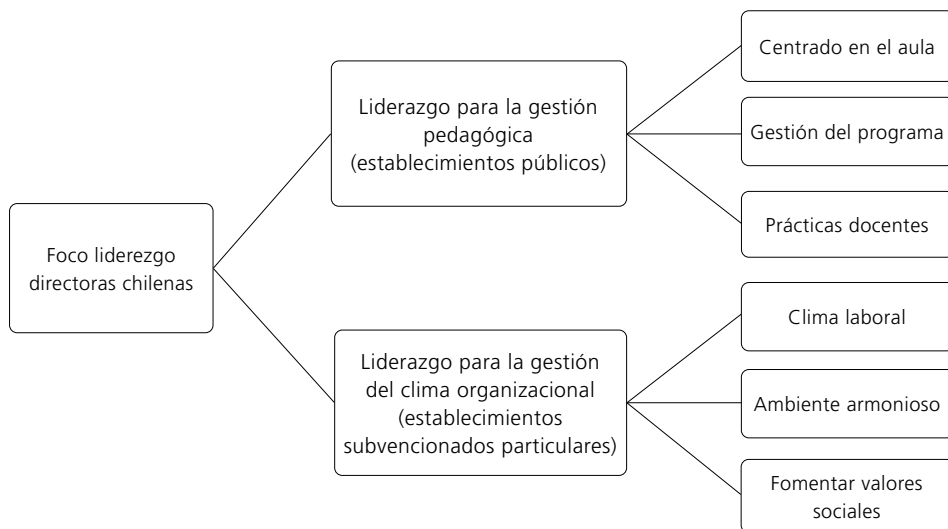
Finalmente, las diferencias descritas en este apartado se muestran en la figura 2.

Conclusiones

El presente artículo, resultado de un estudio de caso a partir del discurso de diez directoras chilenas, ha buscado aportar a la discusión referente al liderazgo escolar en Chile, tomado en cuenta la tendencia al alza de la participación de las mujeres en cargos de dirección. De esta forma, consideramos que es imposible discutir sobre liderazgo escolar en la actualidad sin reflexionar sobre el rol que juegan las mujeres en él.

FIGURA 2

Diferencias del foco de liderazgo en las directoras escolares chilenas



Fuente: elaboración propia.

A modo de conclusión, es posible señalar que en el discurso de las directoras entrevistadas se observa la existencia de ciertos elementos comunes en lo que respecta al ejercicio de liderazgo. En primer lugar, ellas lo entienden como una práctica que adquiere valor en la medida en que es pensada dentro de un proceso de interacción con los demás actores presentes en las comunidades educativas, representando una posibilidad de incidir favorablemente en el desarrollo de los demás. Las entrevistadas visualizan el liderazgo como una herramienta que permite empoderar a los demás integrantes de las comunidades, alejándose de una lectura tradicionalista que vincula al liderazgo con una figura que concentra el poder y la toma de decisiones; más bien, ellas abogan por la construcción de una práctica de liderazgo más distribuida, colectiva y de toma de decisiones más participativa, fortaleciendo e impulsando el trabajo en equipo. Este punto, resulta particularmente relevante para el caso chileno, ya que, como señala la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés), para el año 2018 (OCDE, 2018), en el país solo 26% de los directores señalaba que sus docentes tenían una responsabilidad signifi-

cativa en la mayoría de las tareas relacionadas con las políticas escolares, porcentaje bajo comparado con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (42%). De esta manera, la práctica que ejercen las directoras a este respecto plantea una búsqueda continua por contrarrestar esta realidad del sistema educacional chileno.

Otro elemento que se destaca en el análisis realizado es la preocupación por el fortalecimiento del buen clima laboral, la mejora de las relaciones interpersonales y la empatía, características que, vinculadas a las habilidades emocionales (Glass y Cook, 2016) y a la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013), nos hablan de un liderazgo más cercano a los demás integrantes de las instituciones. Así, las entrevistadas le otorgan un gran valor a elementos como la interacción con otros actores de la comunidad escolar, el reconocimiento de las emociones de otros, la preocupación por la cercanía y el cuidado hacia los demás así como la generación de confianza; se trata de atributos y características clave a la hora de pensar el liderazgo de las directoras de este estudio.

De igual forma, resulta posible identificar en las prácticas de liderazgo ejercidas por las directoras entrevistadas ciertas características relacionadas al liderazgo transformacional (Burns, 1978, citado en Leithwood, 2009) y al distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Harris, 2012). Estos elementos se vinculan, por una parte, a su búsqueda por construir comunidades de aprendizaje empoderadas, que sean fruto de la transformación de prácticas conjuntas, permitiendo alinear las necesidades y motivaciones de toda la comunidad. Por otro lado, observamos que el componente distribuido se construye a partir de las capacidades de las directoras para delegar tareas y promover el trabajo en equipo, la organización horizontal y el esfuerzo por tomar decisiones compartidas.

En efecto, en la construcción del liderazgo de las directoras entrevistadas desempeña un rol no menos importante el contexto, destacando en esta investigación el tipo de institución en que ejercen sus prácticas. En el caso de las directoras de escuelas públicas existe un mayor *interés por lo pedagógico* en la base de la toma de decisiones vinculadas a la gestión del currículo, del desarrollo profesional docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella. Por otra parte, en los establecimientos particulares subvencionados el foco de interés de las prácticas de liderazgo está más cercano al *interés por el clima escolar*, centrándose en la construcción de ambientes armoniosos, acogedores y de confianza, que

permitan la mejora de los procesos educativos al interior de las comunidades de aprendizaje. Estas diferencias no son necesariamente excluyentes, más bien solo responden a las prácticas que las directoras destacan como primordiales al momento de ejercer el cargo, empero no descartan el desarrollo de otras prácticas de liderazgo con otros focos de gestión.

Por último, esta investigación representa un primer acercamiento en la caracterización del liderazgo en directoras escolares en Chile. De aquí en más, buscamos motivar la discusión referente al rol que desempeñan las mujeres en el liderazgo escolar y como vivencian sus prácticas. ¿Cómo han sido sus trayectorias de vida de las directoras para acceder a cargos de liderazgo? ¿Cuáles son las condiciones políticas para el desarrollo del liderazgo escolar de mujeres? ¿Cómo se vivencia el equilibrio entre la vida personal y profesional de mujeres que llevan a la práctica cargos de liderazgo? Estas interrogantes, entre otras, resultan de suma importancia para acercarnos a la comprensión del cargo de liderazgo escolar en Chile.

Finalmente, entendemos que el trabajo expuesto representa un primer paso para reflexionar sobre el liderazgo escolar femenino en el país, el cual debe pensarse siempre como un proceso multifactorial. Por supuesto, el desafío es continuar y profundizar esta discusión y avanzar en la configuración de un tipo de liderazgo directivo escolar que recoja las características y atributos del liderazgo femenino y que permita repensar desde la academia y la política pública, la configuración del rol y del cargo de dirección escolar.

Notas

¹ En Chile, las municipalidades son los ayuntamientos responsables de la gestión administrativa de la región.

² Solo una de las directoras de establecimientos públicos relata haber accedido al cargo de liderazgo en la misma escuela en que ejercía docencia.

Referencias

- Anderson, Stephen (2010). "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52.
- Antonakis, Jhon y House, Robert (2014). "Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational–transactional leadership theory", *The Leadership Quarterly*, vol. 25, núm. 4, pp. 746-771.
- Arar, Khalid y Shapira, Tamar (2016). "Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among arab muslim women in Israel", *Gender and Education*, vol. 28, núm. 7, pp. 851-66.

- Bailey, Sebastian (2014). "Who makes a better leader? A man or a woman?", *Forbes*, 23 de julio. Disponible en: <http://onforb.es/UtbgmN> (consultado: 26 de enero de 2020).
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe núm. 41, Buenos Aires: McKinsey & Company. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf (consultado 1 de diciembre de 2019).
- Bellei, Cristian (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago: LOM Ediciones.
- Bendikson, Linda; Robinson, Viviane y Hattie, John (2012). "Principal instructional leadership and secondary school performance", *Set: Research Information for Teachers*, núm. 1, pp. 1-8. DOI: 10.18296/set.0387
- Blackmore, Jill (2006). "Justicia social y el estudio y la práctica del liderazgo en la educación: una historia feminista", *Journal of Educational Administration and History*, vol. 38, núm. 2, julio, pp. 185-200.
- Blackmore, Jill (2013). "A feminist critical perspective on educational leadership", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 139-154.
- Boehm, Stephan; Dwertmann, David; Bruch, Haike y Shamir, Boas (2015). "The missing link? Investigating organizational identity strength and transformational leadership climate as mechanisms that connect CEO charisma with firm performance", *The Leadership Quarterly*, vol. 26, núm. 2, abril, pp. 156-171.
- Bolívar, Antonio (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid: Arco-Libros/La Muralla.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*, Barcelona: Octaedro.
- Brescoll, Victoria (2016). "Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders", *The Leadership Quarterly*, vol. 27, núm. 3, pp. 415-428.
- Corvalán, Javier y García-Huidobro, Juan Eduardo (2015). "La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación", *Cuadernos de Educación*, núm. 60, junio, pp. 1-16.
- Cruz-González, Cristina; Lucena, Carmen y Domingo, Jesús (2020). "Female principals and leadership identity. A review of the literature", *The International Journal of Organizational Diversity*, vol. 20, pp. 45-58.
- Domingo, Jesús (2019). "Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, pp. 897-911.
- Eagly, Alice (2007). "Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 3, pp. 1-12. DOI: 10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x
- Eagly, Alice y Karau, Steven (2002). "Role congruity theory of prejudice toward female leaders", *Psychological Review*, vol. 109, núm. 3, pp. 573-598.

- Eagly, Alice; Johannesen-Schmidt, Mary y Van Engen, Marloes (2003). "Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: A metaanalysis comparing women and men", *Psychological Bulletin*, vol. 129, núm. 4, pp. 569-591.
- Elmore, Richard (2002). *The imperative for profesional development in education*, Washington: Albert Shanker Institute.
- Elmore, Richard (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago: Fundación Chile.
- Esser, Anke; Kahrens, Marion; Mouzughy, Yusra, y Eomois, Ester (2018). "A female leadership competency framework from the perspective of male leaders", *Gender in Management*, vol. 33, núm. 2, pp. 138-166.
- Frankel, Lois (2014). *Nice girls still don't get the corner office: Unconscious mistakes women make that sabotage their careers*, Nueva York: Grand Central Publishing.
- García-Garnica, Marina y Moral, Cristina (2015). "El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España)", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 149-170.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2007). "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno", *Pensamiento Educativo*, vol. 40, núm. 1, pp. 65-85.
- Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grifóls i Lucas.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *Discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
- Glass, Christy y Cook, Alison (2016). "Leading at the top: understanding women's challenges above the glass ceiling", *The Leadership Quarterly*, vol. 27, núm. 1, pp. 51-63.
- Goleman, Daniel (2006). "The socially intelligent leader", *Educational Leadership*, vol. 64, núm. 1, pp. 76-81.
- González-Monteaugudo, José (2001). "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa", *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 15, enero, pp. 227-246.
- Gronn, Peter (2000). "Distributed properties: A new architecture for leadership", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 28, núm. 3, julio, pp. 317-338.
- Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grifóls i Lucas.
- Handford, Victoria y Leithwood, Kenneth (2013). "Why teachers trust school leaders", *Journal of Educational Administration*, vol. 51, núm. 2, marzo, pp. 194-212.
- Harris, Alma (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*, Santiago: Fundación Chile.
- Hernández, Frank y Murakami, Elizabeth (2016). "Counterstories about leadership: A latina school principal's experience from a less documented view in an urban school context", *Education Sciences*, vol. 6, núm. 1, pp. 6-31.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian (2018). *Metodologías de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México: McGraw Hill.
- Horn, Andrea y Marfán, Javiera (2010) "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 82-104.

- Johnson, Lauri (2017). "The lives and identities of UK Black and South Asian head teachers: Metaphors of leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 5, pp. 842-862.
- Jones, Deborah (2017). "Constructing identities: Female head teachers' perceptions and experiences in the primary sector", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 6, pp. 907-928.
- Kaiser, Robert y Wallace, Wanda (2016). "Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: toward a new narrative", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 68, núm. 1, pp. 72-89.
- Krichesky, Gabriela y Murillo, Javier (2011). "Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela", *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83.
- Leithwood, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago: Fundación Chile.
- León, María José; Crisol, Emilio y Moreno, Rubén (2012). "Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 21-40.
- Liang, Jia y Peters-Hawkins, April (2017). "'I am more than what i look alike': Asian american women in public school administration", *Educational Administration Quarterly*, vol. 53, núm. 1, diciembre, pp. 40-69.
- Louis, Karen; Leithwood, Kenneth; Wahlstrom, Kyla y Anderson, Stephen (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved Student Learning*, Minnesota: Universidad de Minnesota. Disponible en <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf> (consultado 25 de noviembre de 2019).
- Lugg, Catherine y Tooms, Autumm (2010). "A shadow of ourselves: Identity erasure and the politics of queer leadership", *School Leadership and Management*, vol. 30, núm. 1, enero, pp. 77-91.
- Llorent-Bedmar, Vicente; Cobano, Verónica y Navarro, María (2017). "Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 75, núm. 268, pp. 541-564.
- Mineduc (2016). *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de los convenios de desempeño de directores escolares. Documento de apoyo al sostenedor*, Santiago: Ministerio de Educación-Servicio Civil.
- Mineduc (2019). "Bases de datos de cargos docentes", *Centro de estudios Mineduc* (sitio web), Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/> (consultado 2 de diciembre de 2019).
- Molinier, Pascale y Legarreta, Matxalem (2016). "Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político", *Papeles del CEIC*, núm. 1, pp. 1-14.
- Montecinos, Carmen y Cortez, Mónica (2015). "Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente", *Docencia*, núm. 55, mayo, pp. 52-61.

- Murakami, Elizabeth y Törnsen, Monika (2017). "Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 5, pp. 806-824.
- Murillo, F. Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2014). "Liderando escuelas justas para la justicia social", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 2, diciembre, pp. 11-30.
- Navarro-Granados, María (2017). "Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas", *Revista del CISEN Tramas/Maepovas*, vol. 5, núm. 1, pp. 161-173.
- OCDE (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*, París: OCDE Publishing. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf> (consultado 5 de diciembre de 2019).
- OCDE (2018). *Chile. Nota país. Resultados de TALIS 2018*, vol. 2, París: OCDE Publishing. Disponible en https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_es.pdf (consultado 10 de enero de 2020).
- Packer, Martin (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*, Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pedraja Rejas, Liliana; Rodríguez-Ponce, Emilio y Rodríguez-Mardones, Patricio (2016). "Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio", *Interciencia*, vol. 41, núm. 11, noviembre, pp. 748-756.
- Pfeffer, Jeffrey (2015). *Leadership BS: Fixing workplaces and careers one truth at a time*, Nueva York: HarperCollins Publishers.
- Popescu, Ana-Cristina y Gunter, Helen M. (2011). "Romanian women head teachers and the ethics of care", *School Leadership & Management*, vol. 31, núm.3, pp. 261-279.
- Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2007). "Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 3, pp. 40-83.
- Ramos, María Amparo (2005). "Liderazgo femenino: diversidad de género como estrategia de cambio", ponencia presentada en la Jornadas de Difusión y Estudios de Género en Palencia, Palencia, España, 4 de octubre.
- Robinson, Viviane; Hopega, Margie y Lloyd, Claire (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*, Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Ryan, James (2016). "Un liderazgo inclusivo para las escuelas", en J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo/Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 77-204.
- Sandberg, Sheryl y Scovell, Nell (2015). *Lean in: Women, work, and the will to lead*, Londres: WH Allen.
- Sarasola-Bonetti, Marcos y Da Costa, Carolina (2016). "Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado", *Educación*, vol. 25, núm. 49, pp. 121-139.
- Spillane, James (2006). "Distributed leadership", *The Educational Forum*, vol. 69, núm. 2, pp. 143-150.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Newbury Park: Sage Publication.

