

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### **Director**

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### **Director adjunto**

Pablo GARCÍA

### **Asistente editorial**

Paula FARINATI

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

[relapae@untref.edu.ar](mailto:relapae@untref.edu.ar)

## Director

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

## Director Adjunto

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / pgarcia@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula

## Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

CLAVERIE Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón

CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis

DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional

DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín  
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis  
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo  
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires  
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo  
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno  
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín  
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento  
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur  
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés  
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo  
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora  
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba  
LION Carina / Universidad de Buenos Aires  
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto  
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento  
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín  
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba  
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires  
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional  
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires  
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza  
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires  
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires  
PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy  
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur  
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso  
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires  
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario  
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina  
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento  
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires  
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba  
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes  
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral  
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata  
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires  
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín  
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires

TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos  
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina  
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones  
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche  
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

## Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)  
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)  
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)  
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)  
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)  
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)  
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)  
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)  
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)  
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)  
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)  
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)  
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)  
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)  
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)  
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)  
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)  
GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)  
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)  
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)  
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)  
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)  
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)  
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)  
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)  
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)  
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)  
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)  
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)

**MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)**  
**MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)**  
**NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)**  
**NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)**  
**NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)**  
**ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)**  
**RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)**  
**RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)**  
**RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)**  
**SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)**  
**TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)**  
**TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**  
**VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)**  
**ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)**

**Evaluadores de este número**

- ALVAREZ CISTERNAS, Marisol, Universidad Arturo Prat (Chile)
- ALVAREZ Marisa, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- AREVALOS Darío, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- BOCCHIO María Cecilia, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- CHIROLEU Adriana, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
- CLAUS Agustín, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina)
- CLAVERIE Julieta, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- COPPOLA Natalia, Universidad Nacional del Pilar (Paraguay)
- DI MATTEO María Florencia, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- GARCIA Oscar, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- GARCÍA Pablo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- GARDYN Natalia, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- GRANDOLI Eugenia, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- HERBAS CRESPO Erick, Instituto Profesional de Chile (Chile)
- KRICHESKY Marcelo, Universidad Pedagógica (Argentina)
- LOPEZ Emilio, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- MARQUINA Mónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- NAVOS Oscar, Universidad Abierta Interamericana (Argentina)
- PÉREZ CENTENO Cristian, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- PINI Marta, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- QUINTEIRO MACIEL Bertha Yolanda, Universidad de Guadalajara (México)
- RAMOS Sofía, Universidad de la República (Uruguay)
- REHERMANN Guillermo, Universidad Nacional de las Artes (Argentina)
- SZAPU Ezequiel, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- TASAT José, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- TENUTTO Marta, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- XHARDEZ Verónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

**EDITOR**

**UNTREF**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Florida 940 | 6° piso B  
CABA | Argentina  
relapae@untref.edu.ar  
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

**STAFF**

Director/  
Norberto Fernández Lamarra

Director adjunto/  
Pablo García

Asistente editorial/  
Paula Farinati

ISSN 2408-4573

## Índice

### Editorial

- 9** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García

### Sección General

- 13** POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO Y DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. Por Elisa Martina de los Ángeles Sulca y Carina Viviana Kaplan.
- 23** LA IMPLEMENTACIÓN FINANCIERA DE LA REFORMA DEL SISTEMA DE EDUCACION PUBLICAN ESCOLAR CHILENA (2018-2020). Por Sebastián Donoso-Díaz, Daniel Reyes Araya, Óscar Arias Rojas.
- 38** O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL: RESSOCIALIZAÇÃO COM EMANCIPAÇÃO. Por Hercules Guimarães Honorato.
- 48** LOS DESAFÍOS DE LAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA EN LA PROVINCIA DE LA PAMPA, ARGENTINA. Por Mariana Correa y Nadia Lara.
- 61** LA EDUCACIÓN ENTRE LA PANDEMIA Y LA PANACEA. UN ESTUDIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA CURSADA VIRTUAL EN CINCO PROFESORADOS DE CABA, DURANTE 2020. Por Emilio López.
- 81** ACCESO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE ESTUDIANTES DE LA UACH. Por Rosa Guadalupe Dabur Sánchez, María Rosa Orea Segura.
- 96** LA PARTICIPACIÓN EN LOS ORGANISMOS COLEGIADOS DE GOBIERNO UNIVERSITARIO. TENSIONES Y DESAFÍOS. Por María Cecilia Montiel.
- 106** VALIDEZ DE CONTENIDO: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN GESTIÓN EDUCATIVA PARA DIRECTIVOS DE POSGRADO. Por Raúl David Ugalde Delgado, Isabel Guzmán Ibarra, Marie Leiner de la Cabada.

**117** UN ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE EL CAPITAL ESCOLAR, SITUACIÓN LABORAL Y LA OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL POSGRADO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Por Juan Gerardo Domínguez Reyes, Mario Miguel Ojeda Ramírez.

**130** UN ENTRAMADO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DE DOCTORES EN EDUCACIÓN EN MÉXICO. Por María Guadalupe Moreno Bayardo.

### Reseñas de libros

**146** MARIO J. KRIEGER (DIRECTOR). (2021). DESARROLLO DE ORGANIZACIONES SOSTENIBLES EN CONTEXTOS TURBULENTOS. EMPRESAS, ORGANIZACIONES PÚBLICAS, ONG. Por Alberto Bonifacio

**148** ROXANA MORDUCHOWICZ (2021). ADOLESCENTES, PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA DIGITAL. Por Matias Nahuel Manelli.

**151** MARTIN CIERI (2020) ¿APRENDER INGLÉS SOLAMENTE? LAS REPRESENTACIONES DE LOS GÉNEROS MASCULINO Y FEMENINO EN LOS LIBROS DE INGLÉS EN LA ARGENTINA. Por Ana Bas Cortada.

### Reseñas de tesis

**154** LA ORIENTACIÓN COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. RELATOS DESDE LAS VOCES DE LOS/AS ESTUDIANTES. Por Susana Mantegazza





## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Pablo García, Director adjunto

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el décimo quinto número de la Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación.

Al momento de editar el número pasado de RELAPAE ya hablábamos de la incertidumbre que generaba la pandemia para los sistemas educativos a escala planetaria y pasado medio año lamentablemente no hemos podido recuperar las certezas. Hoy en día el mundo sigue conmocionado por el COVID-19. Si bien los países han avanzado hacia la recuperación de muchas de sus actividades sociales -entre ellas, la asistencia a clases presenciales-, las nuevas variantes del virus amenazan estas conquistas por lo que seguimos viviendo al ritmo de la pandemia. En este contexto crítico, particularmente preocupa un dato que persiste: no todos los estudiantes que vieron suspendida su posibilidad de asistir a la escuela han vuelto. Esto particularmente afecta a niñas, niños y jóvenes de sectores vulnerabilizados que han visto sus condiciones de vida una vez más perjudicadas. Ellos son quienes deben concentrar esfuerzos prioritarios del Estado para recuperar su vínculo con la escolarización.

Creemos además que desde el ámbito académico se puede contribuir a la búsqueda de respuestas a partir del desarrollo de la investigación educativa. Por ello, intentando aportar a la resolución de esta problemática, convocamos todas y todos las y los a la presentación de trabajos para el próximo dossier de nuestra Revista titulado “Pandemia y Educación Secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa”. El estudio del impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo se ha convertido en una novedosa línea de investigación que, desde múltiples marcos teóricos y desde diferentes espacios institucionales, prolifera y se acrecienta día a día con producciones académicas que se generan desde los más diversos rincones del mundo. Con la voluntad de aportar a estos estudios que analizan en particular el impacto de la reciente pandemia de COVID-19 en la escuela secundaria en nuestra región, convocamos a enviar sus producciones para el próximo dossier. Nos interesa usar dicho espacio para compartir reflexiones en torno a las formas y contenidos que se abordaron desde la investigación y la gestión educativa en lo que hace a la producción de conocimiento sobre el impacto de la pandemia en la educación secundaria. Pretendemos identificar preguntas, agendas y formas de investigación, así como problemas, hallazgos y áreas de vacancia en relación al nivel secundario en escenarios de pandemia (2020-2021). Los invitamos a enviar sus producciones para el próximo número que será editado por los profesores Marcelo Krichesky (UNIPE) y Pablo García (UNTREF).

Con respecto a este número de la Revista, incluye trabajos que analizan, desde muy variados enfoques y con diversos alcances, temas vinculados a las políticas y la administración de la educación. Algunos de ellos están centrados en el marco de los sistemas educativos y en la definición de políticas públicas para la educación; mientras que otros se refieren a problemáticas de alcance de niveles específicos o institucionales. Se incluyen en este décimo quinto número de RELAPAE artículos de colegas de Argentina, Brasil, Chile y México. Aprovechamos la oportunidad para agradecer los muchos aportes recibidos y sus comentarios positivos vinculados a la publicación de los números anteriores de nuestra revista. Por eso invitamos a todos nuestros colegas lectores de la Revista que difundan en sus ámbitos profesionales y académicos las contribuciones publicadas tanto en este número como en los anteriores y también en los futuros.

A continuación, presentamos una breve síntesis de cada uno de los artículos que conforman este número de la Revista.

En primer lugar, el artículo de Elisa Martina de los Ángeles Sulca y Carina Viviana Kaplan, titulado “ **Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios**”. El propósito de este artículo consiste en analizar las leyes de educación nacional en Argentina bajo el horizonte de la interculturalidad crítica en tanto punto de partida para la inclusión educativa y la transformación social, tomando las ideas de Honneth para analizar la lucha por el reconocimiento y también analizando los procesos de valoración y respeto de las identidades étnicas en la esfera jurídico-política.

A continuación, se publica el artículo de Sebastian Donoso-Díaz, Daniel Reyes Araya y Óscar Arias Rojas, que se titula “ **La Implementación Financiera de la Reforma del Sistema de Educación Pública Escolar Chilena (2018-2020)**”, que analiza el grado de ejecución del presupuesto del Ministerio de Educación en Chile en el tercer año de gestión de gobierno aportando luces sobre la necesidad de aprender de lo realizado y buscando aportar a la mejora de la modernización de la gestión pública para un sector clave como el sistema escolar de ese país.

En tercer lugar, presentamos el artículo “ **O pensamento de Paulo Freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação**” de Hercules Guimarães Honorato. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire, el objetivo de este artículo es presentar un diálogo entre la educación en el contexto carcelario y el pensamiento del destacado pedagogo brasileño, enfocado en su efectividad en la resocialización con emancipación de la persona privada de libertad.

El cuarto artículo se titula “ **Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina**” y corresponde a las colegas Mariana Correa y Nadia Lara. Este artículo expone una sistematización de las principales decisiones en materia de política educativa tomadas en Argentina y particularmente en la provincia de La Pampa en contexto de pandemia. Interesa abordar los desafíos que supone el logro de la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes. Desde un enfoque socio-político, reconstruye las acciones llevadas adelante por una escuela secundaria situada en la zona norte de La Pampa y su escuela anexa, emplazada en un paraje rural.

También recuperando reflexiones sobre el impacto de la pandemia en la educación, el quinto artículo, de Emilio López, se titula “ **La educación entre la pandemia y la panacea. Un estudio sobre la experiencia de la cursada virtual en cinco profesorado de CABA, durante 2020**”. Este trabajo propone una reflexión sobre la educación y la formación docente - con foco en la polémica en torno a la modalidad virtual y presencial-, en virtud de la interpelación que provocó sobre éstas la pandemia y las medidas de aislamiento a partir de la experiencia docente del propio autor.

A continuación, se publica el artículo “ **Acceso y permanencia en la Educación Superior: el caso de estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo**”, de Rosa Guadalupe Dabur Sánchez y María Rosa Orea Segura. Este artículo aporta reflexiones sobre las trayectorias de estudiantes en la mencionada universidad a partir del análisis de factores personales e institucionales que se ha construido a partir de un trabajo cuantitativo y cualitativo.

El séptimo artículo es de María Cecilia Montiel y se titula “ **La participación en los organismos colegiados de gobierno universitario. Tensiones y desafíos**”. Este estudio analiza los rasgos que adquiere el acto de participación -condición institucional y componente fundamental del "actopoder"- de los formadores de formadores docentes que se desempeñan en una universidad pública del interior de Argentina.

Siguen tres artículos que se refieren al nivel de posgrado. Se trata del artículo titulado “ **Validez de contenido: Cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa para directivos de posgrado**” de Raúl David Ugalde Delgado, Isabel Guzmán Ibarra, Marie Leiner de la Cabada. El objetivo de este estudio fue determinar la validez de contenido de un cuestionario de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado. Se realizó una investigación cuantitativa, exploratoria-descriptiva, por medio de un juicio de expertos, quienes valoraron la univocidad, pertinencia, coherencia y suficiencia del instrumento.

El noveno artículo, de Juan Gerardo Domínguez Reyes y Mario Miguel Ojeda Ramírez, se titula “**Un estudio de la relación entre el capital escolar, situación laboral y la opinión de los egresados del posgrado: el caso de la Universidad Veracruzana**”. El propósito de este estudio es conocer en qué medida el capital escolar incide en la opinión de los egresados de posgrado de la Universidad Veracruzana de México sobre la satisfacción con la formación recibida en el programa educativo, el uso en el empleo de conocimientos y habilidades adquiridas en la formación, así como la perspectiva para su desarrollo profesional.

Finalmente, también referido al nivel de posgrado, el artículo de María Guadalupe Moreno Bayardo se titula “**Un entramado entre políticas públicas en educación, formación e inserción laboral de doctores en educación en México**”. En este trabajo analítico se retoman y enriquecen hallazgos de investigaciones de los posgrados en educación, de la formación de investigadores en doctorados en educación y de su incorporación al oficio en instituciones educativas, los cuales se contrastan con elementos aportados por otros estudios.

### **Contenido de las secciones específicas**

La sección **Reseñas de Libro** incluye la presentación de tres recientes publicaciones. En primer lugar, la reseña del libro “Desarrollo de Organizaciones sostenibles en contextos turbulentos”, de Mario Krieger (director) y otros autores, publicado por la Editorial ERREPAR en 2021. En segundo lugar, la reseña del libro de Roxana Morduchowicz titulado “Adolescentes, participación y ciudadanía digital”, publicado por el Fondo de Cultura Económica y finalmente la reseña del libro de Martín Cieri titulado “¿Aprender inglés solamente? Las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros de inglés en la Argentina” publicado por La Docta Ignorancia.

La sección Reseñas de tesis incluye la reseña de la tesis de Susana Mantegazza titulada “La Orientación como política institucional en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Relatos desde las voces de los/as estudiantes.”, tesis de maestría aprobada en el marco de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de UNTREF.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya publicación esperamos tener disponible para el próximo mes de junio de 2022. Por eso invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este décimo quinto número entre colegas que puedan estar interesados en disponerlo. Seguiremos recibiendo -para su evaluación por pares- artículos originales sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y de otras regiones del mundo. En particular, los invitamos a enviar sus producciones para el dossier “**Pandemia y Educación secundaria. Balance, producción y vacancias en el campo de la investigación y la gestión educativa**” que hemos anunciado en los párrafos previos.

Aprovechamos esta oportunidad para recordarles la importancia de mantener los cuidados entre tod@s, vacunarnos –dado que hasta ahora las vacunas desarrolladas han demostrado su efectividad- y así para que ojalá cuando editemos nuestro próximo número, podamos celebrar entre todos y todas que el mundo ha superado esta dramática pandemia.

Con ese pensamiento les deseamos a todas y todos las/los colegas un Feliz Año 2022 en que podamos reflexionar, discutir, investigar y trabajar por el mejoramiento, la innovación y la democratización de la educación en Argentina, en América Latina y en el mundo.

# SECCIÓN GENERAL



# Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios

Policies for the recognition and right to education of indigenous peoples

SULCA, Elisa Martina de los Ángeles<sup>1</sup>  
KAPLAN, Carina Viviana<sup>2</sup>

Sulca, E. y Kaplan, C. V. (2021). Políticas de reconocimiento y derecho a la educación de los pueblos originarios. *RELAPAE*, (15), pp. 13-22.

## Resumen

El derecho a la educación de los pueblos originarios como manifestación o negación de reconocimiento se inscribe en procesos de largo plazo. El propósito de este artículo consiste en analizar las leyes de educación nacional en Argentina bajo el horizonte de la interculturalidad crítica en tanto punto de partida para la inclusión educativa y la transformación social. En primera instancia, desarrollamos la perspectiva sociocrítica de Honneth sobre la lucha por el reconocimiento. En segundo lugar, aludimos a los procesos de valoración y respeto de las identidades étnicas en la esfera jurídico-política. Finalmente, nos centramos en las tensiones y contradicciones hacia el giro intercultural en educación como expresión simbólica de reivindicación de los colectivos subalternizados.

**Palabras Clave:** pueblos originarios, luchas por el reconocimiento, interculturalidad crítica, acceso a la educación, leyes de educación nacional.

## Abstract

The right to education of indigenous peoples as a manifestation or denial of recognition is part of long-term processes. The purpose of this article is to analyze the national education laws in Argentina under the horizon of critical interculturality as a starting point for educational inclusion and social transformation. In the first instance, we develop Honneth's sociocritical perspective on the struggle for recognition. Second, we refer to the processes of valuation and respect for ethnic identities in the legal-political sphere. Finally, we focus on the tensions and contradictions towards the intercultural turn in education as a symbolic expression of the vindication of the subalternized groups.

**Keywords:** original towns, you fight for recognition, critical interculturality, access to education, national education laws.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Salta/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / elysulca@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / kaplanarina@gmail.com

## Introducción

El derecho a la educación de los pueblos originarios como expresión o negación de reconocimiento se inscribe en procesos de largo plazo. El propósito de este artículo es analizar la progresiva ampliación de este derecho fundamental expresado en las leyes de educación nacional que organizaron y regularon el Sistema Educativo Argentino desde su momento fundacional hasta la actualidad. La transición de un modelo escolar monocultural y monolingüe que negó y excluyó a la diversidad cultural a un modelo basado en el principio de respeto y valoración de las identidades indígenas se caracterizó por tensiones, disputas y contradicciones expresadas a nivel de las políticas públicas y de las micropolíticas escolares.

El reconocimiento como una forma de relación simétrica intersubjetiva es la base de un horizonte de inclusión educativa para la transformación social. “Es un acto moral, un acontecimiento cotidiano que contribuye a la afirmación del que está enfrente” (Honneth, 1997, p.135). Las esferas del reconocimiento son: el amor, el derecho y la solidaridad.

El amor es “una relación de interacción en cuya base yace un modelo específico de reconocimiento recíproco” (Honneth, 1997, p. 118) que le permite al sujeto construir su autoafirmación individual. El derecho es un reconocimiento jurídico cuyo principio es la igualdad social, por ende, reivindica “para una minoría la misma protección jurídica que tiene garantizada la mayoría” (Honneth, 1997, p. 129). La solidaridad es una relación intersubjetiva y simétrica donde cada individuo “tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (Honneth, 1997, p.159).

El amor, el derecho y la solidaridad responden a principios de reconocimiento diferenciado, lo cual no quiere decir que exista una jerarquía entre tales esferas, sino que más bien se imbrican en las interacciones sociales.

La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (...) ese imperativo integrado en el proceso de la vida social actúa como una coerción normativa que paulatinamente fuerza a los individuos a la delimitación del contenido de su reconocimiento recíproco, porque sólo por ello pueden conceder expresión social a las siempre crecientes pretensiones de su subjetividad (Honneth, 1997, p. 114-115).

En contraste, el desprecio, la humillación y la falta de respeto, generan “sentimientos paralizantes de vergüenza social” (Honneth, 1997, p. 147) que devalúan la autovalía individual y colectiva. El sujeto se constituye en las relaciones con otros y también en la relación intercultural y social (Wieviorka, 2006; Kaplan y Szapu, 2020).

Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimiento tales como la vergüenza o la cólera. Por ello, la experiencia de desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social (Honneth, 1997, p. 166)

En la sociodinámica de exclusión las esferas del reconocimiento se ponen en tensión mediante prácticas de discriminación e inferiorización. De allí que Honneth refiere a la *lucha por el reconocimiento* para explicar que existen disputas en la construcción de relaciones sociales más simétricas.

Elias (2003) afirma que una de las herramientas utilizadas en la lucha por el poder entre grupos es la asignación de etiquetas de “valor humano inferior” (p. 224). Cuando un grupo se encuentra bien instalado en posiciones de poder respecto de otro, tiende a socavar la autoimagen del más débil a través del desprecio. El efecto simbólico es la encarnación de la inferioridad atribuida por parte de los afectados. No obstante, Elias destaca que hay equilibrios y desequilibrios permanentes en el ejercicio del poder que son inherentes a la mecánica de la estigmatización. En la medida en que la dominación es unilateral los desventajados se paralizan y asumen el lugar de inferioridad atribuida, contribuyendo a que el grupo de mayor poder se mantenga en posiciones de superioridad. Cuando éste pierde el monopolio de los principales recursos de poder, los grupos desprestigiados reaccionan contra ese orden injusto y “recurren a la contra-estigmatización” (Elias, 2003, p. 225). La resistencia social se origina ante la lesión de expectativas profundas de reconocimiento.

Las expectativas de reconocimiento se entrelazan intrapsíquicamente con las condiciones de formación personal de la identidad, que contienen el modelo de reconocimiento social, en cuyo marco un sujeto puede saberse respetado en su entorno sociocultural, en tanto ser autónomo e individualizado. Si estas expectativas normativas son defraudadas por parte de la sociedad, esto desencadena en el tipo de experiencias morales que se expresan en la sensación de menosprecio. Pero tal sentimiento de violación solo puede devenir de esa resistencia colectiva si el sujeto puede articularlo en un espacio intersubjetivo de elucidación que se considera característico para todo el grupo; en esa medida, el surgimiento de movimientos sociales depende de la existencia de una semántica colectiva que permite interpretar las experiencias personales de decepción como algo por lo que, no solo el yo individual, sino un círculo de otros sujetos, es concernido (Honneth, 1997, p. 197).

Las experiencias de menosprecio hacia ciertos colectivos originan sentimientos de injusticia y se convierten en motivos morales para exigir, a partir de movimientos sociales y políticos, “una ampliación de las relaciones de reconocimiento” (Honneth, 1997, p. 196).

Partimos de considerar que el reconocimiento de la diversidad cultural es un imperativo ético y político que necesita constituirse en una praxis cotidiana que tenga como eje central el respeto mutuo entre individuos y grupos.

### **Tensiones entre la expresión y la denegación de reconocimiento hacia los pueblos originarios**

En Argentina, la lucha de los pueblos originarios por el reconocimiento de su identidad y por el acceso a derechos fundamentales como la educación, la salud, la tierra y la justicia se inscriben en procesos de largo alcance. Gorosito (2008) identifica cuatro etapas que caracterizan la relación del Estado con los pueblos originarios en términos de negación de sus identidades.

La primera abarca entre 1880 y 1945, periodo en el que las políticas imperantes estuvieron ligadas al exterminio físico y cultural de los pueblos originarios en el momento en que el Estado Nación moderno occidental estaba en proceso de conformación. La construcción dicotómica de “civilización” y “barbarie” fue una de las estrategias políticas para llevar a cabo una paulatina eliminación de las culturas originarias y diversas formas de integración subalternizada que tenían como fin “desindianizar” el territorio argentino (Bartolomé, 1985).

En la segunda etapa (1945-1985) es cuando el Estado desarrolla una incipiente política de reconocimiento de los pueblos originarios. Entre las acciones llevadas a cabo se encuentra el primer Censo Indígena Nacional (1966), la sanción de la Ley 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes y la creación del Instituto Nacional del Indígena.

La tercera etapa (1985-1994) se caracteriza por la creación de leyes provinciales que refieren a derechos específicos de los pueblos originarios, entre las que se destaca la Ley N°6.373 de Promoción y Desarrollo del Aborigen (1986) en Salta, la Ley N°3.258 del Aborigen (1987) en Chaco, la Ley N°2.287 Integral del indígena (1988) en Río Negro, la Ley N°2.727 de Asuntos guaraníes (1989) en Misiones, la Ley N°3.657 de Establecimientos de normas tendientes a la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes (1991) en Chubut y la Ley N°11.078 de Comunidades aborígenes (1993) en Santa Fe. Estas leyes aluden a la promoción de la diversidad étnica, al respeto hacia sus identidades y a la participación de los pueblos originarios en la definición de políticas destinadas a sus comunidades.

La cuarta etapa inicia con la Reforma Constitucional de 1994 que reconoce la preexistencia de los pueblos originarios y apela al respeto de sus identidades, lo cual da lugar a un cambio de paradigma en relación con los derechos humanos indígenas formulándose distintas políticas orientadas a dar concreción al mandato constitucional. Entre las acciones estatales se destaca la realización de las Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005), la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y la Ley N°26.160 (2007) de Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas.

En el campo educativo, y desde un punto de vista sociohistórico, se pueden diferenciar dos modelos de políticas para los pueblos originarios: uno de carácter monocultural (fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX) y otro basado en el reconocimiento de la diversidad socio-étnica y sociolingüística (fines del siglo XX hasta la actualidad) (Hecht, 2007, 2013; Corbetta, 2018).

En el modelo educativo monocultural, que respondía a los intereses del proyecto político de la nación, se desarrollaron estrategias de integración de la diversidad cultural tales como la universalización de la alfabetización en español, la negación de las historias de los distintos pueblos preexistentes y la imposición de una historia oficial (Corbetta, 2018). Con la Ley N°1.420 de Educación Común (1884) se establece la gratuidad, gradualidad y obligatoriedad de la educación primaria a ser impartida en la escuela pública.

La escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar pese las diferencias entre los heterogéneos grupos sociales del país. De ese modo, se universalizó la alfabetización en español (lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela) así como también, se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial”. (Hecht, 2007, p. 185)

La premisa fundamental de este modelo fue la universalización de la educación que suponía la legitimación del conocimiento europeo como superior e imprescindible para el progreso de la nación.

Por su parte, en el modelo educativo de reconocimiento de la diversidad socio-étnica y sociolingüística se puede identificar un principio de respeto y valoración hacia las mismas. Este cambio de perspectiva viene impulsado por un amplio marco normativo internacional<sup>3</sup> que consagra derechos específicos para los pueblos originarios, iniciando así un proceso de transformación en la legislación argentina.

Las leyes que se enmarcan en este último modelo son la Ley Federal de Educación (en adelante LFE) N°24.195 y la Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) N°26.206. Ambas refieren concretamente al derecho que tienen los pueblos originarios de acceder a una educación que respete sus universos culturales. A estos progresivos avances que remiten a la ampliación del derecho a la educación de los grupos étnicos hemos denominado giro intercultural (Kaplan y Sulca, 2021). Se trata de un proceso de reconocimiento caracterizado por tensiones, disputas y contradicciones a nivel de las políticas públicas y de las micropolíticas escolares.

En lo que respecta a la LFE, la misma fue sancionada en el año 1993 y tuvo vigencia hasta el año 2006 inclusive. En esta normativa se concibe a la educación como un bien social y una herramienta principal para el “fortalecimiento de la identidad nacional” (Cap. I, Art. 5). La estructura del Sistema Educativo estuvo integrada por la educación inicial, la general básica, polimodal, superior y de posgrado, las dos primeras de carácter obligatoria. Se definieron, además, regímenes especiales como la educación de adultos, artística y especial y, dentro éstos se agregan “otros regímenes especiales” entre los que se establece que “el Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas” (Cap. XVII, Art. 34).

La educación dirigida a los grupos étnicos forma parte de programas especiales que tienden a reforzar el estatus de minorías marginales para marcar distancias a partir de las diferencias y legitimar la construcción de circuitos de escolarización no solo diversos, sino también, y sobre todo, profundamente desiguales (Novaro, 2006).

Acompañaron a esta Ley, documentos de carácter resolutivo<sup>4</sup> que refuerzan las ideas sobre la diversidad cultural como un “problema” o “carencia” a subsanar con políticas educativas (Hecht, 2007, p. 23).

Si bien la LFE alude explícitamente a la educación que se impartirá a los pueblos originarios, en sus enunciados subyace una concepción asimilacionista de la otredad. Es decir, que a partir de propuestas educativas diferenciadas se promoverá la integración de los grupos étnicos a la sociedad mayoritaria. De allí que las intenciones políticas de reconocimiento quedan “entrampadas en una concepción de “lo indígena” como problema o necesidad especial, cuyo contrapunto fue el mantenimiento de una imagen de nación argentina como categoría de identificación neutral y monocultural” (Soria, 2010, p. 172).

Por su parte la LEN, aprobada en el año 2006 y con vigencia hasta la actualidad, evidencia un avance significativo en relación a la educación para los grupos étnicos. La reorganización del Sistema Educativo establece cuatro niveles de educación (inicial, primario, secundario y superior, los tres primeros de carácter obligatorio) y ocho modalidades (técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria,

<sup>3</sup> Entre los instrumentos internacionales más destacados se encuentra el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), la Declaración Universal sobre los derechos de los pueblos originarios (2006) y la Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos originarios (2016) (Kaplan y Sulca, 2021).

<sup>4</sup> Los documentos resolutivos elaborados fueron: la Resolución N°107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) que alude a la educación como una estrategia para garantizar la equidad educativa entre indígenas y no indígenas y la Resolución N°549 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) mediante la cual se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Kaplan y Sulca, 2021).



en contextos de encierro). La educación intercultural bilingüe como una de las modalidades plantea como propósito “preservar y fortalecer las pautas culturales, la lengua, cosmovisión e identidad étnica” en tanto se concibe a la “diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (Cap. XI, Art. 52).

La educación intercultural bilingüe pasó de ser un programa compensatorio a constituirse como una de las modalidades del Sistema Educativo (Kaplan y Sulca, 2021). Hecht (2015) manifiesta que este cambio cualitativo “parece superar la visión guettizadora y compensatoria de la educación en tanto se entiende como un proyecto que responde y atiende requerimientos específicos con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (p. 26). No obstante,

El reconocimiento normativo del derecho a la educación de las minorías étnicas coexiste una matriz de desigualdad que genera tensiones entre lo que se proclama y las condiciones de escolarización de niños, niñas y jóvenes indígenas. Desde una mirada de largo plazo se puede afirmar que este fenómeno ha sido una de las características más persistentes del Sistema Educativo argentino manifestado en avances y retrocesos, como las desigualdades sociales en general (Kaplan y Sulca, 2021, p. 86)

En el plano legislativo se ha avanzado en la reivindicación del derecho a la educación para los grupos étnicos, resta avanzar en su materialización. Identificar las desigualdades existenciales que operan en la micropolítica escolar y que obstaculizan su concreción es uno de los desafíos que asume la investigación socioeducativa de matriz crítica.

Es preciso destacar que el reconocimiento de la diversidad étnica supone tensiones y negociaciones entre los pueblos originarios, el Estado y la sociedad mayoritaria. En este sentido, Honneth (1999) sostiene que:

El tránsito entre las diferentes esferas de reconocimiento se produce en cada caso por medio de una lucha en la que los sujetos combaten entre ellos con el objeto de que se respeten sus concepciones de sí mismos, las cuales a su vez también crecen gradualmente la exigencia de ser reconocido en dimensiones cada vez nuevas de las personas proporciona, en cierta medida, un conflicto intersubjetivo cuya disolución sólo puede consistir en el establecimiento de otra nueva esfera de reconocimiento (p. 34).

En la actualidad los pueblos originarios reclaman expresamente el derecho a acceder a todos los niveles del Sistema Educativo en condiciones de igualdad con el resto de la sociedad, ejercen presiones para participar en el diseño e implementación de políticas educativas y se organizan para promover sus propios proyectos de ley (Artieda y Rosso, 2019).

### **Avances y límites del giro intercultural en educación**

En el modelo educativo de reconocimiento de la diversidad socio-étnica y sociolingüística el término *interculturalidad* se vuelve un eje vertebrador de las expresiones políticas de reconocimiento, por lo que resulta necesario situar la reflexión en este punto.

Tomando los aportes de Walsh (2010) se puede sostener que la interculturalidad sustenta los esfuerzos que vienen desarrollando los países latinoamericanos desde fines del siglo XX para atender a la diversidad étnico-cultural en términos jurídicos e institucionales. Se constituyó en una de las herramientas para confrontar la discriminación, racismo y estigmatización social que marginan y excluyen sistemáticamente a los pueblos originarios. Al haberse convertido en un término de moda, la autora caracteriza tres perspectivas de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.

La perspectiva funcional de la interculturalidad reconoce la existencia de la diversidad cultural y promueve la interacción entre individuos y grupos culturalmente diferentes sin develar las condiciones de igualdad o desigualdad, de lo contrario, “esta perspectiva tiende a ocultar y minimizar la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad entre culturas” (p. 77).

La perspectiva relacional se caracteriza por “reconocer a la diversidad y las diferencias culturales con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 77). Tiende a naturalizar y negar las asimetrías y desigualdades sociales y culturales, por ende el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen una nueva estrategia de dominación que apunta, no a la creación de sociedades más igualitarias sino, al control del conflicto étnico y la conservación del orden social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (Walsh, 2010).

La interculturalidad crítica pone en el centro del debate al problema estructural-colonial-racial que instaura una escala de supraordenación y subordinación entre indígenas y no indígenas, entre negros y blancos.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010, p.80).

De acuerdo con estas perspectivas de la interculturalidad, interpretamos que los postulados de la LFE han avanzado hacia la valoración de la diversidad y han establecido como uno de sus principios generales “preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua” (Cap. I, Art.5). Dichas concepciones guardan más relación con la perspectiva funcional de la interculturalidad en la medida en que no se niega la existencia de la diversidad cultural, de lo contrario, hay una exaltación de las mismas en términos de inferioridad. De allí que se instala una crítica más o menos explícita a los proyectos educativos universales y se proponen programas educativos diferenciados, especiales y compensatorios (Novaro, 2006).

Por su parte, la LEN parece avanzar hacia una perspectiva más funcional de la interculturalidad, pues enfatiza el reconocimiento de la diversidad cultural y proclama su inclusión a un Sistema Educativo monocultural, en tanto que, por un lado, se piensa en una educación “sólo para indígenas” (Hecht, 2007, p. 26) excluyendo a otros grupos de esta propuesta. Por otro, se plantea como propósito un “diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” (Cap. XI, Art. 52) aun cuando el curriculum escolar continúa siendo monocultural y monolingüe. Por último, las condiciones históricas de pobreza, marginación y exclusión inciden en la distribución y apropiación de los bienes culturales y en el cotidiano de las instituciones originando una estructura diferencial de oportunidades subjetivas (Kaplan y Sulca, 2018). En este marco, las estrategias de reconocimiento terminan por encubrir las desigualdades socioeducativas detrás de un rechazo a la universalización y una apuesta a la focalización (Hecht, 2007).

Retomando los aportes de Walsh (2005), es imprescindible comprender que la interculturalidad,

no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones o prácticas culturales diferentes. Sino que representa procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y eso es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos, sino trabajar con, e intervenir en ellos (p. 9-10).

En este sentido, Novaro (2006) alude a la interculturalidad en el campo educativo como utopía a construir, en tanto que es preciso avanzar no solo en políticas de reconocimiento más sólidas, sino también en la desnaturalización y eliminación del racismo cotidiano que obstaculiza las expresiones de reconocimiento intersubjetivo.

En este marco, es posible observar cómo una versión de la tradición argentina es recuperada para consolidar la idea de un nosotros nacional que, ahora, parece nuevamente dispuesto a respetar la diversidad. De manera paralela, ese modo de imaginar la nación sugiere que el reconocimiento de la diferencia cultural podría saldarse con la recuperación de un valor, y las relaciones de desigualdad y jerarquía que son constitutivas del vínculo entre un “nosotros” y un “otros” quedarían soslayadas (Soria, 2010, p. 174)

La LEN plantea como principio fundamental “reafirmar la soberanía e identidad nacional” (Cap. I, Art.3) y a su vez “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (Cap. II, Art. 11). En dichos principios los grupos étnicos parecen estar diferenciados de un “nosotros nacional” (Soria, 2010, p. 175) y a través de políticas universales, como plantea la LEN, se pretende incluirlos al Sistema Educativo.

Los esfuerzos de inclusión de los grupos étnicos terminan adquiriendo un carácter asimilacionista en tanto se orientan al rescate de la cultura originarias que en muchos casos termina siendo folklorizada y desvirtúa sus expresiones actuales, generando marginación.

Siguiendo los aportes de Honneth respecto a las esferas de reconocimiento, Faundes Peñafiel (2017) añade una cuarta esfera: “la identidad cultural” (p. 303) en tanto lucha por la liberación cultural, política y epistemológica de los pueblos originarios en América Latina.

El reconocimiento intercultural plantea la necesidad de buscar los principios y las condiciones materiales (culturales, sociales, políticas, económicas, institucionales y jurídicas) que permitan un convivir universal e intercultural de los diversos otros y otras en sus diversos contextos, porque reconocer auténticamente implica el imperativo ético, normativo e institucional de prever las condiciones necesarias para asegurar las condiciones de existencia del otro, la cual, al mismo tiempo, es supuesto de mi o nuestra existencia (p. 320).

Poner de relieve las condiciones históricas de desigualdad de los pueblos originarios que se imbrican con procesos de discriminación, estigmatización e inferiorización que tienen como efecto la falta de confianza en sí mismo, de orgullo propio y sentimientos de exclusión es imprescindible para comprender que la lucha por el reconocimiento no atañe solo al Estado y a las políticas públicas que promueve, sino que implica un reto para la micropolítica escolar (Kaplan y Sulca, 2021 en prensa). La distinción entre un nosotros y un ellos en términos de superioridad e inferioridad está basada en atributos corporales como el color de piel, ciertos rasgos del rostro y del cuerpo, a lo que Kaplan y Szapu (2020) han llamado “racismo del cuerpo” que se expresa en los “modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal” (p. 63).

Los procesos de inferiorización o de denegación de reconocimiento “puede lesionar la identidad de una persona en su totalidad” pues a esa experiencia de menosprecio acompaña “una especie de vergüenza social, la pérdida de confianza en sí mismo y en los demás” (Honneth, 1997, p.162). El menosprecio, señala Honneth, se expresa de dos maneras. La primera está ligada a maltratos corporales que destruyen la confianza elemental de una persona. La segunda remite a experiencias de humillación que tienden a excluir al sujeto de determinados derechos dentro de una sociedad.

Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso (Honneth, 1997, p. 163)

Los sentimientos de humillación, vergüenza e inferiorización pueden ser interpretadas como experiencias subjetivas de la desigualdad (Sennett, 2003), en tanto conllevan procesos de exclusión y autoexclusión social y escolar. Honneth sostiene que al verse lesionada sus expectativas de reconocimiento, se vivencia un sentimiento de desposesión de derechos que lleva a una pérdida de respeto de sí, y agrega “la experiencia de desposesión de derechos no se mide solamente según el grado de universalización, sino también en cuanto al parámetro material de los derechos institucionalmente garantizados” (Honneth, 1997, p. 163).

En el ámbito escolar la distancia entre grupos está dada por sentimientos que relegan (vergüenza, humillación, inferiorización) y que enaltecen (superioridad, reconocimiento, valía social y escolar) (Kaplan, 2009). Elias (2003) argumenta que, por encima de cualquier otra variable, la barrera emocional explica a menudo la extrema rigidez de la actitud de desprecio de los grupos con mayor poder frente a otros con menor poder, que incide de manera negativa en la producción de la subjetividad.

Poner el foco en la escuela como microcosmos de lo social para develar los microrracismos que se producen y reproducen en su interior es una forma de contribuir a la lucha por el reconocimiento de los pueblos originarios. Kaplan y Szapu (2021) sostienen que el proceso de reconocimiento por parte de los otros y de autorreconocimiento se encuentra en la base de la conformación de la estructura afectiva que construyen las y los jóvenes. La confianza y respeto en las relaciones de intersubjetividad en el ámbito escolar posibilitan la autoafirmación. Los otros constituyen una especie espejo en el que nos miramos para reconocernos o negarnos. En ese juego de imágenes que nos devuelven y de las que nos apropiamos o distanciamos vamos configurando una autoimagen, una valía social y escolar que está en estrecha relación con lo que percibimos del reconocimiento de los otros. En *La soledad de los moribundos*, Elias (2009) explica que el sentido que un sujeto le atribuye a su vida está asociado a lo que otras personas piensan y creen sobre la vida de esa persona.