- Thomas, Louise y Nuttall, Joce (2014). “Negotiating policy-driven and state-mandated expectations of leadership: Discourses accessed by early childhood educators in Australia”, *New Zealand Research in Early Childhood Education*, núm. 17, pp. 101-114.
- Tronto, Joan (2018). “Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado”, en L. Arango, A. Amaya, T. Pérez y J. Pineda (eds.), *Género y cuidado, teorías escenarios y políticas*, Bogotá: Colección Academia, pp. 23 -36.
- Valenzuela, Juan Pablo; Allende, Claudio y Vanni, Xavier (2018). *Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas*, nota técnica núm. 8, Santiago: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo y Rivero, Rosario (2018). “Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 5-27.
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo; Sembler, Matías y Marfán, Javiera (2019). “Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019)”, *Calidad en la Educación*, núm. 51, pp. 15-82.

Artículo recibido: 23 de abril de 2020
Dictaminado: 14 de septiembre de 2020
Segunda versión: 20 de octubre de 2020
Aceptado: 17 de noviembre de 2020

LA FIESTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA ENTRE 1939-1944

La masificación de una estrategia gubernamental educativa y propagandística

EDUARDO GALAK / MARTÍN PEREYRA / IVÁN ORBUCH

Resumen:

Por más de cuarenta años y de forma casi ininterrumpida, la organización y gestión de las Fiestas de la Educación Física pueden considerarse la política pública en materia educativa en Argentina más masiva, duradera y significativa. Este artículo se centra en el análisis de discursos, artículos de prensa y normativas que las gestaron y consolidaron en el quinquenio 1939-1944. La revisión da cuenta del interés estatal de traspasar los muros escolares y proyectar en toda la sociedad el moderno ideal físico y moral que debía adquirir la población argentina. Concebir el cuerpo desde una perspectiva celebratoria en un contexto signado por el autoritarismo desde el golpe de Estado de 1930, implicó dotar de centralidad a la educación física en el ámbito escolar y postular a su Fiesta como una eficaz plataforma propagandística gubernamental.

Abstract:

For more than forty years and in almost uninterrupted form, the organization and management of Physical Education Fests can be considered as the most massive, lasting, and meaningful public policy for education in Argentina. This article is centered on the analysis of discourse, printed articles, and norms that were created and consolidated from 1939 to 1944. The review explains the state's interest in going into schools in order to project throughout society the modern physical and moral ideal that was to be acquired by the Argentine population. Viewing the human body from a celebratory perspective in a context marked by authoritarianism since the coup d'état of 1930, implied granting centrality to physical education and postulating the Fest as an effective platform of government propaganda.

Palabras clave: educación física; moral; autoritarismo; escolarización; historia de la educación.

Keywords: physical education; ethics; authoritarianism; schooling; history of education.

Eduardo Galak: investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesor de la Universidad Nacional de La Plata. Calle 51 e/ 124 y 125, Ensenada, CP: 1925, Buenos Aires, Argentina. CE: eduardogalak@gmail.com (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>).

Martín Pereyra: coordinador del Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte "Gilda Lamarque de Romero Brest". Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: pereyra.martin.alejandro@gmail.com (ORCID: 0000-0001-8069-6383).

Iván Orbuch: investigador de la Universidad Nacional de Hurlingham. Villa Tesei, Buenos Aires, Argentina. CE: ivan.orbuch@unahur.edu.ar (ORCID: 0000-0001-7596-4611).

Introducción

La educación física nace como disciplina moderna *en los márgenes* de los Estados nación, como materia secundaria en el ámbito escolar y simultáneamente como asignatura relevante para los planes gubernamentales y educativos (Galak, 2012). Para gobiernos de distintos signos políticos su importancia radicaba en que podía ser utilizada como recurso para la construcción y el afianzamiento de un modo de entender lo corporal. La historia de la educación física argentina no fue la excepción, sino todo lo contrario, aunque, como toda contextualización histórica, presenta una serie de marcas distintivas.

Precisamente, este escrito aborda una particularidad que caracteriza a la educación de los cuerpos estatalmente institucionalizada en Argentina: la Fiesta de la Educación Física. En primer lugar, cabe destacar que estos eventos surgieron en el contexto de los gobiernos autoritarios argentinos que fueron la norma a partir de 1930. Si bien uno de los rasgos de este periodo es la existencia de políticas públicas verticalistas imperativas filomilitaristas, lo cierto es que, en detrimento del elitismo tradicionalista que caracteriza a las clases políticas y militares aristocráticas nacionales de principio de siglo XX, se comenzaron a promover reuniones masivas aglutinadoras que pretendían incluir bajo una misma bandera chauvinista a la población, priorizando a aquella que llegaba de los barcos o descendientes de inmigrantes europeos.¹ Dentro de un conjunto de iniciativas, la Fiesta de la Educación Física se propuso como parte de los actos celebratorios que reivindicaban algunos discursos sobre los cuerpos, ponderando algunos rasgos físicos, raciales y de linaje y denostando otros. Entonces, a la condición de ser siempre una instancia colectiva, reproducían un carácter festivo que reunía masivamente personas con propósitos homogeneizantes.

Concebir el cuerpo desde una perspectiva celebratoria permite dar cuenta de una serie de novedosas estrategias implementadas por el Estado para difundir la educación física y dotarla de una nueva centralidad, tanto dentro del sistema educativo como fuera de los muros escolares. Es por ello que se analiza un conjunto de discursos de funcionarios oficiales, circulares y resoluciones ministeriales, recortando el estudio de las Fiestas de la Educación Física en el quinquenio que va desde su creación en 1939 hasta 1944, previo a la llegada de Juan Domingo Perón a la Presidencia argentina, y con él una serie de políticas que resignificarían estos encuentros masivos escolares.

Lo festivo en contextos autoritarios

Los últimos años de la década de 1930 pueden ser signados como un régimen político marcado por la inestabilidad a la salida de la Década infame y sucesivos golpes de Estado, a partir de entender que la noción de régimen refiere no solo a las formas de gobierno, ya sean democráticas o de facto, sino también a la red de relaciones no estatales que permiten la acumulación de poder político (Pucciarelli, 1993). La falta de legitimidad del Estado nacional fue una consecuencia de la instauración de un gobierno autoritario de origen fraudulento desde el golpe militar de 1930. El llamado “fraude patriótico” fue la norma por aquellos años y se expresó en una heterogénea alianza partidaria denominada Concordancia. Integrada por miembros del Partido Conservador, sectores antiyriгойenistas de la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista Independiente, gobernó el país entre 1932 y 1943. Empero, no fueron los únicos grupos relevantes en la escena política nacional: entre ellos debe mencionarse en primera instancia al Ejército Nacional (Potash, 1985; Pucciarelli, 1993; Rouquié, 1994), el cual emergió como garante de ese sistema y se constituye como un actor de peso durante décadas; la iglesia católica, que influyó a través de su moral a reforzar la percepción de “decadencia” de los regímenes liberales; y a determinados grupos nacionalistas conservadores que si bien no ocuparon cargos de importancia en el Estado, estuvieron al frente de medios de comunicación masivos a partir de los cuales reprodujeron distintas propuestas vinculadas a ideologías fascistas, haciéndose eco del surgimiento de estos movimientos en Europa (Devoto, 2002; Lvovich, 2006). En el marco de este complejo y heterogéneo mapa político e ideológico, la educación en general y la educación física en particular no solo no fueron ajenas, sino que fueron dispositivos a partir de los cuales se expresó la relación, interacción y los consecuentes puntos de encuentro de índole ideológica entre estos grupos de poder, alcanzando su punto más alto de visibilización a través de las Fiestas de la Educación Física.

A partir de 1939, y por más de cuarenta años de forma sostenida, tanto gobiernos de facto como aquellos electos democráticamente utilizaron como estrategia pedagógica la Fiesta de la Educación Física en tanto celebración que reunía a miles de personas, entre participantes y espectadores, en muestras gimnásticas masivas. Se trataba, siguiendo la caracterización de Mosse (1975), de una verdadera religión secular en

donde predominaba la utilización de mitos y símbolos nacionales. Sus particularidades y su continuidad a través del tiempo justifican su abordaje como una forma de comprender la dinámica de la educación física argentina durante gran parte del siglo XX, en un periodo que es paralelo a la implementación, al apogeo y al desmontaje del llamado Estado de Bienestar a nivel nacional.

Se propone realizar una indagación histórica de este evento, el cual rápidamente adquirió carácter masivo, exceptuando las ediciones de 1942, 1943 y 1951 que no se llevaron a cabo por diversas vicisitudes.² El periodo estudiado son las Fiestas de la Educación Física comprendidas entre los años 1939 y 1944, periodización que corresponde a las dos primeras ediciones realizadas en el Club Gimnasia y Esgrima³ y su posterior consolidación, en 1944, a partir del decreto 11.077 del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que le otorga alcance nacional, estableciéndola definitivamente en el Estadio del Club Atlético River Plate.⁴ Cabe señalar que diversos pensadores (Cassey, 1996; Viñao Frago, 2004; Massey, 2005; Malpas, 2015) han advertido sobre los múltiples sentidos vinculados a lo espacial. Los espacios elegidos por las autoridades políticas para el desarrollo de las Fiestas de la Educación Física no fueron una cuestión casual, sino que fueron realizadas en sitios centrales de la cultura física argentina, sea por motivos de tradición, de relevancia deportiva o por la imponencia de su infraestructura.

A partir del análisis de fuentes primarias, compuestas por material iconográfico, documentos oficiales y artículos periodísticos,⁵ puede señalarse que estas Fiestas supusieron una empresa política pública en tanto estrategia educativa en clave propagandística. En este registro, cabe señalar que su implementación se produjo en el contexto de la creación de la Dirección General de Educación Física en 1938, un órgano oficial destinado a centralizar la educación física escolar en Argentina, desde el cual se impulsaron diversas medidas para fundar y gestionar un aparato administrativo y burocrático con el fin de unificar criterios en esta disciplina. De hecho, en uno de los primeros objetivos fijados por esta Dirección, se afirma la explícita intención de:

[...] subsanar las deficiencias que se notan en escuelas y colegios donde la gimnasia y el atletismo se practican sin unidad de métodos y programas, sin estudiarse la capacidad física de cada alumno y sin una dirección ejecutiva que

dirija y controle esa rama de la enseñanza en los establecimientos educativos del Ministerio (Argentina, 1938:3).

Asimismo, esta Dirección General, de carácter federal, planteó un cambio de paradigma respecto del método a impartir en las clases de educación física, proponiendo derogar el tradicional Sistema Argentino de Educación Física, legislado en 1905, como modelo escolar oficial (Scharagrodsky, 2006). De hecho, la derogación de este Sistema coincide con la creación, a través del decreto 6.446, de la nueva Dirección, signando el comienzo de una nueva etapa disciplinar a nivel nacional.

Los cambios disciplinares e institucionales desarrollados por la Dirección General de Educación Física fueron múltiples, y pueden entenderse como una bisagra entre dos tiempos puntuales. Por un lado, se destaca el carácter centralizador, vertical y federalista, deudor de una larga tradición de casi cuatro décadas de educación física argentina y, por el otro, en simultáneo, como innovador de una serie de políticas que se mantendrán durante casi medio siglo (Galak, 2012). Quizás la política pública más masiva, duradera y significativa haya sido precisamente la organización y gestión de las Fiestas de la Educación Física, un evento que refleja uno de los principales intereses de esta Dirección General: traspasar los muros escolares y proyectar en toda la sociedad el *moderno* ideal físico y moral que debía adquirir la población argentina.

Pensar definitivamente a la Educación física como una disciplina no estrictamente escolar significaba poder trascender el límite etario e intervenir directamente en toda la población y con ello diseminar la idea de que parte de las responsabilidades de la ciudadanía consistía en tres cuestiones interrelacionadas: poseer salud, ejercitarse físicamente y ser jóvenes. La eficacia de esta propuesta estribó en que contó con el apoyo estatal y estuvo en sintonía no solo con la ideología oficial, sino también con la de distintos grupos de poder con injerencia en la política del periodo abordado. Motivos que explican que en torno de su implementación se haya generado un rápido consenso.

Al respecto, el 13 de mayo de 1939, el diario *La Razón* publica una entrevista al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge Coll, en la que declaraba que sus estudiantes de Derecho tenían “cansancio hasta para dar la mano”, y que por ello valía la pena fomentar las actividades físicas.

Sin embargo, su propuesta implicaba que la enseñanza de cultura física fuera renovada y comenzara a ser pensada como una política pública: por ello afirmaba: “se ha dicho por ahí que la Educación Física cuesta cara al Estado. Sin duda, los que tal afirman prefieren la educación física anterior que era una farsa” (CDH: CV199:12).

La ideología política de las Fiestas de la Educación Física

La contribución de la educación física a la formación ciudadana puede encontrarse a través de un análisis de ciertas prácticas recurrentes. Entre otras, se destacan las exhibiciones gimnásticas, las competencias deportivas y la entrega de premios a los “mejores” alumnos y alumnas. En este periodo en particular, la propuesta estatal, a través de la Dirección General de Educación Física, tuvo la intención de que estas prácticas adquirieran una amplia difusión. De ese modo, se buscaba proyectar a toda la sociedad la imagen de jóvenes líderes de cuya formación sistemática, ordenada y disciplinada emergerían los futuros hombres y mujeres fuertes para la defensa de la nación, cuestión que era característica de un clima de época marcado por conflagraciones mundiales y sus efectos.

A estos efectos, en 1938 y en paralelo a la creación de la Dirección General de Educación Física, César Vásquez, primer director de esta dependencia, envió un detallado informe al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública titulado *Lineamientos Generales del Programa para la Dirección General de Educación Física*. Allí pueden encontrarse algunos indicios que dan cuenta de la intención de organizar un futuro evento multitudinario que mostraría a la comunidad los avances en educación física obtenidos por el alumnado que asistía al sistema educativo argentino. En esa dirección, el funcionario fundamentaba que la educación física en particular podría aportar determinados valores que le eran inherentes. En el apartado vinculado a sus contribuciones pedagógicas, Vásquez afirmaba que:

[...] en nuestro país, en donde la función educacional está descuidada, por cuanto la escuela solo se dedica casi exclusivamente a instruir, relegando su gran misión de educar a la juventud, todo lo que se haga para llenar ese gran vacío tiene, como es lógico, una importancia fundamental. La Educación Física, los juegos y especialmente el deporte, pueden cumplir en gran parte ese rol (CDH, CV199: 12.2).

De allí que la educación pudiera ser interpretada como el resultado de determinadas prácticas cuyas características destacaran, entre otras, la solidaridad en el equipo, la camaradería o la voluntad de vencer, con el objetivo de modelar el “carácter y la salud moral del sujeto” y así “formar ciudadanos por convicción con una mayor eficiencia social” (CDH, CV199: 12.2). A su vez, un aspecto que se destaca del proyecto es la forma mediante la cual se debería difundir este mensaje. Por caso, en el apartado 9 de los *Lineamientos*, denominado “La música y el canto. Coros. Festivales artísticos y deportivos”, se explicita la intención de que lo realizado en las escuelas en materia de educación física fuera representativo en instancias públicas, además de dotar estas mostraciones de otros valores como el honor, la emoción y el patriotismo a través de su espectacularización.

En el apartado correspondiente a la implementación de la asignatura en los colegios normales, nacionales y liceos se hace referencia a la importancia de generar torneos interescolares que dieran cuenta de las habilidades de los y las jóvenes participantes, y que debían ser obligatorios para las escuelas secundarias. Ello “estimulará la emulación entre el personal de cada establecimiento y se podrán evidenciar las fallas y las cualidades de los profesores” (CDH, CV199: 12.7). Sin embargo, más allá del carácter evaluatorio de esta propuesta, se indica que los Juegos Intercolegiales tenían como objetivo:

[...] ser el medio más eficaz para atraer a los jóvenes a la actividad física. Su natural impulso a la emoción que despierta la competencia y el honor que debe significar poder representar a su colegio, motivarán que ese género de competencias cuente siempre con una masa entusiasta (CDH, 199: 12.10).