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica social resulta sobremano clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona de que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de

la importancia que tiene para otras personas, así como las que tienen otras personas para ella (Elias, 2009, p. 70).

En la convivencia escolar, la identidad indígena se constituye como una otredad, una mismidad negativa. Esta mirada estigmatizante contribuye a generar sentimientos de exclusión y autoexclusión que impide construir lazos sociales, pues existe una percepción social negativa que muchas veces termina por ser asumida por el sujeto. Se constituye en una autopercepción.

Las demandas de reconocimiento de la identidad étnica vienen siendo impulsadas por los distintos pueblos originarios en relación con el acceso a la educación como vía principal para acceder a un empleo digno, a la participación política, a un sistema de la salud y de justicia. Honneth (2006) alude a tres aspectos en la demanda por el reconocimiento. La primera refiere a la “protección contra abusos externos que pueden influir negativamente en la reproducción cultural del grupo”. La segunda es una demanda de reconocimiento jurídico en el que se reclama “para una minoría la misma protección jurídica que tiene garantizada la mayoría”. La tercera está vinculada a la reivindicación de la diversidad cultural como valiosa en sí misma.

### A modo de cierre

El derecho a la educación de los pueblos originarios en Argentina se expresa en una vasta legislación. Desde la Ley Federal de Educación que plantea programas compensatorios para hacer extensiva la educación a los grupos étnicos, hasta la Ley de Educación Nacional que integra a la modalidad de educación intercultural bilingüe como parte de la estructura del Sistema Educativo. La interculturalidad ha sido medular en estas normativas y en aquellas políticas públicas de reconocimiento de la diversidad cultural. Estos avances no tienen un correlato en la micropolítica escolar donde las marcas étnicas son motivo de discriminación y humillación que corroe las subjetividades de las y los estudiantes indígenas. Además, el formato y currículum escolar conservan una impronta homogeneizadora, centralista y monocultural que contribuye a marginar a las culturas originarias de los procesos de escolarización.

La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina se ha materializado en experiencias de trabajo aisladas y dependiendo de voluntades institucionales,

Hay casos en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros en donde se proponen metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta casos en donde los alumnos son alfabetizados en español solamente y cuentan con alguna asignatura que se propone incluir contenidos culturales supuestamente significativos para los niños y niñas indígenas (Hecht, 2013, p. 193).

Es fundamental reafirmar la necesidad de ampliar los derechos educativos para los pueblos originarios en tanto que reconocimiento jurídico-político a la vez que reivindicación de las relaciones intersubjetivas basadas en la atención amorosa y solidaria en la vida cotidiana escolar. Así, la interculturalidad crítica se presenta como horizonte de posibilidades.

### Referencias bibliográficas

Artieda, T. y Rosso, L. (2019). Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma Freireano*, 17, pp. 1-13.

Bartolomé, M. (1985). La desindianización de la Argentina. *Boletín de Antropología Americana*, 11.

Corbetta, S. (2018). Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006). *Athenea Digital*, (19), pp. 1-25.

Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (104), 219-251.

Elias, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. Fondo de Cultura Económica.

- Faundes Peñafiel, J. (2017). Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Educativos*, 25(49), pp. 303-323.
- Gorosito, A. M. (2008). Convenios y leyes: La retórica políticamente correcta del Estado. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, pp. 51-65
- Hecht, C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), pp. 183-194.
- Hecht, C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), p.185-211.
- Hecht, C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, (16), pp.20-30.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Honneth, A. (1999). Entre Aristóteles y Kant Esbozo de una moral del reconocimiento. *Logos, anales del seminario de metafísica*, 32, pp. 17-38.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En Fraser, N. y Honneth, A. (coord.) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 127 a 133). Morata.
- Kaplan, C. V. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. V. Kaplan y V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías*, (1era ed., pp. 99-136). Noveduc.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2018). La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. *Revista F@ro*, 1(33), pp. 82-94.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2021 en prensa). Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. *InterNaciones*, 25, pp. 161-181.
- Kaplan, C. V., y Sulca, E. (2021). Procesos de nominación y estigmatización de los pueblos indígenas en Argentina. *Interfaces da Educação*, (27), 296-316.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C. V., y Szapu, E. (2021). La lucha por el reconocimiento y las prácticas de autolesión en la constitución identitaria en la experiencia estudiantil. *Revista EDUCA UMCH*, 17(1), pp. 1-25.
- Ley de Educación Común N°1.420 de 1884 (1884). Congreso de la Nación Argentina. Publicado en el Boletín Oficial del 26 de junio de 1884.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 (2006). Congreso de la Nación Argentina. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006.
- Ley Federal de Educación N°24.195 de 1993 (1993). Congreso de la Nación Argentina. Publicada en el Boletín Nacional del 05 de mayo de 1993.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), pp. 49-60.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Soria, A. S. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del “reconocimiento”. *Andamios*, 7(13), pp. 167-184.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. En J. Viña, L. Tapia y C. Walsh (comps.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*, 15 (1-2), pp. 39-48.

**Fecha de recepción:** 20-10-2021

**Fecha de aceptación:** 19-11-2021



# Análisis de la Implementación Financiera de la Reforma del Sistema de Educación Pública Escolar Chileno (2018-2020)<sup>1</sup>

Analysis of the Financial Implementation of the Reform of the Chilean School Public Education System (2018-2020)

DONOSO DIAZ, Sebastián<sup>2</sup>

REYES ARAYA, Daniel<sup>3</sup>

ARIAS ROJAS, Óscar<sup>4</sup>

Donoso Dias, S., Reyes Araya, D., Arias Rojas, O. (2021). Análisis de la Implementación Financiera de la Reforma del Sistema de Educación Pública Escolar Chileno (2018-2020). *RELAPAE*, (15), pp. 23-37.

## Resumen

La instalación del nuevo sistema de educación pública en Chile es un desafío de gestión pública mayor, correspondiendo a una política estratégica de fortalecimiento de la educación pública que va en sentido inverso de las tendencias hoy dominantes, a saber: cuando los países están privatizando el sector, Chile le fortalece. También representa un reto de gestión a partir del hecho que sus fundamentos responden al paradigma de derechos sociales, en tanto su implementación (desde el año 2018 al 2021) la realizó un Gobierno de tendencia neoliberal no inscrito en ese racional, lo cual afectó su puesta en práctica, y no fue previsto en su diseño inicial. Usualmente los estudios de implementación de reformas educacionales consideran marginalmente el seguimiento del gasto financiero, pese a su relevancia y fundamentalmente a su incidencia en el desarrollo de la reforma. Debido a ello, el trabajo analiza el grado de ejecución del presupuesto, de una reforma que está en su tercer año de desarrollo, aportando luces sobre sus resultados parciales, y respecto de la necesidad de sincronizar los procesos de instalación, preparar debidamente los equipos de trabajo, definir los tiempos técnicos de implementación, definir flujos, que son elementos claves y determinantes para instalar cambios sustentables en iniciativas que implican en grado importante la modernización de la gestión del Estado en sus diversos niveles.

**Palabras Clave:** Gestión Financiera, Educación Pública, Gasto en educación, Implementación de reformas educacionales

## Abstract

The installation of the new public education system in Chile is a major public management challenge, corresponding to a strategic policy to strengthen public education that goes in the opposite direction of the prevailing trends today, namely: when countries are privatizing the sector, Chile strengthens you. It also represents a management challenge based on the fact that its foundations respond to the social rights paradigm, while its implementation (from 2018 to 2021) was carried out by a government with a neoliberal tendency not registered in that rationale, which affected its implementation. in practice, and was not foreseen in its initial design. Usually studies on the implementation of educational reforms marginally consider the monitoring of financial spending, despite its relevance and fundamentally its impact on the development of the reform. Due to this, the work analyzes the degree of execution of the budget, of a reform that is in its third year of development, shedding light on its partial results, and regarding the need to synchronize the installation processes, properly prepare the equipment for work, define the technical implementation times, define

<sup>1</sup> Se agradece el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Proyecto Fondecyt Regular 1190086.

<sup>2</sup> Universidad de Talca, Chile / sdonoso@utalca.cl

<sup>3</sup> Universidad de Talca, Chile / dreyes@utalca.cl

<sup>4</sup> Universidad de Talca, Chile

flows, which are key and determining elements to install sustainable changes in initiatives that imply to a significant degree the modernization of State management at its various levels.

**Keywords:** Financial Management, Public Education, Expenditure on education, Implementation of educational reforms



## 1. El Camino hacia el Nuevo Sistema de Educación Pública

A inicios del año 2018 empezó la implementación del Nuevo Sistema de Educación Pública en Chile. Se trata de una reforma sectorial de gran magnitud y relevancia, dirigida a instalar un rediseño institucional del sistema escolar público y sus unidades de gestión subnacional (Concha; García-Huidobro, 2020), iniciativa que se inserta en la política de fortalecimiento de la educación pública cursada tras más de una década de debates sobre los caminos a seguir, desde las demandas levantadas por los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 y sus desarrollos siguientes (Bellei et al., 2018).

Este fenómeno corresponde a una temática muy relevante en torno de la cual la educación escolar chilena es posible de ser comprendida, tratándose de un factor neurálgico para su organización y resultados alcanzados (Donoso et al., 2019). Esta reforma pertenece al conjunto de iniciativas implementadas en el Gobierno de la coalición política de centro izquierda denominada “Nueva Mayoría”, que gobierna entre los años 2014 a 2017, y que busca “sacar al mercado de la educación”, y como tal, es trascendente pues de su éxito o fracaso dependerán otras acciones que más adelante se emprendan en este plano. El trabajo se centra en el análisis de la implementación financiera de esta reforma, en su fase inicial, atendiendo que se trata de un factor crítico del que usualmente existen pocos antecedentes sobre su evolución y posible impacto en este ámbito (Mourdochowicz, 2019; Claus, 2019). Precisamente, desde la implementación de una reforma en curso, se busca derivar recomendaciones que permitan potenciar logros y reducir o mitigar efectos negativos como aprendizajes fundamentales de este proceso en un ámbito escasamente estudiado en los procesos de implementación de reformas y políticas en educación.

Para entender la relevancia de esta reforma, es importante señalar que con anterioridad, en pleno período dictatorial (1981), se implementó con escasa gradualidad una gran reforma del sistema educativo, que abarcó todos sus ámbitos y niveles, incluyendo el financiamiento de la educación pública y de la subsidiada por el Estado, implementándose un modelo de cuasi-mercado (Joiko, 2012), de inspiración neoliberal, traspasando la gestión de los establecimientos escolares -incluyendo su equipamiento y el personal docente y administrativo- a los municipios, entidades sin experiencia en este campo.

Dicha reforma fue parte del proceso de fortalecimiento del Estado neoliberal, que a inicios de los 80' también cambió la Constitución Política, rediseñó y privatizó el sistema de seguridad social, avanzó en la descentralización privatizadora del sistema público de salud, buscando fortalecer al municipio, esencialmente al alcalde, como una autoridad que liderara la redefinición de las relaciones entre la ciudadanía y el Estado. Igualmente, esta reforma fragmentó la gestión de la educación pública nacional en 345 municipios, sin una organización que les articulara como sistema educativo público nacional.

Adicionalmente, las trabas de la administración pública derivadas del concepto de Estado subsidiario, con muchas exigencias y limitaciones ante un sector privado altamente desregulado y fortalecido por un modelo de financiamiento de mercado, donde los municipios no tenían experiencia para desarrollarse satisfactoriamente, y cuyos principales instrumentos financieros respondían a estímulos pro privatización (Jofré, 1988), todos estos factores configuraron en estas décadas un escenario altamente negativo para la educación pública, cuyo indicador más evidente se manifiesta en la pérdida de la mitad de sus estudiantes desde el año 1981 al 2018, traspasándose en gran parte al sector privado subvencionado (Mineduc, 2020), con consecuencias decisivas sobre el financiamiento de la educación pública local.

El año 2006, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (en adelante el “Consejo Asesor”), creado por la Presidencia de la República para atender las demandas del masivo movimiento estudiantil de 2006, que alertó a la sociedad por la baja calidad de la educación pública debatió la situación del sector y las opciones de solución ante la crisis manifiesta. En su informe final se señala que hay acuerdo -no consensuado- en que “el esquema institucional ha mostrado limitaciones, vacíos e inconsistencias” (Consejo Asesor, 2006, p. 111), al extremo que llega a sostenerse que es más imperioso cambiar el sistema de gestión local que seguir adecuándolo (Bellei et al., 2010; Raczynski y Salinas, 2009). Desde entonces (2006) se fueron instalando en la agenda pública los debates sobre el sentido de la educación y sus requerimientos de cambio en el plano institucional. En ningún caso esto significó que el consenso fuera total, por cuanto el movimiento estudiantil siguiente -de 2011-, más masivo, instaló en el debate público las temáticas de fin al lucro de las instituciones educativas privadas (de todos los niveles), cambio del sistema de financiamiento de la educación -buscando organizarle como derecho social-, y adecuaciones en la estructura del sistema educativo público, expresados en la consigna: educación pública, gratuita y de calidad (García-Huidobro et al., 2014).

En este marco, entre los años 2015 y 2017 el Parlamento debate la Ley del Nuevo Sistema de Educación Pública (N° 21.040), aprobándose en noviembre de 2017 para su aplicación inmediata (en un proceso gradual) desde enero del 2018 en adelante (hasta el año 2025). La ley crea en el Ministerio de Educación un ente rector de nivel nacional, la Dirección Nacional de Educación Pública (DEP), de la cual dependerán los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)<sup>5</sup>. Dichos servicios reemplazan a los municipios en esa tarea, integrando bajo su gestión varios territorios comunales aledaños.

A los argumentos sobre la importancia de la reforma, se suma el hecho que se instala en un marco de transformaciones del sistema escolar chileno que, previamente (2015), buscó regular el subsistema escolar particular con subsidio público, normando materias claves como la reducción del lucro o ganancia desmedida de sus propietarios, y también al regular la selección de estudiantes en esos establecimientos, básicamente reduciendo significativamente la discrecionalidad en ese proceso. En segundo lugar, esta reforma es la de mayor magnitud en este plano en las últimas cuatro décadas (tras la de 1981); tercero, esta propuesta de robustecimiento institucional de la educación pública va contra las tendencias dominantes en gran parte del mundo en este plano, que fortalecen la privatización; y finalmente, porque respecto del ámbito financiero de estos procesos -por lo regular- se sabe muy poco, más aún cuando se está en pleno proceso de implementación, para así sistematizar la experiencia y corregir debilidades dado su diseño muy tensionado por la urgencia de los cambios (OCDE, 2015).

## 2. Antecedentes de la reforma en el marco de la modernización del Estado chileno

En el plano institucional, las últimas cuatro décadas de las políticas gubernamentales de la educación escolar pública han girado sobre el proceso de Municipalización y sus consecuencias, esencialmente en la búsqueda de soluciones intra-modelo (Cox, 2012; Donoso, 2021). No obstante, es desde el año 2006 en que se ha debatido públicamente sobre modelos alternativos de organización que consideren "desmunicipalizar" la educación pública, dando origen a partir de inicios del 2018 al Nuevo Sistema de Educación Pública, el cual además cambia parcialmente los mecanismos de financiamiento público del sector, aunque persiste con solidez la lógica de mercado<sup>6</sup>.

La centralidad de la educación pública como tarea del Estado fue devaluada por el proyecto privatizador instalado el año 1981, dirigido a transformar el Estado chileno en un ente centrado en el gobierno local (Valdivia, 2018), asimilando al sector educación a ese modelo, no exento de los problemas propios de adaptar la educación pública, sin disponer de los plazos, recursos y experiencia necesaria a nivel municipal para realizar una buena labor al respecto. Proceso que progresivamente se consolida en su diseño original (1981-1989), validándose posteriormente las correcciones incorporadas en el ciclo democrático (1990-2006), que buscaron neutralizar -sin gran éxito- los excesos de desregulación del diseño neoliberal original, pasándose luego a la expresión pública de sus tensiones más significativas a partir de los movimientos estudiantiles (2006 y 2011), que profundizan los conflictos, dando origen a nuevos avances en las soluciones (2011-2017), llegando al ciclo presente de instalación del nuevo sistema de educación pública, que conlleva desmunicipalizar el sector (2018-2025) (Donoso, 2021; Bellei y Muñoz, 2021).

Esta transición final hacia el modelo hoy en implementación, iniciado operacionalmente en marzo de 2018, ocurre bajo un gobierno identificado con la propuesta de privatizar todo lo público<sup>7</sup>, implicando que esta reforma no es una prioridad en su proyecto político, sino un mandato legal heredado que le obliga a impulsarla, lo cual incorpora mayor tensión al proceso en curso, no solo por la complejidad intrínseca de emplazar esta iniciativa -aún bajo un gobierno proclive- sino por su transcendencia política, producto de que las tendencias dominantes en el plano internacional de los gobiernos progresistas van hacia la privatización de la educación pública, situación que en el caso chileno sería todo lo contrario (Anderson, 2016).

En el texto se revisa el comportamiento del gasto presupuestario del período comprendido entre enero de 2018 y julio de 2020, tanto del organismo superior, la Dirección Nacional de Educación Pública (DEP), como de los cuatro primeros

<sup>5</sup> Se contempla instalar 70 SLEP a lo largo del país, órganos públicos funcional y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios (Ley N°21.040).

<sup>6</sup> Salvo que la Ley en comento financia el equipo de dirección y gestión de los SLEP, que es un aporte basal directo, aunque su incidencia en el sistema es sustancialmente bastante menor.

<sup>7</sup> El gobierno actual dirigido por Sebastián Piñera (2018-2021) es identificado con la derecha tradicional de tendencia neoliberal en lo económico, social y político.

Servicios Locales de Educación implementados<sup>8</sup> (SLEP), atendiendo que los restantes SLEP que debían instalarse (7 adicionales), producto del estallido social de octubre de 2019 y de la Pandemia del COVID-19<sup>9</sup>, han sido anómalos, gravando significativamente su operación regular.

El nuevo sistema de educación pública es, esencialmente, una forma diferente de organizarse a nivel subnacional (local), proveyendo una instancia de dirección central nacional que otrora no existía (DEP). Igualmente, implica cambios operativos de los equipos directivos, consejos directivos y escolares en el plano local y de los mismos establecimientos, aunque no es una propuesta con contenidos pedagógicos nuevos para el sector<sup>10</sup>.

La reforma en análisis se inserta en la tendencia que destaca la importancia de conocer y reforzar el desarrollo de las unidades subnacionales de gestión de la educación pública, por la incidencia que tienen en la sustentabilidad de soluciones adecuadas en el marco de las dificultades que hoy enfrentan los Estados (Rivas et al., 2020). Adicionalmente, la literatura sobre reformas educativas (Gilles, 2010; OCDE, 2015), advierte acerca de la importancia de atender la dimensión financiera de las transformaciones por su gravitación directa en los resultados. En consecuencia, analizar el rol del componente presupuesto/gasto en la instalación y desarrollo de una política pública es fundamental para extraer lecciones que den cuenta de la evolución del fenómeno, al tenor del escenario expuesto, instalados en el proceso de modernización del Estado, el cual en este caso ha sido parcial y ajustado a algunas transformaciones que requieren profundizarse (Pefaur y Moreno, 2016), siendo una de sus características decisivas “que el Estado ha crecido inorgánicamente, sin una mirada estratégica” (Barros, 2018, p. 180), lo que en el sector educación se replica y amplía (Núñez y Weinstein, 2010), incluso en una escala mayor, dado que este Nuevo Sistema de Educación Pública, complejiza más la operación del Ministerio de Educación.

En las primeras décadas del presente siglo la agenda de modernización del Estado chileno en materia presupuestaria ha avanzado desde privilegiar los resultados fiscales hacia un mayor énfasis en los efectos de los servicios, buscando una nueva relación entre la dimensión social y política de la ciudadanía, con las capacidades y efectividad del Estado por atender esas dimensiones. Este proceso se ha tensionado desde mediados de la pasada década por las características del Estado Subsidiario –de inspiración neoliberal-, que incidió decisivamente en las protestas estudiantiles del 2006 y 2011, y también en los movimientos sociales del 2019 a la fecha (2021), todos orientados a que la educación, la salud y la seguridad social no se rijan por las reglas de mercado.

Las corrientes modernizadoras -crecientemente dominantes- dan cuenta de un sector público que responda al ejercicio efectivo de los derechos civiles, sociales, económicos y políticos de sus mandantes (Aninat y Razmilic, 2018). Las propuestas de modernización de la gestión financiera pública implican un Estado donde el mejoramiento continuo sea una tarea primordial y permanente, y que no se reduzca solamente a cambios de carácter episódico. Sobre la gestión financiera la Comisión de Modernización del Estado (2017) señala la necesidad de generar más espacios de flexibilidad en la ejecución del presupuesto, vinculado a que “las instituciones deben realizar procesos de planificación estratégica, identificando los objetivos que permiten la generación de sus productos, los recursos involucrados y sus resultados perseguidos” (p. 107). Respecto de lo cual la misma Comisión (2017) destaca que “existe poca congruencia entre los productos estratégicos que persiguen los servicios y los programas presupuestarios que reconoce la Ley de Presupuestos” (p. 127), indicando que los presupuestos no suelen explicitar los resultados que se intenta alcanzar en los servicios públicos, básicamente porque el presupuesto se orienta a insumos y no a productos<sup>11</sup> (bienes o servicios<sup>12</sup>).

Esta situación presenta tres desafíos para el Estado en educación: (i) definir objetivos estratégicos relevantes, (ii) fijar una relación explícita entre los programas presupuestarios con estos objetivos, e (iii) incorporar instrumentos que optimicen esa relación. Parte de los cuales considera la reforma de la Educación Pública en comento, al situar como elemento crucial la planificación estratégica de la DEP y de cada SLEP. Tiene una aproximación de objetivos/metás asociados a los Programas Presupuestarios (faltando avanzar decididamente en ello), y finalmente sobre la fijación de instrumentos que optimicen esta relación, en la cual se ha mejorado, aunque resta bastante por avanzar.

<sup>8</sup> Estos SLEP son Puerto Cordillera, Barrancas, Huasco, y Costa Araucanía.

<sup>9</sup> Esta situación ha sido de tal complejidad, que a junio de 2021 hay una propuesta en el parlamento para postergar el inicio de los 15 SLEP del año 2022 para los años siguientes.

<sup>10</sup> Chile tiene un currículo nacional obligatorio para todos los niveles escolares.

<sup>11</sup> Nueva Zelanda y Australia han sido pioneras en el uso del concepto de productos en la administración pública, el cual sigue siendo empleando.

<sup>12</sup> El sistema de control de gestión debe vincular los productos estratégicos de cada servicio con los recursos destinados a esas tareas. Se requiere disponer de indicadores de desempeño de distinto nivel de resultados (insumo, proceso, producto intermedio y final); junto con la medición de la satisfacción de los bienes y servicios recibidos.

### 3. Metodología

Se trata de un estudio sustentado -primeramente- en datos cuantitativos de carácter secundario, que indaga en algunos aspectos críticos del proceso de implementación, con soporte cualitativo. Cuantitativamente los datos financieros para el análisis de la temática provienen de fuentes públicas oficiales: la Dirección de Presupuestos (DIPRES) del Ministerio de Hacienda, y los aspectos normativos derivados de la Ley 21.040, como también los acuerdos del Consejo Nacional de Educación (CNED).

La información presupuestaria fue extraída de las partidas establecidas en la Ley de Presupuestos para la DEP y SLEP para cada año que lleva operando la ley, sus valores se han actualizados en igual moneda a julio de 2020, según las pautas normativas de actualización fijadas por el Banco Central de Chile ([www.bcentral.cl](http://www.bcentral.cl)). Los montos de ejecución presupuestaria se comparan entre cada periodo y partida (en valores relativos y absolutos), y se deducen las consideraciones respectivas.

Para efectos complementarios de análisis se consideran algunas entrevistas semiestructuradas (5) a integrantes de los equipos del área de finanzas o directivos de los SLEP estudiados, con la finalidad de tener una visión complementaria de los problemas enfrentados en esta fase y cómo estos han evolucionado en el tiempo.

Al año 2019 los primeros cuatro SLEP estudiados, (Tabla 1), concentran un total de 57.533 estudiantes, con 236 establecimientos escolares, 4.827 docentes y 4.410 asistentes de la educación desempeñándose en ellos. De acuerdo con la matrícula total escolar, el SLEP de Barrancas, es el de mayor tamaño (22.963 estudiantes) seguido por el servicio público Puerto Cordillera (13.242), Huasco (12.646) y Costa Araucanía (8.682).

Tabla 1. Datos básicos de caracterización de los SLEP – 2019

Servicio Local	Centros educativos	Estudiantes	Cargos docentes	Asistentes de la Educación
Barrancas	54	22.963	1.635	1.499
Puerto Cordillera	50	13.242	1.260	1.018
Huasco	55	12.646	1.010	1.034
Costa Araucanía	77	8.682	922	859
Total	236	57.533	4.827	4.410

Fuente: Elaboración propia en base a información del Centro de Estudios Mineduc, 2020.

En promedio cada SLEP considera 244 estudiantes por centro educativo, correspondiendo a Barrancas 425 por establecimiento, Puerto Cordillera 265, Huasco con 230 y 113 estudiantes en Costa Araucanía. Por otra parte, el número de docentes por estudiantes -en promedio en los cuatro SLEP- es de 1 cada 12 estudiantes, la mayor relación es del SLEP Barrancas (1/14) y la menor de Costa Araucanía (1/9).

### 4. Presupuesto y gasto de la Dirección de Educación Pública

La Dirección de Educación Pública (DEP), aunque a la fecha del estudio cumple tres años de operación (2020), ha debido enfrentar en este período innumerables tareas -muchas de ellas simultáneamente- en todo plano, que dan cuenta de un progresivo avance en su gestión técnica, financiera y administrativa no exenta de dificultades. Una dimensión sustantiva de su actuar fue el cambio de autoridades superiores de la DEP ocurrido al cumplirse el primer año de operación (octubre 2018), conforme la ley lo establecía en su articulado transitorio, lo que significó -además- nombrar interinamente por más de un semestre a varios de sus directivos superiores, lo que fue regularizado avanzado el año 2019. En lo técnico, una de sus tareas estratégicas era la de presentar, para su aprobación al Consejo Nacional de

Educación (CNED)<sup>13</sup> la Estrategia Nacional de Educación Pública<sup>14</sup>, la cual solo a partir de junio del 2020 está vigente, tras un azaroso devenir experimentado ante el CNED.

La DEP posee tres programas presupuestarios comunes en estos años. Los resultados consideran dos hitos anuales para efectos analíticos, el 2018 y 2019 (julio y diciembre) con la finalidad de analizar su progresión intra-anual e interanual, y además comparar los resultados con el año 2020, proyectando su evolución a diciembre de 2020<sup>15</sup>.

En la tabla 2, se presentan los datos de los tres programas presupuestarios para los años 2018 a 2020. En primer lugar, en montos absolutos el más significativo es el Programa de Fortalecimiento de la Educación Pública. Al compararse el porcentaje del gasto ejecutado a julio de cada año, en 2018 alcanzó un 23%, descendiendo al 21% el 2019 y repuntado el 2020 a 38%. Se aprecia una tendencia a un mayor gasto progresivo, lo que denota un aprendizaje institucional en este plano, y por ende una lección importante al respecto: es fundamental instalar autoridades que dominen la gestión financiera pública, que en este caso es compleja, y además, empoderarles debidamente en sus cargos, para que puedan adoptar a tiempo aquellas decisiones consideradas estratégicas.

**Tabla 2. Ejecución Presupuestaria DEP 2018 a 2020 (en miles de pesos de 2020) julio- diciembre 2018 a 2020**

Denominación	2018		2019		2020
	Julio	Diciembre	Julio	Diciembre	Julio
Dirección de Educación Pública	31%	71%	48%	89%	44%
	2.311.198	5.282.668	3.307.041	6.072.451	3.119.506
Fortalecimiento de la Educación Escolar Pública	23%	97%	21%	98%	38%
	101.340.476	425.382.308	88.260.878	409.951.025	155.851.135
Apoyo a la Implementación de los Servicios Locales de Educación	24%	69%	15%	57%	26%
	127.313	357.756	80.881	299.623	139.213
Total Porcentaje Ejecutado DEP	23%	97%	21%	98%	38%
	103.778.987	431.022.731	91.648.800	416.323.099	159.109.854

Fuente: Elaboración a partir de información mensual de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. 2020.

Los resultados a julio de 2020 reportan un cumplimiento del 38% del gasto del año, lo que representa un avance frente a los años anteriores. Si bien es temprano para identificar una tendencia más robusta, da cuenta de un progreso en la ejecución del gasto que es relevante y que podría augurar un comportamiento estable en el tiempo, considerando que los gastos más cuantiosos se imputan tradicionalmente en el segundo semestre, y corresponden a los avances de equipamiento, material fungible y otros necesarios para la operación del año siguiente.

El porcentaje reseñado (38%) está influido decisivamente por las Transferencias Corrientes y de Capital, el que representa en su conjunto el 98% del presupuesto total de la DEP.

El foco de la ejecución al mes de julio tanto en los años 2018 al 2020 se concentran en ese programa, específicamente en:

- Las Transferencias Corrientes que corresponden a un 26% (en 2018) de las asignaciones presupuestarias ejecutadas, participación que al año 2019 se eleva a un 42%, casi duplicándose, y alcanzando a igual mes de 2020 un 50% de ejecución del gasto.
- Las Transferencias de Capital -en el 2018- representan el 74,2% de lo ejecutado, en 2019 un 54,5%, y en 2020, la ejecución se reduce levemente, representando el 48% a julio.

<sup>13</sup> Órgano superior rector del sistema educativo en todos sus niveles. Es un ente público autónomo.

<sup>14</sup> El primer equipo directivo de la DEP, nombrado por el gobierno precedente (Bachelet), elaboró una propuesta de Estrategia que fue dejada de lado por las nuevas autoridades, las cuales realizaron la propia, la que en noviembre de 2019 fue rechazada por el CNED en su acuerdo N°138/2019 (CNED, 2019). Debido a ello, la DEP reelaboró la Estrategia, presentándola a CNED, siendo aprobada en mayo de 2020 (CNED, acuerdo N°081/2020).

<sup>15</sup> Los datos finales del año estarán después de febrero del 2021.

La ejecución -al mes de julio de cada año- en términos de participación en la ejecución de gasto se centra específicamente primero en Transferencias de Capital y luego en Transferencias Corrientes:

- En los tres años considerados las Transferencias de Capital al Gobierno Central, concentran parte significativa del gasto de la DEP (del 52,4% en 2018 a un 37,3% en 2020) focalizado en las destinadas al Programa de la Subsecretaría de Desarrollo Regional (SUBDERE) y Becas de Asistencialidad Estudiantil de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), y en menor medida en el Mejoramiento de Infraestructura escolar pública de los SLEP.
- En el caso de Transferencias Corrientes al Gobierno central, pasaron de representar el 7% del gasto total del período en 2018 a casi un 20% del total, focalizado en el Fondo de Apoyo a la Educación Pública de SLEP y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Y en menor medida, al Desarrollo Profesional Docente y Directivo y en Recursos Educativos que ejecutan a julio de 2018 y 2019, cifras próximas al 20 y 25% respectivamente del presupuesto total.
- Acerca de los recursos de gestión de la propia DEP, en los programas Dirección de Educación Pública, y de Apoyo a la Implementación de los SLEP, los recursos presupuestarios de que disponen son acotados, la ejecución centralizada del gasto fue entre el 40% (programa 01) y 22% (programa 02) a julio en los tres años.

Un análisis detallado de las principales partidas de ejecución de gasto mensual de la DEP, a julio según lo señalado, se expone en la tabla siguiente (3).

**Tabla 3. Ejecución del Programa Fortalecimiento de la Educación Escolar Pública, julio - diciembre 2018 a 2020**

Denominación	2018		2019		2020
	Julio	Diciembre	Julio	Diciembre	Julio
Mejoramiento de la Calidad de la Educación	11%	83%	26%	100%	0%
	3.315.891	24.903.343	3.669.428	13.961.543	0
FAEP DAEM y Corporaciones	7%	99%	10%	98%	23%
	18.519.436	257.424.476	25.050.970	253.168.770	47.195.383
FAEP- SLE	24%	100%	34%	100%	77%
	2.996.351	17.292.280	6.036.636	17.392.097	30.665.392
Becas y Asistencialidad Estudiantil (JUNAEB)	100%	100%	100%	100%	100%
	35.275.591	35.004.837	30.028.789	29.673.269	27.145.558
Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE)- Programa 5	60%	100%	0%	100%	100%
	17.821.950	29.475.267	0	29.331.396	29.711.131
Mejoramiento Infraestructura Escolar Pública - DAEM	48%	99%	35%	98%	27%
	21.481.117	43.864.479	17.971.503	49.560.268	15.190.934
Mejoramiento Infraestructura Escolar Pública SLE	0%	13%	2%	64%	12%
	0	593.787	115.419	4.350.015	1.307.666
Equipamiento de Establecimientos de Educación Técnico Profesional	1%	95%	0%	35%	51%
	59.593	5.221.988	0	1.894.378	1.838.653

Fuente: Elaboración propia a partir de información mensual de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile, 2020.

Estos resultados exponen un proceso más armónico de gasto en el tiempo, que reflejaría aprendizaje de los procesos de ejecución presupuestaria a nivel de las principales partidas, fundamentalmente en los registros de mediados del año presupuestario (julio de cada año), generando las transferencias de fondos de manera más oportuna tanto de los SLEP como de Municipios. Fenómeno que reduce el efecto de gasto concentrado en el último mes del año calendario, práctica muy generalizada en los sistemas públicos en varios países, incluido Chile (Von Gersdorff, 2018).

## 5. Presupuesto y gasto de los Servicios Locales de Educación Pública

El análisis del gasto consolidado de los SLEP se expone en la tabla 4. En primer lugar, los datos muestran variaciones en las cifras anuales debido a que los SLEP de Barrancas y de Puerto Cordillera comenzaron a operar plenamente a comienzos del año 2018, en tanto Huasco y Costa Araucanía lo hicieron con mayor intensidad en el segundo semestre de ese año.

Tabla 4. Gasto consolidado de los SLEP (en % y cifras absolutas) julio- diciembre 2018 a 2020

Denominación	2018		2019		2020
	Julio	Diciembre	Julio	Diciembre	Julio
Barrancas	37,6%	90,3%	48,9%	88,9%	52,0%
	18.916.289	47.069.375	31.565.113	61.106.921	34.701.817
Puerto Cordillera	35,8%	76,1%	50,6%	94,3%	47,2%
	12.606.561	27.886.124	21.859.441	39.910.991	21.065.385
Huasco	13,3%	79,1%	49,2%	94,2%	50,6%
	2.392.448	16.999.669	20.927.280	39.455.639	23.572.685
Costa Araucanía	14,8%	97%	52%	90,8%	46,0%
	1.997.938	16.309.101	18.028.532	35.719.213	18.128.817

Fuente: Elaboración propia a partir de información mensual de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. 2020.

Por ende, el año 2019 se registran cambios que muestran una situación proporcional más armónica de participación anual en el gasto total. Así el SLEP de Barrancas, el 2018 representó un 43% del total ejecutado y el 2019 un 35%. Puerto Cordillera pasó del 26% al 23% respectivamente. Huasco avanzó del 16% al 22% del gasto, y Costa Araucanía del 15% al 20% en cada año, considerando además que se incrementaron sus cifras absolutas en pesos de 2020.

Al analizar por separado cada año, se aprecia un progresivo avance del gasto en las principales partidas. La ejecución del gasto creció el 2019 1,6 veces respecto al 2018. Entonces la ejecución del presupuesto total asignado fue del 85% en 2018 y al finalizar 2019 de 92%. Tercero, el comportamiento presupuestario de los SLEP a julio de cada año registra una mejora creciente en su ejecución (en términos de montos), pues el crecimiento entre 2018 y 2020 supera en 2,7 veces lo ejecutado a igual mes de 2018.

Al examinarse el gasto por cada SLEP, aumentó significativamente sus niveles de ejecución presupuestaria, Barrancas a julio de 2018 marca una ejecución de 37,6% comparada con el año 2020, su nivel de gasto ejecutado aumentó al 52%, en el caso de Puerto Cordillera, Huasco y Costa Araucanía representan una ejecución relativa que superó en un 11%, 37% y 31%, los niveles de ejecución de gasto de 2018 de cada uno de los SLEP. En síntesis, los niveles de montos y porcentajes relativos de ejecución al mes de julio de 2020, en los cuatro servicios públicos para la cohorte en estudio, representan mayor efectividad y oportunidad en el uso de los recursos asignados.

La revisión de las partidas de gasto consolidado de los cuatro servicios muestra un progresivo avance (tabla 5). Crece significativamente la ejecución del gasto respecto al año 2018. En ese período la ejecución llegó al 85% (equivalente a M\$108.264.270), en tanto al finalizar el año 2019 fue del 92% (M\$176.192.763 en pesos del año 2020), influenciado por Gastos en Personal y Bienes y Servicios de Consumo.

**Tabla 5. Consolidado de gastos por partida (en % de ejecución y montos absolutos) SLEP, meses julio- diciembre años 2018 a 2020**

Denominación	2018		2019		2020
	Julio	Diciembre	Julio	Diciembre	Julio
Gasto total	30,7% 35.913.236	85,2% 108.264.270	50% 92.380.366	91,6% 176.192.763	49,4% 97.468.704
Gastos en Personal	39,7% 34.147.870	94,2% 91.621.938	63,7% 81.681.289	98,1% 143.507.280	60% 82.339.251
Bienes y Servicios de Consumo	5,6% 1.386.591	67,2% 15.205.064	21,4% 8.264.074	82,3% 23.076.089	20,5% 5.878.137
Prestaciones de Seguridad Social	0,3% 25	0,1% 442	10,8% 667.933	39,7% 2.433.599	16,3% 708.545
Adquisición de Activos No Financieros	22% 378.750	51,7% 983.795	21,2% 315.052	41,6% 1.653.159	20% 216.844
Iniciativas de Inversión	0% 0	10% 453.030	1,7% 115.419	51,9% 2.262.458	8,2% 1.648.028
Servicio de la Deuda	0% 0	0% 0	39% 1.336.599	96,3% 3.260.178	114,1% 6.677.899

Fuente: Elaboración propia a partir de información mensual de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile. 2020.

Analizado el comportamiento presupuestario de los SLEP a julio de cada año (2018-2020) se va consolidando una creciente ejecución en sus montos, pues el crecimiento entre 2018 y 2020 supera en 2,7 veces lo ejecutado a igual mes en 2018. Manteniéndose el Gasto en Personal, como la partida más significativa, pasando de un 40% a 60% de ejecución entre los años considerados (representando el 84% del gasto total). Respecto a los gastos asociados a otras partidas importantes, como Bienes y Servicios de Consumo, pasó del 5,6% en julio de 2018 al 21% del gasto en el 2020. Esta partida representa un 6% del gasto acumulado a julio 2020.

Un análisis específico para el SLEP de Barrancas expone que el gasto ejecutado en pesos de 2020 creció 1,3 veces (de M\$47.069 a M\$61.106). Su ejecución prácticamente se mantuvo (90% en 2018 y 89% en 2019). El nivel de gasto a julio de cada año (2018 a 2020) por su parte, evidencia un incremento en montos y porcentajes ejecutados, pasando de M\$18.916 en 2018 a M\$34.701 en 2020, acusando un incremento de 1,8 veces.

Para el SLE de Puerto Cordillera, el gasto ejecutado creció 1,4 veces, de M\$27.886 a M\$39.910. La ejecución en 2018 fue del 76% y 94% en 2019, representado por el Gasto en Personal que equivale a un 83% del monto total del año 2019. El gasto a julio de cada año (2018 a 2020) evidencia un sucesivo incremento en montos y porcentajes ejecutados de 1,7 veces, pasando de M\$12.606 en 2018 a M\$21.065 en 2020.

En el SLE de Huasco, el gasto ejecutado en pesos de 2020 creció 2,3 veces, de M\$16.999 (2018) a M\$39.455 (2020), y su porcentaje de ejecución pasó del 79% al 94% el 2019, conformado mayoritariamente por el Gasto en Personal, con un 80% del monto total ejecutado en el 2019, seguida por el gasto en Bienes y Servicios de Consumo (13%). A julio de cada año el gasto se incrementó sucesivamente en 10 veces sus valores (de M\$2.392 en 2018 a M\$23.572 en 2020).

Finalmente, el gasto del SLE Costa Araucanía crece 2,2 veces respecto de 2018. Su ejecución varió del 97% (2018) al 91% el año 2019. La imputación presupuestaria mayor es Gastos en Personal, con 79% del monto total ejecutado el 2019, seguido del gasto en Bienes y Servicios de Consumo, con un 18%. El gasto a julio de cada año (2018-2020) expone un aumento progresivo de 9,0 veces, tanto en sus montos como porcentaje ejecutado.

## 6. El proceso de implementación del gasto del nuevo sistema de educación pública: Debate final

El análisis de la implementación del gasto en una iniciativa educativa es sustantivo, más en un estado inicial de desarrollo de una reforma como la que se estudia, al contemplar respecto de sus proyecciones de corto y mediano



plazo, el considerando que su magnitud y prolongación en tiempo inciden en decisiones estratégicas sobre el ritmo de su continuidad las que deben adoptarse el año 2021<sup>16</sup>.

Adicionalmente, más allá del caso chileno se pueden extraer algunas lecciones provisionales útiles para la instalación de reformas en unidades nacionales y subnacionales en diversas latitudes, aportando luces en este plano, principalmente referidas a la necesidad de modernizar la gestión financiera del Estado, con mecanismos y sistemas pre validados de operación y con personal capacitado para su implementación y desarrollo antes de que comience su operación, evitando el reemplazo de funcionarios claves en momentos críticos de su puesta en marcha, con consecuencias negativas sobre su proceder. Materias que una ley debe consignar más expresamente para evitar la discrecionalidad de la autoridad de turno encargada de su implementación, y para aportar a su implementación desde la experiencia<sup>17</sup>.

Es claro que el proceso de implementación oportuno del gasto en el caso en estudio, ha mejorado paulatina y significativamente en los casi tres años considerados, tanto a nivel de la DEP como de los SLEP. No obstante, es fundamental minimizar el costo de aprendizaje que significa implantar nuevos procesos en estas materias en las reformas educativas, por su impacto negativo sobre la gestión financiera, que tiene procesos mucho más complejos y determinantes, gravando finalmente los potenciales aprendizajes de sus estudiantes<sup>18</sup>.

Respecto de estos asuntos, las opiniones de diversos responsables de gestión financiera de los SLEP son un elemento complementario sustantivo en el análisis del tema. Un aspecto esencial es que, pese a los problemas de estos años, el sistema ha funcionado y ello es muy importante, aunque implicó un gran esfuerzo de gestión, producto de aprendizajes, errores, y vacíos que hubo que solucionar rápidamente, y que bajo otro formato de traspaso pudieron haberse reducido.

*Las tareas administrativas consumieron mucho trabajo, tensionándose el sistema con labores sincrónicas que implicaron, por ejemplo: manuales de procedimientos provisionales, personal nuevo –provenientes del mundo privado- que no conocía los procesos del sector público, con capacitaciones muy recientes, plataformas de trabajo en instalación, y mucho menos personal que el necesario para asumir las tareas. (ex directivo SLEP).*

En materia de gestión, los SLEP enfrentaron otros desafíos de relevancia, a saber (i) integrar equipos (directivos y docentes) con distintas prácticas, nuevas tareas e incluso salarios y beneficios laborales disímiles entre los municipios, lo que requiere una adecuación superior a lo previsto; (ii) cambiar los mecanismos de operación y de comunicaciones de los equipos técnicos en territorios más grandes, con profesionales en instalación en todos los niveles y, con normativas en desarrollo y adecuación; (iii) cambiar el plan de integración de los municipios a los SLEP según sus problemas financieros previos (Uribe et al., 2019). Ello incide en aumentar el grado de dificultad de una tarea que pudo verse en gado importante.

*Casi todos creíamos necesaria la NEP, el problema fue que la instalación se hizo con escasa comunicación a todos, no solo a profesores y familias, sino a los profesionales y directivos; y además teníamos dotaciones inconsistentes con las competencias requeridas de los diversos cargos, lo que no ayudaba. (Directivo SLEP).*

En algunos equipos técnico-financieros de los SLEP se asignaron profesionales que provenían del sector privado, sin experiencia en gestión de las finanzas públicas. Situación inadecuada en instancias donde hay escaso tiempo para aprender sobre licitaciones, adquisiciones, pagos y plazos asociados, y fundamentalmente la complejidad de los pagos de remuneraciones a docentes y no docentes, los que son cruciales en determinados plazos conforme a normativas legales específicas, y que en algún momento han mostraron retrasos imputables a la inexperiencia, dilatando la instalación y precarizando sus resultados, poniendo en riesgo parcial la reforma en una etapa tan frágil como su instalación inicial.

---

<sup>16</sup> Durante el año 2021 se reunió la comisión de expertos que aconsejó a la Presidencia de la República, si el proceso de traspaso que debiese finalizar el año 2025, seguía su curso como inicialmente se definió en la ley, o podría extenderse hasta el año 2030. No obstante, no se llega a una conclusión definitiva sino a sugerencias para mejorar el proceso.

<sup>17</sup> En materia de equipos técnicos de la DEP, hubo cambios muy importantes en sus cuadros superiores en breve tiempo, problemas para completar las plantas profesionales (incluyéndose personal sin experiencia en gestión pública) y otras medidas que muestran que hay cierto interés en cumplir la letra de la ley, pero no implica concordar con el espíritu de esta, estribando posiblemente en ello la diferencia (Segovia, 2019).

<sup>18</sup> En el mediano plazo se espera que una reforma educativa impacte positivamente en los aprendizajes de los estudiantes.

*Hubo muchos retrasos por problemas de escasez de personal, a veces por falta de dominio técnico de los procesos administrativos, y por la poca información que todos teníamos, y porque tampoco en la DEP resolvían del todo algunas consultas. (Directivo SLEP).*

Adicionalmente, durante más de un semestre y en algunas instancias casi por un año, los equipos técnicos de los SLEP han operado con menos del 40% de los funcionarios previstos para esa tarea, lo que implica retrasos en materia de compromisos regulares y sustantivos de gestión pública, que debiesen redundar en inconvenientes operativos que impactan los resultados de los nuevos servicios.

*El primer año lo destinamos a la instalación y operación fundamental, que funcionara el sistema de remuneraciones, de compras, de organización de los establecimientos y la matrícula. Lo técnico pedagógico no pudimos verlo sino en momentos puntuales, atender un territorio mucho más grande, con menos personal impidió cumplir mejor esa tarea. (Directivo SLEP).*

Hay cuestiones relevantes en materia de gestión financiera que requieren de otro tipo de atención para mejorar este proceso, poniendo mayor cuidado al accionar de los municipios en el período previo al traspaso, inicialmente en lo financiero:

*(...) que los municipios provean antecedentes financieros y contables rigurosos, que incluyan personal, infraestructura y otras partidas indispensables para su proyección. (Directivos SLEP).*

*En algunos DAEM<sup>9</sup> se incrementó la dotación de personal y se mejoraron las condiciones contractuales, previo al traspaso al SLEP, incluyendo el traslado de parte de su dotación a las escuelas, generando un incremento en el gasto permanente, que ha desestabilizado el presupuesto... (Directivos SLEP).*

También es menester fijar atención en el trabajo previo entre municipios y la DEP, la colaboración en este proceso entre estas unidades resulta determinante para la fluidez y éxito oportuno de los procesos:

*En el territorio había trabajo previo y conjunto de los municipios y una buena relación con el MINEDUC, ello fue importante para la pronta instalación, el traspaso de recursos y de los equipos humanos, y en especial para resolver imprevistos. Los municipios entendían que la NEP beneficia a su población... (Directivo local).*

*El problema fue que no se hizo un plan de anticipación profundo para trabajar con todas las comunas involucradas en el SLEP, ello habría reducido algunos problemas de acceso a información que tuvimos... (Directivo SLEP).*

Como se aprecia en la exposición realizada, hay materias de gestión, incluyendo destacadamente el ámbito financiero en todas sus aristas, que implican enfrentar puntos críticos que deben preverse o sino solucionarse rápidamente para reducir sus impactos negativos sobre el sistema, muchos de los cuales son -efectivamente- posibles de reducir significativamente si se atienden sus sugerencias. Esta discrepancia entre los tiempos políticos y los tiempos técnicos se reitera con mayor frecuencia que lo deseable, y su incidencia en el éxito de tareas complejas es de relevancia y -creemos- debería sopesarse con mayor detención, en especial cuando es necesario rendir cuenta pública efectiva al respecto.

Finalmente, en la dimensión macro se pueden señalar varios aspectos sustantivos. Primero, el nuevo sistema de educación pública recentraliza en parte importante la gestión del sistema y por tanto –como lo señalan los acuerdos del CNED citados–, debe mirarse con atención pues no resulta eficiente recentralizar algunas partidas del gasto –como ocurrió en 2018– si los recursos no son debidamente ejecutados en los plazos y montos requeridos. Invocando por esta vía la necesidad de una modernización transversal de la gestión del Estado, con el nivel subnacional incluido, una asignatura pendiente en la gobernanza de la gestión pública chilena.

Un segundo elemento es que la reforma en comento implica un indispensable cambio de mentalidad de los ejecutores de las políticas -incluyendo los tomadores de decisiones-, que debe ocurrir en un plazo mediano. Los actores consultados tienen claro que la NEP es una experiencia valiosa y necesaria, reconocen los problemas de instalación y

<sup>19</sup>Departamento de Administración de Educación Municipal.

conducción con el Ministerio y también de relación con los Municipios, y el valor de la significación del momento que se vive para el éxito de la reforma.

*La Nueva Educación Pública, por sobre las dificultades que ha mostrado (...) debe aportar con una forma diferente de pensar, organizar y practicar la educación en escuelas y en lo local. (...) Si no resulta pronto –posiblemente- será una buena idea, pero no “la gran reforma” que potencie a la educación pública hacia el futuro. (Directivo SLEP)*

En tercer lugar, el contexto/escenario en el que se instala una transformación de esta magnitud, confirma la complejidad agregada que genera la falta de sintonía entre los fundamentos sociales y políticos de esta transformación, con el hacer de un gobierno con una visión muy diferente. No obstante, ello pudo preverse dado que en la literatura sobre reformas educativas (Gilles, 2010; OCDE, 2015), hay varias advertencias para aumentar el grado de éxito de esta etapa. Esa falta de sintonía tensiona más a los actores involucrados en el proceso, especialmente en los niveles intermedios que son los que dan la cara y se les imputa la responsabilidad final. Aunque toda política tiene un grado de imprevisibilidad, ésta aumenta por la dificultad de impulsar una reforma de esta envergadura en un breve plazo unido ello a componentes divergentes en el plano contextual.

En cuarto lugar, es importante destacar que la gestión del gasto tiene incidencia en los logros pedagógicos y no deben ser elementos desconexos, como hasta ahora lo han sido, evidenciándose que las finanzas no son solamente un tema de gestión de dinero, sino de capacidad institucional y oportunidad para su apropiado manejo, por lo mismo los resultados llaman a sincronizar mejor los flujos de recursos con el funcionamiento del sistema para reducir las ineficiencias, o bien, gravar fuertemente a sus responsables con tareas extensas y complejas para compensar los problemas de diseño de los flujos y de capacidad de gestión de los equipos destinados a ello. Esto implica, entender que el costo de estos aprendizajes lo pagan los estudiantes al lograr una menor calidad educativa.

Un factor complementario en este plano es comprender que estos elementos inciden fuertemente en la capacidad de gobernanza institucional, y por lo tanto han de estar atentos los equipos directivos a esta dimensión, pues finalmente es lo que se pondrá en tela de juicio ante las fallas que se adviertan.

Al concluir, resulta importante destacar la insuficiente visibilidad pública de esta temática, el gasto financiero y sus procedimientos implementados, reduce la atención sobre su devenir, siendo factible que las otrora incipientes brechas que no se han cerrado en materia de gestión, de apoyo del Ministerio de Educación, y de otros elementos expuestos, reduzcan el impacto negativo real de esta reforma, y ciertamente refuercen las positivas. Llevándonos a un escenario aún más complejo, la coexistencia hasta el año 2030 de dos sistemas de educación pública con marcos operacionales muy distintos, lo que finalmente podría debilitar el ejercicio del derecho a educación –esencialmente- de los estudiantes más vulnerables de los territorios subnacionales.

## Referencias bibliográficas

Anderson, S. (24 de agosto de 2016). *Servicios Locales de Educación y el Mejoramiento Escolar* [Discurso principal]. Seminario Internacional Liderazgos para la Nueva educación Pública, Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-stephen-anderson-servicios-locales-de-educacion-y-el-mejoramiento-escolar/>

Aninat, I. y Razmilic, S. (Eds.) (2018). *Un Estado para la ciudadanía. Estudios para su modernización*. Centro de Estudios Públicos. [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20180307/asocfile/20180307093931/libro\\_un\\_estado\\_para\\_la\\_ciudadania\\_cep\\_2018.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20180307/asocfile/20180307093931/libro_un_estado_para_la_ciudadania_cep_2018.pdf)

Barros, E. (2018). Una Tarea Urgente. Presentación del Libro: Un Estado para la ciudadanía, de Isabel Aninat y Slaven Razmilic, (eds.). *Estudios Públicos*, (151)(invierno), 179-183. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20180925/20180925092518/rev151\\_ebarros.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20180925/20180925092518/rev151_ebarros.pdf)

Bellei, C., González, P. y Valenzuela, J. P. (2010). Fortalecer la Educación Pública: Un desafío de interés nacional. En C. Bellei, D. Contreras, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 225-256). Universidad de Chile, UNICEF. [https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/ecos\\_de\\_la\\_revolucion\\_pinguina.pdf](https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/ecos_de_la_revolucion_pinguina.pdf)

Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., De la Fuente, L., Del Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. CIAE, Universidad de Chile. <https://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/Nueva-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.-Contexto-contenidos-y-perspectivas-de-la-desmunicipalizaci%C3%B3n.pdf>

Claus, A. (2019). Introducción: El financiamiento educativo en América Latina: entre balances y desafíos. *Propuesta Educativa*, 28(52), noviembre, 6-10. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52.pdf>

Comisión de Modernización del Estado. (2017). *Un Estado para la Ciudadanía. Informe de la Comisión de Modernización del Estado*. Centro de Estudios Públicos. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20171109/20171109124242/un\\_estado\\_para\\_la\\_ciudadania\\_cep\\_.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20171109/20171109124242/un_estado_para_la_ciudadania_cep_.pdf)

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Presidencia de la República, Gobierno de Chile. <http://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>

Consejo Nacional de Educación. (2016). *Contribución del Consejo Nacional de Educación a Políticas de Estado. Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública*. [https://www.cned.cl/sites/default/files/contribucion\\_cned\\_proyecto\\_ed\\_publica\\_2016.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/contribucion_cned_proyecto_ed_publica_2016.pdf)

Consejo Nacional de Educación. (2019). *Analiza propuesta Estrategia Nacional de Educación Pública presentada por Ministerio de Educación*. Acuerdo N°138/2019, rechaza propuesta en sesión ordinaria del 20 de noviembre de 2019. [https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo\\_138\\_2019\\_ejec\\_res\\_362\\_2019.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo_138_2019_ejec_res_362_2019.pdf)

Consejo Nacional de Educación. (2020). *Analiza propuesta Estrategia Nacional de Educación Pública presentada por Ministerio de Educación*. Acuerdo N°081/2020, aprueba propuesta en sesión ordinaria del 13 de mayo de 2020. <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0812020>

Concha, C. y García-Huidobro, J. E. (2020). La educación pública, una construcción histórica. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 278-299). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO\\_HORIZONTES\\_FINAL\\_5\\_MARZ\\_0.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZ_0.pdf)

Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 1-26. <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/6>

Dirección de Presupuestos de Chile (2018 - 2019 - 2020). *Informativo mensual presupuestario de la Dirección de Presupuestos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Hacienda.

Donoso, S.; Reyes, D., Pincheira, G. y Arias, O. (2019), La Ejecución del Gasto del Nuevo Sistema de Educación Escolar Pública en Chile 2018-2019: Disonancias entre la letra y espíritu de la reforma. *Propuesta Educativa*, 28(52), noviembre 2019, 41-56. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52.pdf>

Donoso, S. (2021) Los nuevos Servicios Locales de Educación Pública en Chile: Desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), (abril-junho), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>

García-Huidobro, J.E., Ferrada, R. y Gil, M. (2014). La relación educación-sociedad en el discurso político-educativo de los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 113-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100007>.

Gillies, J. (2010). *The power of persistence: Education system reform and aid effectiveness: Case studies in long-term education reform*. USAID, EQUIP2. <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Power%20of%20Persistence.pdf>

Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia Chilena. *Estudios Públicos*, (32), 193-237. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184500/rev32\\_jofre.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184500/rev32_jofre.pdf)

Joiko, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 148-174. <http://dialogoseducativos.umce.cl/articulos/2012/dialogos-e-23-joiko.pdf>

Ley 21.040. (16 de noviembre de 2017). Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2017/11/24/41916/01/1308351.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Base de datos de Matrícula de Estudiantes*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.

Morduchowicz, A. (2019). El financiamiento educativo argentino. *Propuesta Educativa*, 28(52), noviembre, 11-23. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/PropuestaEducativa52.pdf>

Núñez, I. y Weinstein, J. (2010). Chile: ¿Una reforma educacional sin reforma del Ministerio? (1990 -2007). En I. Aguerrondo (Coord.), *Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y la Argentina en los años 90* (pp. 95-220). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187185/PDF/187185spa.pdf.multi>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Política Educativa en Perspectiva. Hacer posible las reformas*. Fundación Santillana para la edición española, obra publicada por acuerdo con la OCDE. (Trabajo original publicado en 2015). <https://fundacionsantillana.com/publicaciones/politica-educativa-en-perspectiva-2015-hacer-posibles-las-reformas/>

Pefaur, D. y Moreno D. (2016). Transparencia y modernización del Estado en Chile: brechas entre la teoría y la práctica. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 14(24), 41-66. <https://www.redalyc.org/pdf/960/96046559003.pdf>

Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente: Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile* (pp. 135-176). Uqbar. [https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro\\_Completo\\_La\\_Asignatura\\_Pendiente\\_compressed.pdf](https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro_Completo_La_Asignatura_Pendiente_compressed.pdf)

Rivas, A., Scasso, M., Larsen M.E., Jaureguizar, M., Sánchez B., Beech, J., Barrenechea, I., Recch F., Soares, V., Hoogerbrugge, L., Bellei, C., Muñoz, G., Contreras, M., Grant, J., León, M., Baquero, L., Cruz, J., Sifuentes, V., y Balarin, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. CIAESA, Instituto Natura y Universidad de San Andrés. Fundación Santillana. <https://fundacionsantillana.com/publicaciones/las-llaves-de-la-educacion/>

Segovia, M. (30 de septiembre de 2019). La deficiente ejecución de Ley de Nueva Educación Pública, el talón de Aquiles de la ministra Cubillos. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2019/09/30/la-deficiente-ejecucion-de-ley-de-nueva-educacion-publica-el-talon-de-aquiles-de-la-ministra-cubillos/>

Uribe, M., Valenzuela, J.P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación* [Archivo PDF]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Chile. [http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00\\_1562876235.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1562876235.pdf)

Valdivia, V. (2018). La “alcaldización de la política” en la post dictadura pinochetista. Las comunas de Santiago, Las Condes y Pudahuel [Archivo PDF]. *Izquierdas*, 38, 113-140. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7469174.pdf>

Von Gersdorff, H. (2018). El proceso presupuestario en Chile: opciones de reforma. En I. Aninat y S. Razmilic (Eds.), *Un Estado para la Ciudadanía. Estudios para su modernización* (pp. 533-574). Centro de Estudios Públicos. <https://www.cepchile.cl/cep/libros/el-proceso-presupuestario-en-chile-opciones-de-reforma>.

**Fecha de recepción:** 27-08-2021

**Fecha de aceptación:** 29-11-2021



# O pensamento de Paulo Freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação

El pensamiento de Paulo Freire en la educación en el contexto carcelario: resocialización con emancipación

*Paulo Freire's thought on education in prison context: resocialization with emancipation*

HONORATO, Hercules Guimarães<sup>1</sup>

Honorato, H. G. (2021). O pensamento de Paulo Freire e a educação no contexto prisional: ressocialização com emancipação. *RELAPAE*, (15), pp. 38-47.

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar um diálogo entre a educação no contexto prisional e o pensamento de Paulo Freire, com fulcro em sua efetividade na ressocialização com emancipação da pessoa privada de liberdade. Estipulou-se como problema de pesquisa: em que medida a educação contribui para a sua ressocialização das pessoas em privação de liberdade? Esta pesquisa é de abrangência qualitativa e em relação aos objetivos como exploratória, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. O planejamento contou ainda com um levantamento bibliográfico e outro documental para reconhecer o objeto de estudo. O quadro teórico caminha pelo fio condutor que liga o apenado a sua condição de pessoa com direito à educação, alicerçada na bibliografia de Paulo Freire, em especial nos seguintes livros: *Conscientização* (1979), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (1993), *Alfabetização* (2011), *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2008). O papel da escola no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida e resgatar a sua cidadania e dignidade. Acreditamos que a educação é um caminho para a transformação e mudança social de qualquer pessoa, mas em sentido estrito, importante para os apenados, que retornará ao convívio social ao término do cumprimento de sua pena. O caminho a ser transposto para a ressocialização de direito transita por intermédio de uma educação transformadora e, segundo a pedagogia freireana, na efetivação do aluno-apenado como sujeito da sua própria reconstrução, considerando a sua experiência de vida e o seu contexto sócio-histórico-cultural, transformando-o em agente político, em prol do seu reconhecimento como cidadão crítico e de direito pleno, sujeito e não objeto de sua própria história futura.

**Palavras-Chave:** Educação Prisional, Educação emancipadora, Paulo Freire, Encarcerados, Ressocialização.

## Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un diálogo entre la educación en el contexto carcelario y el pensamiento de Paulo Freire, con un enfoque en su efectividad en la resocialización con emancipación de la persona privada de libertad. Se estableció como un problema de investigación: ¿en qué medida la educación contribuye a la resocialización de las personas privadas de libertad? Esta investigación es de alcance cualitativo y en relación a los objetivos como exploratorios, busca brindar una mayor familiaridad con el problema, haciéndolo más explícito. La planificación también incluyó un relevamiento bibliográfico y otro documental para reconocer el objeto de estudio. El marco teórico camina por el hilo conductor que conecta al recluso con su condición de persona con derecho a la educación, a partir de la bibliografía de Paulo Freire, especialmente en los siguientes libros: *Concientización* (1979), *Pedagogía de la Indignación* (2000), *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Qué hacer: teoría y práctica en la Educación Popular* (1993), *Alfabetización* (2011), *Pedagogía del Oprimido* (2005) y *Pedagogía de la Autonomía* (2008). El camino para ser

<sup>1</sup> Instituto Naval de Pós-Graduação, Brasil / hgghh@gmail.com.

transpuesto a la resocialización del derecho pasa por una educación transformadora y, según la pedagogía freireana, en la realización del estudiante convicto como sujeto de su propia reconstrucción, considerando su experiencia de vida y su contexto socio-histórico - cultural, transformándolo en un agente político, a favor de su reconocimiento como un ciudadano crítico con plenos derechos, sujeto y no objeto de su propia historia futura.

**Palabras Clave:** Educación Penitenciaria, Educación emancipadora, Paulo Freire, Encarcelados, Resocialización.

## **Abstract**

The objective of this article is to present a dialogue between education in the prison context and the thought of Paulo Freire, with a focus on its effectiveness in the resocialization with emancipation of the person deprived of liberty. It was established as a research problem: to what extent does education contribute to the re-socialization of people deprived of liberty? This research is qualitative in scope and in relation to the objectives as exploratory, it seeks to provide greater familiarity with the problem, making it more explicit. The planning also included a bibliographic survey and another documentary to recognize the object of study. The theoretical framework walks by the common thread that connects the inmate with his condition of person with the right to education, based on the bibliography of Paulo Freire, especially in the following books *Conscientization* (1979), *Pedagogy of Outrage* (2000), *Education as a practice of freedom* (1967), *What to do: theory and practice in Popular Education* (1993), *Literacy* (2011), *Pedagogy of the Oppressed* (2005) and *Pedagogy of Autonomy* (2008). The path to be transposed to the re-socialization of the law passes through a transformative education and, according to Freirean pedagogy, in the realization of the convicted student as the subject of his own reconstruction, considering his life experience and his socio-historical-cultural context, transforming him in a political agent, in favor of his recognition as a critical citizen with full rights, subject and not object of his own future history.

**Keywords:** Prison Education, Emancipatory education, Paulo Freire, incarcerated, Resocialization.

## Introdução

*“Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’”.*  
(Freire, 2005, p.62, grifo do autor).

O século XXI está (re)significando muitas coisas em relação aos direitos fundamentais do homem. As rápidas mudanças protagonizam incertezas em relação ao futuro. Vivenciamos um período obscuro das relações sociais, em especial a ocasionada pela emergência sanitária que nos assola há mais de um ano, a pandemia do COVID-19. Pelo olhar do professor Boaventura de Sousa Santos (2020) não existe crise permanente, ela é “passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado das coisas” (p.5). O mundo não é mais linear, o futuro é plural e com certeza teremos muitas surpresas, algumas evitáveis e outras inevitáveis.

No mesmo diapasão, Paulo Freire (2000) nos apresenta que o “amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã” (p.42). Podemos caminhar, a partir desse momento, nos pensamentos de Norberto Bobbio em seu clássico *A era dos direitos*, em que o autor justifica que a natureza do homem é frágil, mas que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio, 1992, p. 23).

O ser humano é um ser incompleto e inacabado, que escolhe sua “trajetória temporal de existência a partir de suas diversas experiências que se confluem para o tornar o que é num constante processo de transformação” (Araújo et al., 2017, p. 78). Porém, se uma pessoa comete uma ação criminosa, sua *punição*, de uma maneira geral, é o isolamento da sociedade que até então era integrante. Segundo Onofre (2006, grifo do autor) “Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados [...]” (p.1), e esse novo lugar reduz as oportunidades de (re)integração na sociedade.

Este estudo trata da pessoa privada de liberdade, e da importância da manutenção do direito à educação, como garantido pelo aparato legal brasileiro, como sendo fundamental para sua (re)integração na vida em sociedade. Assim, caminhando pela nossa Constituição Federal, em relação aos princípios fundamentais, em especial pode ser pinçado o direito a dignidade da pessoa humana; o art. 5º, ao tratar dos direitos e deveres individuais e coletivos, especifica que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo que o direito à vida e à segurança; o art. 6º, se refere aos direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a segurança. O que podemos verificar é que o direito à educação permanece com o apenado, sendo incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996; no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014; e em outros documentos legais como direito subjetivo e inalienável.

Foucault (1987, grifo do autor) afirma que “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. Entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar” (p.224). A partir deste ponto, surgiu a inquietação para o desenvolvimento deste estudo, para apresentar a educação no contexto prisional segundo a visão emancipadora da educação de Paulo Freire. Seu fulcro está na ressocialização da pessoa privada de liberdade. A justificativa para o olhar específico na Educação Popular é por acreditar que as portas do conhecimento podem ser abertas, ampliando-se os horizontes, criando momentos únicos e autônomos, em que pontes sólidas são erguidas para o desenvolvimento da pessoa presa, como sendo um ser crítico, transformado e apto para o exercício dos direitos e deveres de cidadão.

O quadro teórico foi dividido em duas partes principais, e caminha pelo fio condutor que liga o apenado a sua condição de pessoa com direito à educação, alicerçada na bibliografia de Paulo Freire, em especial nos seguintes livros: *Conscientização* (1979), *Pedagogia da Indignação* (2000), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular* (1993), *Alfabetização* (2011), *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (2008). Completamos com estudos em relação à educação no ambiente prisional, com Cacicedo (2016), Delfino e Corrêa (2020), Ireland (2011), Onofre (2006), Onofre e Julião (2013), Rodrigues (2018), entre outros pesquisadores, sem esquecermos os autores clássicos Foucault (1987) e Goffman (1974).

Este estudo foi norteado pelo seguinte problema: Em que medida a educação contribui para a sua ressocialização das pessoas em privação de liberdade?



## Metodologia

Este estudo é de abrangência qualitativa, ou seja, o objeto desta pesquisa transita na relação que se deseja entre o(a) apenado(a) e a educação. Sendo que esta visa proporcionar que ao término do período intramuros, aquele esteja preparado para o seu retorno ao ambiente social, sem qualquer distinção em relação aos direitos e deveres do pleno exercício da cidadania. Importante destacar que a pesquisa qualitativa “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida” (Flick, 2009, p. 20).

Em relação aos objetivos, o presente estudo se caracteriza como exploratório, pois visa proporcionar a familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito (Gil, 2010). O planejamento contou com um levantamento bibliográfico e outro documental para reconhecer o objeto de estudo. Outro ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo, ao modo como ele deveria ser compreendido e estudado.

## Aspectos teóricos da realidade prisional

A população carcerária no Brasil caiu em números pela primeira vez desde 2020, quando crescia em progressão. Os dados atuais apontam para a capacidade nas prisões federais e estaduais de 440.530, um déficit ainda preocupante de 241.652 vagas, uma taxa de encarceramento (número de encarcerados por 100 mil habitantes) ainda muito alta, ou seja, duas vezes e meia a mais do que o mundo prende (Torres et al., 2021). Ireland (2011) assegura que em grande medida é para resolver os problemas sociais e de segurança pública. O nosso sistema prisional, “por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma estrutura social desigual e injusta” (Correia, 2019, p. 20).

A prisão, como uma instituição total, é conceituada “[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa” (Goffman, 1974, p. 11). Ireland (2011) argumenta que a prisão é o ambiente da não liberdade, que retira a independência e a autonomia de seus internos, que apresenta um clima de aumento das desigualdades e geram exclusão e marginalidade social. Onofre e Julião (2013) apresentam um retrato do sistema carcerário da seguinte forma: “[...] nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade” (p. 54).

Situação retratada que vem ao encontro de uma exclusão em todos os aspectos, uma exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares e ausência de relacionamentos. Thompson (2002) argumenta que sob as lentes de um sistema social, as penitenciárias têm como característica mais marcante, a representação de uma tentativa para se criar e manter um coletivo humano, submetido a um regime de controle total, ou até mesmo quase total. Esse autor também classifica o regime prisional como totalitário.

O melhor caminho a ser trilhado pelo apenado para a reconstrução da sua identidade, e para resgatar a cidadania perdida depende de políticas públicas que tornem a prisão um lugar não necessariamente doloroso, mas um espaço sem barreiras para o exercício de direitos e deveres. Se fizermos uma corrente de elos fortes das palavras-chave das referências lidas, o efeito desejado final seria a ressocialização ou reintegração social. Então, nesse momento, cabe a seguinte pergunta: o que seria ressocialização? Leal (2019) nos esclarece que seria a readaptação do preso para viver na sociedade, de modo com que essa pessoa possa vir a ter condições de retornar ao convívio social, com comportamentos em conformidade com os preceitos que regem o exercício da cidadania.

Ireland (2011) e Onofre e Julião (2013) apresentam um paradoxo interessante na relação que existe entre educação e prisão. A educação tem por princípio fundamental ser transformadora, contribuindo para a plena formação e a liberdade da pessoa; em sentido oposto, a cultura prisional tem por escopo claro o de retirar a pessoa do convívio social, mantendo-a afastada da sociedade, moldando-a ao cárcere. Rodrigues e Oliveira (2020) acrescentam que a prisão deva ser um lugar de esquecimento e degradação daqueles que foram condenados, mas que a escola possa (re)significar o espaço e mitigar os danos causados pelo próprio encarceramento.

A população prisional total, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020a), é de 748.009 apenados, sendo que cerca de 62% são pessoas entre 18 e 34 anos. Existe a possibilidade de remição da pena, que em regras gerais pode ser concedida por meio de atividades laborais, de processos formativos como a matrícula na educação

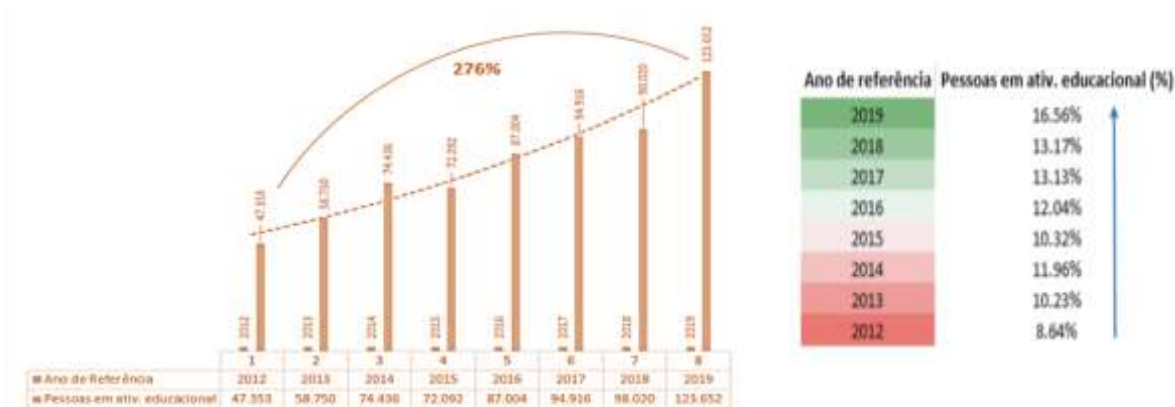
formal e a leitura orientada. No programa laboral temos 144.211 presos, o que corresponde a cerca de 19%; no educacional 123.652, que representa 16,5%; e na remição pela leitura um total de 26.862, que significa 3,5% (DEPEN, 2020a). A maioria da população carcerária brasileira tem seu grau de instrução localizado no ensino fundamental, o índice é de 66%, seja completo ou incompleto, o que em síntese significa que são pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais. Freire e Macedo (2011) deixam claro que “o analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça” (p. 5).

Os dados apresentados no parágrafo anterior deixam claro que a população carcerária, em sua maioria é de jovens adultos, que tiveram a sua trajetória escolar interrompida, “durante o período socialmente estabelecido para frequentar a educação escolar formal” (Torres et al., 2021, p.4). Este autor não concorda com essa citação, pois não existe idade própria ou escolar ou certa para se aprender, e na perspectiva de Paro (2010), a educação “implica em formá-lo cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade” (p.28). Assim, não existe começo e fim, mas uma formação continuada, ao longo da vida e a qualquer momento.

A Lei de Execuções Penais (LEP), Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, em seus artigos 17 ao 21 tratam da Assistência Educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Em seu art. 18-A, por exemplo, é estipulado que o ensino ministrado aos apenados integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Ao longo dos anos, de 2012 a 2019, houve uma evolução considerável no número e no percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro, saindo de cerca de 47 mil para cerca de 124 mil, um incremento de 276% (DEPEN, 2020b), como mostrado na figura a seguir.

Figura 1. Pessoas em atividade educacional.



Fonte: DEPEN (2020b, p.2).

A princípio, uma questão que se torna relevante e pode ser um sinalizador para esse aumento sensível, é a motivação pela remição da pena pelo estudo. Porém, em estudo realizado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional no Maciço de Baturité, Ceará, foi verificada também a motivação dos internos em aprender a ler e escrever e continuar os estudos (Martins et al., 2019). Onofre e Julião (2013) acrescentam, como óbices, o número de horas reduzidas destinadas à escolarização e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do ambiente prisional.

A Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN (COECE) destacou na Nota Técnica n. 14/2020 (DEPEN, 2020b) as metas que deverão ser buscadas para os próximos dois anos, com a finalidade de proporcionar a qualidade desejada nos processos educacionais em prisões, e para os egressos do Sistema Prisional. As principais metas ligadas ao escopo desse estudo são: Classificação e definição de perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às atividades

educacionais de forma racionalizada; Capacitação e direcionamento de profissionais de educação que atuam no sistema prisional, e profissionais do sistema prisional para promoção dos processos ligados à educação.

Torres et al. (2021), em estudo sobre o diagnóstico da política de educação nas prisões brasileiras, estabeleceram alguns pontos sensíveis que devem ser observados pelos gestores estaduais, em especial: plano progressivo de ações na educação formal em relação ao nível de escolaridade; ações permanentes também no trato complementar à educação escolar formal; articulação e formação continuada de todos os envolvidos com a prática educacional, em especial o corpo de seguranças; e programas e projetos de leitura e escrita. Esses autores participaram que o caminho da universalização da educação no sistema prisional carece de maior investimento e fomento por parte do próprio Ministério da Justiça.

Ao realizar uma pesquisa de campo em uma escola prisional de ensino médio e fundamental, localizada em um presídio de segurança média em João Pessoa, Paraíba, o autor deste estudo, apresentou a seguinte pergunta ao diretor: *Qual o maior desafio para uma escola intramuros?* Em síntese, a resposta foi que devemos repensar o modelo e matrizes para educação de jovens e adultos no contexto prisional, com vistas a não infantilizar sua situação de privação de liberdade em si, mas dar a eles, norte e propósitos de vida através do aprendizado (Honorato, 2021, no prelo).

A baixa escolaridade é considerada como um dos principais fatores da exclusão de jovens da atividade econômica. Tal situação, segundo Ireland (2011), pode ser um dos aspectos da existência de uma taxa altíssima de reincidência dos detentos, que poderia ser mitigada se durante o encarceramento lhes fosse proporcionada a oportunidade de elevar a sua escolaridade. Conforme ainda esse autor, “a política de educação em prisões, assim como a EJA, tem concentrado os seus investimentos na escolarização, relegando as atividades não formais para um pobre segundo lugar” (Ireland, 2011, p. 31), ponto que consideramos importante no caminho para uma educação democrática.

Rodrigues (2018) afirma que existe a necessidade de se problematizar ao apenado a sua condição de cárcere, instrumentalizando-o para que, em um primeiro momento, “supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação com sua emancipação humana” (p.96). Onofre (2006), citado por Delfino e Corrêa (2020), acrescenta que o papel da educação é mais completo, “pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E, nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana” (p.46). É com este pensamento que vamos, a partir de agora, caminhar por Paulo Freire e a Educação Prisional.

## O diálogo entre Paulo Freire e a Educação Popular

Um dos pontos relevantes levantados pelos autores, que estudam o Sistema Prisional com foco na educação dos sujeitos privados de liberdade, foi que os seus alunos, que vivem na condição de reeducandos, necessitam resgatar a sua cidadania plena no sentido claro de compreenderem que têm direitos e deveres com a sociedade em que vivem (França et al., 2020). Freire (2000), em seu livro *Pedagogia da Indignação*, deixa-nos claro que “o amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e porque, sobretudo, temos de lutar para contribuir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã” (p.42). Ratificamos, portanto, que somos seres incompletos e responsáveis como autores de nossa própria história.

Acreditamos que a educação é um caminho para a transformação e mudança social de qualquer pessoa, mas em sentido estrito, é mais importante para as pessoas privadas de liberdade. A partir deste ponto, apresentamos a *conscientização* como uma aproximação crítica da realidade, que segundo Freire (1979) seria o “[...] modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (p.15). Esse “[...] mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana” (Freire, 2005, p. 17). Independente do local em que esteja ocupando ou pertencendo no momento, a pessoa deve reconhecer-se “[...] como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 2008, p. 41).