En este caso, la emoción y el honor surgen como efecto de la práctica deportiva, y las *competencias* y parecen ser también efectos resultantes de actividades artísticas. De hecho, el funcionario también propiciaba la ejecución de espectáculos musicales, ya que “la música, está sin dudas, más cerca de la gimnasia que de la geometría” (CDH, CV199: 12). A su vez, incentivaba a la creación de canciones escolares ya que “educará el oído y el gusto, dando más realce, más sabor helénico a los espectáculos gimnásticos a realizarse” (CDH, CV199: 12). Cabe mencionar que una de las composiciones creadas en esos años fue la denominada *Canción del*

Estudiante, dado que un nuevo himno estudiantil había ganado un concurso organizado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1939. A partir de allí se incorporó como una de las canciones oficiales que sonaban en todos los actos escolares. Se aprecian a las claras los intentos estatales por generar lazos identitarios. Las canciones fueron parte de los rituales que comenzaron a acompañar la organización de las Fiestas de la Educación Física y que buscaban que amplios segmentos de la población se sintieran representados por tales acciones (Mosse, 1975).

En los considerandos del concurso que justificaban tal decisión puede leerse que su elección se debió a ser su letra un “símbolo estudiantil y lazo de unión entre los componentes de ese lazo social” (Argentina, 1939a). La letra fue realizada por Francisco García Giménez y la música por Ernesto Galeano y Carlos Gustavino.⁶

Estudiantes!... Alcemos la bandera
que ilustraron los próceres de ayer
y florezca a sus pies la primavera
del amor renovado en nuestro ser.
¡Y echen a vuelo el nombre de estudiantes,
en bronce de romántica emoción,
los que lo son, los que lo fueron antes;
los que por suerte, tienen de estudiantes
para toda la vida el corazón!⁷

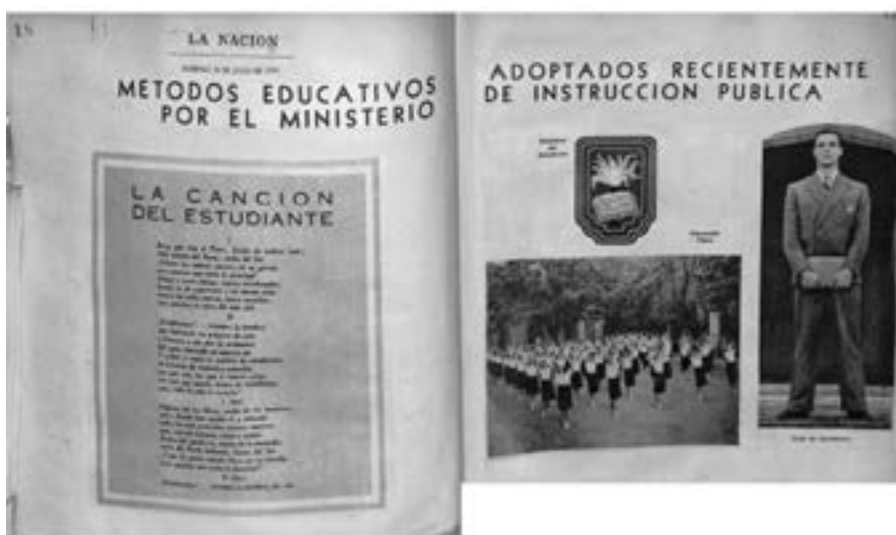
Asimismo, la juventud era considerada como la heredera de las mejores tradiciones nacionales, así como de los grandes personajes que forjaron la nacionalidad. Incluso, esta canción fue publicada en un artículo del diario *La Nación*, fechado el 30 de julio de 1939, el cual lleva el título de “Métodos educativos adoptados recientemente por el Ministerio de Instrucción Pública” (figura 1), lo que sería un indicativo de la trascendencia de la mencionada iniciativa.

En sintonía con este enfoque se fomentaron los bailes regionales, pudiendo interpretarse este aspecto del programa a desarrollar como una reivindicación de las tradiciones autóctonas a tono con el nacionalismo imperante en la época. De esta forma, “Los bailes nacionales regionales y la música nacional deberán despertar así en el joven estudiante las emociones puras propias del arte” (CDH, CV199: 12.10). Al respecto,

no es menor el hecho de que en los programas de la asignatura Música para escuelas normales incluyeran, en 1940, un apartado denominado “Parte histórica”, en el cual se enseña “El folklore nacional, canciones y danzas nativas”, también se especifica que se haría un “Breve comentario acerca de los autores de la letra y música del Himno Nacional Argentino” (Argentina, 1940:578-579).

FIGURA 1

Artículo periodístico del diario La Nación, 30 de julio de 1939



Fuente: CDH, CV199: 18.

Lejos de ser una declaratoria de intenciones, el proyecto de la Dirección General de Educación Física fue rápidamente moldeando y ampliando sus estrategias para la difusión de estos valores. Este mensaje estaba destinado a los estudiantes en edad escolar, a la sociedad en general, así como a los futuros docentes en la materia en tanto agentes de reproducción de estos discursos. De allí que todo evento vinculado a la cultura física se convirtió en un espacio donde sus funcionarios difundieron su ideario que, cabe remarcar, contaron con una gran cobertura por parte de los medios de comunicación de la época.

Un ejemplo en esta dirección puede rastrearse en ocasión de la entrega de la distinción como la mejor alumna del ciclo lectivo de 1941 a María Margarita Stein,⁸ quien se recibió en el Instituto Nacional de Educación Física, en la sección femenina. El 14 de agosto de 1942, día de la distinción que otorgaba el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, las palabras estuvieron a cargo del director de la Dirección General de Educación Física, César Vásquez, quien mantuvo su cargo en los años iniciales del gobierno peronista (CDH, CV210). El funcionario hizo referencia a lo relevante que era para un educador argentino otorgar tal galardón, el máximo existente dentro del sistema educativo nacional. Vásquez le recordó a la egresada que:

[...] hasta aquí, señorita Stein, es el Estado por nuestro intermedio, el que ha contribuido a nuestra formación. Desde aquí en adelante sois vos la que deberéis demostrar a la Nación, que no han sido vanas las esperanzas, las distinciones, y los bien inspirados esfuerzos de vuestros profesores (CDH, CV210).

El funcionario finalizó su mensaje resaltando el honor que significaba ser docente y educar a las futuras generaciones de argentinos. Las palabras de Vásquez se encontraban imbuidas de numerosos tópicos que eran usuales en el lenguaje de la época. Entre ellos, sobresalen las ideas de moral cristiana, poseer una buena salud física, el amor a la patria y el consiguiente rechazo a lo extranjero expresado en el anticomunismo y antiliberalismo de las elites tradicionales. Todo ello argumentado en la pretensión ideológica de generar un modelo de juventud a seguir por parte de toda la sociedad. Abonando a lo señalado, el funcionario profundizó sobre estas ideas, especialmente en el discurso que emitió en el marco de la regata final del Campeonato Intercolegial de Remo de 1942. Allí puede verse el pensamiento de Vásquez sobre la educación física, la cual “es el complemento indispensable que necesitan las letras y las ciencias en la obra de cultura de un pueblo”, la asignatura es central en la “formación de ciudadanos sanos de cuerpo y alma, dignos de nuestra querida patria. “¿Qué argentino puede oponerse a estos deseos?” (CDH, CV199: 214), se preguntaba Vásquez, procurando interpelar las sensibilidades nacionalistas. En sintonía con ello, en la entrevista que le hicieron durante el desarrollo de esta competencia, Vásquez destacó la importancia de este evento, dado “que en los botes que

representan al Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano, establecimiento donde estudian y se gradúan los futuros profesores de Educación Física, reman alumnos de distintas provincias becados por el Estado” (CDH, CV199: 213).⁹ En estas palabras se trasluce la intención de fijar lo federal y lo estatal como centrales en el discurso oficial de la educación física, cuestión que cobra significatividad si se tiene en cuenta que las palabras de Vásquez fueron transmitidas a todo el país por una radio estatal pública.

Asimismo, en ese episodio Vásquez hizo mención a un momento pintoresco que revela, por un lado, su estirpe de hombre de acción que no se limitaba a los quehaceres burocráticos y, por el otro, su rol central en lo atinente a las funciones implementadas por el organismo gubernamental a su cargo. El episodio señalado tuvo que ver con la solicitud realizada por el representante de la emisora estatal, quien le pidió que se bajara de la lancha, ya que Vásquez estaba cumpliendo funciones de árbitro general de la competición. El pedido de la radio era que profundizara e informara a la audiencia respecto de los motivos que tenía el Estado para intervenir en la difusión y promoción de los deportes. Para Vásquez, “la contestación es muy sencilla y desearía que el concepto quedara arraigado y difundido por los aficionados” (CDH, CV199: 213). Según su parecer, los deportes formaban para la vida y para el progreso y adelantamiento de la nación, y una persona instruida, pero sin condiciones físicas y morales, era una rémora para el desarrollo. Como puede observarse, no perdía oportunidad de expresar su postura, y así lo dejaba asentado en toda oportunidad, desde transmisiones masivas hasta medios de comunicación particulares. En esta línea, por caso, puede verse que Vásquez le concede una entrevista a una revista perteneciente a la Federación de Pelota de la Provincia de Buenos Aires, en la cual declara que “la salud, la pujanza, la lealtad, el carácter y el honor no se forjan teóricamente sino especialmente con la práctica del deporte. Y en esas cualidades ciudadanas está basada la seguridad y el porvenir de la Nación” (CDH, CV199: 236).

En este contexto, la Fiesta de la Educación Física se constituye como una plataforma a partir de la cual expresar este ideario. La descripción y el análisis de las prácticas allí desarrolladas permiten establecer el marco en el que estas ideas fueron representadas y transmitidas a toda la sociedad, como también brindan la oportunidad de identificar y articular cuatro aspectos que se destacan en el proyecto de la Dirección General de

Educación Física: el afianzamiento en la curricularización de la cultura física, la deportivización de la educación física, la creación de métodos de evaluación y el consecuente desarrollo de *competencias*.

La rutina celebratoria

Pensar el cuerpo en términos celebratorios es una cuestión que puede observarse a través de la organización de las diversas Fiestas de la Educación Física planificadas centralizadamente por la Dirección General de Educación Física. Si bien existe una imagen social de que fueron los gobiernos de Juan Domingo Perón, a partir de 1946, los que pusieron en el centro de la escena política a la educación del cuerpo, a través de los juegos, las gimnasias y sobre todo los deportes, la hipótesis que guía estos párrafos es que estas Fiestas funcionaron progresivamente desde 1939 como ensayos que, año tras año, fueron generando una liturgia particular con el objetivo de lograr una activa participación popular (Mosse, 1975).

Como muestra de ello, el programa de la primera Fiesta, realizada en el estadio del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires en su sede Jorge Newbery en 1939, establece como actividades previstas para este evento las siguientes:

- a) Desfile de las delegaciones; b) Himno Nacional; c) Distribución de premios [de los Juegos Intercolegiales]; d) Canción del estudiante; Calistenia (Varones); e) Exhibición de bailes folklóricos con acompañamiento de coros (niñas); f) Gimnasia rítmica (niñas) (Argentina, 1939b:1246).

Es pertinente mencionar que este repertorio se mantuvo inalterable con el devenir de los años y coincide con los programas de las Fiestas realizadas hasta 1944, por lo menos en su programación difundida. Como estrategia para el afianzamiento en la curricularización de la cultura física es posible observar que estas prácticas incluidas en la organización de los eventos permiten identificar algunos aspectos que no solo estaban involucrados en las Fiestas, sino que también caracterizaron las propuestas de la Dirección General de Educación Física como un todo articulado que apunta a formar lo intelectual, lo moral y lo físico de la ciudadanía. Inclusive es posible ver que en esa propuesta integradora se inscribe parte de la ideología que gobierna a la educación física desde que se constituyó como disciplina: antes

que una verdadera educación “física”, sus discursos se dirigen a interpelar lo intelectual y muy fundamentalmente a forjar lo moral.

En ese sentido y vinculado al carácter ideológico de este evento, observamos algunas prácticas que funcionan como una estrategia homogeneizante de la ciudadanía a la vez que fomentan la emoción propia de los eventos masivos. La entonación del Himno Nacional y de la *Canción del estudiante*, así como las danzas folklóricas y los discursos pronunciados por los funcionarios nacionales, convierten a esta celebración en un ritual patriótico donde se exaltan determinadas virtudes. Cabe señalar en este sentido que el director general de Educación Física, César Vásquez, hizo referencia a las bondades de las danzas nativas en detrimento de otras surgidas en diversas regiones del mundo que fueron estigmatizadas e ilustradas por conceptos despectivos: de esta manera, las danzas folklóricas nacionales eran revalorizadas por el funcionario puesto que “no deseamos que nuestras esposas y nuestras hijas tengan que aceptar como algo inexorable esos bailes importados, dislocantes y sensuales, concebidos seguramente en el frenesí de una orgía o arrancados de la selva africana” (Vásquez citado en Pereyra y Rodríguez Pereyra, 2016:65). No es menor el dato de que estas declaraciones hayan sido formuladas el 27 de junio de 1944, en el marco de la Exposición del Primer Aniversario de la Revolución del 4 de junio, en honor al golpe de Estado de 1943.

Cabe señalar que estas expresiones no eran extemporáneas ni novedosas, sino que se inscriben en la senda de otras similares vertidas durante aquellos años. Por caso, el 20 de abril de 1940, el diario *La Prensa* reprodujo las exclamaciones y arengas del ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge Eduardo Coll, dirigidas a los estudiantes argentinos en la Fiesta de la Educación Física de ese año: “Jóvenes y niñas que buscáis en el conocimiento la formación de vuestro espíritu, no olvidéis que el premio otorgado es para todos una esperanza de grandeza en los destinos de la patria” (CDH, CV199: 59). En otro pasaje del mismo artículo periodístico, el Ministro afirmaba que “el talento, la virtud, la belleza, el valor físico o moral, todo es sujeto de público reconocimiento para influir, a la vez, por medio del ejemplo, en la admiración de quienes son capaces de sentir la emulación de las más nobles energías humanas”. En este sentido, la exaltación del futuro anhelado por el Estado nacional para los jóvenes se centra en la distinción de los mejores estudiantes a modo de ejemplo para el resto de

la sociedad, hecho representado en la entrega de premios a los vencedores de los juegos intercolegiales.

La entrega de estos premios refiere a otro de los objetivos planteados por la Dirección General de Educación Física: la importancia que se le otorgó a los deportes como práctica escolar a partir de su inclusión en los planes de estudio y de la reorganización de los Juegos Intercolegiales. En los mencionados *Lineamientos Generales del Programa para la Dirección General de Educación Física*, Vásquez también afirmaba;

[...] las competiciones intercolegiales deben ser organizadas en forma tal que sean todo un acontecimiento en la vida del colegio y del estudiante [...]. La actual Liga Intercolegial, semi abandonada y de la cual me cupo el honor de ser uno de los fundadores, formada actualmente por delegados estudiantiles, deberá ser reorganizada y asesorada por la Dirección (CDH, CV199: 12).

Asimismo, la vinculación entre la deportivización a través de estas competencias y la Fiesta es visible en uno de los primeros documentos que refieren a la organización del primero de estos eventos, donde se fija, a través de la circular número 35 fechada el 4 de noviembre de 1939, en el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (figura 2):

[...] la realización del acto gimnástico con motivo de la terminación de curso escolar de Educación Física del corriente año [que contará] con una exhibición gimnástica y con la distribución de premios de los ganadores de los campeonatos intercolegiales (Argentina, 1939b:1215).