A *Educação Popular* visa transformar o sujeito em agente político, ou seja, no sentido de ser um cidadão participativo e ativo na transformação do mundo e da sua própria história, consciente e autônomo em prol de uma sociedade que tenha como foco o ser humano (Maciel, 2011). Como apresentado na seção anterior, o apenado tem sua identidade como pessoa negada, e a educação que se deseja não deve se limitar ao contexto meramente formal. Freire e Nogueira (1993) asseveram que essa educação tem como ponto do seu iniciar por intermédio das práticas do mundo, via família e grupos populares. Assim, a “teoria de Paulo Freire encontra sua necessária dimensão pedagógica-política, tão atual

e necessária, tantos nos espaços formais quanto não formais que pretendam uma emancipação de indivíduos ou grupos” (Maciel, 2011, p. 343). O ponto de partida dessa educação problematizadora deve ser os próprios educandos, reconhecendo-os como sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Esse autor nos apresenta três concepções mais comuns da Educação Popular. A primeira está direcionada à alfabetização de jovens e adultos no ambiente formal escolar. O seu caráter transformador acontece em espaços não formais como sua segunda dimensão. Por último, ela deve ser uma educação política da classe trabalhadora, “[...] sendo a escola e a sociedade espaços legítimos de educação popular” (Maciel, 2011, p. 330). Nesta última dimensão, Silva (2004) assevera que seria a criação de condições que busquem favorecer a construção, ou no caso do encarcerado a reconstrução, do ser humano na e com a sociedade.

Em contraponto à Educação Popular, Paulo Freire nos apresenta o que chamou de *educação bancária*, em que o professor sabe tudo e os alunos nada sabem, somente o professor fala, o docente é o sujeito do processo de formação enquanto os alunos são simplesmente objetos dele, apenas um ato de depositar, guardar e arquivar no educando os conhecimentos do educador (Freire, 1979; 2005; 2008; Freire y Nogueira, 1993); o que podemos destacar com ênfase é que a educação não seria um acúmulo simplesmente de conhecimentos. A observação desvelada pelo autor é que a educação de adultos jamais proporá aos alunos considerar a realidade de uma maneira crítica. Acredita-se que o ponto de partida, portanto, para a educação de adultos, e no caso específico das pessoas privadas de liberdade, está nos saberes dos próprios (re)educandos. Aprender, segundo Freire e Nogueira (1993), “[...] é movimentar a pessoa naquilo que ela antes pensou não saber, depois se encontrou no acontecimento e essa pessoa aprendeu a aprender” (p.36).

Onofre (2006), em seu estudo sobre a escola da prisão, afirma que a escola deve ampliar conhecimentos como uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submeti a pessoa privada de liberdade. Uma educação forçada, que tenta alterar o modo de ser de uma pessoa, não pode e nem deve ter a pretensão de ser um instrumento de cidadania, “[...] a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena” (Cacicedo, 2016, p. 136). Concordamos com Freire (1967) de que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (p.97). Continuando por esses argumentos, esse autor afiança que a educação se dá a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, o que vai se dinamizando o seu mundo, acrescentando que ele mesmo está a fazer (Freire, 1967).

O encarcerado continuará, até a sua libertação física, em uma condição social especial, a do seu isolamento compulsório da sociedade. Por isso mesmo, deve-se problematizar essa realidade provisória e temporal para que, no início, supere sua condição de expropriado do conhecimento, fazendo compreender a relação existente da educação com a sua emancipação humana (Rodrigues, 2018). Com este pensamento, a privação de liberdade somada a da educação escolar formal, “não faz deles *tabula rasa*, ao contrário, esses sujeitos carregam para o âmbito escolar inúmeros saberes e conhecimentos significativos, apropriados e construídos ao longo de sua trajetória de vida” (Araújo et al., 2017, p. 72). Em síntese, para existir uma educação para a liberdade, esta que seria pré-condição de uma vida democrática.

Uma frase que marca bem esse diálogo que se deseja para uma educação libertadora nos vem da obra *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2005) afirma que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 58). Essa libertação, no caso da humanização roubada pelo encarceramento, não deve chegar por acaso, “[...] mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 2005, p. 34). O caminho para a ressocialização efetiva do preso passa obrigatoriamente pelo processo de sua emancipação, transformação e retorno de sua humanização.

Em seus dois livros clássicos, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire deixa transparecer que para existir uma liberdade deve requerer que qualquer pessoa seja responsável e ativo, não uma peça de uma máquina ou um escravo, nesse ponto podemos encaixar também o apenado; tal situação seria características de um não amor à vida, mas à morte. Devemos todos assumirmos como um ser social e histórico, que pensa e que se comunica, uma pessoa que pode transformar e criar, que tenha sonhos a serem realizados, sabedor que também pode ter raiva, antítese do amor, do ser humano.

Freire e Macedo (2011) deixam claro que a pessoa analfabeta não é um ser livre, é se verem anulados por sua incapacidade de tomarem decisões sozinhos, não sendo simplesmente a incapacidade de ler e escrever um simples bilhete, mas um indicador cultural negativo. Em suma, a educação de adultos em privação de liberdade deve considerar a realidade em que se encontram de uma maneira crítica, problematizadora, criando e fomentando a sua esperança, ou melhor, flexionar em tom de conquista o verbo “esperançar”.

Ao relacionarmos por fim a educação de pessoas privadas de liberdade por intermédio do que conhecemos como Educação de Jovens e Adultos, podemos concordar com a professora Maria da Conceição Valença da Silva (2004), em seu artigo intitulado *Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária*, que a prática pedagógica deve caminhar no contexto sócio-histórico-cultural que o aluno-apanado se insere, uma educação problematizadora e tendo sempre o diálogo docente-discente como elemento formativo, ou no caso em estudo, reformativo do ser como humano “humanizante”.

## Considerações Finais

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma pequena redução da população prisional. A atenção para com os encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito. Apresentamos, em síntese, que a educação nas prisões cumpre em especial dois papéis principais: a educação propriamente dita e a ressocialização. A pessoa ao chegar a prisão deixa de ter o seu “eu” identitário como cidadão sequestrado para ser mais um número do sistema carcerário. A recuperação de sua cidadania caminha de braços dados, com certeza e em grande medida, com a educação emancipadora.

A epígrafe introdutória deste estudo nos deixa transparecer o pensamento de Paulo Freire em consonância com a pessoa privada de liberdade, que com certeza precisa recuperar a verdadeira consciência emancipadora de sua liberdade, e deixar de ser coisa. A educação de jovens e adultos encarcerados tem características próprias, pois além de serem pessoas com experiências de vida e idades diferentes, vivem em um coletivo e um ambiente inóspito, o que lhes impõem uma rígida e verdadeira estratégia de sobrevivência a lógica das prisões, um espaço que podemos considerar de um não direito.

O papel da escola no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida e resgatar a cidadania e a dignidade dos aprisionados. A oferta da educação prisional é uma tentativa de tornar o ambiente das prisões um lugar menos doloroso e do não direito. O caminho a ser transposto para a ressocialização de direito transita por intermédio de uma educação transformadora, e segundo a pedagogia freireana, na efetivação do aluno-apanado como sujeito da sua própria reconstrução, considera sua experiência de vida e o seu contexto sócio-histórico-cultural, transformando-o em agente político, em prol do seu reconhecimento como cidadão crítico e de direito pleno, sujeito e não objeto de sua própria história futura.

A questão que suscitou este estudo navega pela ressocialização da pessoa privada de liberdade por intermédio de uma educação emancipadora, que tenderá a proporcionar uma real luta pela liberdade, na incessante busca pela recuperação de sua identidade, cidadania e humanidade. A bibliografia freireana utilizada consegue deixar claro que a consciência de que o mundo é elaboração do homem, que sendo incompleto e independente do lugar que se encontra, mesmo que momentaneamente, pode conscientizar-se da sua responsabilidade como construtor ou reconstrutor de sua própria história de vida e, por fim, “[...] o homem faz-se livre” (Freire, 2005, p. 17).

## Referências Bibliográficas

Araújo, A. C. de, Nascimento, E. M. y Silva, F. R. (2017). A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, 5(10), 65-84. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p65>

Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Editora Campus.

Cacicedo, P. (2016). Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. *ARACE – Direitos Humanos em Revista*. 3(4), 122-138. <https://www.semanticscholar.org/paper/Desafios-para-a-educacao-nas-prisoes-na-era-do-Cacicedo/404007cffbfc4b6fc9c621c3d51f5552eda89837>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2016). Senado Federal (1ª ed.).

Correia, G. V. C. (2019). *Remição da pena pela leitura: a importância da biblioteca prisional*. [Dissertação de Mestrado]

Profissional, Universidade Estadual de Santa Catarina, Brasil]. Arquivo digital. [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/1438/Gabriella\\_Violi\\_Cavalcanti\\_Correia\\_15791076199062\\_1438.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1438/Gabriella_Violi_Cavalcanti_Correia_15791076199062_1438.pdf)

Delfino, D. L. y Corrêa, T. A. (2020). Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário de segurança máxima: olhares de professores e da supervisora de ensino. *Revista Multidisciplinar da Faculdade Municipal de Palhoça*, 42-56. <http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2020/11/20202.pdf>

Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. (2020a). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen. <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>

Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. (2020b). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ*. [http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy2\\_of\\_NTEDUCACAOSEI\\_MJ11671181NotaTcnica.pdf](http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy2_of_NTEDUCACAOSEI_MJ11671181NotaTcnica.pdf)

Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.; 3ª ed.). Artmed.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Editora Vozes.

França, R. de F. C.; Felix, A. S. y Feitosa, D. F. da S. (2020). A EJA e as diferenças de aprendizagem dos alunos: implicações encontradas no sistema prisional. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(15), 383-392. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2965>

Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (K. de M. e Silva, Trad.). Cortez & Moraes.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. (48ª reimp.). Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (37ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. y Nogueira, A. (1993). *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. (4ª ed.). Editora Vozes.

Freire, P. y Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. (L. L. de Oliveira, Trad.). Paz e Terra.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª ed.). Editora Atlas.

Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva.

Honorato, H. G. (2021, no prelo). *Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional: desafios, limites e possibilidades*.

Ireland, T. D. (2011). Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. *Em aberto*, 24(86), 19-39. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>

Leal, J. R. V. R. J. (2019). *Remição de pena pela leitura: análise do projeto “ler liberta”*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Direito da Faculdade de Direito de Vitória). Vitória, ES. <http://repositorio.fdv.br:8080/handle/fdv/725>

Lei 9.394, de 1996. (1996, 23 de dezembro). Presidência da República. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Lei 13.005, de 2014. (2014, 26 de junho). Presidência da República. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original).

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Lei 7.210, de 1984. (1984, 13 de julho). Presidência da República. Diário oficial nº Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União de 13/07/1984, p. 10227, col. 2 (publicação original). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)

Maciel, K. de F. (2011). O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Revista Educação em Perspectiva*, 2(2), 326-344. <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>.

Martins, E. S.; Silveira, A. L. N. da y Costa, E. A. da S. (2019). Educação de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE. *Rev. Expr. Catól.* 8(1). ISSN: 2357-8483. <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3260>

Onofre, E. M. C. (2006, de 15 a 18 de outubro). Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED]. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, Caxambú, Minas Gerais, Brasil. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-da-prisao-espaco-de-construcao-da-identidade-do-homem-aprisionado>

Onofre, E. M. y Julião, E. F. (2013). A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Revista Educação & Realidade*, 38(1), 51-69. [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

Paro, V. H. (2010). Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. (2ª ed.). Editora Cortez.

Rodrigues, V. E. R. (2018). *A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Ponta Grossa, Brasil]. Arquivo digital. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2725>

Rodrigues, V. E. R. & Oliveira, R. de C. da S. (2020). A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades de educação em Direitos Humanos. In R. de C. da S.; Oliveira y F. O. A. de Silva. *Revista Cadernos de Pesquisa*. Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos [GEJAI]. ISBN: 978-65-00-10441-7.

Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Biblioteca Massa Crítica. E-book. Clacso. [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)

Silva, M. da C. V. da. (2004). *Paulo Freire e EJA aprisionados: uma relação necessária*. [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3862/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0582.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3862/2/FPF_PTPF_01_0582.pdf)

Thompson, A. (2002). *A questão da penitenciária*. (5ª ed.). Editora Forense.

Torres, E. N. da S.; Ireland, T. D. y Almeida, S. I. de. (2021). Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. *Revista Eletrônica de Educação*. 15. 1-1. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994696>

**Fecha de recepción:** 5-10-21

**Fecha de aceptación:** 9-12-2021



# Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina

Policy challenges for secondary education in the context of a health emergency in La Pampa, Argentina

CORREA, Mariana<sup>1</sup>  
LARA, Nadia<sup>2</sup>

Correa, M. y Lara, N. (2021). Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina. *RELAPAE*, (15), pp. 48-60.

## Resumen

Este artículo expone una sistematización de las principales decisiones en materia de política educativa tomadas en Argentina y particularmente en la provincia de La Pampa en contexto de pandemia. Interesa abordar los desafíos que supone el logro de la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes en el marco de la reproducción de desigualdades ya existentes y la acumulación de “nuevas desventajas” (Saravi, 2016), entre las que se distinguen el desigual acceso, apropiación y uso de recursos digitales para el sostenimiento de la escolaridad remota. Desde un enfoque socio-político y a partir de entrevistas semiestructuradas a integrantes de dos equipos de gestión, reconstruimos las acciones llevadas adelante por una escuela secundaria situada en la zona norte de La Pampa y su escuela anexa, emplazada en un paraje rural. Analizamos los vínculos y tensiones entre política educativa, desigualdades y territorio, con foco en los modos en que se recepcionaron y pusieron en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012) en la órbita jurisdiccional las principales decisiones ministeriales respecto a la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes desde la perspectiva de los actores escolares. Como hipótesis central, advertimos que la continuidad pedagógica en contextos de desigualdad territorial como el caso en estudio, deviene en autogestión de la incertidumbre (Grinberg, 2019). Ante la falta de recursos humanos, materiales y de conectividad, son los propios actores institucionales quienes movilizan sus recursos para el sostenimiento del vínculo pedagógico entre la escuela secundaria y los/as jóvenes.

**Palabras Clave:** desigualdades, políticas educativas, educación secundaria, adolescentes y jóvenes, continuidad pedagógica.

## Abstract

This article presents a systematization of the main educational policy decisions taken in Argentina and particularly in the province of La Pampa in the context of a pandemic. It is interesting to address the challenges posed by the achievement of pedagogical continuity for adolescents and young people within the framework of the reproduction of existing inequalities and the accumulation of “new disadvantages” (Saravi, 2016), among which are unequal access, appropriation and use of digital resources to sustain remote schooling. From a socio-political approach and based on semi-structured interviews with members of two management teams, we reconstruct the actions carried out by a secondary school located in the north of La Pampa and its attached school, located in a rural area. We analyze the links and tensions between educational policy, inequalities and territory, focusing on the ways in which the main ministerial

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Pampa - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / profmariacorra@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Pampa, Argentina / nadialara@outlook.com



decisions regarding the pedagogical continuity of adolescents were received and implemented (Ball, Maguire & Braun, 2012) in the jurisdictional orbit and young people from the perspective of school actors. As a central hypothesis, we note that pedagogical continuity in contexts of territorial inequality, such as the case under study, becomes self-management of uncertainty (Grinberg, 2019). Given the lack of human, material and connectivity resources, it is the institutional actors themselves who mobilize their resources to sustain the pedagogical link between secondary school and young people.

**Keywords:** inequalities, educational policies, secondary education, adolescents and young people, pedagogical continuity.

## Introducción

Desde los albores de la conformación del sistema educativo moderno, se sucedieron distintos episodios epidémicos que irrumpieron el devenir de cierta “normalidad” epocal de las prácticas educativas. En una breve revisión historiográfica, Pineau y Ayuso (2020) mencionan la “peste amarilla” en 1871, el brote de poliomielitis en 1956 y la pandemia de la gripe A (H1N1) en 2009, como sucesos que modificaron de diversos modos el sistema educativo y las instituciones escolares: “alteraron la vida de los docentes y alumnos, propusieron desafíos pedagógicos y dejaron huellas más o menos profundas que condicionaron sus futuros” (Pineau y Ayuso, 2020; p. 26). El escenario actual -con sus similitudes y diferencias- no es ajeno a estos cambios.

El 31 de diciembre de 2019, la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (Provincia de Hubei, China), notifica a la Organización Mundial de la Salud (OMS) un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad, posteriormente identificados como causados por un nuevo Coronavirus, el COVID-19. A partir de entonces, y debido al avance de los contagios y su gravedad, el 11 de marzo del 2020 la OMS confirma el inicio de una nueva pandemia, escenario de crisis que lleva a los Estados del mundo a promover acciones tendientes a la detección y control del virus en sus poblaciones.

Si bien surge en otras latitudes, la enfermedad rápidamente llega a América Latina. Las políticas sanitarias de aislamiento social, preventivo y obligatorio -impostergables- afectan drásticamente las ya frágiles economías existentes en la región. En el plano educativo, Puiggrós sostiene que pese a los avances en materia de políticas de universalización de la educación primaria y secundaria, la pandemia encuentra a los sistemas educativos latinoamericanos “heridos o mortalmente dañados”, afectados por políticas de privatización que profundizaron las desigualdades ya existentes y afectaron principalmente a quienes estudian en zonas rurales, a las periferias pobres de las grandes ciudades, a las comunidades aborígenes, entre otros grupos (Puiggrós, 2020; p. 33). En el caso de Argentina, la pandemia nos encuentra con una tasa de 40, 8% de personas bajo la línea de pobreza (segunda parte del 2019) y un 8,9% bajo la línea de indigencia, escenario que tiene como correlato condiciones desiguales de escolarización que afectan principalmente a grupos sociales vulnerables (Bocchio, 2020).

Si bien en la última década las políticas de virtualización e integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje vienen adoptando un rol protagónico en nuestro sistema educativo<sup>3</sup>, el principal obstáculo para su materialización es la conectividad, problema que se complejiza en escenarios de desigualdades territoriales y económicas interregionales, que en pandemia adquieren especial visibilidad (Di Piero y Miño Chappino, 2020).

En este marco, la continuidad pedagógica de todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes de forma remota y acelerada, constituyó la prioridad y el principal desafío de la política educativa. En el caso de la provincia de La Pampa, la pandemia irrumpe en un sistema educativo fuertemente estatal -de las 782 unidades educativas distribuidas en toda la provincia, solo 13 corresponden al sector privado-, con un incremento sostenido de la matrícula de la educación secundaria -de 30.364 estudiantes en 2012 fue progresivamente aumentando hasta alcanzar los 33.838 en 2019-; pero desigual en términos geográficos territoriales, ya que son los Departamentos de mayor concentración poblacional los que contienen el mayor porcentaje de establecimientos educativos<sup>4</sup>. Este escenario no solo supone desiguales oportunidades de acceso a la educación, sino también desiguales posibilidades de acceso a otras fuentes de recursos sociales, materiales y simbólicos por parte de niños/as, adolescentes y jóvenes, entre los que se destaca la conectividad a internet.

A partir de estas consideraciones, este artículo aborda los vínculos y tensiones entre política educativa y territorio, con foco en los modos en que se receptionan y ponen en acto en la órbita jurisdiccional las principales decisiones ministeriales vinculadas al tratamiento de la pandemia. En este marco, interesa abordar los desafíos que supone para la gestión escolar, el logro de la continuidad pedagógica de adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables que asisten a escuelas secundarias emplazadas en contextos urbanos y rurales de la provincia de La Pampa.

En la primera sección presentamos una breve contextualización de las escuelas que constituyen nuestros referentes empíricos y la descripción del abordaje metodológico. En la segunda, exponemos una sistematización -a modo de cronología- de las principales decisiones políticas vinculadas a garantía de la continuidad pedagógica en el

<sup>3</sup> Ejemplo de estas políticas son el Programa Nacional Conectar Igualdad, en el período 2010-2016, el Plan Nacional Integral de Educación Digital y Aprender Conectados entre 2017 y 2019 y el Plan Federal Conectar Igualdad Juana Manso desde el 2020 hasta la actualidad.

<sup>4</sup> Según un informe del 2019 de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la provincia, el Departamento Capital concentra el mayor porcentaje de unidades educativas de Educación Común de la provincia (25,8%). A este le siguen el Departamento Maracó con 13,2%, el Departamento Utracán con el 6,5% y el Departamento Realicó con el 6,1%.

contexto nacional y jurisdiccional, con foco en los cambios introducidos en el régimen académico de la escuela secundaria, para luego; en el tercer apartado, avanzar en el análisis de las relaciones y tensiones entre política educativa, desigualdades y territorio. En la cuarta sección, en diálogo con lo expuesto en la anterior, analizamos los modos en que se llevó adelante la gestión de la continuidad pedagógica en las escuelas en estudio. Como cierre, presentamos algunas reflexiones preliminares respecto a las condiciones reales de escolarización de adolescentes y jóvenes en contextos territoriales heterogéneos.

## 1- Notas metodológicas y de contexto

Según un informe del Ministerio de la Producción de La Pampa (2014), las 79 localidades que integran la provincia pueden distribuirse en dos grandes sistemas: uno *Integrado* y uno *No Integrado*, delimitados por una línea diagonal que atraviesa la provincia del Noroeste hacia el Sureste. El Sistema Integrado contiene casi el 92% de la población de la provincia, se concentra en la zona Noreste y está fuertemente interconectado y estructurado desde lo territorial; en detrimento del Sistema No Integrado, en el que predominan las localidades pequeñas y parajes rurales, distribuidos en el Suroeste de la provincia, débilmente interconectados y con carencias infraestructurales.

En este escenario geográfico, tomamos como referente empírico una escuela secundaria urbana y su escuela anexa, ambas situadas en el Sistema Urbano Integrado, ubicadas en la Zona Norte de La Pampa. La escuela secundaria urbana cuenta actualmente con un equipo de gestión conformado por director, vicedirector y asesor pedagógico, una matrícula de 275 estudiantes y 103 docentes en su planta (titulares y suplentes) y su oferta académica se estructura en dos Ciclos –Básico y Orientado– con una duración de 3 años cada uno. La escuela anexo, por su parte, se ubica en un paraje rural contiguo a la ciudad en la que se encuentra la escuela urbana y su oferta educativa incluye hasta el tercer año del Ciclo Básico, luego sus estudiantes deben continuar el Ciclo Orientado en la escuela urbana. Cabe destacar que dicha institución sólo cuenta con un cargo directivo.

Con el propósito de conocer los modos en que los actores institucionales recepcionan y ponen en acto las políticas educativas; esto es, cómo interpretan y traducen en el contexto de la práctica (Ball, 2002) las decisiones ministeriales vinculadas con la continuidad pedagógica en contexto de pandemia, realizamos entrevistas semiestructuradas (Vega, 2009) a integrantes del equipo de gestión de ambas instituciones. Los cuestionarios buscaron conocer los modos en que directivos y asesores pedagógicos interpretaron y materializaron las nuevas disposiciones durante el año 2020 y el primer cuatrimestre del 2021 en sus escuelas. En líneas generales, indagamos acerca de las características de la población estudiantil, la disponibilidad de recursos tecnológicos (de las escuelas y el estudiantado), las estrategias y propuestas desarrolladas para asegurar la continuidad pedagógica y los obstáculos evidenciados. También analizamos datos estadísticos proporcionados por ambas instituciones respecto a las trayectorias de sus estudiantes en pandemia.

El abordaje de las entrevistas y los datos otorgados por las instituciones se pusieron en diálogo con los textos normativos (Resoluciones y Disposiciones) elaborados tanto a nivel nacional como jurisdiccional en el período temporal señalado (ciclo lectivo del año 2020 y primer cuatrimestre del año 2021) vinculados a la educación secundaria en pandemia.

## 2- Educación secundaria en pandemia. Una cronología de las principales decisiones ministeriales

Ante la rápida escalada de contagios de COVID-19 en el país, y la identificación de las escuelas como focos potenciales de circulación masiva del virus, el 15 de marzo de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación -en acuerdo con el Consejo Federal de Educación- decide suspender las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo y sostener la continuidad del ciclo escolar recién iniciado de manera virtual (Res. ME N° 108/20). La suspensión, prevista inicialmente por 14 días, termina extendiéndose a todo el año escolar, circunstancia que obliga a virtualizar de manera vertiginosa toda actividad educativa a lo largo y ancho del país. Las Resoluciones y Disposiciones nacionales marcaron las líneas de acción para las distintas jurisdicciones; no obstante, se dio autonomía a cada provincia para que elabore sus propias normativas en consonancia con lo propuesto desde el gobierno nacional.

En la provincia de La Pampa, durante las primeras semanas de ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) se desarrollaron plataformas digitales que permitían la realización de actividades y la interacción entre docentes y estudiantes; propuestas de participación dirigidas a la comunidad educativa y se transmitieron programas de TV y radio

con contenidos educativos. También se distribuyeron cuadernillos impresos y en aquellas instituciones que contaban con el servicio alimentario escolar, se dio continuidad a la entrega de viandas a domicilio. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo propuestas virtuales de formación continua para las y los docentes a través de trayectos formativos en aulas virtuales o mediante charlas interactivas.

El abordaje de los textos normativos provinciales permite inferir que el regreso a clases presenciales en La Pampa fue gradual y progresivo. Después de varios meses de ASPO y de trabajo virtual se estableció a través de la Resolución N° 0482/20 del Consejo Federal de Educación que los equipos de gestión y directivos de las instituciones educativas debían “diseñar un plan institucional de continuidad pedagógica, manteniendo la modalidad no presencial e incorporando la modalidad presencial y la bimodalidad (Anexo Res. N° 0482/20 MELP). Al mismo tiempo, para la elaboración del plan de retorno, se debía tener en cuenta el “Protocolo Marco y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales en la Educación obligatoria y en los Institutos Superiores”<sup>5</sup>.

Los equipos de gestión a cargo de las escuelas en estudio participaron de diferentes reuniones ofrecidas por el Ministerio de la Provincia en las que se trataron las normativas vinculadas al regreso escalonado y progresivo a las aulas. Entre los acuerdos, se establecieron jornadas de no más de 5 horas reloj por día sin recreos; tanto docentes como estudiantes no podían ser convocados/as en su totalidad al regreso, es decir que las escuelas tuvieron que priorizar aquellos espacios curriculares que conllevaban más dificultades y también focalizar la presencialidad para el estudiantado que se encontraba en mayor “riesgo pedagógico”.

Al mismo tiempo, el protocolo estableció estrictas medidas de control sanitario e higiene. De esta manera, y al igual que en otras regiones del país, las escuelas de la jurisdicción se sumaban a la responsabilidad de diseñar a través de ensayo y error diferentes propuestas que, enmarcadas en las directivas, pudieran cumplir con el objetivo de sostener la continuidad pedagógica de manera remota (Tapia y Meléndez, 2020).

En el caso de las escuelas secundarias de La Pampa, este proceso implicó cambios en el régimen académico. Se dejó sin efecto el Calendario Escolar 2020 (Res. MCE N° 0318/20), por lo que todas las fechas establecidas en él fueron reorganizadas. No se registraron instancias de “notas orientadoras” y los boletines fueron reemplazados por “Registros de comunicación del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes del Nivel Secundario” (Disp. N° 044/20). Por otra parte, el registro de calificaciones también se modificó y se optó por utilizar una calificación cualitativa para 1° y 2° año del Ciclo Básico y 4° y 5° año del Ciclo Orientado, diferenciando entre *Muy Satisfactorio* (MS) y *Satisfactorio* (S) para registrar aquellos aprendizajes “logrados” por los/as estudiantes. Para 3° año del Ciclo Básico y 6° del Orientado se mantuvieron las notas numéricas tradicionales, ya que ambos representaban la finalización de un ciclo escolar.

Una de las acciones que se consideró como más controversial según los equipos de gestión entrevistados, fue la impuesta por la Resolución MCE N° 0701/20, mediante la cual fueron aprobados los “Criterios de evaluación, acreditación y promoción para los/las estudiantes que se encuentran cursando su escolaridad de manera presencial, no presencial o alternada del Sistema Educativo Provincial” aplicada a todos los niveles. En estos criterios se determinó que, de manera excepcional, cada año/grado escolar del Ciclo 2020 y su subsiguiente del Ciclo 2021 serían considerados como una “unidad pedagógica y curricular”<sup>6</sup>. Por lo tanto, la promoción de los/as estudiantes al año siguiente sería automática, independientemente de su desempeño escolar.

Para tomar registro de estas situaciones, los/as entrevistados/as expresaron que se incorporó una “tercera apreciación” para quienes no habían acreditado satisfactoriamente los saberes de algunos espacios curriculares correspondientes al 2020. La idea de espacio “en proceso” (EP) consideraba a los aprendizajes adquiridos de manera parcial dejando abierta la posibilidad de que los saberes no logrados durante dicho Ciclo Lectivo podían continuar trabajándose como parte de la unidad pedagógica durante el año 2021.

A través de esta misma resolución se creó además un “Trayecto específico para la terminalidad del nivel secundario” para aquellos estudiantes que se encontraran totalmente desvinculados desde lo pedagógico y cursando el último año de la Educación Secundaria (6°). Este trayecto a desarrollarse durante los meses de febrero, marzo y abril del 2021 inclusive, permitiría continuar trabajando con la adquisición de saberes en proceso contemplando distintas propuestas

<sup>5</sup> Aprobado por Resolución N° 364/20 del Consejo Federal de Educación.

<sup>6</sup> El “Calendario Escolar 2021 - Unidad Pedagógica 2020-2021” fue aprobado mediante la Resolución N° 0845/20 del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa para todo el Sistema Educativo Provincial.

educativas: proyectos integrados, interdisciplinarios, intensificación de saberes/capacidades priorizados, entre otros (Res. MCE N° 0701/20).

Estos cambios al régimen académico, que habilitaron otros modos de transitar la trayectoria escolar, generaron discusiones respecto a relación “flexibilidad-inclusión educativa” al interior de las escuelas, debate de larga data en la educación secundaria que, en contexto de pandemia, se reaviva en consonancia con las desigualdades que atraviesan las experiencias educativas de los/as estudiantes que “no logran” avanzar al próximo año escolar, y quedan “en proceso”.

### 3- Jóvenes, desigualdades y territorio

Pese a los esfuerzos estatales por garantizar la continuidad pedagógica “a distancia”, la contingencia sanitaria expone rápidamente las desigualdades ya existentes y en palabras de Saraví (2016) acumula *nuevas desventajas* en las experiencias escolares de quienes viven en condiciones sociales vulnerables. Esto es, nuevas desigualdades vinculadas a la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares para sostener la escolaridad remota.

Desde una perspectiva focalizada en el estudio de las relaciones o vínculos sociales que producen desigualdades, Tilly (2005) sostiene que éstas, en tanto procesos multidimensionales que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, no pueden reducirse a un plano meramente económico, sino que intersecta otras dimensiones vinculadas con supuestos relativos al género, la etnicidad, las relaciones intergeneracionales, el territorio, entre otras. Se trata de desigualdades categoriales definidas como límites colectivos negociados entre redes interpersonales, que producen desigualdad cuando generan ventajas de ciertos grupos o sectores por sobre otros.

En su argumentación, sostiene que las categorías se presentan en la experiencia colectiva de los sujetos como “pares categoriales”; esto es, como líneas divisorias e incompletas que ubican a los sujetos de un lado u otro de ellas. Por ejemplo: negro/blanco, varón/mujer, niño/adulto, ciudadano/extranjero o casado/soltero. Tilly sostiene que las categorías refuerzan o contribuyen a la reproducción de las desigualdades cuando se combinan con la jerarquía porque una refuerza a la otra. En este sentido, sostiene que “cuando se aplican, las categorías pareadas y desiguales hacen un crucial trabajo organizacional, por el que producen diferencias importantes y duraderas en los recursos valorados. La desigualdad persistente depende abundantemente de la institucionalización de los pares categoriales” (Tilly, 2005, p. 22).

En diálogo con este planteo, Saraví (2016) sostiene que los sectores sociales vulnerables son los que “concentran” o acumulan múltiples desigualdades o desventajas: sociales, económicas, políticas y simbólicas; mientras que simultáneamente y en un proceso semejante pero en sentido inverso, otros grupos sociales acumulan ventajas. Agrega que “así como la acumulación de desventajas consolida espacios de *inclusión desfavorable* (...) la concentración de ventajas consolida espacios de *inclusión privilegiada*” (Saraví, 2016, p. 37).

Respecto a los/as jóvenes, sujetos cuyas trayectorias escolares en contexto de pandemia interesa interrogar aquí, el autor sostiene que mientras las experiencias biográficas de quienes pertenecen a sectores sociales vulnerables quedan atrapadas en cadenas o espirales de desventajas que los direccionan hacia condiciones de exclusión social, muchos otros viven transiciones a la adultez atravesadas por la vulnerabilidad y la desventaja, que no los excluye, pero promueve formas desfavorables de inclusión. Esto condice con estudios propios del campo educativo, en los que se sostiene que la escuela no reproduce una estructura estática de desigualdades, sino más bien un sistema de diferencias y distancias sociales que se expresa en los logros alcanzados por los sujetos (Sourrouille, 2009; Tenti Fanfani, 2007; Gorostiaga, 2012).

En contexto de pandemia, la acumulación de desventajas, las diferencias y las distancias sociales, claramente se agudizaron. En la provincia de La Pampa, las desigualdades territoriales merecen especial atención, ya que la ubicación geográfica de los sujetos (residir en zonas rurales o urbanas) se vincula con la posibilidad o imposibilidad de acceder a bienes educativos, sociales y culturales. En el caso de los/as jóvenes, los análisis del éxodo rural en la provincia indican que el principal motivo de movilidad de estos/as es la culminación de la escolaridad secundaria obligatoria. Con excepción de algunas escuelas agrotécnicas, la oferta de educación secundaria en contextos rurales no es suficiente para retener a los/as jóvenes en los ámbitos rurales (Dillón, 2016).

Comprendemos la noción de territorio no sólo como demarcación geográfica legal en la que operan diversos aparatos de conducción del sistema educativo; sino también y centralmente, como sostienen Grinberg y Giovine (2020, p. 308), como espacios de puja, en el que se advierten relaciones de fuerza y de fuga. Política y territorio no se oponen, sino que se afectan mutuamente; “se vuelven categorías porosas y fértiles para la comprensión de la escolaridad en un presente convulsionado, y especialmente, en lo que a sus territorios se refiere”.

Abordar la dimensión territorial de las desigualdades educativas, entonces, implica analizar la dimensión espacial de la segregación social y educativa en el marco de procesos más amplios como la segmentación y la fragmentación, en tanto aspectos inherentes a la configuración del sistema educativo argentino. Como argumentan Correa, Giovine y Suasnábar (2021), en los espacios urbanos se advierte una progresiva parcelación de los grupos sociales que refuerza el distanciamiento, el repliegue y la homogeneización en su interior; escenario que es consecuente además con prácticas excluyentes que reproducen ciertas políticas estatales, instituciones y actores. Así, en sus palabras, “la segregación educativa se centra en las desigualdades que se generan en la relación políticas, espacios (locales) y escuelas permitiendo visibilizar -entre otras- desigualdades territoriales en la oferta y demanda escolar...” (Correa, Giovine y Suasnábar, 2021, p. 40).

Consideramos que analizar las relaciones y tensiones entre políticas, desigualdades y territorio en contexto de pandemia supone complejizar la mirada respecto a los modos en que se interpretan y ponen en acto estas políticas en los escenarios locales y avanzar en la comprensión de las experiencias de quienes *hacen escuela* en escenarios de incertidumbre.

### 3.1- Los desafíos de la continuidad pedagógica en contextos urbanos y rurales.

El término continuidad pedagógica, en contexto de pandemia, se convierte en uno de los conceptos estelares de los textos normativos para todos los niveles del sistema educativo. Refiere a la necesidad de que los actores institucionales establezcan consensuadamente las estrategias a implementar para garantizar, durante el tiempo necesario, el aprendizaje de alumnos y alumnas, más allá de las problemáticas estructurales que atraviesan sus escuelas. El sostenimiento del lazo entre la institución y los/as estudiantes exige esfuerzo y responsabilidad, principalmente por parte de quienes ocupan cargos de gestión. En el caso de la educación secundaria, a estos desafíos se sumaron las históricas dificultades del sistema educativo, vinculadas con la permanencia de una estructura pedagógica y organizacional tradicional que resiste cambios y reproduce prácticas excluyentes (Diker, 2008; Terigi, 2009; Ziegler, 2011).

En marzo de 2020, frente a la suspensión de clases presenciales, las escuelas en estudio se sumaron a la tendencia general de planificar una propuesta que diera continuidad a la educación de forma remota. Ésta optó por organizar el trabajo mediante el uso de una plataforma digital que intentaba “reproducir” las aulas presenciales respetando la distribución de los cursos y divisiones del colegio. Dicho espacio estaba destinado a la carga de actividades que cada docente preparaba para los grupos clase cada 15 días, actividades que contaban de manera obligatoria con todo el material teórico necesario para que las y los estudiantes pudieran resolver las consignas en sus casas y al mismo tiempo, a priori a su carga, eran visadas por el equipo de gestión de la escuela.

Por otra parte, en el caso de aquellos/as alumnos/as que no disponían de conectividad para descargar los archivos o no contaban con teléfono/computadora, los/las entrevistados/as manifiestan que los trabajos se imprimían en la escuela y eran enviados a las casas de las familias por medio de cadetería; acción que también se llevaba a cabo para retirar los trabajos resueltos y distribuirlos entre los docentes para su corrección. Estas acciones, que desde los discursos normativos pueden ser comprendidas como “autonomía institucional”, “ingenio” o agencia por parte de los actores escolares ante la contingencia, denota las precarias condiciones materiales en que se llevan adelante los procesos de escolarización en contextos sociales vulnerables. Se trata de una “autogestión de la incertidumbre”, que en términos de Grinberg (2019), sitúa la responsabilidad por los resultados de la gestión en los sujetos, no en el Estado.

Para dar forma a la reorganización escolar y las propuestas formativas del Ciclo Lectivo 2021 se realizaron durante el mes de noviembre del 2020 mesas de trabajo con las Coordinaciones convocadas por zonas y Equipos Directivos; y en diciembre se destinó una semana de trabajo institucional en cada escuela con los equipos de enseñanza. Algunas directivas estuvieron orientadas a “reconocer los puntos de partida y los contextos de aprendizaje de los/las

estudiantes” como diversos; utilizar como guía los saberes priorizados desde el Ministerio de Educación de la provincia para cada área de conocimiento; pensar diferentes alternativas en las propuestas de enseñanza (presencial, domiciliaria virtual y/o bimodal); y abordar la evaluación en clave institucional acordando criterios en torno a la misma (Dispositivo de acompañamiento para la planificación y construcción de las propuestas educativas en la bimodalidad 2020).

Por medio de la Resolución N° 0100/21 del Ministerio de Educación de la Provincia se aprobó el inicio de clases previsto en el “Calendario Escolar 2021 - Unidad Pedagógica 2020-2021”, adoptando la forma de escolarización combinada prevista en la Resolución N° 387/21 del Consejo Federal de Educación. En el caso de la escuela secundaria urbana de La Pampa, se optó por una propuesta de cursado bimodal que implicó la división de los cursos en grupos de dos burbujas<sup>7</sup> intercalando una semana de asistencia a clases presenciales con una semana de clases virtuales con trabajo remoto. Si bien la actividad presencial fue priorizada por sobre la remota, para llevar adelante ésta última se optó por utilizar una plataforma digital replicando la cantidad de cursos y divisiones en aulas virtuales.

#### 4. Continuidad pedagógica y “autogestión” de la incertidumbre

Los estudios de gubernamentalidad (Grinberg, 2008, 2019) y aquellos preocupados por los procesos de regulación de las políticas educativas y la gestión escolar (Ball, 2013; Barroso, 2017; Miranda y Lamfri, 2017, Bocchio, 2019) coinciden en señalar que la vida escolar no puede pensarse ajena a las condiciones concretas en que se producen los procesos de escolarización (condiciones materiales, profesionales, de relaciones con el contexto político más amplio, entre otras). En ese marco, según Barroso (2017), la dirección escolar adquiere centralidad al ser considerada como proceso de regulación política y como la expresión de la “hibridez” de las actuales formas de regulación postburocráticas.<sup>8</sup>

Para el autor, la regulación postburocrática es comprendida como una narrativa en la que “el control *a priori* por las normas, es sustituido por el control *a posteriori*, por los resultados” (Barroso, 2017, p. 65). En este modelo, la racionalidad instrumental y la capacidad de adaptación a los cambios por parte de los actores institucionales es comprendida como parte de un régimen de “performatividad” (Ball, 2013), en la que el control adopta nuevas formas: los sujetos y organizaciones ya no se controlan en estructuras panópticas, sino que se juzgan a través de diversos medios en el marco de un flujo de demandas, expectativas e indicadores en constante transformación; lo que genera incertidumbre constante acerca del propio desempeño, de la propia *performance*.

En este escenario, los proyectos institucionales persiguen una “gestión eficaz” (Grinberg, 2019), en la que las responsabilidades y los fracasos se depositan en los propios sujetos implicados en ella, su plano individual. Así, “se trata de fabricarnos en un mundo de incertidumbres, para devenir, como señaló Foucault (2007), empresarios de nosotros mismos” (Grinberg, 2019, p. 15). Cuando se trata de escuelas atravesadas por múltiples desigualdades, las prácticas de inclusión imbuidas en estos procesos devienen en escolarizaciones “low cost” (Bocchio, 2019); esto es, escolarizaciones de “bajo presupuesto” en la que los actores institucionales maximizan la utilización de los siempre insuficientes recursos disponibles, bajo lógicas de rendimiento y agencia.

Estas claves teóricas posibilitan analizar cómo se desplegaron las políticas de “continuidad pedagógica” en contexto de pandemia en condiciones de desigualdad territorial, como el que caracteriza a las escuelas referenciadas. Si bien, como planteamos, el diseño de las propuestas para la continuidad pedagógica quedó en manos de las instituciones educativas, podría afirmarse que las mismas presentaron diferencias entre sí ya que esto dependió de la disponibilidad de recursos para ponerlas en marcha y de las características de la matrícula. En algunos casos el estudiantado y grupo de docentes pudo adaptarse rápidamente a la modalidad virtual mediada por diferentes herramientas tecnológicas y plataformas (Meet, Zoom, Classroom, entre otras) y en otros casos, toda la comunidad educativa se vio verdaderamente afectada por el contexto y tuvo que recurrir a otras herramientas más tradicionales como el lápiz y el papel para asegurar, al menos, un mínimo de vínculo pedagógico, además de los esfuerzos personales. Esto demuestra que lejos

<sup>7</sup> Los cursos cuyo número de estudiantes excedían la cantidad de personas que podían permanecer en el aula teniendo en cuenta la distancia establecida por protocolo, fueron divididos en burbujas, es decir subgrupos de alumnos/as que asistían por semana alternada a la escuela.

<sup>8</sup> La “hibridez” refiere a lo que denomina como las “dos caras” del Estado: “parece que su acción disminuye (a través de la redistribución de poderes y la utilización de formas más blandas de control); sin embargo, en la práctica, este accionar está siendo reforzado no solo por medio de la sobrevivencia de anteriores jerarquías y formas burocráticas de administración, sino también a través del esfuerzo legitimador de las nuevas formas de control, como por ejemplo la evaluación” (Barroso, 2017, p. 67).

de crear un ambiente de cierta homogeneidad en cuanto a la recepción y puesta en acto de las políticas educativas, cada jurisdicción y dentro de ellas cada escuela, recontextualizó las normativas en base a sus contextos, recursos y comunidades educativas.

En el caso de la experiencia de la escuela secundaria urbana, las propuestas educativas diseñadas para el regreso a la presencialidad presentaron obstáculos que dificultaron mantener el vínculo pedagógico con el estudiantado y las familias. Si bien esta tendencia fue más marcada durante el Ciclo Lectivo 2020 cuando las clases fueron en su mayoría virtuales, hoy en día con la bimodalidad, según los/as entrevistados/as, las dificultades persisten.

En contexto de Pandemia y a la hora de pensar en la planificación de la propuesta para mantener el vínculo pedagógico con los/as adolescentes y jóvenes, los equipos de gestión sostienen que considerar las características de la matrícula y de las familias fue un aspecto central. Una de las principales dificultades estuvo relacionada con la disponibilidad de recursos electrónicos y conexión a internet en los hogares y con el capital cultural de tutores para acompañar a sus hijas/os con las actividades escolares, cuestiones que, como mencionamos, las escuelas debían “resolver” de algún modo, desplegando estrategias de optimización de los recursos disponibles.

En este sentido, los/as referentes entrevistados/as cotejaron que buena parte de la matrícula (principalmente en el Ciclo Básico) no contaba con la cantidad suficiente de dispositivos electrónicos para trabajar de manera remota. En algunos hogares sólo se disponía de un dispositivo (generalmente del/ de la tutor/a) que era utilizado a su vez, por dos o más hermanos repercutiendo esto en el atraso permanente en la entrega de tareas. Por otra parte, expresaron que muchas familias no contaban con conexión a internet y en algunos casos por la difícil situación económica del contexto, quienes la tuvieron en un principio luego optaron por cortar el servicio por no poder sostenerlo.

Frente a esta realidad la escuela, por un lado, tomó la decisión de acondicionar computadoras del Plan Conectar Igualdad que se encontraban disponibles en el edificio escolar y fueron repartidas entre quienes las necesitaban. Algunos/as docentes también regalaron celulares que tenían sin uso. No obstante, rápidamente se hizo evidente que era necesario complementar la propuesta digital con otros soportes que no necesitaran del acceso a la conectividad. En esta línea, optaron por los recursos impresos, es decir actividades que eran impresas en la escuela y que luego se repartían a los/as estudiantes que lo necesitaran para al menos garantizar un mínimo de continuidad pedagógica. Una vez impreso, el material era enviado por servicio de cadetería a los hogares y las actividades resueltas se entregaban a los docentes para su corrección. En algunos casos también, el mismo personal educativo del colegio se sumó al reparto de materiales y trabajos. De este modo, directivos y docentes se ocuparon de la vida de otros en una lucha por evitar o disminuir las dinámicas de exclusión. Frente a los tiempos de respuesta del Estado, tomaron la iniciativa para responder a la realidad haciendo lo que podían con los recursos disponibles.

En el caso de los/as estudiantes residentes en zonas rurales, esta situación se agravaba aún más, tal como se corroboró a través de una entrevista realizada a una Tutora de la escuela rural (Anexo del colegio). Según sus dichos, las familias residentes no contaban con una conexión a internet propia (Wifi); y en la mayoría de los casos se valían del paquete de datos de la línea móvil para estar comunicados con la escuela o resolver las tareas. Una de las vías de comunicación más utilizadas en este contexto como el WhatsApp, incluso en estos casos también se vio afectada por la debilidad en la conexión o la disponibilidad de datos móviles, al igual que la falta de dispositivos tecnológicos en el seno familiar. En estos casos, la escuela se encargaba también de imprimir las actividades para aquellos estudiantes que no disponían de ningún tipo de conexión y/o dispositivo; y quienes podían retiraban los trabajos cada 15 días por la institución.

A las dificultades detalladas anteriormente se suman aquellas que son propias de las poblaciones que residen en estas zonas. La realidad laboral y cotidiana, por ejemplo, hace que muchos estudiantes ocupen parte de su tiempo en colaborar con los trabajos agrícolas/ganaderos y/o domésticos para contribuir a la economía familiar (Díaz, 2020) disponiendo de menos tiempo para destinar a la tarea escolar. En consonancia, la tutora entrevistada mencionó que fueron varios los casos de estudiantes que por la difícil situación económica y por encontrarse disponibles en sus casas, tuvieron que optar por colaborar con las tareas domésticas y de trabajo agrícola ganadero para ayudar a sus padres.

Cabe destacar además otra situación que involucró de forma directa a los/as estudiantes provenientes de la zona rural, más específicamente de la escuela anexo. Para que éstos pudieran asistir a clases presenciales, la institución de la Zona Norte se encargó de tramitar el pedido de transporte antes de comenzar con la propuesta de regreso a la presencialidad en el 2020. Sin embargo, el personal entrevistado mencionó que el mismo no se pudo conseguir hasta dos semanas después de iniciado el regreso para el Ciclo Lectivo 2021. Al respecto, Ball y sus colaboradores (2017) mencionan que en el proceso de la puesta en acto de las políticas se pueden identificar diferentes contextos y uno es

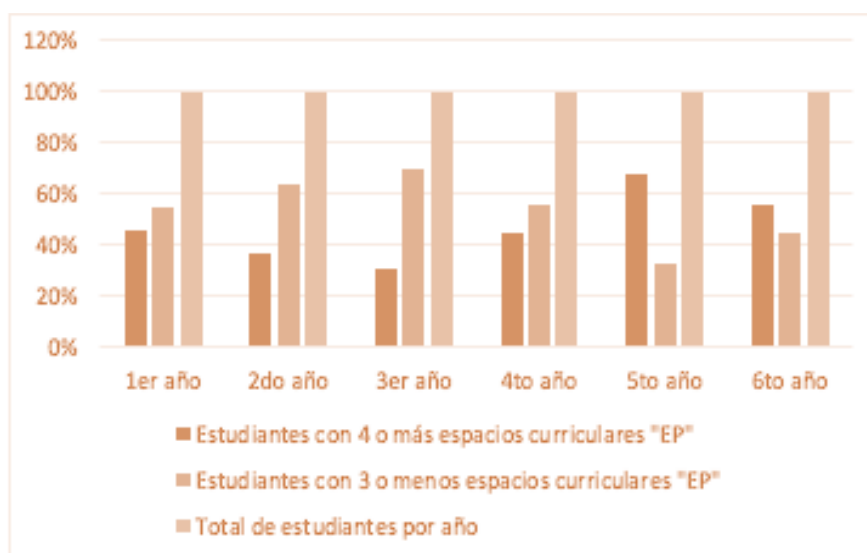


el *contexto externo* que está conformado, entre otros aspectos, por el grado y calidad de apoyo de las autoridades locales y las relaciones que las escuelas mantienen con otras instituciones. En este caso, lo burocrático y la tardanza en la respuesta a la solicitud afectó, como se dijo con anterioridad, a los/as estudiantes residentes de la zona rural siendo uno de los grupos que más necesitaban contar con el regreso a la presencialidad por características antes mencionadas.

Sin embargo, más allá de los esfuerzos realizados los datos estadísticos registrados sobre la “Continuidad Pedagógica 2020-2021” reflejan un panorama complejo, tal como se puede apreciar en el siguiente registro estadístico que releva el porcentaje de estudiantes por Ciclo con espacios pendientes de aprobación para el Ciclo Lectivo 2021.

Figura 1

**Continuidad Pedagógica 2020 - 2021. Porcentaje de estudiantes con “Espacios curriculares en Proceso” al finalizar el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2021. Escuela Urbana y Anexo.<sup>9</sup>**



Nota. La figura muestra los porcentajes de los y las estudiantes de 1º a 6º año que al finalizar el primer cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2021 presentaban 3 o menos espacios curriculares “en proceso” y 4 o más espacios curriculares “en proceso”. Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, los datos resultan alarmantes. En el caso del Ciclo Básico más de un 50 % de la matrícula promueve del 2020 al 2021 con cuatro o más espacios curriculares pendientes de aprobación y en el Ciclo Orientado, si bien la cifra disminuye considerablemente, implica también casi un 50 % de la misma. Si se hace referencia a los/as estudiantes provenientes de las zonas rurales, las cifras son aún más impactantes. Del 100 % de los estudiantes matriculados en el 2020 que se encontraban cursando 4º y 5º año del Ciclo Orientado, todos finalizaron el año escolar con 7 o más espacios curriculares “en proceso”, situación que se condice con el aumento de las dificultades para mantener la continuidad pedagógica en esas regiones, profundizándose aún más las desigualdades en clave territorial.

## 5- A modo de reflexión final

Del análisis expuesto, advertimos que la continuidad pedagógica en contextos de desigualdad territorial como el caso de las escuelas en estudio, deviene en autogestión de la incertidumbre (Grinberg, 2019). Esto es, son los propios actores institucionales quienes deben desplegar estrategias para optimizar los siempre insuficientes recursos disponibles. Pagar la cadetería, poner a disposición teléfonos propios sin uso o reasignar presupuesto para la impresión de módulos de actividades, son acciones que denotan las precarias condiciones en que se “hace escuela inclusiva” en contexto de pandemia.

<sup>9</sup> En la matrícula del Ciclo Orientado se incluye a los/as estudiantes residentes de Zonas Rurales y de la escuela Anexo.

Si bien, como sostuvimos al inicio de este escrito, las políticas de virtualización e integración de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirieron un rol preponderante en el sostenimiento de la escolaridad remota, las condiciones desiguales, no solo en términos territoriales, sino también de acceso a recursos tecnológicos por parte de los/as estudiantes, hicieron vivenciar la digitalización de lo escolar como una verdadera utopía.

Así, fueron muchas las instituciones educativas -especialmente las situadas en zonas rurales- que en función de las características de la matrícula y la disponibilidad de recursos digitales (propios y de las familias) optaron por recurrir a los elementos tradicionales como el lápiz y el papel para poder garantizar un mínimo de continuidad pedagógica.

Acordamos con Tenti Fanfani (2007) que, para conseguir revertir las desigualdades sociales, o al menos tener un impacto positivo en ellas, las políticas educativas deben desarrollarse de la mano de otras políticas sociales que incluyan mecanismos que tiendan a la redistribución de la riqueza. Si bien la pandemia potenció las desigualdades, consideramos que también constituyó una valiosa oportunidad para revisar el régimen académico que históricamente caracterizó a la escuela secundaria. En cuanto a la gestión escolar, la exigencia estatal de “reinventar” la escuela con escasos recursos disponibles, pone en jaque la legitimidad de los “híbridos” modos de regulación estatal (Barroso, 2017) y visibiliza las condiciones materiales reales en las que tienen lugar los procesos de escolarización de sectores vulnerables. Advertimos que la escuela “post pandemia” debe resignificar aprendizajes y visibilizar las desigualdades. De esto depende no continuar reforzando circuitos educativos diferenciados.

## Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Revista Páginas*, 3(2), 19-33.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S.J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Barroso, J. (2017). Dirección de escuelas y regulación de políticas: en busca del unicornio. En E. Miranda y N. Lamfri (Org.). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (63-76). Miño y Dávila.
- Bocchio, M.C. (2019). Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. *Cuaderno de Humanidades*, 31, 77-92.
- Bocchio, M.C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3e), 1-10.
- Correa, N., Giovine, R. y Suasnábar, J. M. (2021). Políticas, territorios e investigación educativa: la privatización "por concentración" en la Provincia de Buenos Aires (2001-2018). *RELAPAE*, 14, 36-50.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Revista Propuesta Educativa*, 2(54), 42-58.
- Díaz, R.F. (2020). *Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto de la educación rural de Jujuy en tiempo de pandemia*. <http://doi.org/10.24215/16696581e502>
- Diker, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (147-169). Del Estante Editorial.
- Dillón, B. (2016). *La población rural en la provincia de La Pampa. Vestigios del pasado, singularidades presentes y alertas para el futuro de los pueblos rurales*. EdULPam.
- Disposición N° 0044/20. (22 de mayo de 2020). Dirección General de Educación Secundaria. La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/disposicion-dgesec-n-44-20>

- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 141-159.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y Educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzle para armar. *Horizontes*, 37, 1-23. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.768>
- Grinberg, S. y Giovine, R. (2020). Presentación. Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco*, 2 (30), 307-311. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279>
- Ministerio de Educación Argentina. Consejo Federal de Educación. (2020). *Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo\\_marco\\_y\\_lineamientos\\_federales\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales_0.pdf)
- Ministerio de Educación de La Pampa. (2020). *Dispositivo de acompañamiento para la planificación y construcción de las propuestas educativas en la bimodalidad*. Educación secundaria 2020.
- Ministerio de la Producción. (2014). *La Pampa, una mirada al horizonte*. Gob. de La Pampa, 2da. Edición.
- Miranda, E. M. y Lamfri, N. Z. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En: *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Pineau, P. y Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Puigrós, A. (2020). El balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Resolución 0108/20. (15 de marzo de 2020). Ministerio de Educación Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Resolución N° 0100/21. (12 de febrero de 2021). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-n-100-21>
- Resolución N° 0318/20. (18 de mayo de 2020). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0318-20>
- Resolución N° 0364/20. (2 de julio de 2020). Consejo Federal de Educación. República Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_364\\_-\\_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_364_-_if-2020-48355033-apn-sgcfeme.pdf)
- Resolución N° 0387/21. (12 de febrero de 2021). Consejo Federal de Educación. República Argentina. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_387\\_-\\_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_387_-_if-2021-12986880-apn-sgcfeme.pdf)
- Resolución N° 0482/20. (21 de agosto de 2020). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0482-20>
- Resolución N° 0701/20. (27 de octubre de 2020). Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-n-701-20>
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México y CIESAS.

Sourrouille, F. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad*. SITEAL-IIPE-OEI.

Tapia, M.G. y Meléndez, C.E. (2020). Escuela secundaria en tiempos de pandemia: La fragmentación del sistema educativo al descubierto. *Revista Nuevas Propuestas*, 55, 1-15.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación.

Tilly, C. (2005). Historical perspectives on inequality. En Romero, M. y Margolis, E. (Eds.), *Blackwell Companion to Social Inequalities* (15-30). Blackwell.

Vega, N. (2009). La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización. En L. Alonso y A. Falchino (Eds.). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares* (34-55). Universidad Nacional del Litoral.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (71-88). Homo Sapiens.

**Fecha de recepción:** 1-10-2021

**Fecha de aceptación:** 13-12-2021



# La educación entre la pandemia y la panacea. Un estudio sobre la experiencia de la cursada virtual en cinco profesorados de CABA, durante 2020.

Education between the pandemic and the panacea. A study about the experience of virtual courses taught in five teacher-training colleges of CABA, during 2020

LÓPEZ, Emilio<sup>1</sup>

López, E. (2021). La educación entre la pandemia y la panacea. Un estudio sobre la experiencia de la cursada virtual en cinco profesorados de CABA, durante 2020. *RELAPAE*, (15), pp. 61-80.

## Resumen

Este trabajo propone una reflexión sobre la educación y la formación docente - con foco en la polémica en torno a la modalidad virtual y presencial-, en virtud de la interpelación que provocó sobre éstas la pandemia y las medidas de asilamiento. Este ejercicio toma como objeto de análisis mi propia experiencia como profesor, durante el 2020, en cinco profesorados de CABA. A través del despliegue de un diario, que busca recuperar el carácter procesual y oscilante de las discusiones sobre estos tópicos a lo largo del año escolar, se conjugan dos tipos de aproximaciones. Se recurre al ensayo, abocado a la dilucidación conceptual en referencia a las nociones de cuerpo y presencia, a la recomposición de los matices, y a la indagación de los límites y las posibilidades que se abren en este escenario. Complementariamente, se expresan y analizan los principales resultados de una investigación empírica que recoge sistemáticamente las representaciones de un amplio conjunto de alumnas, tomando como referencia las experiencias de nuestras cursadas virtuales. Esta investigación apunta a poner en tensión la solidez y capacidad de visión de las posiciones cerradas en relación con las modalidades presencial y virtual. Y, al mismo tiempo que problematiza el supuesto acerca de los sentidos de la educación que les sirve de apoyo, examina las prácticas docentes que llevábamos a cabo así como introduce aportes para proyectar el diseño de las clases de cara al futuro.

**Palabras Clave:** Virtualidad, presencialidad, sentido de la educación, cuerpos, práctica docente.

## Abstract

This paper reflects about education and teacher training - with a focus on the controversy around the virtual and face-to-face modality-, on the basis of the interpellation that the pandemic and the isolation policies provoked on them. This exercise takes as an object of analysis my own experience as a teacher, during 2020, in five teacher-training colleges of CABA. Using entries in a personal diary, which seeks to recover the processual and oscillating character of the discussions on these topics throughout the school year, I developed two types of approaches. On the one hand, the essay, aimed at conceptual elucidation in reference to the notions of body and presence, the recomposition of nuances, and the investigation of the limits and scopes that this scenario opens up. On the other hand, it is expressed and analyzed the main findings of an empirical investigation that systematically collects the representations of a wide group of students about their experiences of our virtual courses. This work aims to put in tension the strength and vision capacity of the closed positions in relation to the face-to-face and virtual class modalities. And, at the same time that it problematizes the assumption about the meaning of education that supports them, it examines the teaching practices that we carried out and introduces inputs to projecting classroom design for the future.

**Keywords:** Virtuality, attendance, meaning of education, bodies, teaching practice.

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina / emilio.f.lopez@gmail.com

## Introducción

“los sentimientos con que hemos vivido y que nos hicieron vivir como éramos, nacieron de los ojos que teníamos, sin ojos serán diferentes los sentimientos, no sabemos cómo, no sabemos cuáles...”

*José Saramago. Ensayo sobre la ceguera*

Éste es un diario, una investigación, un ensayo. Las tres cosas a la vez y no azarosamente. Esta articulación está motivada, entre otras razones, por la necesidad de “hacer investigación educativa de otra forma y delinear otras modalidades de ‘experimentación metodológica y política’ [...] en el campo de la formación docente” (Suárez, 2014, p. 764). Lo demandan las circunstancias extraordinarias, en orden a pensarlas en el mismo tono de su devenir y complejidad. Por eso, es un diario para recuperar y volcar el carácter procesual de esta experiencia, sus inflexiones en el tiempo y los cambios a los que no sería lícito arrebatárselos su carácter dinámico para fijarlo en la estática de una fotografía (aséptica). Es una investigación porque responde a la necesidad de producir conocimiento sistemático, con sustrato empírico, en medio de dogmatismos –sobre lo virtual y lo presencial, por igual- de diferentes pelajes y consecuencias. Es también, y a la vez, un ensayo narrativo, en tanto el cimbronazo de las circunstancias no puede ser transitado sin más, sin el ejercicio del pensamiento orientado a buscar comprender, volver pregunta y tema, algunos de los supuestos sobre los que descansan nuestras percepciones. En definitiva, explorar en la veta abocada a “generar un imaginario pedagógico más sensible a las novedades, obvidades y opacidades del mundo escolar” (Suárez, 2019, p. 119), y así discutir e imaginar, desde otros ángulos, los sentidos –posibles y deseables- de lo educativo.

El tiempo de este texto se pliega al desandar de los días y se hace eco de sus sucesos y discursos. Se desenvuelve en a dos momentos de este año 2020, marzo y diciembre, que coinciden con el comienzo y el cierre del ciclo lectivo. El inicio de la pandemia en nuestro país y la suspensión de las clases presenciales –por tiempo indeterminado-, al que le corresponde un ensayo sobre las discusiones vigentes durante esos días de mudanzas, en medio de un mar de vacilaciones. Y la finalización del segundo cuatrimestre -que entrega una perspectiva que abarca todo un año completo de cursada virtual- y que fue estudiado sistemáticamente a partir de las representaciones de un dilatado y heterogéneo conjunto de alumnas.<sup>2</sup>

Desde este marco, escribo en primera persona docente porque las líneas que componen estas páginas anclan en la reflexión sobre mis propias prácticas como profesor en cinco profesorados, de gestión estatal, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Recobrar esta voz encarnada es indispensable. Por un lado, porque, siguiendo a Delory-Momberger (2014),

no vivimos la misma situación si consideramos la forma y el sentido que ésta adquiere individualmente para cada uno de nosotros”, [lo que nos lleva a atender a] “cómo cada uno biografiza este lugar y este momento, este conjunto de posiciones, de esfuerzos y de funciones en que participa (p. 698).

Por el otro, porque si bien tomo como materia de este trabajo el desarrollo de estas cursadas singulares, considero –y me propongo demostrar- que el análisis riguroso de éstas contiene un vasto potencial para alentar la mirada crítica y repensar nuestras prácticas.

Se trata, en suma, de transitar un proceso que parte de la incertidumbre, de la crisis, y que retorna a ella, pero de otro modo. Para que estos días no sólo pasen y sean un extraño paréntesis entre dos normalidades, sino que de esto quede algo que, leído con detenimiento, interpele nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo nos ayude a proyectarnos hacia adelante.

---

<sup>2</sup> La utilización del femenino busca dar una respuesta práctica al uso del masculino como genérico. De cara a esto, hay dos alternativas (seguramente haya más): desdoblamiento de todos los artículos, adjetivos y sustantivos en femenino y masculino, lo que hace la lectura muy engorrosa (ni hablar de poner “x” o “@” que lo que solucionan por escrito reaparece en la oralidad). La otra opción es el “lenguaje inclusivo”. Hasta el día de hoy, comprendo y adhiero a lo que denuncia, pero me cuesta entenderlo en profundidad (me faltan, entre muchos otros, conocimientos de lingüística) y, desde mi miopía, le veo varios problemas. Por eso, decido darle al particular femenino el lugar del universal. Así, no se rompe la gramática y, a la vez, se llama la atención sobre el masculino genérico. Sinceramente, no estoy convencido de que sea la mejor opción. Con todo, se trata de una línea que vengo explorando desde que me di cuenta -tardísimo- de que no podía usarse sin alguna cosquilla el masculino como universal, así como así.

Comienzo del primer cuatrimestre de 2020

## I. Y si no, ¿qué?

Lo que provoca la pandemia del corona virus es, entre otras cosas, una crisis. Y allí me quisiera detener un momento: pensar desde la crisis y en su dirección. ¿Por qué? Porque voy a entender que una crisis se produce cuando todo lo que hasta ayer eran normal, hoy no lo es y, en su acepción más próxima, “indica inseguridad, padecimiento y prueba y remite a un futuro desconocido” (Kossellek, 2016, p. 101). Asimismo, como en toda crisis, este cambio activa resortes de resistencia (Galindo, 2020). En el caso de la educación esto es palpable: de un día para el otro, en muchas instituciones, se pasaron de clases presenciales a clases a través de plataformas, del aula de ladrillos y ventanas al aula virtual (Balmaceda, 2020), de estar a hacer (esto lo voy a retomar más tarde, es esencial). Al mismo tiempo, algunas instituciones –universitarias- prefirieron no aventurarse de este modo y esperar –no encuentro una palabra más vaga- *algo* (creo que a que pase la nube y todo vuelva a ser como antes, anhelando una normalidad bastante machucada de denostaciones en tiempos de normalidad).

Aluviones de mensajes, de críticas circulan con agilidad por las redes sociales: van desde reflexiones hasta malestares, miedos, incomodidades; brotan como hongos problemas que antes suponíamos o actuábamos como si no existieran (falta de dispositivos, problemas de conectividad, etc.). El blanco: la educación virtual y su embrionaria amenaza de remplazar a la educación en su modalidad presencial.

Frente a este panorama, creo que es necesario suspender, por un momento, la toma de partido. Considero improrrogable que nos detengamos a pensar sobre el asunto a fin de no disolver su complejidad en un grito de queja o en la celebración de una nueva panacea (que no deja de ser la figura invertida de una pandemia, según las palabras). Con esta intención, propongo una reflexión que se despliega en tres movimientos: a) recuperar algunas críticas o reacciones, por parte de numerosas actrices del campo educativo<sup>3</sup>; b) identificar y discutir algunos de sus supuestos; c) revisar críticamente las conclusiones que se desprenden.

### a) Algunas críticas

Las críticas –en su mayoría, dirigidas contra la modalidad virtual- corren a la velocidad de las noticias, de lo publicable a través de grupos de Whatsapp, Facebook, correos electrónicos que se envían y reenvían. Éstas gravitan alrededor de la falta de preparación para enfrentar los desafíos que entraña el abrupto escenario de la virtualidad. Más concretamente, se revaloriza la necesidad de la presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En efecto, se pone el acento en la dificultad para aprender con otras en el campo de la virtualidad y se advierte sobre las posibles desigualdades educativas (CEPAL-UNESCO, 2021) que esta modalidad podrían desencadenar.

De forma condensada, se alerta sobre las condiciones materiales (los recursos tecnológicos y las habilidades necesarias para operar con las nuevas tecnologías); los grandes obstáculos para la construcción colectiva del conocimiento y la imposibilidad de llevar a cabo acompañamientos individualizados a las alumnas.

### b) Algunos supuestos

Ahora voy a dismantelar algunos de los supuestos que apuntalan las observaciones y críticas repasadas en relación con la modalidad presencial y la virtualidad. En efecto, las críticas recuperadas –de modo informal- construyen una presencialidad enaltecida, a la que se le atribuyen rasgos que muchas veces no encuentran correlato en la práctica o sobre los que no hay datos corroborables (sólo a título ilustrativo, ¿existe información fehacientemente y disponible acerca de cuántas horas reales de cursada tienen en promedio las alumnas en la modalidad presencial?). Paralelamente a la exacerbación de la presencia, lo virtual aparece caricaturizado y simplificado como su reverso negativo.

<sup>3</sup> Las ideas y expresiones que recupero son tomadas de mensajes difundidos a través de correos electrónicos, grupos de WhatsApp y distintas redes sociales. A pesar de no tratarse de ideas publicadas mediante canales formales de difusión (revistas científicas), considero que constituyen un insumo de alto valor, tanto por sus emisoras (docentes, representantes de sindicatos, alumnas), sus contenidos, así como por su influencia en los discursos y decisiones educativas. En este sentido, es importante advertir sobre la incidencia de este tipo de textos diseminados, al margen del *mainstream* académico, e incorporarlos al análisis –no como una descripción que represente las ideas de grupos definidos de actrices- sino con la intención de reconstruir y comprender ciertos discursos y producir conocimiento.

Frente a este posicionamiento arriesgo dos hipótesis de lectura que lo ponen en cuestión: por un lado, que en estas críticas se confunde presencial con corporal; por el otro, que lo presencial y lo virtual no pertenecen –de hecho- a universos separados, prácticamente incomunicados.

Sin rodeos, la presencia no es lo mismo que el cuerpo. Que las alumnas lleven –obligadamente- sus cuerpos hasta las aulas no garantiza que haya presencia (me refiero, sencillamente, a que estén atentas a lo que se propone, que participen, etc.). Tampoco asegura que el conocimiento se construya colectivamente o que las docentes llevemos a cabo acompañamientos individualizados. Eso, más bien, depende de otras cosas: de la dinámica de cursada que se proponga, de cómo se viene construyendo, a lo largo del tiempo, qué significa ser alumna, docente y de qué se trata una clase.

Lo mismo puede decirse en relación con la modalidad virtual. Que las alumnas no lleven –obligadamente- sus cuerpos hasta las aulas no significa que no pueda haber presencia. De hecho, y algunas investigaciones lo demuestran, muchas veces ésta mejora (Corea y Lewkowicz, 2010). Justamente porque la alumna puede, en parte, administrar sus tiempos y, por evocar una escena frecuente, no tener que asistir a una clase a la que arriba luego de una jornada agotadora de trabajo y de un viaje tedioso, fundamentalmente para cumplir con la asistencia). Tampoco la virtualidad obtura –aunque tampoco asegura- que el conocimiento se construya colectivamente (de hecho, muchas trabajamos, planificamos, compartimos materiales e ideas con gente con las que no podemos reunirnos presencialmente) o que se realicen acompañamientos más individualizados (algo que, por el contrario, en ocasiones se facilita). Otra vez, que esto suceda o no depende de otras cosas: de la dinámica de la cursada que se proponga, de qué instancias y modos de participación habilitemos y reconozcamos, de cómo entendamos –o vivamos- qué significa ser alumna, docente y de qué se trata una clase.

En suma, el asunto no tiene que ver necesariamente con la modalidad. La cosa no pasa por ahí. Con mayores o menores obstáculos, la presencia, tal como la entendemos, el intercambio y el aprendizaje con la otra, el sostenimiento de las trayectorias pueden ocurrir o no en ambos entornos. Basta que nos miremos con un poco de atención a nosotras mismas: vamos a encontrar que hay clases presenciales menos participativas que las virtuales; clases presenciales que no se distinguen de clases virtuales –la profesora expone, las alumnas toman nota y, a lo sumo, de vez en cuando, preguntan algo (Serres, 2012)-. En definitiva, ¿y si hay matices? ¿Modalidades dentro de las modalidades?

Lo que quiero decir es algo obvio y, quizá por eso, no tan visible: que la plataforma virtual es una herramienta como lo es el pizarrón y la tiza y el Power Point. En función de cómo se los use, con esas herramientas se puede brindar posibilidades o generar o profundizar desigualdades en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2007). El punto es que ningún paquete tecnológico ni modalidad garantiza ni clausura *per se* la presencia, el aprendizaje con las otras ni un acompañamiento más exhaustivo de las trayectorias de las alumnas.

Es por ello que encarar el tema en términos de una disyunción excluyente no es un buen camino. De hecho, tampoco sería verdaderamente posible porque la revisión de nuestra tarea lo desmiente sin ambages: la mayoría de nuestra labor educativa presencial se entrecruza –antes de este trance- con la virtual: nos comunicamos por correo electrónico, algunas profes usan algún tipo de plataforma para gestionar las clases, se recomiendan videos disponibles en Youtube, se comparte material en carpetas que están en la nube, se envían y se corrigen trabajos a distancia, por sólo nombrar algunos. La canción acierta: el futuro (de las nuevas tecnologías) llegó hace rato. Independientemente del uso que hagamos de éstas, no podemos hacer como si las herramientas no estuvieran acá.

### c) ¿Conclusiones?

La conclusión que se desprende de esta primera aproximación, en estos mismos días de turbulencias, es que no podemos sacar conclusiones. Al menos, conclusiones que no sean provisorias. Apoyo esta mirada en dos puntos: no sería justo ni metodológicamente adecuado sentenciar el desempeño de una modalidad (la virtual) –o como propone Pedró (2021), “educación a distancia de emergencia”-, que se implementa sin planificación previa, sin preparación adecuada (desde la disposición de tecnología hasta la formación adecuada para utilizarla) y que no termina de cuajar porque se está recreando sobre la marcha, en un contexto en el que se desconoce si se trata de una estrategia paliativa hasta que cambie el viento o de una modalidad que se implementará durante todo un cuatrimestre o ciclo completo. El segundo punto, más relevante que el anterior, es que este nuevo esquema altera el tipo de subjetividad (Frigerio y Dicker, 2005) y desarma el oficio de la estudiante (Perrenoud, 2010) en un aspecto medular: efectivamente sustituye el estar (con el cuerpo aquí) por el hacer (sin necesidad del cuerpo aquí). ¿Qué quiero decir con esto? Que en la modalidad presencial, para ser alumna (regular), basta con llevar el cuerpo hasta las clases (y, eventualmente, estudiar



para los dos exámenes, generalmente a mitad y a final de cuatrimestre). En cambio, en las modalidades virtuales, no hace falta trasladar el cuerpo a ningún lado, y suele ponerse el acento en la realización de ciertas actividades (participar en un foro, enviar preguntas o responderlas, producir cierto contenido, etc.). Esto provoca conmoción porque, entre otras cosas, resemantiza de qué se trata ser estudiante, su identidad (también la de la docente y la de la clase, por supuesto). Y se precisa de tiempo para trabajar sobre sus condiciones de posibilidad y vislumbrar sus efectos.

Comencé diciendo que estamos en una crisis. De cara a ésta, confluyen algunas voces docentes que sentencian que no estábamos preparados para una situación así. Se alude a la falta de recursos tecnológicos, a la carencia de habilidades para manejar las nuevas tecnologías, mezclada con una incertidumbre que paraliza. Sin embargo, no puedo suscribir a esta idea que roza la fatalidad y a la vez acerca una palmada de calma. Básicamente porque las herramientas y sus modos de empleo, aquellas requeridas para maniobrar en este tramo, estaban –y siguen allí, en cantidades ingentes- al alcance, y a la vez, cubiertas, por la palma de la mano. Aprender o no las nuevas tecnologías de hace más de quince años, para la mayoría, no fue más que una decisión: o una expresión del modo en que entiende qué significa ser alumna, docente y de qué se trata una clase. Y esto es lo que devela la crisis, al menos desde la lectura que propongo de ella.

Por eso, más allá de la discusión en torno a si efectivamente estábamos preparados o no (algo que puede responderse a través del examen de los hechos), creo que las preguntas que no podemos omitir hacernos son las que la anteceden: ¿por qué no estábamos preparados? Y ¿preparados para qué?

Antes de que un nuevo virus desacomode todo otra vez y nos ponga a una distancia que visibilice algunas cosas que llevábamos demasiado pegadas a la piel, quizá podamos habitar la crisis y mirar con signos de pregunta nuestro cotidiano: y dejar que caiga por su propio peso una sospecha sobre lo que veníamos haciendo y sus razones.

Y si no, ¿qué?

Fin del segundo cuatrimestre de 2020

\*\*\*

## II. ¿Y si no fuera así?

En la última semana de clases del primer cuatrimestre, les envió a las alumnas la calificación final de sus cursadas. Una alumna –no fue la única- responde y agrega (sin que se lo pidiera aún), un comentario sobre la materia, la virtualidad y todo lo que venimos pensando. El 15/07/2020 recibo este mensaje:

Buenos días profe, [...] muchísimas gracias a vos porque estaban muy buenas las charlas que dabas los miercoles y por el material que nos enviaste, la verdad muy buena cursada ajustada a esta situación aunque hubiese sido muy bueno cursarla presencial. Que tengas buena semana

Este correo marca la pregunta-guía. Tal es así que quise saber qué significaba ese anhelo. ¿Por qué “hubiese sido muy bueno cursarla presencial” si en la modalidad virtual fue “muy buena cursada”? Lo pujante del interrogante se enlaza con su vaguedad que deja en penumbra qué se quiere decir cuando se expresa este deseo. Por ello, esta incógnita se ramifica en otras: ¿quería decir que se hubiese aprendido más? ¿Que la comunicación hubiese sido mejor? O más bien, ¿esta alocución remite a la nostalgia de los tiempos fuera de casa con todas las asociaciones que le caben, conjurar la anormalidad de la “nueva normalidad”, o simplemente transluce las ganas de otro tipo de vinculación (conocer más a la otra, a las compañeras, a la profesora)?

En definitiva, arrostrar la complejidad de estas cuestiones nos demanda un análisis doble: por un lado, es imprescindible indagar de forma sistemática las representaciones de las alumnas; por el otro, es necesario que nos interrogarnos sobre los fines de la educación subyacentes, puesto que nuestras posturas sobre estos temas resultan informadas por el modo en qué concebimos el *telos* educativo, su misión (Ortega y Gasset, 2001). De esta manera, vamos a contrastar los discursos e ideas que acompañaron los primeros días de la cursada en pandemia –abordados en la parte I- con las percepciones de las alumnas sobre las cursadas llevadas a cabo durante 2020.

Con este fin, decidí elaborar una encuesta “autoadministrada (sin participación del encuestador)” (Marradi et al, 2010, p. 185), a través de un formulario de Google, para que las alumnas completaran una vez finalizado el cuatrimestre y el

cierre de notas (a fin de evitar que sus respuestas estuvieran condicionadas por la calificación o la suerte respecto a la trayectoria académica). Asimismo, la encuesta no fue obligatoria –se aclaraba que su propósito concernía a producir conocimiento para mejorar la práctica docente- y tenía carácter anónimo.

Desde este marco, retomé la senda abierta por el correo citado –de voz similar a muchas otros- y proyecté una estrategia estructurada en tres momentos: 1º) traducir la aspiración de la cursada presencial a través de un conjunto de dimensiones que la volvieran más concreta y pudieran hacerla, de algún modo, medible; 2º) registrar cómo las alumnas evaluaban la cursada virtual en relación con esas dimensiones; 3º) comparar la cursada virtual con respecto a cómo creen que hubiera sido la cursada de la materia<sup>4</sup> –en función de sus experiencias previas- si se hubiese transitado bajo la modalidad presencial, es decir, qué cambios, en términos de mejoras o retrocesos se producirían.

## El diseño de la encuesta

En cuanto al diseño de transcribir en un lenguaje más específico la ponderación sobre la cursada virtual, me propuse rastrear aquellos aspectos que conciernen a lo “humano” y a lo “académico” (de más está decir que estas distinciones son analíticas y, en parte, arbitrarias). La intención radicó en no comprimir la mirada sobre la cursada ni en una perspectiva exclusivamente vincular ni en una estrictamente académica, sino integrar las dos.