Otro aspecto destacado es la evaluación, dirigida tanto a profesores como a estudiantes. La evaluación adopta para las Fiestas de la Educación Física un carácter de competencia, siendo el éxito deportivo la muestra de haber aprendido. A su vez, hay un sentido de evaluación tanto individual como colectivo: la ceremonia de premiación a los vencedores en las distintas disciplinas deportivas donde diversas estatuillas son entregadas a los alumnos en representación de los colegios a los que pertenecen. De este modo, se entiende que estos premios, al igual que las exhibiciones gimnásticas, son producto de lo realizado dentro del ámbito escolar bajo la preparación y responsabilidad de los docentes, dependientes a su vez de los departamentos físicos¹⁰ de cada institución escolar, creación también de la nueva Dirección.

FIGURA 2

El presidente de la nación Roberto M. Ortiz en la primera edición de la Fiesta de la Educación Física realizada en 1939, en el estadio del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires



Fuente: CDH, CV601.

Es así que el éxito deportivo y la sincronización colectiva en los movimientos de calistenia o gimnasia rítmica, se transformen en sinónimo de buen aprendizaje por parte de los y las estudiantes y de buena enseñanza por parte del personal docente. Cabe mencionar que las exhibiciones gimnásticas detalladas en el programa fueron preparadas con minuciosidad durante el año escolar, en el horario de las clases de educación física. A su vez, se destaca lo colectivo, en este caso, representado por el esfuerzo y la disciplina requerida para que los movimientos coordinados de estos ejercicios sean eficientes. Ello se presenta como significativo cuando se piensa que el método evaluatorio prioriza lo colectivo por sobre lo individual. Por un lado, la competencia no es el único aspecto de relevancia

para recibir los mencionados premios, siendo el componente disciplinario relevante: por caso, tal como indica la circular número 13 de 1943 (Argentina, 1943:1166), vinculada a las competencias intercolegiales, se advierte a las escuelas que “no se admitirá la participación de alumnos que concurren con el uniforme incompleto, aunque solo se trate de una pieza, o sin el debido aseo”. Estas directivas ya habían sido delineadas en la citada circular 35 de 1939, que expone especificaciones sobre estas cuestiones formales, para la asistencia de la primera Fiesta de la Educación Física. De ese modo, se exigía la concurrencia de las alumnas al evento con delantal y guantes blancos, claro sinónimo de pulcritud; las profesoras de Educación física debían asistir rigurosamente uniformadas y a los alumnos varones se les pedía la asistencia “correctamente vestidos, en lo posible con traje gris” (Argentina, 1939b:1223). En otras palabras, la participación y el consecuente éxito o no en las competencias implican múltiples factores de supervisión que exceden lo individual.

Un último aspecto implica que, además de la evaluación que supone ser exitoso deportivamente y ser premiado, también hay una lógica de *competencia* inscrita en las Fiestas de la Educación Física, en su doble acepción: como rivalidad, pero también como capacidad o aptitud para hacer algo. Estas celebraciones multitudinarias implicaban la mostración de exhibiciones gimnásticas colectivas por parte de los estudiantes, representando a sus escuelas, exponiéndolas. Al respecto, en principio cabe destacar que “la participación de los establecimientos oficiales era obligatoria, siendo facultativa para los institutos incorporados y establecimientos especialmente invitados a los torneos intercolegiales” (Argentina, 1941:783). La participación de algunos institutos privados –denominados como “establecimientos incorporados”– era seguida por interés por miembros de esas comunidades educativas. El Colegio Ward, situado en Ramos Mejía, en el oeste del Gran Buenos Aires, es uno de esos ejemplos: la cobertura de los premios recibidos por sus estudiantes fue prolífica, tal como puede leerse en la edición de 1943 de *The International*, la revista editada por los alumnos de la citada institución. Vale señalar que el mencionado colegio incorporado no fue el único de su condición en participar: también lo hicieron estudiantes de diversas instituciones entre otras: Nuestra Señora de la Misericordia, Huérfanos Militares, Champagnat, Cardozo, Manuel Belgrano, Santa Catalina, Guadalupe, León XIII, San José y Mitre.

Las instrucciones eran impartidas desde la Dirección General de Educación Física hacia las escuelas a través de circulares. Por ejemplo, en la número 35 se explicita que “el éxito de la fiesta depende en gran parte de la colaboración que presten los establecimientos” (Argentina, 1941:901). A su vez, también se identificaron documentos ministeriales donde se invita a los establecimientos a realizar ensayos, como la circular número 36 del mismo año, dirigida a los directores de establecimientos escolares, comunicándoles que:

[...] los únicos ensayos para dicha fiesta se realizarán los lunes, miércoles y viernes para las niñas y el martes y jueves para los varones, a las 15 en punto con los grupos, oportunamente seleccionados para ese establecimiento. En consecuencia ruego a Ud. tome las medidas del caso para que los alumnos se encuentren a dicha hora listos con su traje reglamentario de gimnasia y acompañados de sus profesores de educación física, en la pista del citado club, que facilitara la tarea del ensayo y pérdidas de tiempo. No dudando que esa Dirección sabrá interpretar la importancia de la colaboración que se solicita (Argentina, 1941:901).

La asidua serie de comunicados y especificaciones sobre la preparación y organización de la Fiesta hace visible el mencionado carácter centralizador y vertical de la nueva Dirección, asimismo, por el tono de las solicitudes y advertencias, la importancia que esta dependencia le otorgó. Empero, muchas de estas medidas fueron fuertemente criticadas desde las páginas del diario nacionalista *El Pampero*. Este periódico, propiedad del reconocido antisemita Enrique Osés, se encargó de dejarlo en claro en una nota titulada “Exhibicionismo para engreídos”, el 20 de abril de 1940. Allí, con un tono irónico, se reprobó enfáticamente que los estudiantes tuvieran su canción y que los mejores alumnos gozaran de asueto para recibir su premio como los mejores estudiantes. Asimismo, es criticado el hecho de que las clases de los alumnos que asistían al nivel medio se paralizaran “para que jóvenes estudiantes vayan a un sitio determinado a admirar a los compañeros que han obtenido las mejores calificaciones” (CDH, CV199: 13). Se sostiene desde las páginas del periódico, que esto es contraproducente ya que se generan con esas acciones ciudadanos engreídos que sucumben ante la “voluptuosidad del exhibicionismo”. Las

diatribas aparecidas en el *El Pampero* dan cuenta de la heterogeneidad de los grupos nacionalistas (Lvovich, 2006), dentro de los cuales provenía el propio Vásquez.

Puede apreciarse en estas acciones alrededor de la Fiesta, la idea de traspasar los muros escolares, así como la búsqueda de una evaluación y reconocimiento social de la educación física. En otro discurso de Vásquez en 1941, dirigido a las estudiantes de la Sección Femenina del Instituto Nacional Superior de Educación Física, también participantes de este evento, y nuevamente en referencia a los ensayos programados para la Fiesta, expresó:

Tendremos solo tres ensayos, pero hay algo más importante: para que la obra de la educación física surta sus saludables beneficios, es necesario, indispensable, que vosotras trasmitáis vuestro entusiasmo, vuestra a fe a vuestros padres, a vuestras amigas, a los displicentes, a los indiferentes (CDH, CV210).

A su vez, se destaca en el mismo discurso que la exhibición a realizar sería ante la presencia del “Vicepresidente de la Nación en Ejercicio, del Poder Ejecutivo, de sus Ministros y de los altos funcionarios de la Nación”. La descripción de los participantes y asistentes a la Fiesta refleja la decisión por parte del Estado nacional, a través de la Dirección General de Educación Física, de convertirla en una celebración colectiva que integrara distintos actores sociales. La sensación de éxito que emana de las felicitaciones realizadas a la Dirección por parte del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y la aprobación de gran parte de la prensa respecto de las ediciones de 1939 y 1940, realizadas en el estadio de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (figura 3),¹¹ explican la circular número 37 de 1941 donde se argumenta que:

con el propósito de facilitar la comodidad del público y en especial la del personal Directivo y Docente y familias de los alumnos de los establecimientos mencionados, ha obtenido la cesión del estadio del Club River Plate, esperando que su capacidad permita el objeto expresado y evite las justas observaciones formuladas en años anteriores (Argentina, 1939b: 1224-1225).

FIGURA 3

Artículos periodísticos de la revista El Gráfico



A. 10 de noviembre de 1939, en el estadio del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires.

B. 24 de octubre de 1941 en el Club Atlético River Plate.

Fuentes: *El Gráfico*, 10 de noviembre de 1939: CDH, CV199: 35; 24 de octubre de 1941: CDH, CV199:156.

Consideraciones finales

La Dirección General de Educación Física, creada en 1938, tuvo una serie de propósitos vinculados a la difusión de la asignatura escolar. Dentro de ellos se encontraba difundir una perspectiva celebratoria de los cuerpos. Fue así que en el contexto de sucesivos gobiernos autoritarios se produjo un crecimiento de demostraciones públicas de educación física destinadas a toda la sociedad, con una pátina inclusiva, pero con objetivos homogeneizadores.

Cabe señalar que la realización de la Fiesta de la Educación Física fue un indicador del crecimiento de su popularidad en el periodo analizado entre 1939 y 1944, y también puede entenderse como una resultante

del éxito obtenido por el organismo gubernamental que se había propuesto, precisamente, esa meta. Una primera cuestión para mencionar, que caracteriza las políticas públicas nacionales de la época es que, si bien era una iniciativa con tintes federalizadores y que, por efecto de las gestiones de la Dirección General de Educación Física había comenzado a propiciar eventos en las provincias, lo cierto es que en tanto evento masivo de muestra de gimnástica tuvo, por lo menos hasta 1944, un fuerte sesgo porteño y eminentemente centralizador verticalmente antes que democratizador.

Estas Fiestas significaron una política de Estado pública inusitada en Argentina, no solo por la masividad, sino también por procurar exceder la escuela y llevar a la educación física por fuera de sus muros. Esta estrategia de hacer público lo realizado en el ámbito escolar implicó que la Fiesta de la Educación Física fuera pensada, desde su origen mismo, como una plataforma a partir de la cual el Estado argentino decidió transmitir y exaltar determinados valores morales y patrióticos a toda la sociedad con su particular liturgia. Mostrar una juventud disciplinada y ordenada, efecto de lo aprendido en la escuela, adquiriría particular espectacularización al contar en las gradas del estadio con la presencia del Presidente de la Nación, de la plana mayor gubernamental y militar, del público en general, así como de la mayoría de los medios de comunicación del país que realizaron su cobertura. Sin embargo, la planificación de una movilización de tal magnitud impactó de forma directa al interior de la disciplina. Al respecto, un punto central de esta iniciativa gubernamental es que las clases escolares de educación física giraron alrededor de la preparación de estos actos celebratorios, haciendo de estos también un modo de valoración de la disciplina en sí misma. Pero no ya una valoración característicamente escolar, sino una social: las Fiestas funcionaron como cierre evaluatorio de la educación física para los alumnos y alumnas, pero también un mecanismo valorativo de la población en su conjunto masivo, procurando que el pueblo espectador *aprecie* la cultura física y todo lo que ella le podía brindar a la sociedad para *la grandeza de la nación*. Resulta interesante pensar que, a diferencia de las demás asignaturas escolares que priorizan las inteligencias individuales, este tipo de actos masivos permite ver que la gestión en Educación física, su éxito o su fracaso, es sobre el cuerpo colectivo.

Notas

¹ Para profundizar en este tema pueden consultarse a Bertoni, 1996 y Galak, 2019.

² Respecto de las ediciones de 1942 y 1943, puede leerse en el Decreto 3130, del 29 de abril de 1963, por el cual se crea la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, en el primer apartado sobre los antecedentes, que “La Dirección General de Educación Física, [...] sufrió una merma en sus funciones –una *capitis diminutio*– y por Decreto N° 117.828 del 27 de abril de 1942 se transfiere a la Inspección General de Enseñanza lo atinente a la disciplina y al contralor de la educación física en los establecimientos, facultades que [...] le son devueltas por Decreto N° 3161 de fecha 12 de febrero de 1944” (Argentina, 1963:24). Esta puja alrededor de los sentidos que debía adoptar la Educación Física se refleja en la disminución de funciones del organismo gubernamental, y ello explica el motivo por el cual tales Fiestas de la Educación Física no se realizaron. Por su parte, la edición de 1951 fue prohibida por una resolución del Ministerio de Educación, del 10 de septiembre de 1951, en la cual se comunica que se suspende la realización de la Fiesta de la Educación Física, cuya celebración debía realizarse el 27 de octubre, de conformidad con lo dispuesto en el Calendario Escolar (Argentina, 1951).

³ Fundado en 1880, el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (GEBA) fue una de las principales instituciones de la elite criolla para la actividad física y deportiva, siendo central en la sociabilidad pública de la época (Daskal, s.f.). Su estadio, fundado en 1902, fue uno de los más grandes de su época y fue local de distintos eventos deportivos.

⁴ Inaugurado en mayo de 1938, el estadio del Club Atlético River Plate, popularmente denominado “Monumental” por sus dimensiones (Contreras, 2018), es el de mayor capacidad de público en Argentina. Ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se destaca entre sus hitos haber sido sede principal de la Copa Mundial de Fútbol en 1978.

⁵ La información de notas periodísticas y de *Lineamientos Generales para el Programa de*

la Dirección General de Educación Física corresponden al Fondo César S. Vásquez y están compilados en el Centro de Documentación Histórica y Museo de la Educación Física y el Deporte “Gilda Lamarque de Romero Brest”, perteneciente al Instituto Superior de Educación Física núm. 1 “Dr. Enrique Romero Brest” de la ciudad de Buenos Aires (en adelante CDH). Documentos consultados: CV199, CV210 y CV601.

⁶ Francisco García Giménez vivió entre 1899 y 1983. Fue periodista, guionista de cine y autor de letras de tangos como *Zorro Gris* y *Alma en pena*. Ernesto Galeano (1908-1988) fue profesor de Música en el Liceo Militar General San Martín y en el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico. Carlos Gustavino nació en 1912 y falleció en 2000. Fue un compositor y pianista que, luego de su canción *Yo Maestra*, aprobada por la Inspección General de Música, comenzó a componer canciones escolares.

⁷ La letra completa de la *Canción del Estudiante* fue publicada en el *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación*, entre el 23 de marzo y el 1º de junio de 1939 (Argentina, 1939a:510). Para visualizarla en línea, puede consultarse el blog oficial del Centro de Documentación Histórica del ISEF N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”, “Canción del estudiante”, 18 de mayo de 2020, disponible en: <http://CDH-isef1.blogspot.com/2020/05/cancion-del-estudiante1939.html> (consultado: 01 de junio de 2020).

⁸ Inspectora de destacada actuación durante el gobierno peronista. Para conocer algunos episodios en los cuales participó, puede consultarse a Orbuch, 2020.

⁹ Para profundizar sobre la influencia del Instituto Nacional de Educación Física “General Manuel Belgrano” en la gestión de la Dirección General de Educación Física y en su carácter federalizador, pueden consultarse a Aisenstein, 2006; Feiguín, Cobiella y Aisenstein, 2015 y Aisenstein y Elías, 2018.

¹⁰ A través de la resolución número 24, del 23 de marzo de 1939, se dispone que en los

establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, donde se impartía la educación física, se constituiría el “departamento físico”, que funcionaría bajo la presidencia de los señores directores, conforme a las directivas que dictaminara la Dirección General de Educación Física.

¹¹ A través de la circular número 37, la Dirección General de Educación Física envió las felicitaciones a las direcciones de las escuelas que participaron del evento de 1939 en estos términos: “el éxito de la Fiesta de la Educación Física, que cerró el curso escolar

del presente año, significó para esta Dirección General la halagüeña comprobación del eco auspicioso que halla en las altas autoridades de la Nación, en la opinión pública y en la prensa, la obra de perfeccionamiento físico y espiritual de nuestra juventud estudiosa”. Asimismo, en la misma circular se transcriben palabras de felicitaciones del presidente de la Nación, doctor Ortiz, y del ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Coll, destacando “la demostración de disciplina, vigor y destreza que acabáis de realizar” (Argentina, 1939b:1224-1225).

Referencias

- Aisenstein, Ángela (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar*, tesis doctoral, Buenos Aires: Universidad de San Andrés
- Aisenstein, Ángela y Elías, Leandro (2018). “Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral Belgrano. Argentina, 1939-1960”, *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 4, núm. 1, pp. 80-95.
- Argentina (1938). *Creando la Dirección de Educación Física*, Decreto n° 6.446, 06 de julio de 1938, Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Argentina (1939a). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año II, núm. 7.
- Argentina (1939b). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año II, núm. 9.
- Argentina (1940). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año III, núm. 11.
- Argentina (1941). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año IV, núm. 19.
- Argentina (1943). *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año IV, núm. 42.
- Argentina (1951). *Boletín de Comunicaciones del Ministerio de Educación de la Nación*, núm. 181.
- Argentina (1963). *Creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación*, Decreto n° 3130, 29 de abril de 1963, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Bertoni, Lilia Ana (1996). “Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, tercera serie, núm 13, pp. 35-57.
- Casey, Edward (1996). *The fate of place: A philosophical history*, Berkeley: California University Press.

- Contreras, Leonel (2018). “La relación fútbol-barrio en Buenos Aires y su origen en la década de 1920. La primera identidad de los porteños”, *Legado. La revista del Archivo General de la Nación de la República Argentina*, núm 11. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/legado11.pdf> (consultado: 19 de noviembre de 2020).
- Daskal, Rodrigo (s.f.). “La ciudad de Buenos Aires, los clubes y el deporte (1895-1920): un análisis de las políticas públicas y sus debates y tensiones en el seno del Honorable Concejo Deliberante de la ciudad”, *historiapolitica.com* (sitio web). Disponible en: <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/daskal.pdf>. (consultado: 18 de noviembre de 2020).
- Devoto, Fernando (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Feiguin, Andrea; Cobiella, Mercedes y Aisenstein, Ángela (2015). “Un nuevo dispositivo para la formación de profesores en Educación Física: marco normativo y primeras normas institucionales”, ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales y Primer Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas”, Mar del Plata, 29, 30 y 31 de octubre.
- Galak, Eduardo (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*, tesis doctoral, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, Eduardo (2019). “La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912)”, *História da Educação*, vol. 23, e79633. DOI: 10.1590/2236-3459/79633
- Lvovich, Daniel (2006). *El nacionalismo de derecha. Desde sus orígenes hasta Tacuara*, Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Malpas, Jeff (2015). “Pensar topográficamente: lugar, espacio y geografía”, *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 61, núm. 2, pp. 199-229.
- Massey, Doreen (2005). *For Space*, Londres: Sage.
- Mosse, George (1975). *The nationalization of the masses: Political symbolism and mass movements in Germany from the Napoleonic Wars through the Third Reich*, Nueva York: Fertig.
- Orbuch, Iván (2020), *Peronismo y cultura física. Democratización, sociabilidad y propaganda*, Buenos Aires: Imago Mundi.
- Pereyra, María Violeta y Rodríguez Pereyra, Ricardo. (2016). *Más de un siglo en movimiento*, Buenos Aires: ISEF N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”.
- Potash, Robert (1985). *El ejército y la política en la Argentina (II). 1928-1945. De Yrigoyen a Perón*, Buenos Aires: Hyspamérica.
- Pucciarelli, Alfredo (1993). “Conservadores, radicales e yrigoyenistas. Un modelo de hegemonía compartida, 1916-1930” en W. Ansaldi (ed.), *Argentina en la paz de dos guerras, 1914-1945*, Buenos Aires: Biblos.

- Rouquié, Alain (1994). *Poder militar y sociedad política*, tomo I, Buenos Aires: Emecé.
- Scharagrodsky, Pablo (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires: Prometeo.
- Viñao Frago, Antonio (2004). “Espacios escolares, funciones y tareas. La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, núm. 228, pp. 279-304.

Artículo recibido: 9 de junio de 2020

Dictaminado: 16 de noviembre de 2020

Segunda versión: 27 de noviembre de 2020

Aceptado: 30 de noviembre de 2020

LA UNIVERSIDAD CHILENA EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMO ACADÉMICO

*Una interpretación sociohistórica**

JULIO LABRAÑA / JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

Resumen:

El objetivo de esta investigación es analizar los cambios en el concepto de la universidad en un sistema de educación superior de alto privatismo como el chileno, examinando los debates intelectuales y políticos sobre el rol de estas instituciones desde el periodo de independencia en el siglo XIX hasta el presente. Los resultados muestran que desde una aceptación de su carácter elitista se pasa a la valoración positiva de la expansión de la matrícula por su impacto en la formación de capital humano. El impacto del capitalismo académico ha resultado, así, en el abandono de la comprensión tradicional de la universidad, su reemplazo por la idea de capital humano y el tránsito de un sistema guiado por un modelo único a uno en que compiten diversas descripciones.

Abstract:

The objective of this research is to examine changes in the university concept in a largely private system of higher education, such as that of Chile. The focus of study was the intellectual and political debates held on the role of these institutions, starting at national independence in the 19th century until the present. The results show that an acceptance of universities' elitist nature is transitioning to a positive evaluation of the expansion of enrollment, due to its impact on the formation of human capital. The impact of academic capitalism has therefore led to an abandonment of the traditional conception of universities. It has been replaced by the idea of human capital and the transition from a system guided by a sole model to one in which diverse descriptions compete.

Palabras clave: educación superior; cambio cultural; capital humano.

Keywords: higher education; cultural change; human capital.

Julio Labraña: académico de la Universidad de Tarapacá, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Educación. General Velásquez 1775, Arica, Chile. CE: juliolabranavargas@gmail.com

José Joaquín Brunner: académico y director del Doctorado en Educación de la Universidad Diego Portales. Santiago, Chile. CE: jose.brunner@udp.cl

*Artículo elaborado en el marco del Proyecto FONDECYT Iniciación N° 11200429 “Las tensiones en el gobierno de las universidades estatales en el sistema chileno de educación superior entre 1990 y 2020: un enfoque de cambio organizacional” y del Proyecto FONDECYT Regular N° 1180746 - “Sistema universitario chileno: gobernanza del capitalismo académico y calidad de las instituciones”.

Introducción

Mucho se ha discutido acerca del rol de la universidad contemporánea durante las últimas décadas. Distintas opciones se presentan en medios de comunicación, círculos académicos y en el debate público como un ideal al que estas instituciones deben aspirar (Filippakou, 2011; Beerkens, 2015; Yingqiang y Yongjian, 2016). De hecho, como registra la literatura especializada, una de las transformaciones más importantes de los sistemas contemporáneos de educación superior afecta a las expectativas sobre el rol de las universidades (Lyotard, 1984; Readings, 1996; Slaughter y Rhoades, 2004; Ramírez, 2006). A pesar de lo anterior, la mayor parte de los análisis tiende a concentrarse en el análisis de la situación actual, prestando escasa atención a los cambios desde un abordaje histórico.

Este déficit opera en dos niveles: empírico y conceptual. En efecto, los estudios que abordan empíricamente las transformaciones discursivas en los referentes normativos de las universidades son más bien una excepción, adoptando la mayoría un enfoque conceptual crítico que apunta a orientar el futuro desarrollo de la educación superior (Olssen y Peters, 2005). En este contexto, si bien existen diversas ideas para dar cuenta de estos cambios —como avance de la “sociedad del conocimiento” (Steinbicker, 2011), la difusión de modelos legitimados de universidad (Ramírez, 2006) o avance de procesos de neoliberalización (Giroux, 2014)—, estas investigaciones suelen enfocarse en el análisis del debate sobre el rol de las universidades en el presente, considerando solo secundariamente los cambios en la reflexión sobre estas instituciones en décadas previas.

Este artículo avanza en esa dirección, ofreciendo una interpretación sociohistórica de la evolución de los debates sobre los fines de las universidades en Chile. El sistema universitario chileno presenta una serie de peculiaridades que lo hacen interesante desde un punto de vista comparado. En efecto, este sistema se encuentra envuelto hoy en intensas dinámicas de privatismo; esto es, un conjunto de procesos de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización que amplifican las dinámicas de competencia por recursos públicos y privados por parte de las instituciones (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2021).

Dichas dinámicas han resultado en la primacía de la idea de capital humano en la discusión sobre el rol de las universidades, si bien con importantes resistencias por parte de los movimientos sociales y parte de las instituciones estatales (Guzmán-Concha, 2012; Atria, 2014; Tome,

2015). Como veremos en este artículo, desde una perspectiva de la historia de las ideas (Koselleck, 1989, 2004), la noción de que el propósito de las universidades chilenas es la formación de capital humano es reciente y contrasta con la comprensión cultural de su función predominante en décadas anteriores. El significado de esta transformación –presente en otros contextos nacionales, pero con una radicalidad menor– amerita entonces una explicación desde la reflexión sociológica.

La historia de las ideas resulta fundamental para cumplir este objetivo. Este campo de investigación analiza la evolución de los conceptos históricos, así como las transformaciones que median su desarrollo (Koselleck, 2004; Horowitz, 2005; Blau, 2011). A pesar de su importancia en otros campos como el análisis de ideas políticas (Schmidt, 2008, 2017), económicas (Lowry, 1987; Roncaglia, 2005) o educacionales (Heneveld, 1998; Lawton y Gordon, 2002), este tipo de análisis no se ha generalizado en la educación superior. En efecto, si se revisa la literatura especializada sobre el tema, es posible identificar estudios dedicados a la comprensión del concepto de universidad en las políticas públicas (Vingaard Johansen, Knudsen, Engelbrecht Kristoffersen, Stellfeld Rasmussen *et al.*, 2017; Brandmayr, 2019; Horrod, 2020), en organizaciones internacionales –como el Banco Mundial o la Unesco– (Bonal, 2011; Buckner, 2016) y en estudiantes, académicos y administradores universitarios (Jackson y Dempster, 2009; Stich y Reeves, 2014; Valdez y Steel, 2014; Harrison y Waller, 2018; Fert, 2020; Seidenschnur, Veiga, Jungblut y Magalhães, 2020), mas no hay un número similar de investigaciones sobre el impacto de procesos históricos de largo alcance en los debates acerca de esta institución (véase Singh, 2011; Smolentseva, 2017).

El caso chileno, en particular, refleja esa tendencia hacia la primacía de los análisis sobre cómo se entiende el rol de la universidad, especialmente desde la perspectiva de la política pública, los medios de comunicación, y los académicos y estudiantes (Torres Rojas, 2012; Cabalin, 2014, 2015; Simbürger y Guzmán-Valenzuela, 2019; Simbürger y Donoso, 2020). Con todo, y simultáneamente, es posible identificar una preocupación naciente en la literatura especializada por una mayor historización de dichas discusiones (Rifo Melo, 2017; Pérez Navarro, 2018; Brunner, Ganga y Labraña, 2020; Labraña y Vanderstraeten, 2020).

Para avanzar en esta última dirección, el presente estudio se concentra en los debates intelectuales y políticos chilenos sobre el rol de la universidad

desde el periodo de independencia, en el siglo XIX, hasta el presente. En primer lugar, se revisan los orígenes de esa discusión durante el siglo XIX, desde la creación de la primera institución nacional de educación superior, examinando los argumentos de los principales intelectuales de ese periodo (1). Enseguida se analizan los efectos de la modernización de la universidad sobre el pensamiento relativo a su función desde comienzos del siglo XX. Durante este periodo es especialmente importante observar cómo emerge una crítica a la primacía de las clases sociales en la organización de la educación, sin que se abandone, sin embargo, la idea de que la misión de las universidades es la formación de elites a través de una educación informada por la investigación básica. Si bien la aparición de la ideología del desarrollo ‘hacia dentro’ mediante la industrialización en los años 1950 implicó una valorización del conocimiento universitario como factor productivo y, en particular, de la investigación aplicada, este cambio no llevó al abandono de la ideología tradicional de la función de la universidad sino que resultó en su reorientación hacia fines político-económicos hasta mediados de la década de los ochenta (2). Desde ese momento en adelante, junto con la imposición del pensamiento neoliberal, la universidad comienza a ser vista como un medio para formar capital humano y generar innovación (3). El debate sobre las universidades se transforma de manera correspondiente, abandonando la discusión su anterior uniformidad y adquiriendo mayor relevancia, por el contrario, la crítica ideológica entre diferentes modelos de universidad. Con especial intensidad después de las protestas estudiantiles contra la privatización de las universidades de 2011 y el estallido social en 2019, en el debate público aparecen distintas fórmulas como ideal de estas instituciones –la universidad como institución orientada por una función pública o como “emprendedora”– sin que ninguna logre posicionarse definitivamente como un referente normativo dominante dentro del sistema chileno de educación superior (4). El artículo concluye con un resumen y posibles líneas de investigación sobre la historia de las ideas de universidad (5).

Los orígenes de la reflexión acerca de la universidad en Chile

Los comienzos de la reflexión acerca de la misión de las universidades en Chile pueden rastrearse hasta alrededor de 1600, con la creación de las primeras instituciones de educación superior en el territorio colonial (Labarca, 1939; Jobet, 1970). Sin embargo, la primera universidad na-

cional –la Universidad Real de San Felipe, fundada en 1756– marca los comienzos de la discusión sobre los fines de las instituciones de educación superior. A pesar de su creación tardía, siguiendo el modelo de las universidades eclesiásticas de la época, esta institución fue organizada con el objetivo declarado de formar abogados para la administración colonial, teólogos para la iglesia y profesores capaces de difundir los evangelios entre la población indígena de Chile. Como indica Levy (1986), su enseñanza estaba basada principalmente en las filosofías de san Agustín y santo Tomás, y la mayor parte de sus graduados seguían carreras de filosofía, teología y derecho.

Una vez obtenida la independencia de España, en la década de 1810, la filosofía racionalista propia de los ideales ilustrados adquirió mayor relevancia en la reflexión universitaria. Los intelectuales chilenos de inicios del siglo XIX acostumbraron a subrayar la importancia de la educación para crear una identidad nacional común en las nuevas repúblicas (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013). Este objetivo impulsó la creación del Instituto Nacional, en 1813, según describen Camilo Henríquez y Juan Egaña (Serrano, 1994).

Distintos proyectos legislativos recogen esta nueva comprensión política del rol de las instituciones educacionales. Desde el primer proyecto constitucional, escrito por Egaña en 1811, hasta la Constitución de 1833, que permaneció vigente hasta 1925, hubo continuidad respecto de la idea de que la educación es central para el desarrollo de las naciones y que el Estado tiene un rol primordial en asegurar su provisión y fiscalizar su adecuado desarrollo.

Sin embargo, a pesar de este énfasis en el rol social de la educación, la mayor parte de las reformas del periodo post-independencia no pusieron en cuestión la idea de que la educación forma parte de una sociedad estratificada (Gutiérrez, 2011). Dicha conceptualización se manifestó especialmente en relación con las características esperadas de la universidad. Liberales y conservadores compartieron durante este periodo la premisa de que esta institución debía formar a las clases superiores de la sociedad y que no correspondía por tanto promover la asistencia de los segmentos más desfavorecidos.