En virtud de estos dos ejes centrales, el diseño del formulario se dividió en cuatro bloques temáticos. El primer bloque hace referencia al “Desempeño del profesor” y, dentro de éste, se pone el énfasis en la comunicación del docente –intercambios, predisposición- con las alumnas. El segundo bloque se enfoca en la “Dinámica de las clases”. En éste se examinan las reuniones virtuales y los videos con la exposición de los contenidos de las materias. El tercer bloque se orienta a los “Contenidos”, particularmente, la bibliografía, los temas vistos y su organización. Por último, el cuarto bloque se destina a la “Evaluación”. Más concretamente, a la relación entre las propuestas de evaluación y las dinámicas de las clases, las consignas presentadas y las autoevaluaciones.

Asimismo, para evaluar la cursada virtual de nuestras materias se propuso, para cada bloque temático, un conjunto de “preguntas cerradas” (Hernández Sampieri, 2014, p. 217), con respecto a las cuales se ofrecieron las siguientes opciones de respuesta: muy buena/ buena / regular / mala / otra, con sus correspondientes variaciones (de mucha utilidad / de utilidad / de poca utilidad / de ninguna utilidad / otra). Además de este tipo de preguntas de opción múltiple, al final de cada bloque se puso a disposición un espacio abierto (sin respuestas predefinidas) para que las alumnas pudiesen introducir comentarios, opiniones, puntos de vista no contemplados en las opciones anteriores.

A estos cuatro bloques que examinan la cursada virtual, añadí un quinto bloque que propone una “Comparación entre cursada presencial y cursada virtual”. Dado que la comparación no puede establecerse a través del análisis de la cursada virtual y de la cursada presencial (dado que las alumnas no atravesaron ambas modalidades), la intención fue conocer qué creen que hubiera cambiado, en relación con los puntos anteriores, si la cursada hubiese sido presencial en lugar de virtual. Por esta razón, la comparación se estableció a partir de las mismas dimensiones (bloques temáticos, ítems y preguntas) utilizadas para evaluar la cursada virtual: “Desempeño del profesor”, “Dinámica de las clases”, “Contenidos”, “Evaluación”.

En este sentido, estas dimensiones se desplegaron mediante respuestas de opción múltiple (mejor/es / igual/es / peor/es / otra). Asimismo, se añadió un punto abierto (en la parte final del cuestionario), en el que se solicitó, sin ningún tipo de restricción u orientación, que “Describa la/s principal/es diferencia/s entre haber cursado esta materia de forma presencia o virtual”.

## La implementación de la encuesta

Los formularios fueron enviados a todas las alumnas que cursaron las materias en las que estuve a cargo como docente durante este año 2020. El resultado de ello es una muestra bastante heterogénea, dado que comprende cinco institutos

---

<sup>4</sup> Si bien éstas se detallan en el cuadro, es importante remarcar que las materias en las que estoy a cargo –esto es, aquellas utilizadas para relevar los puntos de vistas de las alumnas- corresponden al grupo de las llamadas (informalmente) “teóricas”. Las materias teóricas se contraponen a las materias “prácticas”, entre otras cosas, porque abordan fundamentalmente conceptos teóricos y no suelen requerir, para su desarrollo, de instancias prácticas, situadas (por ejemplo: prácticas docentes en instituciones educativas, enseñanza de danzas, deportes, en contextos específicos, etc.).

de formación superior de CABA -ubicados en distintos puntos de la ciudad- que dictan distintas carreras. Resumo esto en un cuadro.

**Cuadro 1: Profesorados y materias**

<b>Profesorado</b>	<b>Carrera</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Cuatrimestre</b>	<b>Ubicación</b>
ESEA "Jorge Donn"	Profesorado en Danza con orientación en: danzas clásica, contemporánea, danzas folklóricas, tango	materia: Educación en la diversidad	primer cuatrimestre 2020	oeste
ISFA "Fernando Arranz"	Profesorado de Artes Visuales con orientación Cerámica	materia: Educación en la diversidad	segundo cuatrimestre 2020	oeste
ENS N° 5 "Gral. Don Martín Miguel de Güemes"	Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria	materia: Filosofía y Educación	segundo cuatrimestre 2020	sur
ISEF N° 1 "Dr. Enrique Romero Brest"	Profesorado en Educación Física	taller: Educación en la diversidad	primer y segundo cuatrimestre 2020	norte
ISPEI "Sara C. de Eccleston"	Profesorado de Educación Inicial	taller EDI: Vulnerabilidad Social: Diversidad, Igualdad, Equidad	primer y segundo cuatrimestre 2020	norte

Fuente: elaboración propia

Naturalmente, no se pretende que este estudio sea representativo de la percepción de las alumnas de todos los profesorados de la Ciudad. Tampoco se espera que los resultados de esta investigación sean generalizables. Esa tarea, en todo caso, quedará a la lectora (cotejando sus propias experiencias, las particularidades de su situación, estableciendo diálogos con los puntos de vista que aquí traemos, impulsando nuevas investigaciones, etc.). Con todo, los resultados que compartimos expresan la mirada de una población bastante amplia -recibí y procesé un total de 69 respuestas- y, desde varios puntos de vista, diversa.

## Respuestas y análisis

Para retratar un panorama más pormenorizado de las opiniones de las alumnas, voy a transcribir algunas de las preguntas del formulario junto al porcentaje y distribución de las respuestas volcadas. Emprendamos esto de forma desagregada, de acuerdo a los bloques temáticos en que se divide.

### Bloque 1: Desempeño del profesor

De este bloque vamos a tomar dos preguntas.

1.a) "¿Cómo califica la comunicación con el profesor?"

El total de las respuestas califica la comunicación con el profesor entre muy buena y buena. Más concretamente, el 92,8 % sostiene que ésta fue muy buena y el 7,2 % restante, buena.

1.b) “¿Cómo califica las respuestas del profesor a sus consultas, dudas, etc.?”

La ponderación de las respuestas exhibe porcentajes muy similares al ítem anterior: el 92,6 % la juzga muy buena y el 7,4 % buena.

Estas mismas apreciaciones se reflejan en los comentarios volcados en el punto abierto. En suma, la valoración positiva de esta dimensión es contundente. En efecto, no se registraron respuestas que califiquen esta dimensión como regular, mala u otra.

## **Bloque 2: Dinámica de las clases**

Consideramos cuatro preguntas para ilustrar la ponderación de esta dimensión. Las dos primeras hacen referencia a las reuniones virtuales y las dos segundas a los videos con las exposiciones teóricas de las clases. Con respecto a las primeras, cabe aclarar –algo que también contribuye a la interpretación de los números- que las reuniones virtuales tuvieron tres características distintivas: a) se llevaron a cabo de forma quincenal; b) no tuvieron carácter obligatorio (ni se registró las asistencias); c) en virtud del modo en que se organizó la cursada (videos con la exposición teórica de cada tema, múltiples instancias de intercambio y consultas, etc.), éstas no eran estrictamente necesarias para la aprobación de la materia.

Desde estas premisas, las reuniones –esto se precisó numerosas veces- se programaron como espacios de consulta (destinados a atender las demandas de las alumnas) y no como reproducción –por otro medio- de las clases tradicionales donde, en general, la docente expone algún contenido (por esta razón, entre otras, no se utilizó, de modo intencional, la expresión “clases”, para hacer referencia a este tipo de encuentros).

2.a) “¿Participó de las reuniones virtuales propuestas?”

En este punto se produce la mayor dispersión de las respuestas. En rigor, participó de todas las reuniones el 29 % de las alumnas y de la mayoría, el 43,5 %. Esto es, el 70 % participó, al menos, de la mayoría de las reuniones virtuales. Por su parte, el 17,4 % sólo participó de algunas y el 8,7 % de ninguna. Ciertamente, no es un dato desdeñable la cantidad de alumnas que participó de pocas reuniones y que casi un 10 % no haya participado de ninguna (el 1,4 % eligió la opción “otra”).

2.b) “¿Cómo califica las reuniones virtuales de las que participó?”

En cuanto a su valoración de las reuniones, para el 94,1 % éstas se repartieron entre muy buenas (67,2 %) y buenas (26,9 %), mientras que el 6 % optó por “otra”.

2.c) “¿Cómo califica la calidad (claridad, desarrollo, etc.) de los videos con la exposición de los contenidos de las clases?”

La estimación de los videos también se muestra positiva: el 78,3 % los califica como muy buenos y el 21,7 % como buenos. Cabe aclarar que cada clase contó con un video –realizado por el docente- con la exposición teórica del tema correspondiente.

2.d) “¿Cómo califica el aporte de los videos con las exposiciones de los contenidos de las clases para la comprensión de los temas abordados?”

En cuanto a su aporte a la comprensión de los contenidos, se refleja la misma tendencia sobre la calidad de los videos, acentuándose la estimación positiva. Para el 85,5 % el aporte es muy bueno y para el 14,5 % es bueno.

Si bien los datos examinados señalan una participación bastante amplia, resulta significativo que casi un cuarto de las alumnas haya participado en pocas reuniones o en ninguna. Quisiera detenerme en este porcentaje grande, aunque

minoritario, porque choca contra la valoración positiva de las reuniones. En efecto, la satisfacción acerca de las reuniones se resalta en el espacio abierto para comentarios: “Todo muy bueno, creo que las reuniones sincronicas son muy utiles y en mi opinion tendrian que ser obligatorias ya que es importante que estemos todos”; “Me gustaron mucho los meet que llegamos a realizar y me hubiese gustado que en vez de cada 15 días, fuera de cada semana, pero entiendo que tal vez no todos nos pudimos conectar todas las clases”; “En cuanto a las videollamadas, esta bueno que sean optativas y en las que pude conectarme fueron muy interesantes ya que salieron temas super interesantes para debatir y reflexionar”.

En forma de pregunta: ¿por qué, nuevamente, si la valoración es positiva, no contaron con una asistencia mayor o, desde el otro extremo, por qué muchas alumnas asistieron a pocas reuniones o directamente a ninguna? En buena medida, conjeturo, estos datos se explican a partir del entramado que conforman los siguientes cuatro elementos, fuertemente anudados:

1. Las reuniones se plantearon como optativas. Esta condición es decisiva, aunque no consigue explicar íntegramente la poca asistencia o directamente la no asistencia a las reuniones, por parte de casi un cuarto de las alumnas. Además de las variables asociadas a la conectividad o a la superposición de horarios, debe tenerse en cuenta el modo en que las alumnas consideran que deberían ser las reuniones.

2. La mayoría de las alumnas considera que las clases deberían ser optativas. En otra parte del formulario consultamos a las alumnas acerca de la condición de la cursada: si *Las reuniones virtuales deberían ser* (obligatorias, optativas, otra). La mayoría (65 %) sostuvo que éstas deberían ser optativas, mientras que el resto, obligatorias (poco más del 33 %). A este respecto, el comentario de una alumna condensa la postura que defiende el carácter optativo de las reuniones y añade una propuesta que quisiera recuperar:

Estaria bueno que la primer clase, cómo estrategia para lograr captar la atención del alumnado, sea obligatoria. Luego que sea optativa y así, autodesafiarse a motivar a los estudiantes para que continúen asistiendo en la libertad de lo optativo de la misma.

Es necesario no desdeñar lo formulado en este comentario, en tanto alerta sobre un punto muchas veces elidido o subestimado: proponerse –y actuar en conformidad- que las alumnas deseen venir a las reuniones/clases. Esta perspectiva muchas veces no se visibiliza en su real magnitud debido a la preponderancia de la obligación de la asistencia como puntal del dispositivo escolar (Souto *et al*, 1999). Tal es así que puede diagramarse un esquema en el que, a mayor obligación, se deprime la búsqueda de motivación. Justamente, si la asistencia es obligatoria, no hay necesidad de “autodesafiarse” para motivar a las alumnas para que asistan.

3. Otra razón medular estriba en que las reuniones no eran indispensables. Esto se explica por la combinación de dos factores estrechamente conectados: a) las materias se organizaron de tal forma que la asistencia a las reuniones no fuera “necesaria” para cumplir con el objetivo –mínimo- de aprobarlas; y b) porque los videos (una parte central en la organización de la materia) resultaron de suma utilidad (“Además, al ser videos continúan en la plataforma y se pueden volver a escuchar las veces que sea necesario” o “Me pareció muy práctico y me ayudó muchísimo que uno lo tiene a disposición en cualquier momento”).

4. Finalmente, las reuniones no se planificaron como exposiciones a cargo del docente, sino como espacios de consulta.

Apretadamente, si no se tenían consultas (dudas, preguntas, etc.); si no se quería participar de discusiones, intercambios (entre alumnas, entre alumnas y docente); o si no se deseaba complejizar los temas abordados en la clase dispuesta en la plataforma (con todos los recursos que las acompañaban), la asistencia a las reuniones podía omitirse. En rigor, una vez que las alumnas participaban de los foros o actividades, leían los textos y veían los videos, asincrónicamente, las reuniones se organizaron, principalmente, bajo un esquema de cuatro instancias: a) atención a las dudas o a lo que no se entendió; b) problematización de los planteos de las autoras y temas vistos; b) profundización en algunas vetas de sus ideas; d) ampliación del tema, a través de autoras y marcos teóricos no trabajados en las clases.

Tal como puede desprenderse de estas observaciones, el modo en que organizamos las materias, presentamos las planificaciones, se ofrecieron sistemas de apoyo, modos alternativos y más personalizados de cursada, recursos

reutilizables, etc., impacta en la mirada de las alumnas sobre el carácter de las reuniones. Esto ilumina la aparente contradicción entre la valoración positiva de las éstas y el número abultado de inasistencias. Difícilmente tendría lugar un porcentaje tan alto de alumnas que consideran que las reuniones deberían ser optativas si no asistir a éstas afectara –de forma sustantiva y negativamente- su trayectoria (no poder aprobar la materia).

Por estas razones, el reto que asumimos al no imponer la obligatoriedad de las reuniones combinó, entre otros, dos principios: que la asistencia a las reuniones no constituya una condición para adquirir los objetivos mínimos planteados en los programas de las materias; que la asistencia a las reuniones ofreciera –bien esquemáticamente- tres posibilidades: a) las alumnas que tienen dudas pueden asistir a las reuniones –además de la batería de otras opciones que se le presentan para hacerlo- y despejar allí, sincrónicamente, sus dudas, hacer preguntas, participar de discusiones o aclaraciones que pueden serles de utilidad y/o interés; b) las alumnas que no tienen dudas pueden decidir no asistir a las reuniones, ya que esto no afecta la promoción de la materia (así pueden priorizar avanzar con las lecturas, dedicarse a otras materias o aprovechar el tiempo de otro modo); c) las alumnas que no tienen dudas pueden decidir asistir a las reuniones, ya que en éstas hay un *plus* (se le hacen preguntas a los textos, se debate con las compañeras, se trabajan sobre otros autoras o perspectivas que extienden lo visto –como obligatorio- en las clases).

En suma, este segmento de análisis debería acercarnos a pensar con franqueza y meticulosamente sobre la obligatoriedad de la asistencia, tanto en la modalidad virtual como en la presencial.

### Bloque 3: Contenidos

En este bloque, nos centramos en la organización de la materia y en la relación entre los contenidos y la bibliografía.

3.a) “¿Cómo califica la organización de la materia y de la plataforma (presentación, secuencia de las clases y temas, organización de las clases, actividades, etc.)?”

La organización de la materia también es vista positivamente. El 76,8 % la considera muy buena y el 23,2 % buena.

En cuanto a los contenidos, específicamente, se preguntó 3.b) “¿Cómo califica la relación de la bibliografía utilizada con los contenidos?” y 3.c) “¿Cómo califica la cantidad de la bibliografía de lectura obligatoria?”

Para el 73,5 %, la relación entre la bibliografía y los contenidos es muy buena, y para el 25 %, buena (sólo el 1,5 % la considera regular). En cuanto a la cantidad de bibliografía de lectura obligatoria, las opiniones son convergentes y altamente positivas: para el 97,05 % ésta es adecuada y sólo para el 2,9 % excesiva.

Lo notable de estos datos es que ponen en tensión algunas previsiones, incluso recomendaciones de especialistas. En efecto, Terigi (2020) considera que “podemos tomar la decisión de seleccionar contenidos, de priorizar contenidos, [puesto que] no entra lo mismo que te entraría en una jornada presencial”. En esta misma línea, Dussel (2020) observa sobre los contenidos que “menos es más” y Maggio (2021) aboga por “una priorización curricular”. Sin embargo, la transición por la virtualidad (en un marco excepcional y sumamente difícil), no redundó en una merma de los contenidos ni en su simplificación. Bien por el contrario, debido al modo en que estas cursadas se organizaron (aprovechamiento de las posibilidades de la plataforma, uso de múltiples recursos, redefinición de la relación con el tiempo, etc.), se abordaron la misma cantidad de contenidos, incluso más. De hecho, se pudo discutir y problematizar con mayor hondura muchos de los temas vistos.

### Bloque 4: Evaluación

Un aspecto sensible y controvertido fue el concerniente a la evaluación. Durante gran parte del año, se discutió cómo evaluar y acreditar las materias en este anormal contexto (en efecto, en algunas instituciones se decidió no tomar exámenes finales en el período Julio-Agosto de 2020), la validez de ésta, los medios a través de la cual gestionarla, entre otros. A partir de este trasfondo de vacilaciones, nos preguntamos sobre la relación entre la modalidad de evaluación propuesta y el modo en que se encararon las clases, la utilización de Trabajos Integradores del Bloque (TIBs)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Los TIB se propusieron al final de cada bloque temático (los contenidos de las materias se dividieron en bloques temáticos). Consistieron, sintéticamente, en la presentación de algún caso o situación –real o ficcional- para que sea analizada a la luz de los contenidos trabajados durante

para evaluar, así como las devoluciones sobre éstos (y sobre el resto de las actividades realizadas), por parte del profesor.

4.a) “¿Cómo califica la relación entre la dinámica de las clases y las propuestas de evaluación?”

La estimación de la relación entre la evaluación y la dinámica de las clases no se sustrae a la línea de las valoraciones anteriores: para el 72,1 % ésta fue muy buena y para el 27,5 % buena.

4.b) “¿Cómo califica que la materia se haya evaluado a través de TIBs?”

En cuanto a la utilización de TIBs, la mirada también es altamente positiva: el 79,4 la evalúa como muy buena y el 20,6 % como buena.

4.c) “¿Cómo califica las devoluciones del profesor en relación con los trabajos?”<sup>6</sup>

Finalmente, las devoluciones sobre los trabajos presentados cuentan con las apreciaciones más altas. El 88,1 % las califica como muy buenas y el 11,9 % como buenas.

Sin lugar a dudas, podemos inferir de las respuestas de las alumnas que este tema no conformó –debido a la virtualidad forzosa- ningún tipo de problema. Bien por el contrario, la valoración positiva y las devoluciones también sopesadas de este modo destacan su próspera contribución en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué se desprende de estas respuestas? Podríamos afirmar, de acuerdo con los parámetros analizados, que la cursada –tanto a nivel humano como académico- es valorada muy positivamente. Sin extenderme sobre esto, sólo quisiera destacar dos puntos que son de gran utilidad para continuar pensando las clases. Éstos tienen un denominador común que atañe a la personalización de la enseñanza y a los procesos de aprendizaje (Pujolàs, 2002). Por un lado, hay un amplio consenso en torno al aporte del modo en que se implementó la evaluación a la reflexión crítica acerca de los propios aprendizajes, la forma de estudiar o de organizarse en relación con la cursada. Por el otro, es necesario volver a la tensión entre la calificación positiva sobre la dinámica de las clases y la asistencia no total a las reuniones o clases. Indagar sobre este filón nos conduce a repensar tanto lo que se hace en ellas como su obligatoriedad en cuanto a la asistencia. En este sentido, varias de las propuestas llevadas a cabo –por ejemplo, no plantear los encuentros para la exposición de contenidos, dado que esta función se desplazó a los videos, concentrados en los temas y disponibles cuando se deseara visualizarlos- contribuyó sensiblemente (en diálogo con otros dispositivos) a la personalización y diferenciación de la enseñanza (Tomlinson, 2009): administración de los tiempos, resignificación y ampliación de los espacios de encuentro, promoción de trayectorias acordes a los distintos requerimientos e intereses, etc.

### **Momento tres (comparación de la virtualidad con la presencialidad)**

Una vez establecida –desde la perspectiva de las alumnas- la ponderación de la cursada virtual, se compara ésta con una hipotética cursada presencial. Con este designio, vamos a reproducir las consignas (de cada bloque), expresaremos a través de cuadros las respuestas (para facilitar su lectura), y acompañaremos éstos de unas breves líneas de análisis.

### **Bloque 5.1: Desempeño del profesor**

Para establecer la comparación en este bloque, nos concentraremos en la comunicación y en las respuestas del docente.

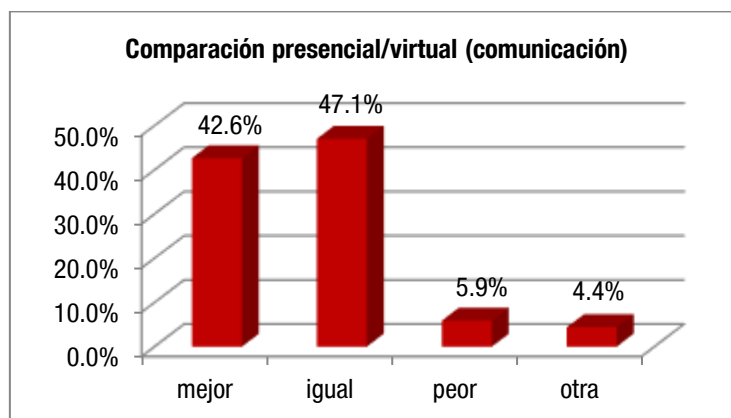
5.1.a) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, la comunicación con el profesor hubiese sido”

---

el bloque correspondiente. Éstos fueron de carácter domiciliario y tuvieron una semana de plazo para su entrega. En general, se propuso la siguiente modalidad de trabajo: el TIB 1 fue individual; el TIB 2 podía realizarse de forma individual o en pareja; el TIB 3 podía hacerse de forma individual, en pareja o en grupo de hasta cuatro miembros.

<sup>6</sup> En este ítem (Evaluaciones), como en los anteriores, sólo tomo para este análisis algunas de las variables investigadas (también se preguntó, en el formulario, por la claridad de las consignas, por el hecho de haber contado anticipadamente con los criterios de evaluación, la utilidad de la autoevaluaciones, el grado de dificultad de los TIBs, etc., que, a trazos gruesos, también obtuvieron una mirada favorable).

Gráfico 1

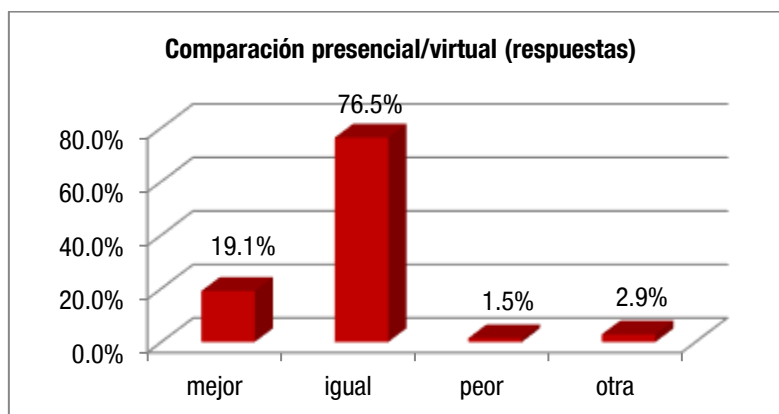


Fuente: elaboración propia

La mayoría de las alumnas (53 %, si sumamos la opción “igual” y “peor”) cree que no hubiese habido diferencias en este aspecto y, de haberlas, para una grupo pequeño la comunicación podría empeorar durante la presencialidad.

5.1.b) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, la respuesta del profesor a sus consultas, dudas, etc., hubiesen sido”

Gráfico 2



Fuente: elaboración propia

Nuevamente, pero de forma más categórica, para tres de cada cuatro alumnas, las respuestas del docente no hubiesen sido distintas en una eventual cursada presencial.

En síntesis, la comparación no arroja diferencias en este aspecto. En efecto, la mayoría cree que esta dimensión sería “igual”.

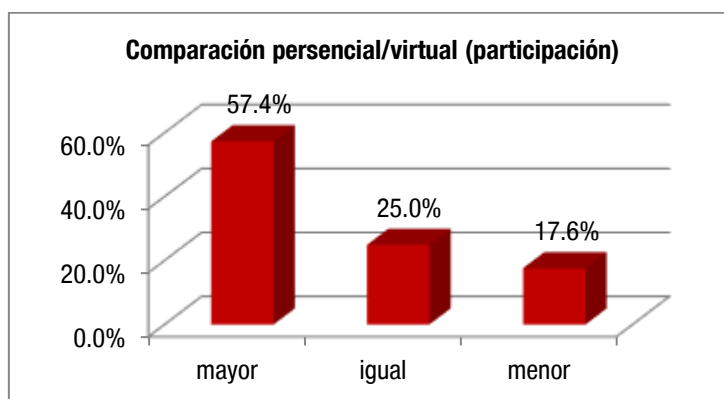
## Bloque 5.2: Dinámica de las clases

Dentro de este bloque, pondremos el foco en la participación en los encuentros virtuales y en las exposiciones teóricas de los contenidos.

5.2.a) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, su participación en las clases, comparada con sus participaciones en los foros y/o en las reuniones virtuales, hubiese sido”



Gráfico 3



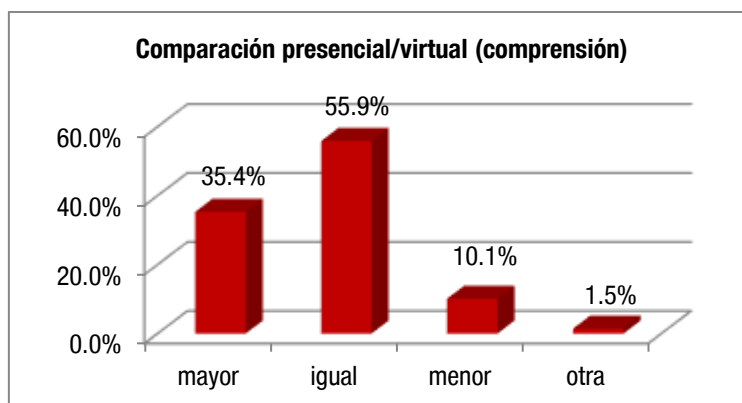
Fuente: elaboración propia

Éste el único punto en el que se manifiesta que una eventual cursada presencial arrojaría mejores resultados con respecto a la cursada virtual. A pesar de ello, si sumamos las respuestas que consideran que la participación sería igual o menor (el 42,6 %), la diferencia no es tan amplia con respecto a quienes piensan que ésta sería mayor (15 puntos porcentuales).

Sobre este asunto habría que afinar o consensuar los conceptos (fundamentalmente, qué se entiende por “participación”). Sospecho (confirmar esto sería materia de otra investigación) que gran parte de quienes seleccionaron la opción “mayor” asocian, de algún modo, la participación con la presencia, con estar ahí físicamente. En cambio, (ésta es mi propia hipótesis), si la participación se concentra en aquellas actividades realizadas por parte de las alumnas -sus trabajos, aportes a las discusiones colectivas, intervenciones o consultas- el resultado se invertiría. Tal es así que, si atendemos a lo realmente sucedido en las cursadas, la participación de las alumnas estuvo muy por encima de la observada habitualmente en las clases presenciales. De hecho, todas las alumnas que mantuvieron la regularidad de las materias –en general, la mayoría- realizaron actividades prácticamente todas las clases (ver un video y luego participar de un intercambio en un foro, leer un texto y problematizarlo, analizar un cortometraje en función de las categorías que propone una autora, hacer los TIB o completar las autoevaluaciones). Esto obedece –lo retomaremos- al cambio de enfoque propuesto que buscó reemplazar el estar (en clase, presencialmente) por el hacer (no necesariamente en clase y de forma virtual). En contraposición, esta intensidad en las actividades –un tipo eminente de participación-, es algo que muchas veces no se consigue en la presencialidad (por distintas razones: falta de tiempo o creatividad para que todas se expresen, cierto anonimato debido a la cantidad de alumnas que dificulta su seguimiento durante las clases, la vergüenza de hablar en público, etc.).

5.2.d) “Si las exposiciones teóricas, en lugar de estar disponibles en videos, hubiesen sido expuestas en clases (presenciales), su comprensión de los contenidos hubiese sido”

Gráfico 4



Fuente: elaboración propia

En concordancia con las comparaciones precedentes, la mayoría de las alumnas (66 %, entre respuestas que la estiman igual o menor) cree que la presencialidad no hubiese mejorado su comprensión de los temas abordados.

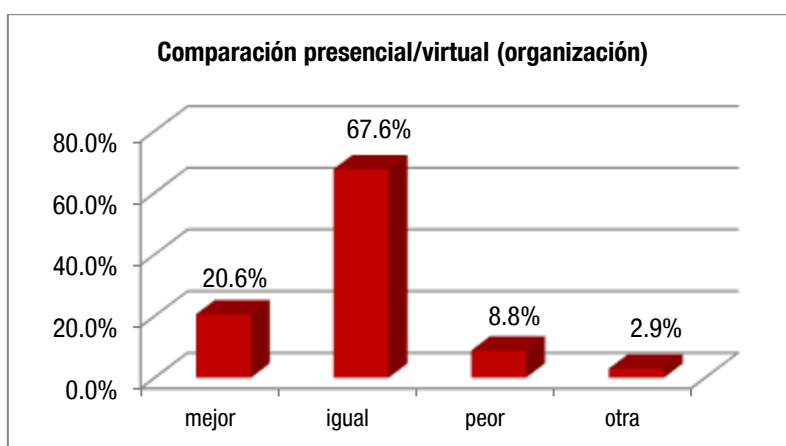
Nuevamente, en lo concerniente a la dinámica de las clases, el balance –anclado en las perspectivas de las alumnas– no arroja diferencias significativas en ambas modalidades.

### Bloque 5.3: Contenidos

En referencia a los contenidos, dirigiremos la atención a la organización de la materia.

5.3.a) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, la estructuración de la materia y la organización de los contenidos hubiesen sido”

Gráfico 5



Fuente: elaboración propia

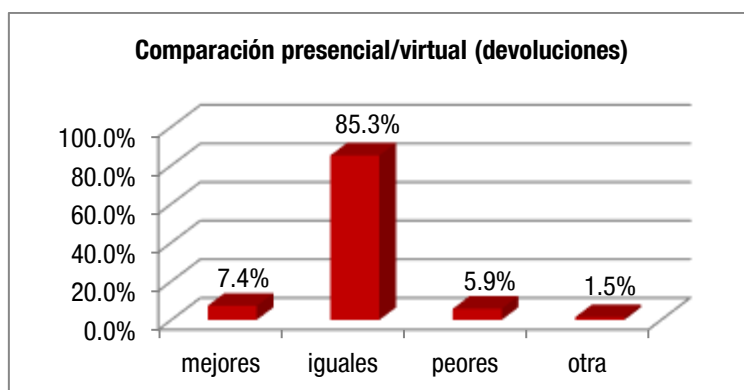
En convergencia con las respuestas anteriores, tampoco se percibe una merma en la mirada sobre la organización de la materia. Tres cuartas partes de las respuestas consolidan esta apreciación.

### Bloque 5.4: Evaluación

En cuanto a este ítem, analizamos las expresiones de las alumnas en torno a las devoluciones.

5.4.c) “Si esta materia se hubiese cursado de forma presencial, las devoluciones a sus trabajos, por parte del profesor, hubiesen sido”

Gráfico 6



Fuente: elaboración propia

Una valoración similar a las apuntadas sobre los bloques precedentes, pero más acentuada, se registra en torno a las devoluciones. Más del 90 % estima que éstas no hubiesen sido mejores en el marco de la modalidad presencial.

Hasta aquí, el análisis correspondiente a las preguntas cerradas. ¿Qué podemos extraer de éste? Los números son elocuentes: la comparación ratifica la valoración positiva de la cursada virtual<sup>7</sup>. Al menos en los términos puestos en consideración, para la mayoría de las alumnas no presenta desventajas con respecto a una posible cursada presencial.

Completemos la comparación analizando las respuestas abiertas.

### Respuestas abiertas

Hubo 39 puntos de vista (algunas alumnas señalaron que no tenían nada que agregar a lo que ya habían manifestado en los ítems anteriores) en relación con esta consigna: “Describe la/s principal/es diferencia/s entre haber cursado esta materia de forma presencial o virtual”.

Los aportes son muy ricos y, por esta razón, voy a clasificar las menciones de las alumnas en cuatro grupos: referencias a la presencialidad y referencias a la virtualidad; a su vez, éstas serán catalogadas como positivas y negativas.

### Presencialidad (aspectos positivos)

Dentro de los aspectos positivos, un abanico de respuestas le atribuye a la presencialidad algo que la hace “irremplazable”. Se dice que es “más enriquecedora” o que “es imprescindible (no puedo diferenciar [con respecto] a la presencialidad)” aún cuando “casi no se sintió diferencia” entre esta cursada virtual y la cursada presencial. Y esta atribución sobre la presencialidad resulta inefable en tanto no se aportan justificaciones, esto es, no se explicitan las razones de este carácter especial. Esta mirada encuentra ecos en varias alusiones a “la magia del aula” o a la entrada “en un “círculo mágico” que se da en las clases presenciales. De forma más específica, se aprecia el “estar ahí”, “verse las caras, compartir el lugar”, el “contacto visual y físico”, o “cursar en el profesorado con los compañeros y docente es invaluable”. Y, a modo de apoyo, se recurre –hay sólo una mención- a la “espontaneidad, cercanía, naturalidad”. En suma, la copresencia física es juzgada buena *per se*.

Otro aspecto destacado concierne a la comunicación. En efecto, se trata de la dimensión con más cantidad de menciones y se ofrecen varias razones en su favor. Se pone de relieve la “mejor comunicación” (que incorpora como plus la “comunicación no verbal”) y el mayor y mejor “intercambio” tanto entre alumnas como con el profesor. Esta última noción se desdobra en debatir y sacar dudas así como en el aumento de la participación. Asimismo, se insiste en las ventajas de la presencialidad a la hora de “debatir” debido a la fluidez del “ida y vuelta (enriquecedor)” y a la “mayor participación en los debates, discutir de otra forma”, “mayor facilidad y frecuencia el debate”. Además, el intercambio *in situ* permite “sacar dudas ahí” dado que facilita “preguntar en el momento cuando no se entiende algo”.

Esta apreciación positiva de la comunicación contrasta con la muy buena calificación con que esta dimensión fue evaluada en relación con la cursada virtual (v.g., porque permite evacuar dudas sin tener que esperar al día de la clase). Sin embargo, más que marcar una contradicción añade complejidad, en tanto contempla el mismo fenómeno desde distintas perspectivas. La comunicación fue muy buena en la virtualidad, pero hay ciertos rasgos de la comunicación en la presencialidad que resultan insoslayables (lenguaje corporal, facilidad para el intercambio, fluidez en el ida y vuelta, etc.). De esta manera, se abre el camino para pensar en las potencialidades de su complementariedad.

### Presencialidad (aspectos negativos)

Las apreciaciones negativas en torno a la presencialidad fueron pocas y difícilmente articulables bajo una categoría o idea común. De todos modos, las críticas subyacentes pueden leerse como contrapunto de algunas ventajas reconocidas a la virtualidad. Básicamente, se señala que la presencialidad “no hubiese sido mejor”, puesto que “no

---

<sup>7</sup> Esta mirada que remarca la “exitosa experiencia de la virtualidad” coincide con las apreciaciones de algunos voceros de la UBA: “si bien la presencialidad es esencial para la formación universitaria, está claro que la irrupción de las tecnologías de información y comunicación dio un aporte significativo al proceso de enseñanza y aprendizaje”, así como con el testimonio de Ernesto Villanueva, rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche: “quedé sorprendido de lo bien que respondieron los estudiantes a esta modalidad”. Estas declaraciones fueron publicadas el 8/2/2021, en una nota del diario *Ámbito*, disponible en: <https://www.ambito.com/informacion-general/universidades/asi-sera-la-vuelta-clases-la-uba-y-las-facultades-del-conurbano-n5168434>

hubiese sido más productiva”. Las razones radican en que se “se hubieran perdido algunas cosas”, así como a que se hubiesen llevado a cabo “menos lecturas”. En este sentido, en detrimento de las exigencias de la cursada presencial, se trae a la mesa un punto que no debe ser menospreciado: el hecho de estar “cansada en las clases”, inteligible sobre la obligatoriedad de la presencialidad, no siempre compatible con el resto de las cursadas o con el devenir de la vida cotidiana.

### **Virtualidad (aspectos positivos)**

Una porción importante de las miradas satisfactorias sobre la virtualidad –congruentes en numerosos aspectos con las ventajas de la educación virtual repasadas por Sanabria Cárdenas (2021)-, ancla en que “salvo presencia física, [el resto es] igual”. Esta idea reaparece mediante distintas expresiones: “cursada buena (no imagino cursada ni mejor ni peor en la presencialidad)” o “ni mejor, ni peor, sino distinto”. Y, en el caso de inclinar el platillo de la balanza, los testimonios aseguran que se trató de una “linda cursada” y que “no [hubo] diferencia con presencialidad, sino beneficio”.

En cuanto al tipo de apoyo propuesto, uno de los principales puntales alude a la organización de la cursada, en tal medida que “la planificación de la materia anuló las desventajas de la virtualidad”. Esta observación, que cuenta con varias repeticiones, destacó la “organización” (con distintos énfasis: “mayor organización”, “todo muy organizado”, “organización de la plataforma”) y un elemento protagónico en la dinámica de las clases: los videos que “ayudaron mucho”.

Asimismo, el otro ítem señalado como sostén de la valoración positiva atañe a la “personalización” de la enseñanza. Esto es, las posibilidades que –desde la perspectiva de las alumnas- la cursada virtual ofreció para adaptarse a la “necesidad de cada uno”. Esto, añadido, se consiguió en virtud de la puesta a disposición de un concurso de opciones y recursos que enumero y brevemente comento:

- a) mayor disponibilidad: la posibilidad de “consultar dudas en el momento (sin tener que esperar al día de cursada)”. Esta declaración se ramifica en “mejores devoluciones”, “intercambios (devoluciones fuera del horario de clase)”, o en “buena comunicación, atención, devolución”.
- b) videos y materiales: la “disponibilidad del material y del trabajo” y “poder volver a temas vistos (a través de los videos)”.
- c) tiempo: una “mejor administración de los tiempos”, esto es, “mayor atención (porque en presencialidad no todas manejan los mismos tiempos” (al punto de “poder anotarse en un mayor rango horario”), “más tiempo para leer y hacer las cosas”.

En esta instancia del análisis quisiera reflexionar sobre una arista que añade textura a la mirada y discute la consistencia de ciertas antinomias, recuperadas en la primera parte de este trabajo (fundamentalmente, la oposición entre lo virtual y lo presencial, en bloque, sin más). Con este propósito, voy a detenerme en dos intervenciones sobre la comunicación que muestran la cara antagónica de la celebrada comunicación en la presencialidad. Ponen el acento en que “como la materia requiere debate, mejor la virtualidad que opinar delante de todos (timidez)” y, en esta misma sintonía, se agrega que “permite expresión escrita en lugar de verbal”. Sobre este punto es menester aclarar que decidí aprovechar el entorno de la virtualidad (plataforma y, dentro de ésta, fundamentalmente los foros), para trabajar la participación de un modo distinto al modo en que lo hago frecuentemente –durante las clases presenciales, donde se promueve el diálogo oral-. En lugar de la expresión oral, insistí enfáticamente en la escrita. Si bien esta estrategia fue mucho más demandante (para el docente y las alumnas), la experiencia arrojó un saldo enormemente positivo. Básicamente por dos motivos: 1) todas las alumnas tuvieron que participar (realizar algún tipo de actividad) en cada clase –esto se planteó como una condición para la aprobación de la cursada-; 2) sus intervenciones, al pasar por el tamiz de la escritura y quedar allí (en algunos casos, como en los foros, accesibles a todo el curso), tuvieron, en general, mucho mayor grado de elaboración que las expresiones orales de las clases presenciales (mucho más espontáneas, inmediatas).