Las justificaciones detrás de la creación de la Universidad de Chile en reemplazo de la Universidad de San Felipe siguen esta misma línea discursiva. Según argumentaba su primer rector, Andrés Bello (1836, citado

en Ruiz Schneider, 2010:44), “no todos los hombres han de tener igual educación, aunque es preciso que todos tengan alguna, porque cada uno tiene distinto modo de contribuir a la felicidad común”. La educación, planteaba el filósofo venezolano, debe adaptarse a las necesidades de cada clase social. En el caso particular de las clases bajas, explicaba Bello (1836, citado en Ruiz Schneider, 2010:44), “como sus necesidades sociales son diferentes, i como su modo de existir tiene distintos medios i distinto rumbo, es preciso también darles una educación análoga a esta situación particular”. Caso contrario, advertía Bello, se corre el riesgo de alejar a estas clases de la realización de sus labores productivas. Mucho más adecuado, argumenta, era instruir a esas clases en los valores de la religión católica y enseñarles su rol particular en la sociedad.

La fundación de la Universidad de Chile (1843) se constituye, entonces, en un elemento de formación de las clases altas, similar a los fines adscritos a la educación secundaria (Cruz, 2002). Solo así, destacaba Bello, se cumpliría el rol que la sociedad esperaba de ella. En polémica con otros intelectuales de la época que enfatizaban la importancia de la extensión de la educación primaria para asegurar el orden social, Bello (1997), en 1843 declaraba que “en ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano, sino donde han florecido antemano las ciencias y las letras”. En breve, el conocimiento superior producido por la universidad y su aplicación al servicio de objetivos de desarrollo moldea las expectativas de esta institución, siendo este saber principalmente de orden científico y cultural (Cruz, 2002).

Incluso aquellos intelectuales que sugerían, en oposición a Bello, que la educación primaria debía recibir atención prioritaria para asegurar el orden social, como hacían los historiadores Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui, pensaban que la educación superior debía ser concebida como un nivel de formación de las clases altas. En esta dirección, los hermanos Amunátegui argumentaban que “las personas de capacidades subalternas no deben alimentar aspiraciones vanas y demasiado pretenciosas”. Dichos grupos sociales debían, por tanto, limitarse a “la humilde instrucción de que son susceptibles” y “buscar desde temprano en el ejercicio de alguna de las muchas industrias que existen, el lucro y el honor de su vida”. En consecuencia, no sería aconsejable, señalaban, extender el acceso a la universidad con el fin de “hacer a despecho de la naturaleza juriconsultos,

literatos y sabios a los que no han nacido para ello” (Amunátegui y Amunátegui, 1856:133).

Como puede verse, la idea fundamental en este periodo es que la educación debe adaptarse a la existencia de un orden social estratificado, sin buscar su transformación. Nuevamente, los hermanos Amunátegui indicaban que, debido a la naturaleza de la sociedad, la organización del sistema educativo debía primariamente satisfacer dos necesidades sociales diferenciadas: “una instrucción general y barata para el común de los niños” y “una instrucción más elevada para aquella porción que por su riqueza o por su talento puede dedicar más tiempo al estudio” (Amunátegui y Amunátegui, 1856:134).

Modernización y una nueva conceptualización de la universidad

Si bien la referencia al carácter inalterable del origen social pierde legitimidad a medida que las clases medias comienzan a integrarse al sistema educacional y político desde comienzos del siglo XX, la concepción de la universidad como una institución de formación de elite basada en su conocimiento superior, tanto científico como cultural, continúa predominando en las siguientes décadas (Pineda, 2015). Según sugiere el examen de los planteamientos académicos más importantes de este periodo y la propia evolución de las políticas de educación superior, la universidad comienza a concebirse como el espacio de formación de una elite en democracia. Precisamente por su elevada cultura, se argumenta en los círculos intelectuales, esta elite es condición necesaria para el desarrollo nacional.

Uno de los intelectuales más relevantes en este debate fue el abogado Valentín Letelier, miembro del Partido Radical y rector de la Universidad de Chile entre 1906 y 1913. De acuerdo con Letelier, solo la ciencia estaba en condiciones de producir el orden necesario para evitar que las disputas políticas finalizaran desintegrando la sociedad chilena. Este autor conceptualizaba a las universidades como instituciones encargadas de educar a una clase dirigente cuya posición no se basara en su riqueza o poder sino en su elevada cultura. De esta manera, argumentaba Letelier, se eliminarían las causas de la crítica política a la desigualdad y, con ello, se detendría el avance de las ideas socialistas y fomentaría el progreso general de la nación (Letelier, 1892:138, citado en Ruiz-Schneider, 2010:59).

Una reflexión similar puede encontrarse en Luis Galdames, historiador, político y fundador del Partido Nacional. En *La gratuidad de la educación*

(1913), señalaba que los egresados de la universidad desempeñaban un rol central en el progreso de la sociedad. Ellos serían “los elementos gobernantes” que –“como ejecutores del poder” o “conductores de la opinión pública– asumirían la responsabilidad de tener “el conocimiento cabal de las necesidades de su pueblo” (Galdames, 1913:88).

En respuesta a la crítica sobre la falta de acceso que comienza a aparecer en este periodo, Galdames indicaba que la función democrática de la universidad se expresaba precisamente en el rol de sus elites intelectuales. En *Dos estudios educacionales...* (1932), el autor argumenta que las instituciones de educación superior son las encargadas de formar el:

[...] ciudadano de la *élite* democrática” en los valores de un “amplio espíritu de solidaridad nacional y humana” [y] con un caudal de conocimientos que lo habilite para ser una personalidad consciente de los problemas sociales o políticos que se debaten a su alrededor” y “de los deberes que su misma cultura le impone (Galdames, 1932:28).

Siguiendo la idea del carácter superior del saber universitario, Galdames enfatizaba el necesario carácter científico de estos estudios en oposición a la educación secundaria, técnica y primaria. Idealmente, estas instituciones deberían “evolucionar cada día con mayor intensidad hacia la ciencia pura, hacia el laboratorio, hacia la elevada vida de la investigación original” (Galdames, 1912:141), dejando a las demás instituciones formativas la preocupación por labores más prácticas.

Incluso críticos de esta perspectiva, como el historiador Francisco Antonio Encina, compartían la idea de que el rol de estas instituciones era contribuir al desarrollo nacional a través de la formación de una clase dirigente. Partiendo de la premisa de que la educación desempeña un rol central en la formación de las capacidades económicas, Encina (1981), en 1911, criticaba la totalidad del sistema educativo chileno por estar, a su juicio, excesivamente orientado a la formación espiritual de los estudiantes y, por esto, incapacitado de responder a las necesidades económicas de la nación. A pesar de lo anterior, su crítica no pone en cuestión la necesidad de un acceso restringido a las universidades sino más bien su orientación generalista. De acuerdo con Encina, habría existido en Chile una “verdadera obsesión por las profesiones liberales” (Encina,

1981:61), cuestión que afectaría especialmente a las clases dirigentes que asistían a las universidades, cuya adecuada formación resultaba esencial para el progreso del país.

La misma idea del carácter de “elite democrática”, basada en la superioridad de los conocimientos científicos y culturales, se encuentra en Enrique Molina, filósofo, fundador y rector de la Universidad de Concepción (1919). Según Molina, las universidades eran las encargadas de formar una “aristocracia de la cultura” (Molina, 1912:122), cuya responsabilidad esencial era la difusión de valores democráticos a lo ancho de la sociedad. En particular, democracia significaba para Molina la “renovación y refuerzo de la clase dirigente por medios de todos los espíritus dotados de más ilustración, inteligencia y carácter que suban de las distintas capas sociales”; por tanto, no su masificación, de acuerdo con la promoción de un mayor acceso hacia las universidades (Molina, 1914:198).

Resulta del mayor interés constatar que la creación de nuevas universidades privadas durante el siglo XX vino a reforzar esta reflexión sobre los fines de estas instituciones y no a transformar la primacía de esta idea. La legislación definió que todas las instituciones de educación superior –fuesen privadas o estatales– debían ser consideradas colaboradoras de la función educacional del Estado y personas jurídicas de derecho público (Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500, 1927). Por lo anterior, el financiamiento de las actividades de todas las instituciones se realizó en virtud de transferencias económicas directas del Estado mediante leyes específicas (Bernasconi, Fernández y Follegati, 2018; Hax y Ugarte, 2014).

A medida que se expandió el acceso a la educación primaria y secundaria desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, el rol esperado de la universidad cambió nuevamente. Siguiendo la importancia de las ideologías de la industrialización dominantes en América Latina desde mediados de la década de 1950 (Williamson, 1992), la reflexión sobre las universidades chilenas comenzó a enfatizar la importancia de la educación para impulsar el desarrollo económico y transformar las economías tradicionales en modernos sistemas de producción (Medina Echavarría, 1967).

Si bien la forma de concebir las funciones de la universidad cambió de manera coherente con esta nueva expectativa económica, sus características esenciales se mantuvieron. La universidad chilena continuó siendo pensada

como el espacio formativo de los mandos medios y altos de la sociedad. Como antes, su carácter socialmente selectivo y su capacidad de manejar conocimientos superiores no se pusieron en cuestión. Según argumentaba el entonces presidente demócratacristiano, Eduardo Frei Montalva (1964-1970), “los sistemas selectivos que exigen las universidades para la admisión de alumnos” debían ser considerados un “imperativo insoslayable de la ciencia y la tecnología modernas” (*Revista de Educación*, 1968:2-3, citado en Ruiz Schneider, 2010:95).

Sumada a esta expectativa económica, el movimiento estudiantil de 1967 y el gobierno socialista de Salvador Allende (1970-1973) consolidaron la inclusión de un rol marcadamente político a las actividades esperadas de las universidades chilenas. Sin embargo, esta caracterización de sus fines no se basaba en la incorporación de nuevos sectores a la universidad sino más bien en la promoción de cambios revolucionarios por parte de sus pocos egresados, paradigma cuyos resultados serían especialmente evidentes en la modernización de las instituciones católicas. De hecho, como indicaba, en 1973, el ministro de Educación del gobierno de la Unidad Popular, Jorge Tapia, el principal problema que enfrentaban las universidades consistía en su acelerado proceso de masificación:

En este momento, el sistema vigente está convertido en una enorme usina que genera cantidades y cantidades de estudiantes, cuya única meta es la Universidad y que salen de la educación científico-humanista, sin otra habilidad que la de dar la Prueba de Aptitud Académica y entrar a la Universidad. Este año van a quedar unos 20.000 segregados, porque no dan las Universidades abasto, no lo dan, aunque tuviéramos recursos financieros; no tienen salas, no tienen laboratorios, no tienen profesores ni ayudantes, ni auxiliares (Tapia, 1973:12).¹

En esta misma dirección, el presidente Allende (1971:129) sugería que las universidades, antes de preocuparse de su expansión, debían elegir comprometerse “con los problemas del pueblo y con los cambios estructurales que el pueblo reclama” y vincularse “a los procesos de desarrollo nacional en los campos regionales a lo largo de nuestra patria”.

La legislación de este periodo refleja aquella comprensión centrada en el rol productivo de la universidad. La Ley N° 11.575 (de 1954) estipulaba que las universidades debían impulsar un proceso de modernización eco-

nómica a través de sus actividades con el Estado y las empresas privadas. Con tal propósito se crea el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas como agente coordinador. En similar sentido, en 1967 se establece la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, encargada de formular y desarrollar una política integral para la investigación en los ámbitos de las ciencias puras y aplicadas.

Inicialmente, la dictadura militar –que siguió al gobierno de Allende– no cambió esta comprensión de la universidad chilena; es más, busca integrarla a una visión nacionalista de desarrollo. La fallida reforma de 1976, impulsada en los primeros años de la dictadura, se definía explícitamente contra la expansión de la matrícula universitaria que había tenido lugar a partir de la segunda mitad de los años 1960, y contra la politización resultante de dicho proceso de acuerdo con la interpretación del régimen militar (Brunner, 1981). Para superar estos inconvenientes, aquella reforma sugiere establecer mayor planificación para controlar la evolución de las instituciones de educación superior, de modo que estas no abandonen su rol formador de elites nacionales.

Progresivamente, el debate sobre las universidades lo ganan –bajo la presión de la fuerza y la intervención de las universidades– los representantes de las ideas neoliberales (Gárate, 2012). La discusión sobre la función de la universidad se transformó también acorde con estos nuevos principios. Si bien la crítica a los efectos negativos de la politización y masificación permaneció inalterada, no se planteaba ya que debían resolverse a través de una mayor planificación por parte del Estado, subrayándose en cambio la necesidad de crear un entorno competitivo para las universidades.

Según señalaba el principal ideólogo de la dictadura militar, Jaime Guzmán, la misión de estas instituciones “está centrada en el terreno propio de la ciencia” y no “en la lucha o ejercicio del poder político” (Guzmán, 1979). Por ello, el autor sostenía que la universidad debía entenderse como un nivel de excepción para “quienes tienen su real vocación y sus consiguientes aptitudes en el plano intelectual o académico” (Guzmán, 1985), estando reservada para el cultivo de las disciplinas científicas: por el contrario, la transmisión de “saberes técnicos o aplicados” o aquellos que apuntasen a la “solución de tareas o problemas concretos” debían asignarse a estas instituciones diferentes de educación superior (Guzmán, 1981; Salazar y Leihy, 2013).

La universidad como inversión: la ideología del capitalismo académico

Esta comprensión de la función de las universidades chilenas experimentó profundas transformaciones en las siguientes décadas. Esto ocurrió en un contexto de creciente preocupación del Estado acerca de los objetivos de la educación superior y su vinculación con ideas de desarrollo nacional (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1990; División de Educación Superior, 1994). De este modo, con especial intensidad a partir de la orientación de la economía chilena hacia el comercio internacional desde mediados de los noventa, las actividades de las universidades comenzaron a ser vistas como un insumo central del desarrollo económico.

Según argumentaba José Pablo Arellano, ministro de Educación de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), la economía chilena:

[...] se ha incorporado en distinto grado al MERCOSUR [Mercado Común del Sur], a los conglomerados de América del Norte, Europa y Asia-Pacífico [lo cual] hace más patente la necesidad de una población educada, tanto en la formación general como especializada y de una fuerza de trabajo bien entrenada, flexible y que en grado creciente posea educación superior [y demanda] promover el desarrollo de algunas disciplinas y carreras que se necesiten para una economía de base tecnológica o para el éxito de determinadas tareas nacionales (Arellano, 1998:13).

El origen de este cambio de enfoque ha sido asignado a veces a la acción de organismos internacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos y el Banco Mundial (Salazar y Leihy, 2013; Geoffroy, 2013). Sin subestimar este argumento, pero considerando que aquel fenómeno de economización de la concepción de la universidad se repite también en países centrales donde organizaciones internacionales tienen una menor influencia (Readings, 1996; Delanty, 2008; Bloom, 2012; McFarlane y Donovan, 2013), parece más razonable concluir que ese fenómeno se debe principalmente a la integración de las actividades universitarias a los mercados y a las demandas del capitalismo académico, según la denominación de Slaughter y Rhoades (2004).

De acuerdo con estos autores, desde la década de 1980 un nuevo modelo de conocimiento y aprendizaje ha ganado ascendencia en el campo de la educación superior. El régimen del capitalismo académico dominante valora

la privatización del conocimiento y parte de la premisa de que instituciones y académicos emprendedores, además de las corporaciones económicas, son los principales beneficiados por sus invenciones, en lugar del público. Dentro de este marco, el interés social en las universidades dependería de su capacidad de impulsar la competitividad y promover la inserción del país en circuitos económicos de conocimiento.

En el contexto de los países de la periferia dicho régimen se expresa principalmente a través de la privatización de la plataforma institucional de provisión, la comercialización de la docencia de pregrado y la mercantilización del bien –hasta ayer público– de la educación superior (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2021). En efecto, según muestran recientes estudios sobre el tema en América Latina, el nuevo régimen de capitalismo académico afecta aquí, primariamente, a las actividades docentes, además de impulsar la incorporación del *new public management* a la gestión de las universidades estatales y la conversión de las instituciones de educación superior, en general, en organizaciones emprendedoras que compiten por la captación de estudiantes en el mercado de la formación de pregrado, por prestigio en el mercado de reputaciones y por recursos tanto de fuentes públicas como privadas (Brunner y Ganga, 2018; Montes y Mendoza, 2018; Brunner y Del Canto, 2018; Ganga-Contreras, Suárez-Amaya, Calderón, Da Silva *et al.*, 2019; Sigahi y Saltorato, 2020; Acosta-Silva, Ganga-Contreras y Rama-Vitale, 2021).

Estos procesos, así como sus expresiones discursivas, se incorporan claramente en la nueva reflexión sobre la función de las universidades chilenas. Sus actividades de docencia e investigación no son vistas ya como instrumentos para la formación de las elites culturales y profesionales que, siguiendo a Molina (1912), constituirían la base para la modernización valórica y productiva de la sociedad. En su lugar, adquiere mayor relevancia el potencial económico del conocimiento con que trabajan las universidades, sea con fines individuales (en la forma de capital humano) o sociales (en la forma de innovación).

Como consecuencia de lo anterior, la expansión de la matrícula universitaria, fenómeno históricamente rechazado en la reflexión sobre las instituciones chilenas, comienza ahora a ser valorada positivamente. La expansión de las universidades deja de ser una amenaza que altera el ethos histórico de esta institución y pasa a ser considerado, en cambio, como una necesidad para el cumplimiento adecuado de su función pública. Así, este

desarrollo sigue el proceso descrito por Trow (1973) sobre la transición desde sistemas de elites a sistemas masificados. El argumento, como resume Marginson (2016), parte de la premisa de que la formación de capital humano es un elemento central en el desarrollo económico y, por tanto, debe ser extendida al conjunto de la población.

La valorización de la investigación experimenta una transformación similar. A pesar del carácter relativamente excepcional de la investigación científica en las instituciones latinoamericanas (Brunner y Ganga, 2016), la evolución de las políticas públicas en Chile durante las últimas décadas sugiere un esfuerzo por reorientar las actividades académicas de las universidades desde la investigación básica, que había empezado a surgir alrededor de la década de los años cincuenta (CPU, 1981), hacia la investigación aplicada y la innovación.

A fin de cuentas, de lo que trata esta mutación, es de la consideración creciente del valor económico de la docencia e investigación realizadas en las universidades. En efecto, un principio del capitalismo académico es la idea de que el conocimiento es un recurso central para el desarrollo individual y social, no por sus efectos en la formación de una elite dirigente o la mantención de una cultura nacional, sino por su función económica (Slaughter y Leslie, 1997, 2001; Rhoades y Slaughter, 2004). Esta consideración es incorporada directamente en la reflexión sobre los fines de las universidades chilenas desde la década de los ochenta en adelante, abandonando la primacía anterior del modelo cultural de la formación de elites nacionales defendido por intelectuales tan disímiles entre sí como Bello, Letelier, Molina y Guzmán.

Según muestran las secciones anteriores, la transformación de la reflexión sobre la idea de la universidad chilena comienza a ser observada con especial interés en el debate público a partir del movimiento estudiantil de los años 2011 y 2012 en contra de la privatización de la educación superior en el país. Durante los años siguientes, el debate en los medios de comunicación se enfoca en una discusión sobre el significado de lo público en las universidades (Brunner y Peña, 2011; Labraña y Rodríguez, 2017). En círculos académicos y de prensa este debate conduce a dos perspectivas. Por una parte, una crítica romántica que asocia la neoliberalización de las universidades con la pérdida de su compromiso social y reclama el retorno a su posición social (Mönckeberg, 2011; Atria, 2014; Jocelyn-Holt, 2015). Por otra, la proposición de nuevos modelos de institución mejor

integrados a los circuitos internacionales de conocimiento (Hax y Ugarte, 2014; Guzmán-Valenzuela, 2015).

En ambos casos la tradición nacional de lo que debiese representar la universidad en términos culturales pierde centralidad. La discusión deja de considerar que los fines de las universidades son inmediatamente evidentes y asume que nuevos ideales deben plantearse académica y políticamente en este contexto. A nuestro juicio, esto no es casual y se enlaza con un proceso global de pérdida de relevancia de referentes previos de las instituciones de educación superior, en un contexto de disputa entre modos tradicionales y modernos de organización de la docencia y la investigación (Readings, 1996; Bloom, 2012).

Esta transformación lleva a la existencia de una disputa constante respecto de los fines de las universidades chilenas, contexto dentro del cual las diferentes polémicas acerca de lo público encuentran hoy su espacio. En una transformación acelerada desde un sistema institucionalmente homogéneo, compuesto de manera principal por elites, a uno heterogéneo y con estudiantes que vienen en números crecientes de las clases medias y bajas, la diversidad de descripciones y, con ello, la diversidad de comprensiones acerca del rol de la universidad es un inescapable. Desde este punto de vista, el debate de lo público adquiere entonces un nuevo significado: no refleja el fracaso de un modelo tradicional de institución, sino que representa a un sistema que debe lidiar con un entorno compuesto por distintos intereses profesionales y académicos. La idea de la universidad chilena se convierte así en un asunto polémico que expresa el impacto disgregador, pero articulador también, del fenómeno del capitalismo académico en la sociedad moderna.

Conclusiones

Este artículo expone la evolución de los discursos sobre los fines de las universidades en Chile y su estado actual en un régimen de capitalismo académico. Se argumenta que la idea de universidad ha sufrido una transformación sustancial durante las últimas décadas en este país. Del reconocimiento de su carácter necesariamente elitista se pasa a la valoración de la expansión de la matrícula por su positivo impacto en la formación y acumulación de capital humano, provocándose además reajustes en la comprensión de lo público dentro del ámbito de la educación superior. De acuerdo con este análisis, el impacto del capitalismo académico en la reflexión sobre la universidad

chilena ha resultado en el abandono de la comprensión tradicional sobre esta institución, su reemplazo por la idea de capital humano y, finalmente, en el tránsito desde un sistema guiado por un modelo institucional único a uno en que diversas descripciones institucionales compiten entre sí (Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce y Ganga, 2021).

A partir de ahí aparecen distintas posibilidades de investigación. Por un lado, profundizar en las tradiciones intelectuales nacionales que inciden en la adopción de los modelos de universidad. En esta dirección, sería necesario reconstruir la “prehistoria” del modelo tradicional de la universidad en Chile. A pesar de la intensidad del debate político de las últimas décadas, la revisión histórica sobre lo que pensadores e intelectuales chilenos plantearon en décadas anteriores no ha sido analizada con el esmero requerido.

Por otro lado, si nuestra hipótesis respecto de la diversidad de discursos en torno a la misión de estas instituciones es correcta, entonces debería esperarse que surjan también diversas representaciones de la universidad en distintos sistemas nacionales en respuesta a las cambiantes condiciones del régimen capitalista de conocimiento y aprendizaje. En este contexto es posible identificar desarrollos similares en otros países como en las discusiones actuales sobre la relevancia de la idea de canon literario en Estados Unidos o del concepto de *Bildung* en Alemania, ambas fórmulas tradicionales para dar cuenta de la misión social de las universidades (Readings, 1996; Scott, 2006; Bloom, 2012; Stichweh, 2013; Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2019). Vale la pena, por tanto, analizar cómo la reflexión sobre el rol de la universidad ha cambiado en distintos países en estas circunstancias y si acaso priman en este respecto fórmulas comunes a nivel mundial –como capital humano– o si, en cambio, es posible apreciar una mayor diversidad en el entendimiento de los fines de la universidad producto de la combinación de trayectorias específicamente nacionales con las presiones globales.

Como señalamos en este artículo, la historia de las ideas no ha recibido la debida atención en el campo de estudios de la educación superior. Esperamos que el presente artículo, que usa esa perspectiva para analizar los debates intelectuales y políticos sobre el rol de la universidad en Chile desde el periodo de independencia en el siglo XIX hasta el presente, sirva como un estímulo para avanzar en esta línea de investigación.

Nota

Como relata Núñez (2003:98), el Estado chileno asignaba una suma tan elevada del Producto Interno Bruto a la educación superior que, de continuarse con esta tendencia, este se hallaba en serio riesgo de bancarota.

Referencias

- Acosta-Silva, Adrián; Ganga-Contreras, Francisco y Rama-Vitale, Claudio (2021). “Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 12, núm. 33, pp. 3-17.
- Allende, Salvador (1971). “Una educación integrada para el único privilegiado: el niño”, en W. Suárez, L. Videla, I. Núñez y J. Peralta (coords.), *Perspectivas de estructura y funcionamiento de la educación chilena*, Santiago: Ediciones de la Universidad Técnica del Estado.
- Amunátegui, Miguel L. y Amunátegui, Gregorio Víctor (1856). *La instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*, Santiago: Imprenta del Ferrocarril.
- Arellano, Juan Pablo (1998). “El impacto de la globalización en la educación superior chilena: Ministro de Educación de Chile”, en División de Educación Superior del Ministerio de Educación (ed.), *El impacto de la globalización en la educación superior*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Atria, Fernando (2014). *Derechos sociales y educación*, Santiago: LOM Ediciones.
- Beerens, Maarja (2015). “Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals”, *Quality in Higher Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 231-250.
- Bello, Andrés (1997). “Address delivered at the inauguration of the University of Chile”, en I. Jaksic (ed.) *Selected writings of Andres Bello: Translated from the Spanish by Frances M. López-Morillas*, New York/Oxford: Oxford University Press.
- Bernasconi, Andrés; Fernández, Enrique y Follegati, Luna (2018). “Erario público e iniciativa privada. El origen del financiamiento estatal a las universidades particulares en Chile”, *Universum*, vol. 33, núm. 1, pp. 15-40.
- Blau, Adrian (2011). “Uncertainty and the history of ideas”, *History and Theory*, vol. 50, núm. 3, pp. 358-372.
- Bloom, Allan (2012). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*, Nueva York: Simon & Schuster.
- Bonal, Xavier (2011). “Plus ça change ...the world bank global education policy and the post-washington consensus”, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-22.
- Brandmayr, Michael (2019). “Was ist die soziale Dimension in der Hochschulentwicklung? Ergebnisse einer Analyse hochschulpolitischer Strategiepapiere im österreichischen Hochschulsystem”, *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, vol. 47, núm. 4. DOI: 10.15203/ozp.2528.vol47iss4
- Brunner, José Joaquín (1981). *Ideologías universitarias y cambios en la universidad chilena*, documento de trabajo, Santiago: Programa FLACSO.

- Brunner, José Joaquín y Peña, Carlos (2011). “Introducción - La dialéctica público/privado entre el medioevo y la globalización”, en J.J. Brunner y C. Peña (coords.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.
- Brunner, José Joaquín y Ganga, Francisco (2016). “Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza”, *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 32, núm. 80, pp. 12-35.
- Brunner, José Joaquín y Ganga, Francisco (2018). “Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-35.
- Brunner, José Joaquín y Del Canto, Consuelo (2018). “Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile”, en H. Monarda y M. Prieto (coords.), *Calidad de la educación superior en Iberoamérica*, Madrid: Editorial Dykinson, pp. 9-42.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2019). “Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico”, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 22, núm. 22.
- Brunner, José Joaquín; Ganga, Francisco y Labraña, Julio (2020). “Universidad y protesta social: una reflexión desde Chile”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 32, pp. 3-22. DOI: 10.22201/iissue.20072872e.2020.32.814.
- Brunner, José Joaquín; Pedraja Rejas, Liliana y Labraña, Julio (2021). “Capitalismo académico: distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del caso chileno”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 72, núm. 3, pp. 25-44.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Rodríguez-Ponce, Emilio y Ganga, Francisco (2021). “Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 35.
- Buckner, Elizabeth (2016). “The changing discourse on higher education and the nation-state, 1960-2010”, *Higher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 473-489.
- Cabalin, Cristian (2014). “The conservative response to the 2011 Chilean student movement: neoliberal education and media”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 35, núm. 4, pp. 485-498.
- Cabalin, Cristian (2015). “Mediatizing higher education policies: discourses about quality education in the media”, *Critical Studies in Education*, vol. 56, num. 2, pp. 224-240.
- Comisión de Estudio de la Educación Superior (1990). *El desarrollo de la educación superior en la década de los noventa: Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior*, Santiago: Ministerio de Educación.
- CPU (1981). *Las actividades de investigación y desarrollo en Chile. Una visión de la comunidad científica nacional*, Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- Cruz, Nicolás (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876 (El Plan de Estudios Humanista)*, Santiago: Programa Interdisciplinario de Estudios en Educación.

- Decreto con Fuerza de Ley N° 7.500 (1927). *Reforma Educacional*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Delanty, Gerard (2008). "The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge?", *Social Epistemology*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-25.
- División de Educación Superior (1994). *Desafíos de la Educación Superior Chilena y Políticas para su Modernización*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Encina, Francisco Antonio (1981). *Nuestra inferioridad económica*, Santiago: Editorial Universitaria.
- Fert, Marion (2020). "‘Becoming an intellectual’: how Congolese refugee university-students in Rwanda negotiate ideals, expectations and social positionality", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 317-329.
- Filippakou, Ourania (2011). "The idea of quality in higher education: a conceptual approach", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 15-28.
- Galdames, Luis (1912). *Educación económica e intelectual*, Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- Galdames, Luis (1913). *La gratuidad de la educación*, Santiago: Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona.
- Galdames, Luis (1932). *Dos estudios educacionales: 1.- Algunos aspectos de la educación en Norte América. 2.- La reforma de la educación secundaria en 1928*, Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- Ganga-Contreras, Francisco; Suárez-Amaya, Wendolin; Calderón, Adolfo; Da Silva, Marco y Jung, Hildegard (2019). "Retos a la gobernanza universitaria: acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las universidades", *Fronteiras*, vol. 8, núm. 3, pp. 435-456.
- Gárate, Manuel (2012). *La revolución capitalista de Chile (1973-2003)*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Geoffroy, Esteban (2013). "Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un análisis politológico de formulación de política pública", *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, vol. XI, núm. 19, pp. 139-166.
- Giroux, Henry (2014). *Neoliberalism's war on higher education*, Chicago: Haymarket Books.
- Gutiérrez, Claudio (2011). *El destino de los hijos pobres: Los debates educacionales en la historia de Chile*, Santiago: Universidad de Chile.
- Guzmán, Jaime (1979). "Cuestión de principios", *Revista Ercilla*, 21 de noviembre, p. 15.
- Guzmán, Jaime (1981). "¿Qué hacer ahora en las universidades?", *Revista Realidad*, vol. 22, pp. 9-12.
- Guzmán, Jaime (1985). "Ingresar o no a la universidad", en *Revista Ercilla*, 23 de enero, p. 12.
- Guzman-Concha, César (2012). "The Students' Rebellion in Chile: Occupy protest or classic social movement?" *Social Movement Studies*, vol. 11, núms. 3-4, pp. 408-415.