De esta manera, se pone en evidencia que las lecturas maniqueas pueden conducirnos a elidir los múltiples aspectos de un mismo fenómeno, así como sus posibilidades de complementación y enriquecimiento.

## Virtualidad (aspectos negativos)

Los aspectos desventajosos de la virtualidad pueden resumirse en los “problemas de conectividad”. Además de ésta, se vuelven a remarcar ciertas desventajas en relación con la comunicación, con el intercambio. Si bien no se niega que éste se produzca en la esfera virtual, “no ocurre eso que ocurre en la presencialidad”. Quizá una clave de lectura concierna a que “vincularse con el otro mediante la pantalla es difícil (única diferencia)” o simplemente que “no se transmite lo mismo (pero conforme con la materia)”. En esta dirección, puede incorporarse la dificultad de “no poder preguntar cuando se ve el video con la explicación” o la “menos participación en foros” “ni en encuentros virtuales”.

Llegados a este punto, cabe enfatizar que no nos dedicamos a comparar *la* virtualidad con *la* presencialidad, sino *esta* cursada virtual concreta –con sus particularidades, errores, propuestas- con el modo en que, desde la perspectiva de las alumnas, habitualmente se desarrollan las clases presenciales.<sup>8</sup> Desde este mismo horizonte, tampoco se esperó establecer alguna clase de antagonismo excluyente entra ambas para confirmar algo que ya sabíamos de antemano. Por el contrario, nos esforzamos -aun con sus sesgos y limitaciones- por intentar saber, por afinar las ideas, por conocer el sustento de nuestras posturas y ver qué aprendizajes podemos construir a partir de este recorrido.

En forma de pregunta, ¿qué podemos aprender de esta experiencia y de su estudio sistemático? Primordialmente, a mirar sin dogmatismos y con mayor rigurosidad tanto la modalidad presencial como la virtual y así poder imaginar mejor el futuro. De hecho, el estudio elaborado arroja luz sobre la cursada virtual y, al mismo tiempo, sobre ciertos aspectos de la cursada presencial. Y este examen nos invita a pensar –con mayor apertura- qué haremos y qué hicimos, de qué modo encaramos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De la mano de esta renovación de la mirada, cabe destacar que el hecho de no poder contar con las alumnas allí (presencialmente) fue concebido como resorte para la búsqueda de alternativas. En nuestras clases, se *sustituyó* la regularidad apoyada en la asistencia por el impulso a la participación y a la realización de distintas actividades. Y este tipo de enfoque redundaba en que la condición de estudiante se juegue a partir de sus acciones (que habilitaron procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados). Por supuesto, este cambio –en la forma de transitar la materia, en el vínculo con la cursada y el docente, en el oficio de las alumnas- conmueve los roles y necesita rodaje, ajustes y tiempo. A pesar de ello, mostró muy buenos resultados y conforma una pista prometedora.

Asimismo, podemos inferir que el modo en que las clases se organicen, la actitud y predisposición del docente (por nombrar sólo algunos factores) son determinantes para la valoración tanto de la virtualidad y sus posibilidades como de la presencialidad y sus rasgos irremplazables. Y esto nos lleva a examinar con rigor, autocrítica y creatividad qué usos, opciones, sistemas de apoyo, formas de encuentro propiciamos y podemos proyectar.

Finalmente, es menester advertir que algunos de los problemas que se denuncian enérgicamente contra la virtualidad tienen correlatos en la presencialidad. A modo de ilustración, en la modalidad virtual, la conectividad conforma un escollo en relación con el acceso a la cursada. Con todo, la modalidad presencial presenta obstáculos comparables –pero no tan visibilizados- que también erosionan o vuelven directamente imposible el acceso a la cursada: falta de dinero para acercarse al profesorado, comprar fotocopias o libros; distancias amplias y espinosas para unir el trabajo, la casa o las actividades de la vida cotidiana con las clases, en el horario requerido, con la disposición esperada. En consecuencia, reparar en este tipo de problemas nos conduce, si ahondamos en la comparación abordada, a asignarle una magnitud más precisa. Desde el prisma de sus efectos, las dificultades de conectividad (predominantes en la virtualidad y no predominantes en la presencialidad) no son muy diferentes de las dificultades que entraña la necesidad de viajar o pagar los materiales de estudio (predominantes en la presencialidad y no predominantes en la virtualidad). En pocas palabras, es cierto que la brecha digital es un problema que resiente el acceso y afecta a la cursada (Sanahuja

---

<sup>8</sup> A propósito de esto, sí hubo una excepción en la que esta comparación pudo establecerse no en base a lo que las alumnas creen que podría suceder o haber sucedido, sino en función de haber transitado por ambas experiencias (presencial y virtual). Es el caso de un alumno de Educación en la diversidad (dictada en el Romero Brest) que, me contó luego del cierre de las notas, recurrió la materia (la había aprobado pero, por un tema de correlatividades, se le venció). Una vez finalizado el cierre de la materia, me envía el correo cuyo fragmento transcribo: “Habiendo tenido las dos experiencias (presencial y virtual) tengo que felicitarte porque las clases, las explicaciones y los materiales estuvieron muy claros y perfectamente explicados, además de que no hubo grandes diferencias entre mis dos cursadas. [...] En definitiva, te felicito y te agradezco porque nos diste los mismos contenidos, adaptándote para que quede todo explicado y poniéndote a disposición con mucha voluntad”. Entre otras cosas, lo interesante de este testimonio es su concordancia, a trazos gruesos, con los resultados recogidos en nuestro relevamiento.

y Camacho, 2021), pero es algo tan cierto que los factores económicos y los vinculados a la administración del tiempo corroen el acceso y el desempeño en la cursada presencial.

En pocas palabras, abroquelarnos en posturas inamovibles de antemano significa renunciar a pensar.

### Sacar (las) conclusiones

El diálogo entre las incertidumbres (desplegadas en el diario de la parte I) y la sistematización de la experiencia de las cursadas (recogida en la parte II), nos vuelve a mostrar la necesidad de renunciar a cualquier tipo de reduccionismo. De allí que la conclusión que podemos sacar de este recorrido es que tenemos que sacar las conclusiones de en medio de las discusiones que debemos darnos. Es imprescindible que repensemos los fines de la educación, su sentido (Brighouse et al, 2018; Cullen, 1997; Siede, 2013;) porque éste -tal como lo translucen las encuestas, los discursos y acciones- constituye el suelo y el horizonte de nuestras prácticas y de nuestra mirada sobre ellas, también de nuestras posibilidades.

Comenzamos hablando de crisis y retornamos a ella. Pero ahora, luego del camino atravesado, ésta puede interpretarse como algo más que una “experiencia traumática” (Dussel et al. 2021) y acercarse a su sentido etimológico. En éste, *krisis* (del verbo *krinein*) refiere a algo que se rompe y que por ello nos demanda análisis para la toma de decisiones (Koselleck, 2016). Pero la tarea de revisión e imaginación que nos toca emprender puede beneficiarse de dos hechos verdaderamente significativos. Por un lado, si bien de repente nuestro mundo y nuestras prácticas educativas se vieron trastornadas, nuestras «habitualidades alteradas» (Frigerio, 2020), al mismo tiempo este cimbronazo nos puso a distancia de nuestras acciones e ideas cotidianas, y así ganamos campo de visión, otra perspectiva. Por el otro, durante un ciclo completo nos encontramos forzados a experimentar -a escala global- nuevas formas de hacer lo que – inercialmente- hacíamos.

Naturalmente, la conjunción de estos dos aspectos no desencadena, *per se*, una transformación, ni siquiera un replanteo de nuestras prácticas educativas. Ésta no se producirá espontáneamente, al son del avance de la tecnología o de la mutación de un virus. Como afirma Han (2020, p. 110), en el campo de la política, “No podemos dejar la revolución en manos del virus”. Está en nuestras manos la responsabilidad de convertir estos tiempos aciagos en una oportunidad (una que no podemos autorizarnos a desaprovechar) de aprender algo de todo esto.

### Referencias bibliográficas

Balmaceda, J. P. (2020). ¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia? En: Abrate, L. et al. (compilado: Beltramino, L.). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*- 1a ed. - Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

CEPAL-UNESCO (2021) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel*. ISEP. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=98s>

Dussel, I. et al. (2021). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.

- Frigerio, G. (2020). *Clase Nro. 1 del curso Enseñar en escenarios diversos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G y Dicker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. En *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 119-127). ASPO.
- Han, B. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. En *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 97-111). ASPO.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Mc Graw Hill.
- Koselleck, R. (2016). Algunas preguntas sobre la historia del concepto "crisis". Traducido por Mariano F. Martín. *Philosophia*. 76, 101-115
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. <https://www.youtube.com/watch?v=EV4xCEH-SXs&t=525s>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Pedro, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Pujolàs Maset, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Documento de Trabajo. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic Zaragoza.
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2021). Educación virtual: oportunidad para "aprender a aprender". En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.
- Sanahuja y Camacho (2021). Introducción. En: VV.AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina
- Serres, T. (2012). *Pulgarcita*. Manifiestos le Pommier.
- Siede, I. (2013). Democracia, educación en valores y desafíos de la época. Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina., Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar>).
- Souto, M. y otros (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. *Grupos y dispositivos de Formación*. Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).
- Suárez, D. H. (2019). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. *Voces en el Fénix. Formación docente*, Sumario n° 75.
- Terigi, F. (2020). *Contenidos y evaluación en tiempos de pandemia*. [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=gkT\\_Cldh1nY](https://www.youtube.com/watch?v=gkT_Cldh1nY)
- Tomlinson, C. A. (2009). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. (1° ed.). Paidós.

Universidades: así será la vuelta a clases en la UBA y en las facultades del Conurbano (2021, febrero 8). *Ámbito financiero*. <https://www.ambito.com/informacion-general/universidades/asi-sera-la-vuelta-clases-la-uba-y-las-facultades-del-conurbano-n5168434>

**Fecha de recepción:** 29-9-2021

**Fecha de aceptación:** 17-12-2021





# Acceso y permanencia en la Educación Superior: el caso de estudiantes de la UACH.

Access and permanence in higher education: the case of students of the UACH.

DABUR SÁNCHEZ, Rosa Guadalupe<sup>1</sup>  
ORIA SEGURA, María Rosa<sup>2</sup>

Dabur Sánchez, R. G. y Oria Segura, M. R. (2021). Acceso y permanencia en la Educación Superior: el caso de estudiantes de la UACH. *RELAPAE*, (15), pp. 81-95.

## Resumen

El acceso a la Educación Superior es un tema de constante interés en el ámbito nacional e internacional, las universidades además de permitir el acceso deben propiciar la permanencia y el egreso de los estudiantes. Este artículo presenta los resultados parciales de un estudio realizado en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) en México. El objetivo fue determinar los factores que propician el abandono de los estudiantes universitarios e identificar las estrategias de permanencia implementadas por la propia institución para reducirlo. Mediante un enfoque comparativo, se utilizó una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, se aplicó una encuesta a una muestra de estudiantes, así como entrevistas a directivos, personal docente y administrativo con el fin de abarcar sus percepciones en relación con el proceso de acceso, factores de abandono y las estrategias implementadas por la UACH para asegurar la permanencia y egreso de sus estudiantes. Los resultados de la investigación indican que la universidad sí garantiza el acceso a la educación en condiciones de igualdad para todos y todas, y que los estudiantes que abandonan lo hacen por múltiples factores: la falta de habilidades sociales; los problemas familiares y de salud; el bajo rendimiento académico y el contexto institucional. Se identificaron estrategias como el programa de tutorías académicas y las actividades formativas para disminuir el abandono y garantizar el egreso de los estudiantes.

**Palabras Clave:** Educación Superior, Acceso, Permanencia, Abandono, Educación comparada.

## Abstract

The access of Higher Education is a subject of constant interest in the national and international scope, the universities in addition to allowing access, they should propitiate the permanence and students graduation. This article present the partial results of a study conducted in the Autonomous University of Chapingo (UACH) in Mexico. The objective was to determine the factors that encouraged the dropout of University students and identify the permanency strategies implemented by the institution to reduce it. Through a comparative approach, this study uses an approach of a mixed quantitative and qualitative methodology, using a survey to a sample of students, as well as interviews with managers, teaching and administrative staff in order to cover their perceptions in relation to the access process, abandonment factors and the strategies implemented by the UACH to ensure the permanence and exit of students. The results of the research indicate that the university does guarantee access to education on equal terms for all, and that students who drop out do so due to multiple factors; lack of social skills; family and health problems; low academic performance and institutional context. Strategies such as the academic tutoring program and training activities were identified to reduce dropouts and guarantee student exit.

**Keywords:** Higher Education, Access, Permanence, Dropout, Comparative study.

<sup>1</sup> Universidad Humanitas, México / [guadalupe.dabur.docente@humanitas.edu.mx](mailto:guadalupe.dabur.docente@humanitas.edu.mx)

<sup>2</sup> Universidad de Extremadura, España / [mros@unex.es](mailto:mros@unex.es)

## Introducción<sup>3</sup>

En México, como en gran parte de los países de Latinoamérica, resulta alarmante el hecho de que los estudiantes ingresen pero no logren finalizar sus estudios universitarios en el tiempo determinado por los planes de estudio. El abandono universitario ha sido abordado desde diferentes aspectos (Cabrera, Tomas, Álvarez y González, 2006; Belvis, Moreno y Ferrer, 2009; Ariza y Marín 2009; Fernández Enguita, Mena y Reviere, 2010; y Rodríguez Camaño 2013). Si bien existen este tipo de investigaciones que hacen referencia al abandono universitario, no hay análisis a nivel teórico ni institucional al respecto sobre la UACH.

Se toma el caso de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) en México, por ser una institución agrónoma de gran demanda y cuyo acceso se encuentra limitado a un reducido número de aspirantes. Se presentan datos del acceso y permanencia de los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial (IA). Se eligió esta carrera en particular porque oferta una de las Ingenierías con mayor número de estudiantes matriculados dentro de la universidad, y por situarse como una de las carreras con menor eficiencia terminal.

Por ello, este artículo se propone responder a las siguientes preguntas ¿Cómo y en qué condiciones se produce el ingreso de los estudiantes a la UACH? ¿Cuáles son los factores que pueden llegar a incidir en el abandono de los estudios universitarios? ¿Qué estrategias implementa la UACH para propiciar la permanencia de los estudiantes?

La respuesta a estos interrogantes pasa por conocer los criterios de acceso a la UACH; las características personales de los estudiantes; los motivos por los que ingresa en la universidad, y en la carrera de IA; y las estrategias implementadas por la universidad para la retención de los estudiantes. Se han analizado múltiples factores causales (como académicos, psicológicos, institucionales y socioeconómicos) y se ha considerado que uno de ellos o la interacción entre varios pudiera ser determinante en la finalización de los estudios universitarios.

## Antecedentes y fundamentación teórica

La educación viene a desempeñar un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad, y bien podría representarse como un indicador del desarrollo y del bienestar que posee cada país. Esto ha generado un importante proceso de universalización del acceso a la educación, la cual se ha asociado a la ampliación de la obligatoriedad escolar y también a incluir más niveles educativos a los ya establecidos así como el reconocimiento de la Educación Superior (ES).

La ES ha sido considerada con el paso del tiempo un espacio que posibilita en el alumnado la adquisición y apropiación tanto de conocimientos como de habilidades que favorecen su inserción en el campo laboral. La ES que se imparte debería promover no solo la formación de profesionales sino también buscar el desarrollo integral del ser humano, logrando ciudadanos más críticos y analíticos con un mayor compromiso social con el entorno en que se encuentran inmersos. La ES en cuestión de derecho ha evolucionado hacia un acceso a estos estudios que se realiza en igualdad de condiciones para todos y en función de los méritos propios de la población interesada en cursarlos. Mientras que el Estado está obligado a establecer un sistema educativo completo, para Pizarro y Méndez (2006) el grado de compromiso que se adquiere difiere considerablemente en función de los distintos niveles educativos, de esta manera se generó un desarrollo progresivo de la calidad y accesibilidad hacia la Educación Superior. En cuanto a la accesibilidad sigue conservando la disponibilidad en base a la capacidad de los individuos

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, Jongitud (2017) manifiesta que el implementar las medidas necesarias para el fortalecimiento de la educación en este nivel formativo requiere por parte de los Estados tomar en cuenta algunos aspectos que van desde lo financiero, administrativo, jurídico, social y, por supuesto, la cooperación internacional. Desde hace unos años “la ampliación del acceso se ha convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados y el aumento de los índices de participación en la enseñanza superior es una de las grandes tendencias mundiales” (UNESCO, 2009, p. 3).

Bajo este marco normativo y en la búsqueda por garantizar el acceso a la ES para todos, se deben establecer varias disposiciones normativas al respecto. La primera de ellas implica que los Estados y las instituciones deben establecer garantías mínimas para facilitar activamente el acceso a la ES de algunos grupos específicos en condiciones de equidad e igualdad como principio de no discriminación; de tal manera que la etnia, género, lengua, creencias de pueblos

---

<sup>3</sup> El estudio fue realizado con el soporte económico del Programa Erasmus Mundus EULALinks de la Unión Europea.

indígenas, de minorías culturales, así como grupos socioeconómicamente desfavorecidos y personas que sufren de incapacidades físicas no deberían ser impedimentos para ejercitar el derecho a cursar estudios superiores (Tünnermann, 2010 y Diago, 2013).

La equidad no solo es vista como una cuestión aplicada en exclusiva al acceso sino también a la participación y a la conclusión de los estudios, al tiempo que debe promover el bienestar de los estudiantes. Esto implica asegurarse de fomentar el acceso de todos los miembros de la sociedad, en especial la de los más vulnerables y económicamente desprotegidos y acompañarlos de manera efectiva durante sus estudios. Es decir, ampliar el acceso implica asegurar las condiciones socioeconómicas de estas personas, de manera que no se afecte su derecho a la ES y esta sea conciliable con otras responsabilidades familiares o laborales de manera que no conlleve desigualdades. Para que se garantice la disponibilidad y gratuidad se requiere de una inversión en este nivel educativo entendida como un asunto de derecho y como contribución a la evolución de las sociedades, ya que a la ES se le ha llegado a presentar como una aliada para el desarrollo económico, social, político y cultural (OCDE, 2013).

Vista como un bien público y social, uno de los principios básicos de la ES es dar respuesta a las múltiples demandas de una sociedad que se encuentra en constante transformación. Bajo esta consigna la educación universitaria tiene como función brindar a los estudiantes una formación general, que propicie el desarrollo de la investigación, la difusión de la cultura, además, de una educación orientada a formar a los futuros profesionistas que atenderán las necesidades del mundo laboral (Ordorika, 2014). En relación al primero de estos principios, el abandono representa un problema real que no solo afecta al sector educativo (docentes, estudiantes o las familias de estos) sino que involucra a toda una sociedad. A pesar de los esfuerzos en materia educativa de cada Gobierno, no se garantiza, en la mayoría de los casos una disminución en el número de abandonos en la ES.

Fonseca y García (2016) señalan el abandono como el término de la relación entre el estudiante y un programa formativo que conduce a una titulación, lo cual puede deberse a problemas tanto sociales como personales. Vivas (2005) lo define como la detención o interrupción de los estudios antes de finalizarlos, y puede ser transitorio o definitivo, ya sea bien porque los estudiantes deciden interrumpir sus estudios por un lapso determinado para retomarlos posteriormente o bien decidan no retomarlos nunca.

El abandono se presenta a través de varias modalidades: voluntario (el estudiante a través de una elección personal decide posponer o no continuar con sus estudios) o forzoso (provocado principalmente por la intervención de la institución). Y puede deberse a la influencia de una serie de circunstancias que pueden ser internas o externas al propio estudiante. (Parrino, 2015).

Las causas de abandono pueden ser diversas; en un intento por sistematizarla Rodríguez (2013) distingue, como en la mayoría de las investigaciones, si dichos factores son determinantes del propio estudiante y familiares o bien se derivan de las características del sistema educativo. Los factores son:

- a) Personales y familiares. Los personales se subdividen en características socio-demográficas, como edad y género. La primera, relacionada con la madurez intelectual del estudiante para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades. El segundo es un elemento predictivo de abandono que identifica a la población que culmina sus estudios universitarios y muestra que existe una mayor proporción de mujeres que de hombres en alcanzar este nivel (Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo 2018). El lugar de residencia influye, aquellos estudiantes que provienen del área metropolitana de la institución tienen menor riesgo de abandono que los que proceden de zonas apartadas (Rey y Diconca, 2014).

Una elección motivada de la carrera se traduce en un reducido número de dificultades para integrarse en la vida académica y social de la institución en la que cursan sus estudios. Para Tinto (2012) unas desajustadas expectativas previas a la admisión pueden conducir a decepciones tempranas, e influirán en la forma en que los estudiantes se adapten si no logran redimensionar esas expectativas.

Los problemas de salud, sobre todo cuando se prolongan o son agudos, pueden producir en los estudiantes desánimo y apatía, convirtiéndose en otra causa de abandono (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez, 2009).

Respecto al contexto familiar tiene una correlación positiva en los estudiantes el que ambos progenitores tengan un nivel alto de escolaridad. La ocupación de los padres puede condicionar el acceso o permanencia a la universidad debido a la situación económica familiar.

- b) La situación socioeconómica impacta principalmente en los estudiantes que provienen de los sectores más vulnerables (Mayer y Cerezo, 2018). La necesidad de trabajar, influye al añadir un sobrecosto de tiempo en los estudios ya que el trabajo se presenta en alumnado que necesita solventar sus gastos de vivienda y alimentación, propios o de toda una familia.
- c) Sobre los factores institucionales y académicos, para Viale (2014) las exigencias de la universidad ponen a prueba la formación de base adquirida en años anteriores, la fortaleza o debilidad de esos contenidos previos, los hábitos de estudios, y la diferencia entre metodologías de enseñanza y aprendizaje. Legorreta (2001) manifiesta que el abandono también puede ser consecuencia de: los requisitos de ingreso; el número de asignaturas reprobadas, el número de exámenes que la propia institución permite por asignatura; los periodos establecidos para poder presentarse a los mismos; las modalidades de titulación; así como el plazo establecido por los planes y programas para poder concluir los estudios universitarios.

## Metodología

La metodología que se empleó para el desarrollo de la investigación responde a un modelo de tipo comparatista de carácter descriptivo e interpretativo, dentro de un enfoque mixto al utilizar metodologías cuantitativas y cualitativas.

Se realizó un análisis documental consultando diferentes fuentes institucionales de la UACH y publicaciones científicas y organizando la información derivada de este análisis en categorías previamente establecidas. Se emplearon dos instrumentos para recoger datos del campo: a) un cuestionario a estudiantes y b) entrevistas a directivos, personal docente (PD) y personal administrativo (PA) intervinientes en el proceso formativo de los estudiantes.

Los ítems incluidos en el primer instrumento se orientaron a obtener información sobre: a) características del estudiante (datos personales, contexto familiar), b) motivaciones para el ingreso a la Educación Superior, c) trayectoria académica (esta última complementada con información de fuentes institucionales).

El cuestionario se administró en 2019 a una muestra representativa de 236 estudiantes de la carrera de Ingeniería Agroindustrial de la UACH de diferentes cursos. Se optó por emplear un muestreo aleatorio sistemático estratificado, basado en el fraccionamiento proporcional de la población, tomando como base los datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares (DSE) de la UACH. El análisis de los datos obtenidos se realizó a través de SPSS.

El segundo instrumento utilizado permite conocer las perspectivas, experiencias y opiniones de los propios entrevistados en función de: a) perfil de ingreso de los estudiantes, b) criterios de admisión y c) estrategias implementadas por la propia UACH para prevenir el abandono.

La elección de los informantes clave se realizó tomando en cuenta la disposición y disponibilidad de tiempo de Directivos del DIA, así como del PD que imparte clase a los alumnos del grado de IA y PA que labora en instancias de atención a estudiantes como el DSE y la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME).

Las entrevistas fueron personales, utilizando un guión estructurado. Cada una fue grabada y transcrita. Para la codificación y análisis de contenido se empleó el Software de análisis cualitativo WebQDA.

En cada uno de los instrumentos de corte cuantitativo-cualitativo se incluyeron referencias que propiciaron la triangulación entre métodos, permitiendo mayor precisión en el análisis e interpretación de los datos, lo que ha favorecido la comprensión de los factores que inciden en el abandono de los estudiantes en IA.

## Resultados

### Acerca del contexto de estudio

La Universidad Autónoma Chapingo es una Institución de Educación Superior Pública de carácter Federal con más de 164 años de historia; con sus inicios en la Escuela Nacional de Agricultura ENA en 1854. Se especializa en ofrecer una formación en diversas áreas relacionadas con el sector rural a través del aprovechamiento de los recursos naturales, agropecuarios, forestales y agroindustriales. Imparte educación de Nivel Medio Superior y Superior.

Se encuentra ubicada en el Municipio de Texcoco, Estado de México, en la ex hacienda de Chapingo de la cual toma su nombre. Su localización en el centro del país ha propiciado el desplazamiento de jóvenes de diferentes estados de la República. Cuenta con instalaciones en diferentes puntos dentro del territorio nacional a través de dos Unidades Regionales (UR, con todos los niveles posibles) y cuatro Centros Regionales (CR, que se limitan a desarrollar actividades de investigación y servicio para el apoyo académico) (UACH, 2009).

La UACH se ubica en noveno lugar dentro del Ranking de mejores universidades de México y es una de las instituciones más importantes en brindar educación agrícola en Latinoamérica (América Economía Intelligence, 2020). Además, la vuelve única en su tipo el compromiso social adquirido desde su creación: su modelo asistencialista y su sistema de becas.

## Ingreso en la UACH

Existen dos modalidades de ingreso en la UACH para alumnado de diferentes niveles educativos:

- a) Si se proviene de estudios de Secundaria se cursa en un periodo completo de tres años (Preparatoria Agrícola) que permite concluir los estudios de Nivel Medio Superior dentro de la propia UACH y permite lo que se denomina un “pase reglamentado”. Esto tiene la ventaja de proporcionar una formación agronómica que responde a las necesidades del Nivel Licenciatura.
- b) Cursando un año de Propedéutico, es decir, para quienes provienen de una Educación Media Superior completada. Este curso tiene la misma intención de homogenizar los conocimientos de los estudiantes y darles orientación agronómica.

Al concluir la Preparatoria Agrícola o el Propedéutico el alumno puede elegir entre algunas de las carreras dentro de la oferta académica de la UACH; en caso contrario puede abandonar los estudios con la cualificación de Técnico Agrícola para Preparatoria o sin cualificación tras el Propedéutico.

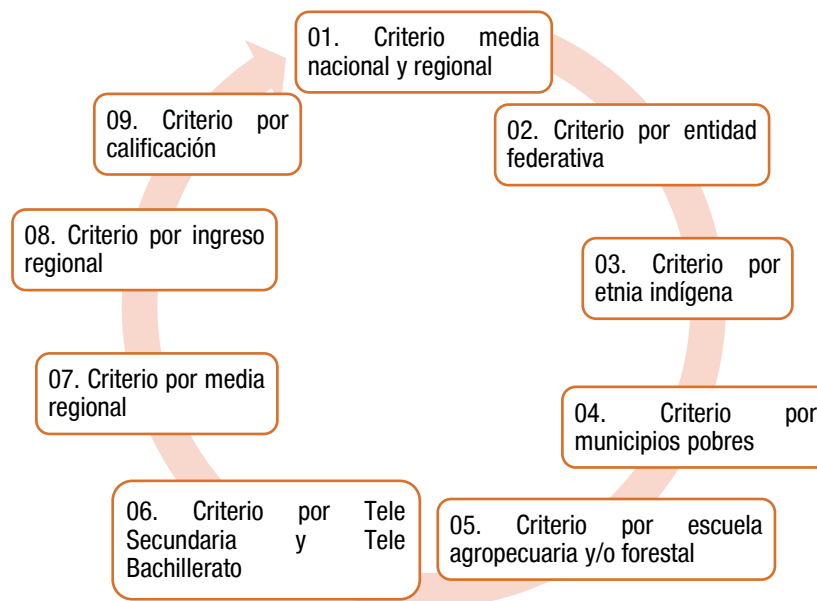
El proceso de admisión para ingresar a la UACH, se inicia con el registro y la obtención de ficha para el examen de selección y no tiene costo alguno. Además de este examen se incorpora un cuestionario socioeconómico que valora las condiciones sociales, económicas y familiares para determinar el perfil de los aspirantes con el propósito de aplicar criterios de equidad en la selección y asignar alguna beca a los estudiantes en función de las siguientes categorías: Becado interno (BIN), Becado externo (BEX) y Externo (EXT), solo las dos primeras otorgan un apoyo económico mensual así como servicios de “alojamiento”, “médico” y “alimentación” entre otros (Art. 10 Reglamento académico de alumnos de la UACH, 2019).

La evaluación se realiza en el mes de mayo en cualquiera de las sedes establecidas en todo el país por la propia UACH. La publicación de resultados se efectúa en el mes de julio.

Como se puede apreciar, en la Figura 1, son nueve los criterios de selección establecidos para los aspirantes. Para el PD y PA el criterio por calificación es un primer filtro pero no el más sobresaliente. Tradicionalmente la UACH tiene cierta predisposición a favorecer a la población procedente del medio rural, priorizando el ingreso de aspirantes que cumplen con algunos de los criterios del segundo al sexto. Con el criterio 2 se pretende conservar el carácter nacional de la UACH. Con el criterio 3, que los jóvenes de comunidades indígenas, hablen o escriban alguna lengua. Con el criterio 4 se intenta promocionar zonas de alta marginación. El criterio 5 se atiende a aspirantes que cuentan, *a priori* con una formación en el ámbito agrícola, lo cual hace suponer garantías de egreso. El criterio 6 busca tener en cuenta situaciones de ruralidad y suele proporcionar estudiantes más autodidactas. de los criterios de selección sobre los que se llegó a comentar que:

Con los criterios se cumple nuestra función, nuestro objetivo, nuestra pertinencia y esencia como universidad para formar a los profesionistas que vengan del campo y regresen a sus comunidades de origen a hacer actores de desarrollo como lo dice el acta constitutiva, ¡claro que la cumplimos! Tiene deficiencias como todo... pero sí estamos cumpliendo, como dice el estatuto de preferencia del medio rural (PD 04).

Figura 1. Criterios de selección de aspirantes a la UACH



Fuente: Elaboración propia a partir de UACH (2019).

Del mismo modo respecto a si los estudiantes que ingresan en la UACH cuentan con el perfil de ingreso idóneo para cursar con éxito este tipo de estudios, los entrevistados mostraban escepticismo:

¡No, para nada! Los estudiantes que ingresan muestran dificultades académicas... esto a la larga es lo que genera en una parte el abanado universitario. No todos muestran las mismas aptitudes al ingreso a la UACH; no se parte de una base sólida de conocimientos. Tenemos alumnos con diferencias académicas muy marcadas, lo cual sin el correcto acompañamiento y la disposición de aprender por parte de los alumnos puede dificultar el proceso de enseñanza conforme va avanzando el semestre. (PA 03)

Para la mayoría de los entrevistados los criterios de selección establecidos no corresponden con el perfil de ingreso deseable para cursar estudios de ingeniería agraria.

A partir de los resultados obtenidos se puede detectar que algunos de los estudiantes procedentes de la Preparatoria Agrícola, que han cursado tres años de formación enfocada al sector agrícola carecen de ciertas aptitudes para su ingreso a la carrera. Para el PD esto se debe, en gran parte, a que el pase reglamentado les genera una falsa seguridad al creerse ya dentro de la universidad, pero están cursando realmente estudios de Educación Media Superior por lo que asimilan que la carrera tendrá exigencia similares. El PD apuntan que durante el primer semestre el alumnado se da cuenta de que la carga académica y la exigencia que se requiere los sobrepasa y es cuando o bien buscan la forma de remediar su situación académica a través de alguna asesoría o bien optan por cambiar a otra de las carreras ofertadas por la UACH. Caso contrario sucede con los estudiantes que ingresan del Propedéutico quienes poseen un perfil más adecuado: al ser mayores y venir de otra institución tienen más claro lo que representa cursar estos estudios, están más enfocados y tienen una mayor vocación para realizar la carrera. A pesar de que existe una mayor predisposición por parte de este segundo tipo de estudiantes, el PD y PA es consciente de que, de manera general, los estudiantes al comenzar la carrera siempre presentan ciertas dificultades académicas.

Los estudiantes que superan la prueba de ingreso pueden cursar sus estudios tanto en la Unidad Central en Chapingo como en alguna de las UR, siendo la Dirección General Académica quien asigna el lugar en función de la zona de residencia de los aspirantes.

De acuerdo con los Planes y Programas de Estudio se establece un plan de cinco años para completar estudios de Licenciatura para aquellos que ingresan por la opción de propedéutico y un plan de siete años, que incluye los tres años de preparatoria y cuatro de carrera universitaria. El periodo puede extenderse si el estudiante es dado de baja de forma temporal o solicita algún tipo de permiso.

## Características de los estudiantes

En la Tabla 1 se observa que, de los estudiantes que conforman la muestra, hay una ligera mayor proporción de mujeres que hombres, desmontando así el erróneo estereotipo de que los estudios de agronomía sean una actividad exclusiva del género masculino. La edad de los estudiantes corresponde al rango de edad escolar normativa para cursar los estudios en la UACH.

Al favorecer el ingreso de jóvenes pertenecientes a zonas rurales y comunidades indígenas, la composición multiétnica de la matrícula estudiantil se ha convertido en un importante espacio de convergencia entre diversas realidades culturales.

En relación a las becas de estudio, la mayoría del alumnado 86% tiene una, que cubre los gastos generados durante toda su estancia en la universidad. No tienen un empleo, de manera que son estudiantes de tiempo completo. Los estudiantes sin beca, trabajan, para costear sus gastos personales. Para la mayoría de los jóvenes que solicitan cada año el ingreso a la UACH la beca representa su única opción para cursar una carrera universitaria, ya que de otra manera no podrían costearlos.

Tabla 1. Características generales de los estudiantes

Características	Porcentaje (en%)	
<b>Género</b>	Hombre	43
	Mujer	57
<b>Edad</b>	17 a 19 años	11
	20 a 24 años	76
	25 a 29 años	13
<b>Pertenece a una etnia</b>	Sí	22
	No	78
<b>Tipo de beca</b>	BIN	10
	BEX	76
	EXT	14
<b>Situación laboral</b>	Sí	13
	No	87

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes de IA.

## Contexto familiar

La mayoría del estudiantado no vive en el domicilio familiar (de ahí la importancia de las becas ya mencionadas), al ser foráneos, no solo afrontan el cambio de un nivel educativo a otro, sino también el de residencia y la separación que supone del núcleo familiar (ver Tabla 2).

Tabla 2. Características generales del contexto familiar

Características	Porcentaje (en %)		
	Padres	Madres	
<b>Domicilio</b>	Familiar	17*	
	Rentan	73*	
	Internado	10*	
<b>Estudios de los progenitores</b>	Educación Básica	52	56
	Educación Media Superior	23	25
	Educación Superior	17	9
	Sin estudios	8	10
<b>Profesión de los progenitores</b>	Sector primario	38	5
	Sector terciario	34	30
	Profesionistas	21	6
	Desempleados	7	59

(\*) Estos datos no se han separado pertenece a los estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes de IA.

Los resultados indican que la educación de los progenitores de más de la mitad del estudiantado es predominantemente básica; en los padres recae la función de aportar dinero a la familia, y su ocupación principal está en el sector primario, ligada a la agricultura y ganadería 38%, mientras que la gran mayoría de las madres se dedican a las tareas del hogar. La actividad de los padres se encuentra ligada con la formación de los estudiantes, lo que quizás podría influir en los hijos e hijas al optar por estudios agrarios.

### Motivación para el ingreso en la Educación Superior

En cuanto a las motivaciones de los estudiantes para cursar estudios universitarios, la mayoría posee sus propias motivaciones internas relacionadas con un interés por formarse, seguido de motivos profesionales. A pesar de que los progenitores no cuentan con un elevado nivel de estudios, no dejan de lado el interés por la formación académica de su hijos e hijas, por lo que el apoyo de la familia es un factor determinante en la vida de los estudiantes. Los principales motivos para realizar sus estudios en la UACH se relacionan con lo que el prestigio que tiene y su larga trayectoria institucional aporta significativamente a su formación (ver Tabla 3), como lo manifiesta el que más de la mitad de la muestra 62% la haya escogido como su primera opción.

Tabla 3. Motivos y preferencias de acceso a la universidad

Características	Porcentaje (en %)	
<b>1. Motivos de ingreso a la ES</b>	Para formarse	42
	Apoyo familiar	31
	Mejor empleo	21
	Apoyo de profesores	6
<b>Motivos de ingreso a la UACH</b>	Prestigio	29
	Plan de estudios	26
	Institución pública	19
	Tradición familiar	10
	Investigadora	5
	Cercanía	5
	Infraestructura	6
<b>Primera opción</b>	Sí	62
	No	38

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes de IA.

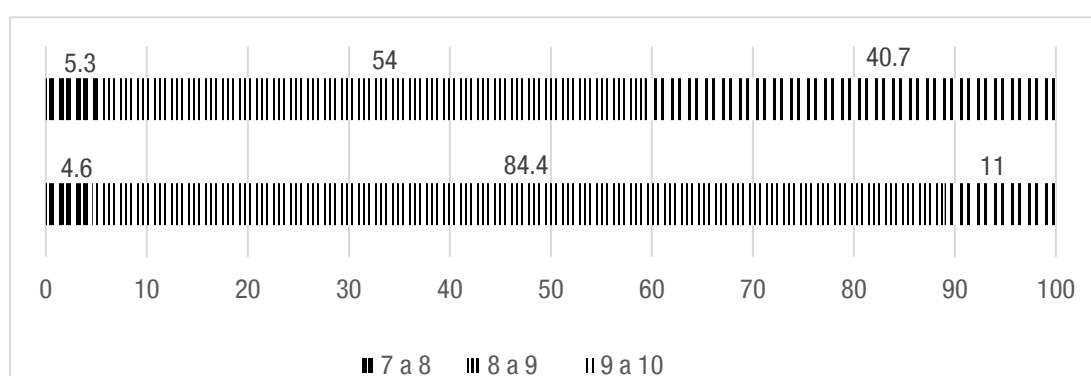


## Trayectoria académica

El acceso y la permanencia en los primeros años de la universidad se encuentran asociados en la literatura a la trayectoria académica previa del estudiantado, y su conocimiento ayuda a prever el nivel de compromiso con los estudios actuales.

En la Tabla 5 puede verse que la mayoría de los estudiantes provienen de la Preparatoria Agrícola de la UCh (47%), es decir ya tienen definido desde el inicio el tipo de estudios que desean cursar pues los ha preparado la propia institución que ahora los acoge, lo cual llevaría a suponer que estuvieran más motivados para concluir con éxito sus estudios universitarios. Paradójicamente, en la muestra de este estudio se identificó un 4% de repetidores en ese nivel de Preparatoria, mientras que en términos generales, los estudiantes presentan un menor rendimiento académico que cuando cursaban sus estudios previos (ver Gráfico 1 y Tablas 4 y 5).

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes con promedio de Bachillerato y nota actual



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes de IA.

Un primer acercamiento al abandono universitario se presenta a través del absentismo a clases, la mayoría de estudiantes lo hace en pocas ocasiones, la principal causa se debe a problemas de salud, el 12 % de los estudiantes manifiesta haberse ausentado para realizar actividades de otras materias que consideran como más urgentes e importantes.

Tabla 4. Trayectoria académica

Características		Estudios previos	Estudios universitarios
<b>Repetición por niveles</b>	No	96%	87%
	Educación Básica	1%	
	Educación Media Superior	3%	
	Educación Universitaria		13%
<b>Institución de procedencia</b>	Preparatoria Agrícola	47%	na
	Bachillerato General	41%	
	Bachillerato Tecnológico	12%	
<b>Frecuencia de absentismo</b>	No se produce	sd	24%
	Se produce en pocas ocasiones		67%
	Se produce regularmente		9%
<b>Causas de absentismo</b>	Problemas de salud		33%
	Emergencia familiar	sd	7%
	Trabajo		3%
	No me gusta la clase		21%
	Otras razones		12%

Sd= sin datos / na= no aplica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes de IA.