- Guzmán-Valenzuela, Carolina (2015). "Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university", *Higher Education*, núm. 71, pp. 667-679.
- Harrison, Neil y Waller, Richard (2018). "Challenging discourses of aspiration: The role of expectations and attainment in access to higher education", en *British Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 5, pp. 914-938.
- Hax, Arnoldo y Ugarte, Juan José (2014). *Hacia la gran universidad chilena: Un modelo de transformación estratégica*, Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Heneveld, Ward (1998). "Non-western educational traditions: Alternative approaches to educational thought and practice. Timothy Reagan", *Comparative Education Review*, vol. 42, núm. 3, pp. 382-384.
- Horowitz, Maryanne (2005). *New dictionary of the history of ideas*, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Horrod, Sarah (2020). "'Embedded into the core': The discursive construction of 'policy' in higher education learning and teaching documents and its recontextualisation in practices", *Discourse & Society*, vol. 31, núm. 5, pp. 478-497.
- Jackson, Carolyn y Dempster, Steven (2009). "'I sat back on my computer... with a bottle of whisky next to me': Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education", *Journal of Gender Studies*, vol. 18, núm. 4, pp. 341-356.
- Jobet, Julio (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago: Editorial Andrés Bello, 1970.
- Jocelyn-Holt, Alfredo (2015). *Escuela tomada*, Santiago: Taurus.
- Koselleck, Reinhard (1989). "Social history and conceptual history", *International Journal of Politics, Culture, and Society*, vol. 2, núm. 3, pp. 308-325.
- Koselleck, Reinhard (2004). "Historia de los conceptos y conceptos de historia", *Ayer*, vol. 53, pp. 27-45.
- Labarca, Amanda (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago: Universidad de Chile.
- Labraña, Julio y Rodríguez, José (2017). "Estado y universidad en Chile: problemas de distinción en torno a su función pública", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 54, núm. 1, pp. 1-19.
- Labraña, Julio y Vanderstraeten, Raf (2020). "Functional differentiation and university expansion in Chile", *Social and Education History*, vol. 9, núm. 3, pp. 252-277.
- Lawton, Denis y Gordon, Peter (2002). *A history of western educational ideas*, Londres: Woburn Press.
- Levy, Daniel (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*, Chicago/Londres: The University of Chicago Press.
- Lowry, Todd (1987). *The archaeology of economic ideas: The classical Greek tradition*, Durham: Duke University Press.
- Lyotard, Jean Francois (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- Marginson, Simon (2016). "The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems", *Higher Education*, vol. 72, núm. 4, pp. 413-434.

- McFarlane, Donovan (2013). "The university lost: The meaning of the university (In memoriam: John Milton, John Henry Newman, and Bill Readings)", *Interchange*, vol. 44, pp. 153-168.
- Medina Echavarría, José (1967). *Filosofía, educación y desarrollo*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Molina, Enrique (1912). *La cultura y la educación general: Conferencias leídas en la Universidad de Chile en septiembre de 1912*, Santiago: Imprenta Universitaria.
- Molina, Enrique (1914). "Ideales y rumbos de la Educación Nacional", en *Educación contemporánea (Ensayos)*, Santiago: Imprenta Universitaria, pp. 175-218.
- Mönckeberg, María Olivia (2011). *El negocio de las universidades en Chile*, Santiago, Chile: Editorial Debate.
- Montes, Isabel y Mendoza, Pilar (2018). "Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 40.
- Núñez, Iván (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Santiago, Chile: Ediciones LOM.
- Olssen, Mark y Peters, Michael (2005). "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism", *Journal of Education Policy*, vol. 20, núm. 3, pp. 313-345.
- Pérez Navarro, Camila (2018). "Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973-1990", *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 5, núm. 2, pp. 179-195.
- Pineda, Pedro (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: Global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*, Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Ramírez, Francisco (2006). "Growing commonalities and persistent differences in higher education: Universities between global models and national legacies", en H. D. Meyer y B. Rowan (coords.), *The new institutionalism in education*, Albany: State University of New York Press, pp. 123-141.
- Readings, Bill (1996). *The university in ruins*, Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University.
- Rhoades, Gary y Slaughter, Sheila (2004). "Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices", *American Academic*, vol. 1, núm. 1, pp. 37-60.
- Rifo Melo, Mauricio (2017). "Historia de la transformación en la educación superior chilena (1973-1990)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, núm. 28, pp. 13-36.
- Roncaglia, Alessandro (2005). *The wealth of ideas: A history of economic thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Schneider, Carlos (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago: LOM Ediciones.
- Salazar, José y Leihy, Peodair (2013). "El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010)", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, núm. 34, pp. 1-38.
- Schmidt, Vivien (2008). "Discursive Institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse", *Annual Review of Political Science*, vol. 11, núm. 1, pp. 303-326.

- Schmidt, Vivien (2017). "Theorizing ideas and discourse in political science: intersubjectivity, neo-institutionalisms, and the power of ideas", *Critical Review*, vol. 29, núm. 2, pp. 248-263.
- Scott, John (2006). "The mission of the university: Medieval to postmodern transformations", *The Journal of Higher Education*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-39.
- Seidenschnur, Tim; Veiga, Amélia; Jungblut, Jens y Magalhães, António (2020). "Hopes, beliefs, and concerns: narratives in German and Portuguese universities regarding Brexit", *Higher Education*, vol. 79, núm. 5, pp. 867-884.
- Serrano, Sol (1994). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*, Santiago: Editorial Universitaria.
- Serrano, Sol; Ponce de León, Macarena y Rengifo, Francisca (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Santiago: Taurus.
- Sigahi, Tiago y Saltorato, Patricia (2020). "Capitalismo académico en los intersticios de la universidad pública brasileña", *Estudios Sociológicos*, vol. 38, núm. 113.
- Simbürger, Elisabeth y Donoso, Alina (2020). "Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 559-573.
- Simbürger, Elisabeth y Guzmán-Valenzuela, Carolina (2019). "Framing educational policy discourse in neoliberal contexts: debates around the public university in a Chilean newspaper", *Journal of Higher Education Policy and Management*, pp. 1-16.
- Singh, Mala (2011). "The place of social justice in higher education and social change discourses", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 481-494.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (2001). "Expanding and elaborating the concept of academic capitalism", *Organization*, vol. 8, núm. 2, pp. 154-161.
- Slaughter, Sheila y Rhoades, Gary (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Smolentseva, Anna (2017). "Where Soviet and neoliberal discourses meet: The transformation of the purposes of higher education in Soviet and post-Soviet Russia", *Higher Education*, vol. 74, núm. 6, pp. 1091-1108.
- Steinbicker, Jochen (2011). *Zur Theorie der Informationsgesellschaft: Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*, Wiesbaden: VS Verl.
- Stich, Amy y Reeves, Todd (2014). "Class, capital, and competing academic discourse: A critical analysis of the mission/s of American higher education", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 116-132.
- Stichweh, Rudolf (2013). "Lebensführung, studentische: Bildung oder Humankapital?", en J.-C. Horst (coord.), *Bologna-Bestiarium*, Zürich: Diaphanes, 177-183.
- Tapia, Jorge (1973). *La respuesta chilena*, Santiago: Ministerio de Educación.

- Tome, Christopher (2015). “¡No al lucro!... from protest catch cry to presidential policy: is this the beginning of the Chilean neoliberal model of education?”, *Journal of Educational Administration and History*, vol. 47, núm. 2, pp. 193-208.
- Torres Rojas, Emilio (2012). “Acreditación institucional y la mirada de los actores: Un estudio cualitativo en universidades privadas de Santiago”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 2, pp. 221-242.
- Trow, Martin (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- Valdez, Paolo y Steel, Kate (2014). “The representation of internationalization in higher education in the Philippines: The case of the university newsletter”, *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 23, núm. 1, pp. 125-133.
- Vingaard Johansen, Ulrik; Knudsen, Frederik; Engelbrecht Kristoffersen, Christian; Stellfeld Rasmussen, Joakim; Saaby Steffen, Emil y Sund, Kristian J. (2017). “Political discourse on higher education in Denmark: from enlightened citizen to homo economicus”, *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 264-277.
- Williamson, Edwin (1992). *The Penguin History of Latin America*, Londres: Penguin Books.
- Yingqiang, Zhang y Yongjian, Su (2016). “Quality assurance in higher education: reflection, criticism, and change”, *Chinese Education & Society*, vol. 49, núm. 1-2, pp. 7-19.

Artículo recibido: 26 de agosto de 2020

Dictaminado: 5 de abril de 2021

Segunda versión: 16 de abril de 2021

Aceptado: 16 de abril de 2021

Baronnet, Bruno y Bermúdez, Flor María (coords.) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

LA VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES INDÍGENAS EN MÉXICO

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO

El libro *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*, coordinado por Bruno Baronnet y Flor María Bermúdez, se compone de tres apartados. En el primero, “Estados de la cuestión; vinculación y educación superior intercultural”, Angélica Rojas Cortés y Flor María Bermúdez realizan una profusa revisión bibliográfica sobre lo que se ha escrito en torno a la relación entre vinculación comunitaria y formación superior indígena-intercultural. Paralelamente, ofrecen pistas analíticas –tanto en sus logros como en sus retos– muy relevantes sobre el peso que esta temática incipiente y poco estudiada tiene en la actualidad.

En el segundo apartado, denominado “Vinculándose desde las universidades interculturales en México”, se exponen los casos de la Universidad Veracruzana Intercultural, en la licenciatura en Lengua y Cultura en la Sierra Norte de Puebla y de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. En estos capítulos los autores muestran las tensiones propias de los modelos educativos interculturales y los logros conseguidos en los últimos años. Para ello, recuperan los testimonios de estudiantes, docentes y su propia experiencia en las instituciones de educación superior, respecto de los proyectos e iniciativas destinadas a promover la vinculación entre sus instituciones y las comunidades de las que forman parte.

Yolanda Jiménez Naranjo: investigadora de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas. Av. Universidad s/n, col. Cinco Señores, 68120, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. CE: yolananajo@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3595-5232).

En el tercer apartado se narran tres experiencias de vinculación comunitaria en la formación de profesionales de la educación: con los profesores indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional de Morelos, con los estudiantes de la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapam y de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec, ambo en Oaxaca. En estos artículos se recupera la diversidad de experiencias entre las instituciones educativas destinadas a la formación de profesores. Muchas de ellas ocurren a partir de prácticas situadas de vinculación comunitaria propuestas por los estudiantes y docentes de las instituciones educativas.

El último apartado, denominado “Buscando alternativas de formación profesional e intercultural”, se centra en tres experiencias autonómicas; el caso de la Universidad del Sur (Unisur), del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) de Chiapas y del colectivo Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil, impulsado por la organización sociedad civil Las Abejas de Chiapas. En esta última parte del volumen, se documentan aquellas iniciativas que emanan de las organizaciones no gubernamentales y que apuntan hacia el desarrollo de iniciativas de diversa índole que fortalecen a la vida de las organizaciones de las que forman parte.

En conjunto, se trata de una obra amplia y relevante para el campo en el que se inscribe. Desde su participación en la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL), los coordinadores han realizado una selección intensional de casos críticos que aportan aspectos de análisis importantes. Destaco el relato de los capítulos sobre lo experimentado en sus instituciones. Nos hablan en primera persona de sus alcances, errores y riesgos. Por ello, sobresale una veta descriptiva más que prescriptiva que se agradece, pues permite un diálogo y reflexión desde un lugar enunciativo práctico-reflexivo. El libro es, por lo tanto, una obra colectiva de mucho valor temático, empírico y crítico-reflexivo. También es en sí misma polémica, tanto al interior del campo en el que se inscribe como fuera de él.

Uno de los coordinadores del libro escribe que “vincularse con la comunidad significa dignificar la universidad”. En el campo de la educación indígena, intercultural o comunitaria la vinculación es centro y periferia. No solo provee una visión propia y distintiva a la educación indígena-intercultural-comunitaria, sino que efectivamente renueva y remueve la otra educación superior. Estamos, por lo tanto, en un campo de interés –la vinculación comunitaria– propio de la educación intercultural-indígena,

pero que a la vez lo trasciende en varios sentidos. Por un lado, porque la vinculación comunitaria es un campo de interés también de otras disciplinas y, en segundo lugar, porque revierte los sentidos tradicionales adjudicados al aprendizaje, a la toma de decisiones y al conocimiento científico en las instituciones de educación superior. Es importante también remarcar que la vinculación comunitaria pone en jaque a las instituciones de educación superior en tanto que muestra las prácticas cotidianas de exclusión, discriminación, desigualdad y racismo estructural. Nos encontramos en un campo que es tanto educativo, político como epistémico.

También es un campo polémico. Los coordinadores son conscientes de ello. El prólogo y la introducción del libro reconocen la polisemia asociada al concepto y la pluralidad de acciones que puede despertar. Señalan la clara conexión entre un tipo de vinculación comunitaria con las más profundas raíces del indigenismo mexicano. Hay claridad hoy en día sobre el enorme etnocidio que produjo la vinculación indigenista en el México posrevolucionario. Por ello es justo comentar que hay un inicial distanciamiento desde la coordinación del libro con esta vinculación comunitaria instrumental e invita a provocar una ruptura con ello. Apuesta más bien por una vinculación que tiene en cuenta la participación de los sujetos en la propia definición de los asuntos que les atañen, con legitimidad comunitaria y sin tantas trabas administrativas e institucionales que impidan sus propios propósitos.

En el prólogo, escrito por Érica González Apodaca, hay una provocadora invitación a pensar si la vinculación comunitaria, aun dentro de la educación intercultural, reproduce o encubre formas de dominación que llevan al lingüicidio, al etnocidio y al epistemicidio, o si es posible hablar de vinculación comunitaria sin que exista determinado control comunitario sobre la planeación y la toma de decisiones relativas a la misma universidad. Hacernos estas preguntas implica pensar un tipo de vinculación que rebasa las formas instrumentales de entenderla para hacerse realmente comunitaria, autónoma, inscrita en sus propias lógicas como pueblos, y que por ello empuja a una apropiación del sentido de lo educativo distinto, que es base a su vez para entrelazarse con formas distintas de entender la vida social, política y económica.

Plantear estos puntos e introducirlos a la discusión coincide también con una invitación a repensar ideas y lugares comunes en torno a la vinculación con instituciones de educación superior. Enunciados tales como “transferir

conocimiento universitario a las comunidades” pueden ser releídos en otras claves más críticas. Es sugerente interpretar la vinculación como un brazo más del extensionismo indigenista si no está entrelazada con procesos más participativos, autónomos y de justicia epistémica.

Preguntarnos, a propósito de la vinculación comunitaria en educación intercultural-indígena, si provoca una nueva extensión del indigenismo o de prácticas educativas eurocentradas en el proyecto social y científico de la modernidad y, por tanto, de herencias coloniales, es fundamental. El texto no plantea una salida tangencial, única, clara. Pero sus capítulos son una invitación a entrar en este debate y tal vez pensarlo de forma situada, desde el lugar que cada experiencia pisa y concretiza.

Sugiere la lectura del libro pensar si tendría sentido, bajo una educación comunitaria no instrumental e inserta en las experiencias de gestión comunitaria, el concepto mismo de vinculación comunitaria. ¿Qué ocurriría si lo universitario fuera comunitario? ¿Tendría sentido en esa experiencia educativa hablar de vinculación comunitaria? ¿Qué ocurriría si el proyecto educativo comunitario fuera autónomo? Estas preguntas recuerdan el reciente debate legislativo en el país sobre la necesidad del reconocimiento de la educación comunitaria como distintiva de la pública y privada. Porque, tal y como ocurre en el reconocimiento de la tenencia de la tierra, la comunal o comunitaria, al estar inscrita justamente en otras lógicas, no puede ser comprendida dentro de los principios de tenencia privada o pública.

Para finalizar, considero que este libro, coordinado por Bruno Baronnet y Flor Marina Bermúdez Urbina, a través del relato empírico, situado, analítico y crítico de los autores de los capítulos, es una puerta para adentrarnos en estas y otras discusiones que renuevan y remueven el tema de la educación intercultural-indígena-comunitaria.

Reseña recibida: 28 de octubre de 2020

Dictaminada: 18 de noviembre de 2020

PRÓXIMOS TEMAS

2021

- **FORMACIÓN E INSERCIÓN DE DOCTORES EN AMÉRICA LATINA**

núm. 91, octubre-diciembre de 2021

*coordinado por Mónica de la Fare,
Laura Rovelli y Martín Unzué*

Fecha límite de recepción de artículos: CERRADA

Solo se aceptan trabajos inéditos tanto para artículos que respondan a las convocatorias como a las temáticas generales. Cada uno será dictaminado en dos etapas, primero por el Comité Editorial, después por especialistas externos de manera doblemente ciega. Es importante tomar en cuenta el Instructivo para autores (versión impresa o en <http://www.comie.org.mx/>).

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Directora de la
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) *Pertinencia*. Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) *Relevancia*. Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.