**Tabla 5. Abandono universitario: causas y cursos**

	<b>Características</b>	<b>Porcentaje (en %)</b>
<b>Causas de abandono</b>	Institucionales	7
	Problemas económicos	2
	Problemas de salud	2
	Problemas familiares	2
<b>Cursos que abandonan</b>	Cuarto	4
	Quinto	2.5
	Sexto	2.5
	Séptimo	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes de IA.

En general la mayoría de estudiantes 87% cursa sus estudios en el tiempo establecido por los planes y programas de estudio de la carrera (ver Tabla 4). Sin embargo algunos han interrumpido su trayectoria académica esgrimiendo diferentes motivos para abandonar de manera temporal: a) problemas de salud, b) problemas familiares, c) problemas económicos y d) institucionales. Estos motivos de abandono (Tabla 5), en cierto modo, son congruentes con los principales motivos de absentismo (Tabla 4). Los problemas de salud son causas sobre las que difícilmente se puede incidir, frente a otras, como el apoyar económicamente a su familia o convertirse en padres, sobre las que, aunque haya involucradas terceras personas, los estudiantes sí pueden decidir y actuar en un sentido u otro. Pero lo que debe llamar la atención institucionalmente es ese 33% resultante de aunar los motivos b) y c) sobre los que sí se tiene capacidad de maniobra y que constituyen un grupo tan considerable como los que aducían problemas de salud.

A esto, PD, PA y directivos entrevistados le suman la apatía y la falta de responsabilidad de los estudiantes por aprender, que ha generado que se vuelva un tanto difícil trabajar con quienes no cuentan con un perfil de ingreso adecuado, no se esfuerzan en clase y no hacen nada por remediarlo. Este personal también considera que parte de las dificultades que presentan los estudiantes son resultado de un limitado manejo de las habilidades sociales y de gestión de las emociones. Aunado a esto, el PA considera que la falta de adaptación, el estilo de vida que se genera en las residencias universitarias y las relaciones afectivas que en algunos casos conflictivas; son cuestiones que también influyen en la salud emocional, y si el alumnado no se siente bien difícilmente podrá desenvolverse académicamente de forma adecuada.

Con los datos recogidos se puede establecer que el abandono durante el cuarto y quinto semestre de la carrera se debe, en parte, al cambio de un nivel académico (Educación Media Superior) a otro (Universitario), pues, aunque la población que egresa de la Preparatoria Agrícola y del Propedéutico debería recibir una formación en el ámbito agrícola que los prepare para enfrentar el reto de ese cambio académico, no siempre se consigue.

El solicitar una baja temporal resulta una alternativa viable para aquellos estudiantes que corren el riesgo de ser dados de baja en forma definitiva: retirarse a tiempo les genera una posibilidad de estudiar y prepararse para realizar los exámenes ordinarios y no seguir acumulando exámenes extraordinarios o títulos -tégase en cuenta que cuando el estudiante supera el 15% de faltas o no aprueba una asignatura, tiene la oportunidad de realizar un examen extraordinario y hasta dos exámenes a título de suficiencia. El número de evaluaciones al que tienen derecho son cuatro extraordinarios y tres títulos de suficiencia (arts. 90, 95, 97 y 98 Reglamento académico de alumnos de la UACH, 2019).

Para entender la duración real de los estudios, al alumnado que declara haber abandonado de manera temporal, se le pueden sumar los estudiantes que manifiestan que acabarán los estudios en más años de los previstos si repiten cursos, porque si llega el momento, considerarán la oportunidad de solicitar una baja temporal por un año, para evitar que sea la universidad quien los de de baja si no alcanzan las condiciones reglamentarias. Las expectativas sobre la posibilidad de aprobar o no determinan, no solo el abandono sino también la tasa de graduación de la titulación.

Para tener un referente cuantitativo de la duración media de los estudios se analizó el número de años que lleva a los estudiantes concluir el plan de estudios. Se observa que la tendencia mayoritaria en la UACH es que los estudiantes terminen la titulación en poco más de los cuatro años establecidos por el plan de estudios.

Tabla 6. Duración de los estudios en la titulación

Curso	Alumnado que termina en...			Duración media	Tasa de graduación
	4 años	5 años	6 años o más		
2013-2014	109	8	4	4.13	75.69
2014-2015	90	6	4	4.14	74.38
2015-2016	127	6	6	4.12	76.50
2016-2017	73	4	6	4.19	53.67

Fuente: Elaboración propia a partir de UACH (2019).

Esto es coherente con otro dato recogido en la investigación referido a las expectativas de egreso, ya que la gran mayoría de estudiantes piensa terminar sus estudios en el plazo oficial, contando con que no tendrán exámenes extraordinarios o títulos que podrían hacer peligrar esa expectativa. El pensar terminar “en tiempo” se explica porque son los que se ven menos “en peligro” y sienten menos presión para terminar en plazo lo que vienen a reforzar la idea expresado por el PA en cuanto a la importancia del bienestar emocional del alumnado.

### Estrategias de permanencia

Como parte de las estrategias para garantizar la eficiencia terminal de los estudiantes, la UACH ha implementado una serie de medidas que, de ser bien aprovechadas, podrían contribuir a prevenir el abandono. El análisis de la información obtenida permite generar un listado de todas las estrategias implementadas (ver Tabla 7) para, posteriormente, establecer cuáles tienen un mayor impacto en la formación académica de los estudiantes. Así, son cuatro las principales medidas para prevenir el abandono.

Tabla 7. Medidas preventivas implementadas por la UACH

Medidas	Actividades
<b>Jornadas</b>	Jornada de Inducción -Pláticas sobre los aspectos académicos, administrativos y generales del centro
<b>Convocatorias (diseñadas por la facultad)</b>	Facilidades al presentar exámenes: - Permiso a los estudiantes para presentar exámenes pendientes extraordinario o título
<b>Tutorías</b>	Programa Institucional de Tutorías (PIT): - Realizado por docentes a solicitud de estudiantes en forma individual o grupal - Para reforzar los conocimientos
	Asesoría de pares: - Impartido por estudiantes de grados superiores, de buen promedio que reciben una compensación económica - Para asesorar a grupos de estudiantes.
<b>Cursos</b>	Cursos remediales o de nivelación: - Para estudiantes de nuevo ingreso con dificultades académicas - Se hace examen de detección - Carácter obligatorio
	Cursos y talleres formativos: - Formación adicional a la académica, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas a personal de la UACH

El Programa Institucional de Tutorías, también conocido como asesorías académicas, es quizás una de las estrategias más pertinentes implementada por la UACH. Desde hace diez años se ha desarrollado como una estrategia para fortalecer la calidad de la educación. El programa básicamente intenta compensar las deficiencias académicas que los estudiantes tienen en alguna materia en particular, de manera que el alumno que así lo requiera puede solicitar una tutoría, pero también los profesores pueden canalizar a los estudiantes que identifiquen con problemas académicos y en riesgo de abandonar los estudios.

La asesoría de pares, llamada de manera general para referirse al Programa de asesoría para orientar a alumnos de bajo rendimiento, es un programa impartido por y para estudiantes, y es considerada como una de las acciones más pertinentes para frenar el abandono, debido a que se sienten menos intimidados que si los tutoriza un docente: el tacto, el lenguaje, la forma de explicar es diferente y les llega mejor. Ambas tutorías buscan promover el desarrollo integral de los estudiantes a través de potencializar sus habilidades tanto en el ámbito académico como fuera de él. Quizás esta sea una de las causas por la que los entrevistados la consideran como una de las estrategias más pertinentes para disminuir el abandono:

El programa de tutorías, cuando se hace bien, cuando el tutor da seguimiento, me parece que puede identificar si el estudiante sí presenta problemas de aprendizaje o si solo es una cuestión emocional y entonces los canaliza. Las canalizaciones exitosas sí previenen el abandono, entonces... es fundamental el papel de las tutorías (PA 02).

Los cursos remediales -o de nivelación- en matemáticas, física o química, por ser las materias en las que los estudiantes suelen presentar mayor dificultad, podrían considerarse la cuarta acción. Un examen específico realizado al ingresar en la UACH, ayuda a determinar el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes y así poder asignarlos al curso más adecuado para prevenir las dificultades académicas que puedan presentarse. De acuerdo con los entrevistados a través de ellos:

Se intenta motivar al alumno, por un lado a que no le tenga temor o miedo a estas materias que les llamamos ciencias duras... Porque aquí el abandono se da precisamente con materias como la matemática, la química o la física e inclusive bueno... ¡la misma agronomía! Entonces... se hacen programas para apoyar a los alumnos, para motivarlos en este tipo de materias que en algún momento les orillan a abandonar (PD 07).

Los cursos y talleres formativos son una serie de actividades programadas durante el ciclo escolar por diferentes instancias de la UACH. A pesar de no ser actividades que se encuentran exclusivamente relacionadas con el ámbito académico son un complemento importante de la formación integral de los estudiantes. Quienes asisten lo hacen de forma voluntaria, y en algunos casos son los propios tutores quienes suelen canalizarlos a estas instancias cuando identifican algunas situaciones de riesgo. La importancia de desarrollar estos programas en paralelo al currículum se debe a que se considera al

Abandono escolar como algo exclusivo de la cuestión académica. Se trata de ver la otra parte: la parte afectiva... la parte de la organización del tiempo libre, la parte del desarrollo físico, emocional, la parte de romper los vínculos que quizás se dan por la separación del pueblo. Todos los talleres que de manera permanente se imparten en UCAME... ¡claro que impactan muchísimo a que los alumnos no se vayan! (PA 05).

Sin embargo, estas estrategias no pueden generar un cambio positivo por sí solas. Son los propios estudiantes quienes, a través de todo el abanico de opciones que genera la UACH, deciden cuál realizar o, por el contrario, no tomar en cuenta; son ellos quienes se deben responsabilizar de sí mismos y lograr sacar adelante sus estudios universitarios.

Los datos recogidos muestran que asiste un limitado número de estudiantes, lo que puede significar que son opciones válidas no suficientemente aprovechadas. Posiblemente, estas estrategias no están teniendo los resultados deseados debido a la falta de compromiso de los estudiantes, por lo que los recursos que la UACH destina a las jornadas, cursos y tutorías, así como el esfuerzo que supone para personal y de algunos estudiantes, no se ve recompensado.

## Conclusiones

La UACH no solo tiene una enorme responsabilidad y compromiso con la sociedad, sino también específicamente con el sector agrícola del país, tanto así que se ha llegado a decir que en cada una de sus aulas se forma a los agrónomos que el campo mexicano necesita. El reto al que actualmente se enfrenta es mayor que el de otras instituciones de ES porque, en un mundo donde los avances tecnológicos están a la orden del día, un país donde el trabajo en el campo no es del todo valorado y el mercado laboral es cada vez más competitivo, estudiar una carrera agronómica tal vez no resulte para muchos jóvenes ni la opción más tentadora ni, quizás, su primera elección al elegir una universidad.

Como una de las conclusiones de la presente investigación, se detecta la necesidad de repensar la manera en que se aplican los criterios de selección, pues seguir con los actuales estándares tiende a propiciar desigualdad entre los jóvenes que ingresan ya que dar primacía al aspecto socioeconómico sobre las calificaciones (que sería el filtro que selecciona a los aspirantes idóneos) pone en riesgo la eficiencia terminal de los mismos si no hay un acompañamiento en todos los ámbitos: académico y de formación integral de los estudiantes.

También se puede concluir que los estudiantes que optan por este tipo de estudios universitarios poseen sus propias motivaciones intrínsecas y extrínsecas, principalmente aumentar su formación académica para mejorar su situación económica, lo que les genera una mayor satisfacción. En este sentido podría mantener y ampliar su red de contactos para generar oportunidades de empleo a los egresados.

Entre las características de los estudiantes analizados destacan que las mujeres principalmente buscan superarse a sí mismas y no repetir la historia familiar. Es el nivel de estudios de los progenitores lo que incide en forma positiva y relevante en la formación académica de los estudiantes, pues a pesar de tener predominantemente un nivel de escolaridad básica, los progenitores influyen en el deseo de superación y en la búsqueda de mejores oportunidades de vida de sus descendientes. En este sentido las acciones de la universidad en pro de las mujeres está ayudando a romper tendencias negativas, y es deseable que se mantengan esas opciones.

La ocupación de los padres ligada principalmente al sector agrícola se puede percibir como un aliciente más para los estudiantes a la hora de optar por este tipo de estudios universitarios: se considera que los estudiantes tienen un fuerte vínculo con la actividad rural al que la mayoría pertenece y del que difícilmente pueden desprenderse. En un país predominante agrícola, la UACH a través de todas sus titulaciones está a la vanguardia con las necesidades de su entorno, lo cual permite augurar un sólido respaldo social, y una continuidad como la de hasta el momento.

La principal causa de abandono sobre la que puede actuar directamente la institución y que se ha revelado como predominante entre los estudiantes se produce por sobrepasar el número de asignaturas permitidas por el programa de estudios. Las políticas internas de exámenes generan, en cierta forma, que los estudiantes se vean forzados a abandonar o a interrumpir temporalmente para sus estudios. Un programa de tutorías obligatorio podría ser una solución para los estudiantes con bajo aprovechamiento con la condición de que solo se les permitiría salir del mismo una vez aprobadas las materias.

Pese a todo, si bien puede haber, en algunos casos, razones para que los alumnos posterguen o abandonen sus estudios, también es verdad que las oportunidades de justicia social que brinda la UACH son únicas por eso debería seguir explorando vías para ayudar en esos otros ámbitos (emocional y personal) de más difícil definición e intervención pero que también son relevantes y definitorios.

Para hacer frente a la percepción -por parte de docentes- de que los estudiantes no cuentan con los conocimientos suficientes para cursar este tipo de titulación, es por lo que se prepara a los estudiantes previo al ingreso a la carrera (Preparatoria Agrícola y Propedéutico) y, de manera adicional, se implementan cursos remediales y talleres formativos para nivelar a los estudiantes. A pesar de esta múltiple estrategia la evidencia hasta el momento indica que no está siendo del todo efectiva. Esto no significa que ante la falta de interés de los estudiantes estas acciones se deban descartar; por el contrario, este tipo de estrategias tendrían que replantearse para poder llegar a un mayor número de estudiantes y obtener resultados deseables.

## Referencias bibliográficas

- América Economía Intelligence (2019). *Conozca los resultados del ránking de Universidades de México 2019*. <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/conozca-los-resultados-del-ranking-de-universidades-de-mexico-2019>
- Ariza, S. y Marín, D. (2009). Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. *Tesis Psicológica*, (4), 72-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139013586006>
- Belvis, E., Moreno, M. y Ferrer F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española De Educación Comparada*, (15), 61–92. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7503>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612201>
- Diago, F. (2013). De la visión a la acción. Declaración mundial sobre la educación superior. *Punto de vista*, 4(6), 173-183.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. (Colección Estudios Sociales Núm., 29). Fundación La Caixa.
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45(179), 25-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- González, I. (2005). *Indicadores de evaluación universitaria desde la perspectiva del alumnado. Aportes a la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Universidad de Córdoba.
- Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.02.002>
- Legorreta, Y. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación*. ANUIES.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F., Gómez-Granell, C. y Martínez, A. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Fundación Caixa.
- Mayer, L., y Cerezo, L. (2018). ¿Quiénes se fueron? Aproximaciones a los motivos de abandono de un programa de apuntalamiento a las trayectorias educativas de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 233-262. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33160>
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ordorika, I. (2014). Renovar las políticas de acceso a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 5-7. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n170/v43n170a1.pdf>
- Parrino, M. (2015). Permanencia y abandono en la universidad. Referentes e indicadores. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 9(1), 196-210. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319345197011.pdf>
- Pizarro, A. y Méndez, F. (2006). *Manual de derecho internacional de Derechos Humanos. Aspectos sustantivos*. Pizarro y Méndez.
- Rey, R. y Diconca, B. (2014). Factores estructurales asociados al abandono en la Universidad de la República. En D. Gómez Cifuentes (comp.) *Gestión Universitaria Integral del Abandono, Actas del IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior (CLABES)*, (pp.53-62). Medellín: Universidad de Antioquía/Ministerio de Educación Nacional, Colombia. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1022>

Rodríguez Caamaño, J. (2013). Análisis comparativo de los hallazgos en los estudios sobre factores determinantes del fenómeno de la deserción universitaria. Recogido en M. Navarro y Z. Navarrete. (Ed.) *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. (pp. 413-427). El Colegio de Tamaulipas.

Tinto, V. (2012). *Completing College Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban Ma., y Bernardo, A. (2018), ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154.

Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de américa latina. *Universidades*, (47), 31-46. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=37318570005>

UACH - Universidad Autónoma Chapingo. (2019). *Reglamento académico de alumnos para los niveles media superior y superior de la universidad autónoma chapingo*. [http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/06/estatuto\\_uach.pdf](http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/06/estatuto_uach.pdf).

UACH. (2009). *Plan de desarrollo institucional 2009-2015*. UPOM. <http://upom.chapingo.mx/Descargas/Plan.de.desarrollo.2009.2015.pdf>

UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris.

Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/344275/366-1546-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vivas, J. (2005). *El abandono de estudiantes universitarios. Análisis y reflexiones sobre la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona*. UAB.

**Fecha de recepción:** 31-3-2021

**Fecha de aceptación:** 26-10-2021



# La participación en los organismos colegiados de gobierno universitario de los formadores de formadores docentes de una Universidad Nacional. Tensiones y desafíos

Participation in collegiate bodies of university government of the trainers of teacher trainers of a National University. Tensions and challenges.

MONTIEL, María Cecilia<sup>1</sup>

Montiel, M. C. (2021). La participación en los organismos colegiados de gobierno universitario de los formadores de formadores docentes de una Universidad Nacional. Tensiones y desafíos. *RELAPAE*, (15), pp. 96-105.

## Resumen

Este estudio analiza los rasgos que adquiere el acto de participación -condición institucional y componente fundamental del *actopoder*- de los formadores de formadores docentes que se desempeñan en una universidad pública del interior del país. La perspectiva mendeliana se constituye en el marco teórico estructurante de este estudio, junto al aporte de perspectivas provenientes del campo de la Educación Superior Universitaria en lo relativo al gobierno, organización y gestión universitaria. En este artículo se exponen los resultados del abordaje cualitativo, a través de relatos de vida profesional obtenidos mediante la entrevista en profundidad y que forman parte de una investigación más amplia que busca dar luz a los siguientes interrogantes: ¿cómo y de qué manera fue posible, o no, el despliegue del *actopoder* en la formación inicial de los formadores de formadores docentes?, ¿cómo y de qué manera fue posible, o no, el despliegue del *actopoder* en el curso de su desarrollo profesional?. Una de las categorías que emerge del análisis de la información recabada es: el acto de participación en los organismos colegiados del gobierno de la universidad. El análisis realizado permite advertir que, las condiciones institucionales establecidas, dificultan la apropiación y ejercicio del *actopoder* y con ello las posibilidades para la construcción y fortalecimiento de una identidad ciudadana verdaderamente participativa y democrática.

**Palabras Clave:** *actopoder*, acto de participación, formador de formador docente, educación superior universitaria.

## Abstract

This study analyzes the features acquired by the act of participation -institutional condition and a fundamental component of the act of power- of the trainers of teacher trainers who work in a public university in the interior of the country. The Mendelian perspective is constituted in the structuring theoretical framework of this study, together with the contribution of perspectives from the field of Higher University Education in relation to government, organization and university management. This article presents the results of the qualitative approach, through professional life reports obtained through in-depth interviews and are part of a broader investigation seeking to shed light on the following questions: how and in what way was the deployment of the “actopoder” possible or not in the initial training of these groups of trainers?, how and in what way was the deployment of the “actopoder” possible or not in the course of their professional development? One of the categories that emerges from the analysis of the information collected is: The act of participation in the collegiate bodies of the university government. The analysis carried out shows that, the institutional conditions established, hinder the appropriation and exercise of the “actopoder” and with it the possibilities for the construction and strengthening of a truly participatory and democratic citizen identity.

**Keywords:** actopoder, act of participation, teacher trainer, university higher education.

<sup>1</sup> Universidad Nacional de San Luis, Argentina / mmontielcecilia@gmail.com



## Introducción

La participación de docentes, no docentes, graduados y alumnos en los distintos cuerpos de gobierno universitario a través de sus representantes en los claustros, es uno de los legados reformistas del 18<sup>º</sup>, el cual les otorgó el derecho a intervenir en todos los asuntos institucionales que les competen. Una de las conquistas del “Movimiento Reformista” de Córdoba, expresa Tünnermann Bernheim (2008), se manifiesta en la función social de la Universidad, la cual propició “la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno, postulados que hoy están consagrados en las leyes y estatutos universitarios de la región” (p. 17).

La participación de los académicos en el gobierno de las organizaciones de las que forman parte, se constituye no sólo en otra de las tareas a desempeñar, junto a las de enseñanza e investigación, sino también en un derecho a ser ejercido por todo docente en su condición de “ciudadano político”, adquirida mediante el acceso al cargo a través de concurso público y abierto tal como lo establece la Ley 24.521 en el artículo 55 (García de Fanelli, 2009). Esta es una condición que limita y restringe la participación en los cuerpos de gobierno de las universidades a los docentes universitarios interinos o contratados, aspecto problemático que ha sido señalado en el estudio sobre la profesión académica desarrollado por García de Fanelli (2009). La misma es considerada por los gremios “(...) injusta y discriminatoria, debido a que en las universidades nacionales no existe – en términos generales- regularidad y una periodicidad adecuada en los llamados a concursos, ni carrera docente generalizada” (García de Fanelli, 2009, p. 52). En relación a ello, en trabajos recientes desarrollados por Atairo y Camus (2014, 2015) se pone especial atención al análisis del “demos” universitario, esto es, “el estatuto de ciudadanía que caracteriza a los actores del campo de la educación superior, y que definen el ámbito de sus derechos y obligaciones políticas” (p. 7).

Desde este marco, el análisis del *actopoder* de los formadores de formadores docentes, mediante la comprensión de la participación, -elemento y concepto clave de la *teoría sociopsicoanalítica*-, se torna clave. Vinculada a la dimensión política de la vida colectiva, la participación “es el medio por el cual los individuos ejercen su *actopoder*, es decir, se apropian del poder transformador de sus actos sobre la realidad” (Acevedo, 2007, p. 29), a la vez que, bajo ciertas condiciones, le posibilita también comprender el sentido social de dicho acto. Un sujeto aislado, podrá intervenir modificando la realidad sobre la que actúa, pero en tanto no comprenda el sentido social de dicho acto su *actopoder* será mínimo (Acevedo, 2007). En palabras del sociopsicoanalista, “un sujeto aislado no puede poseer jamás poder sobre el acto global del establecimiento del que participa sólo a través de un acto parcial” (Mendel, 1996, p. 12). En este sentido, la participación a la que refiere el *Sociopsicoanálisis* es la participación cooperativa “cuyo propósito es el logro de objetivos comunes” (Acevedo, 2007, p. 38).

Según lo señalan algunos estudios (García de Fanelli, 2009; Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, 2008; Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015) aquella conquista reformista en relación a la participación institucional de las diferentes categorías institucionales, ha sufrido cambios significativos, siendo unos de sus resultados el debilitamiento de la misma. Diversas son las razones que los autores argumentan y explican.

En este sentido, analizar la participación de los formadores de formadores docentes, principio fundamental para el sostenimiento de una institución que aboga por la democratización, nos permite profundizar sobre dicha problemática y su relación con el desarrollo del *actopoder*.

Siguiendo las palabras de Acevedo (2007), la participación tiene un triple valor;

(...) *político*, en función del derecho y la responsabilidad de los actores sociales a tener una intervención activa en los asuntos que les conciernen como ciudadanos, miembros de una institución o integrantes de un grupo; *social*, porque es esa participación efectiva en los distintos escenarios de la vida colectiva lo que asegura el mantenimiento de los lazos societarios, y la posibilidad, por ende, de preservar de la exclusión a los individuos más vulnerables; *psíquica*, en tanto una auténtica participación en la construcción de la realidad le permite al sujeto canalizar la fuerza de creación inherente a la especie humana en actos transformadores del mundo, reconocerse como autor de los mismos y, en ese proceso desarrollar su personalidad psicosocial e ir configurando el sentido de la propia existencia (p. 45).

El estudio de esta temática se inscribe en una investigación más amplia denominada “El *actopoder* en el trayecto profesional de los formadores de formadores docentes” la que se llevó a cabo en una universidad nacional del interior del país en el marco de la tesis doctoral. El interés se centra en comprender y analizar la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes, atendiendo a las posibilidades que se le presentan para la apropiación y ejercicio del *actopoder*, durante la formación inicial y el desarrollo profesional. Formadores de formadores docentes

conceptualizados aquí, como aquel colectivo profesional que, como académicos, dirigen su orientación profesional a la formación inicial docente, en el espacio institucional universitario. En tanto que *actopoder*, concepto fundamental del corpus teórico del *Sociopsicoanálisis* desarrollado por Mendel, no refiere al poder de unos sobre otros, sino al poder (o no poder) de cada uno sobre sus propios actos y sobre los efectos de dichos actos. Desde esta perspectiva, la apropiación por parte de los docentes de sus actos profesionales es indispensable para el desarrollo de su *personalidad psicosocial* y requisito para favorecer el mismo desarrollo en los sujetos a los que forman, sujetos que posean la capacidad de pensar y actuar en la sociedad que les toca vivir.

En esta investigación, la opción metodológica adoptada fue la cualitativa, siendo el relato de vida profesional obtenido mediante la entrevista en profundidad, la que se constituyó en el instrumento principal de recolección de datos. Así también, en función de la lectura y revisión de la información recogida, incorporamos un corpus de discursos escritos obtenidos mediante la recolección de aquellos documentos referidos tanto a la formación inicial docente como al desarrollo profesional. Ello nos permitió situar y contextualizar los relatos, acercándonos así a una comprensión más profunda de los mismos. Fueron 9 (nueve) los docentes entrevistados, pertenecientes a tres unidades académicas distintas: tres a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH); tres a la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia (FQByF), y tres a la Facultad de Ciencias Física, Matemáticas y Naturales (FCFMyN). Todos ellos, docentes regulares de la universidad, se desempeñaban como profesores en las carreras del Profesorado en Ciencias de la Educación, en el Profesorado de Biología y en el Profesorado de Matemática respectivamente. Así también, se caracterizan por haber elegido primero, obtener el título de Profesor en las disciplinas en donde desarrollan su actividad docente y continuar luego con la Licenciatura y titulaciones de cuarto nivel. Los criterios de selección establecidos tuvieron en cuenta la variabilidad académica, la variabilidad jerárquica, la variabilidad en experiencia laboral y la accesibilidad y disponibilidad de los sujetos. El análisis del corpus empírico siguió una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, lo que permitió generar distintas categorías y subcategorías utilizadas para la descripción de los resultados. Aquí compartimos la referida a “el acto de participación en los organismos colegiados del gobierno de la universidad”.

La comparación de los casos seleccionados permitió dar cuenta de las similitudes y diferencias en las condiciones que posibilitan o inhiben, en el transcurso de las trayectorias profesionales de los formadores de formadores docentes, el desarrollo del *actopoder*y, en este caso en particular, del acto de participación.

### **El acto de participación en los formadores de formadores docentes de la FCH**

Desde los relatos de los formadores docentes, se advierte la activa participación que tienen y han tenido en los distintos organismos colegiados de gobierno y consultivos (comisiones de carrera, de equivalencia y algunas ad-hoc como la comisión para la modificación de las áreas curriculares de integración) pertenecientes a la unidad académica. Motivación e interés que, para alguno de ellos, comienza siendo estudiante. Así lo expresan:

*“Yo estoy (actualmente) en la comisión de carrera de la Lic. en Ciencia de la Educación y este año cuesta, (...) estoy en la comisión de equivalencia y en la comisión de constitución de las áreas”.*

*“(...) yo en la Universidad pude construir todo un trayecto de participación político importante para mí, primero de lo gremial, que eso te abre mucho la cabeza para conocer cómo funciona y últimamente apoyando la gestión de la facultad, ya comencé con el Consejo Superior”*

*“Hoy, coordinado un área” (Área Pedagógica) yo estuve como becaria en la praxis y ellas (las profesoras) me incluyeron, como yo les ayudaba, ahí aparece la figura del alumno en la comisión de equivalencias, nunca tuvo un alumno y entonces las profesoras hicieron que me protocolizaran la tarea y apareció la figura del alumno en la comisión de equivalencia. Ahí aprendí hacer los expedientes”.*

Es evidente que la participación en los diferentes cuerpos colegiados de la universidad otorgó a los formadores de formadores docentes la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones en los asuntos institucionales que les compete, acceder a la información (condición clave para el *sociopsicoanálisis* al igual que la toma de decisiones) y a una serie de aprendizajes (técnicos, normativos y culturales) considerados por ellos relevantes para participar en la política universitaria. Sin embargo, esto no basta sino es sostenido por condiciones que permitan a los sujetos comprender el sentido social que dicho acto de participación tiene sobre la realidad institucional.

Los relatos acerca de sus experiencias de participación dan cuenta del paulatino desinterés, desmotivación y agobio que generó su tránsito por los cuerpos de gobierno. Entre las razones que pueden advertirse se destacan los cambios ocurridos en las condiciones de trabajo docente, las modalidades de funcionamiento instituidas en los consejos y comisiones y, fundamentalmente, debido a las dificultades para que el intercambio, la falta de una escucha atenta de las distintas perspectivas y la efectiva consideración por parte de las autoridades de los acuerdos alcanzados, tengan lugar. Al respecto, los formadores expresan:

*“Creo que hay cosas que cambiar, por ejemplo si se piensa modificar un plan de formación que este no sea digamos impulsado por otros intereses, entonces en muchos casos aparece lo político y hay cosas como estas que hablamos recién, un cambio de plan de estudio que está por los siglos de los siglos que pasa por distintos grupos que nunca conformas a nadie porque hay cuestiones burocráticas (...) “yo veo cosas fundamentales que no se discuten, pero se discute en la coma y el modo que tiene no sé qué cosa, no a mí de hecho yo ya estoy media cansada”*

*“Uno es responsable, se compromete, pero a su vez el contexto y las condiciones en las que uno está trabajando producen un gran desgaste que hace que uno no tenga ganas de hacer nada” (...) “muy lento (sobre el funcionamiento de los organismos colegiados) con una burocratización en exceso. A eso se le suma el poco personal. Muchas cosas se resuelven porque vos vas, golpeas la puerta y haces que te saquen un expediente. Claro (hay participación pero no intervención). Porque se demora mucho el discutir y discutir. En vez de decir que la posición a asumir será tal o cual y preguntar quién está o no de acuerdo y, ahora qué hacemos. Y analizar lo que se tenga que analizar”*

*“Y bueno, a ver, un organismo colegiado, en principio era un organismo que bueno, que es un organismo formalmente democrático, organismo de gobierno, pero bueno, en realidad las cosas ahí, lo que predomina no es el debate, es el poder político, si hay una decisión del Rectorado que ya esté consensuado por mayoría, la gran mayoría, se lleva el proyecto, hacemos como que debatimos, pero ya hay un proyecto para aprobar, no hay mucha vuelta, uno dando el debate, no va a cambiar una decisión política tomada, eso es así (...) Yo creo que lo que sí debería cambiar es que el debate tenga, el Consejo Superior sea una instancia de decisión deliberativa real, para que cuando uno vaya discuta y pueda cambiar. ¿Qué puedo hacer yo?, yo nada, lamentablemente para bien o para mal”*

Evidentemente en la experiencia vivida por los formadores se manifiesta la pérdida de sentido del acto de participación. En los espacios institucionales organizados para el asesoramiento, consulta y/o toma de decisiones entran en escena con fuerte impulso, la disputa de intereses personales, sectoriales, o grupales, la presión por dar acuerdo a decisiones claves tomadas previamente en espacios por fuera de los órganos formales, la lentitud y dificultad para llegar a consensos colectivos, el uso de estrategias que llegan hasta el “ataque” dirigido a ciertos actores, el escaso o nulo impacto de los acuerdos logrados en comisiones u organismos colegiados pertenecientes a unidades académicas menores, en la toma de decisiones de las autoridades o cuerpos colegiados como el Consejo Superior, la dificultad para escuchar y ser escuchado, la ausencia del cumplimiento de las reglamentaciones y normas logradas por consenso en estos organismos, desalienta el interés por continuar participando en los cuerpos colegiados.

Los estudios realizados por Acosta Silva, Atairo y Camou (2015) ponen en evidencia la continuidad de algunos de estos rasgos, los que han sido analizados en el marco de los cambios recientes que afectan al gobierno universitario y que marcan nuevas tendencias en su configuración, llegando a poner entredicho “el viejo paradigma reformista de gobernabilidad universitaria” (p. 103). La partidización de la vida universitaria y un alto componente corporativo entre los claustros que participan en la política universitaria, son los dos rasgos políticos institucionales que tienen una fuerte presencia, según lo señalan los autores. El primero, por “las posiciones y lealtades que se construyen por fuera de los cuerpos colegiados, (...) y se ligan más a los partidos políticos hegemónicos en cada universidad”. El segundo, “obstaculiza la posibilidad de generar lazos entre los diferentes sectores, dificulta el compromiso con intereses universitarios más generales (...) y privilegia líneas de fractura sobre la base de distintas modalidades de reivindicaciones estamentales de corto plazo” (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015, p. 40-41).

Bajo estas condiciones asistimos al deterioro progresivo del acto de participación y lo que es aún más riesgoso, al vaciamiento de su sentido, fruto no necesariamente de su censura o impedimentos que se le presentan sino más bien,

cuando se revela inoperante para pensar la realidad de otras maneras y desde allí poder modificarla efectivamente (Acevedo, 2007).

### **El acto de participación en los formadores de formadores docentes de la FQByF**

Es notable la activa participación de una de las formadoras de formadora docente (profesora responsable, con una antigüedad de más de veinte años), en los distintos cuerpos colegiado de gobierno, tales como las Áreas y Departamento, como también en diversas comisiones, la mayoría de las cuales conformadas para el tratamiento de los planes de estudio de las carreras de Química y Biología pertenecientes a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.

Situación diferente es la que presentan las jóvenes formadoras de formadoras docentes, quienes no han participado aún en ningún organismo colegiado. Entre las razones que pueden señalarse, dos son las que pueden destacarse. Por una parte, el interés de las auxiliares centrado en la formación de cuarto nivel en vías de la obtención de las máximas titulaciones, condición valorada especialmente por el campo disciplinar al que pertenecen para el avance en la carrera académica, valoración que, siguiendo el estudio realizado por Marquina (2013), ha sido fortalecida en el último decenio por las jóvenes generaciones, en respuesta a las exigencias instituidas a partir de las reformas de los '90.

Por otra parte y en línea con lo anterior, la fuerte tendencia a orientar sus trayectorias hacia el éxito académico individual, colaborando de este modo al desinterés en la participación en los asuntos institucionales del trabajo académico, los que son asumidos como cargas adicionales a un trabajo que debería concentrarse principalmente en la investigación y luego en la docencia (Marquina, s/f).

Sobre la participación en los organismos colegiados, las formadoras relatan:

*“Soy co-coordinadora del área de educación, fui electa por segunda vez. He trabajado además en varias comisiones, en la de modificación de planes de estudio, la del profesorado de biología, me convocaron como asesora en el cambio de plan de la Lic. En Cs. Biológicas, me designaron para la comisión del cambio de plan de estudio del profesorado de biología y Química y por cuestiones externas renuncié, por esas manipulaciones que hacen. He estado en CIPEC, en PROARIQUIBI, en Comisiones de Áreas, de Departamentos, Comisiones de Carreras, he sido nombrada asesora para la modificaciones de Planes de Estudio, he estado en las Acreditaciones, en la Comisión Interuniversitaria”.*

*“Toda la parte administrativa del gobierno, no. No he participado en áreas y departamentos, en ningún espacio”.*

*“No participo en ningún organismo colegiado”*

En referencia a la experiencia del acto de participación en los distintos cuerpos colegiados por los que transitó la formadora docente de mayor trayectoria, ella recuerda:

*“A partir del año 2000, que fueron dos años de puro trabajo, fue muy difícil, las discusiones que había en el Consejo Directivo porque habían quienes decían (los químicos) que los alumnos elegían estudiar Biología porque veían el discovery channel”. (...)“Entonces esas discusiones terribles y eso lo logramos hacer porque permanentemente llamábamos a claustro y esto se pudo hacer con todo el apoyo de todo el mundo. Porque aquí había que hacer todo un cambio teórico-epistemológico. Entonces se aceptó y así arrancamos con los profesorados” (...) “Con los biólogos fue un trabajo realmente muy lindo, donde te reconocían, te respetaban, habían discusiones muy interesantes de todo el mundo, todo el mundo le puso las pilas”. (...) “Lo negativo es que se está tiñendo mucho de lo político, sobre todo de lo Político Nacional. Comenzaron con una alta política a nivel Universidad y a nivel país que se mezcló con la política partidaria. Lo mismo ocurre en las Áreas y Departamentos”.*

Según se advierte desde el relato de la formadora, el acto de participación tuvo sentido cuando fueron escuchados y tenido en cuenta por el máximo organismo de la Facultad —el Consejo Directivo— la propuesta elaborada en común por la totalidad de los docentes, primero a través de la comisión que los representaba y luego mediante el intercambio realizado en el claustro docente. Así, el acto de participación llevado a cabo mediante la concertación intragrupo y la

cooperación intergrupo, adquirió sentido para la formadora, al lograr haber sido parte junto a sus pares, de un proceso de cambio, sintiendo por ello satisfacción por el logro alcanzado y por el reconocimiento otorgado por la institución.

Por el contrario, cuando prevalece la perspectiva e intereses de unos pocos sin tener en cuenta las opiniones y acuerdos establecidos en las comisiones designadas para tal fin, y, en donde además se impone la política partidaria, los sujetos optan por el silencio y por la renuncia a continuar participando en los espacios colegiados de gobierno. Tal como lo señalamos con los formadores docentes de la FCH, se pone aquí en evidencia la tendencia identificada por Marquina (2013) en su estudio, en donde señala el debilitamiento institucional por el que se estaría atravesando y que podría agravarse con el tiempo. Al respecto, la autora expresa:

Indagando en la representación de la pertenencia institucional, nos ha llamado la atención que en la percepción de los académicos argentinos sean las instancias ejecutivas las que deciden cuestiones claves, subestimando la capacidad de los órganos colegiados –de la que ellos deberían participar en calidad de representados o representantes- y de ellos mismos como individuos en esas cuestiones. (...) es generalizada cierta respuesta neutra o rutinaria sobre diferentes aspectos claves de las dimensiones de gobierno y gestión institucional, que podrían estar demostrando desinterés o falta de opinión formada en estos temas. (p.16)

Si a la desmotivación y desinterés que manifiestan los académicos por continuar participando en los asuntos institucionales, claves para el desarrollo de su acto de trabajo, se agrega además el desconocimiento y desinterés de las jóvenes generaciones, el ejercicio de la ciudadanía universitaria quedará en manos de unos pocos, poniéndose así en entredicho el principio de la democracia universitaria.

Finalmente, la activa participación de la formadora en la modificación de los planes de estudio, refuerza la perspectiva de García de Fanelli (2009) según la cual es allí donde se centra la principal motivación de la participación política de los académicos, rasgo que los aglutina a pesar de la fragmentación característica de esta profesión.

### **El acto de participación en los formadores de formadores docentes de la FCFMyN**

A diferencia de los formadores docentes de la FCH y acercándose más a la experiencia de las jóvenes auxiliares docentes de la FQByF, la participación de los formadores de esta unidad académica en los organismos colegiados de gobierno, ha sido escasa, siendo la docente de mayor trayectoria la única que se desempeñó durante algunos años, como Consejera Docente (titular y suplente) del Departamento de Matemática.

Los auxiliares docentes, sólo han participado en comisiones, las que en general han estado ligadas a sus intereses docentes, es decir, al acompañamiento y formación de los estudiantes. Por otra parte, la semidedicación del cargo que revisten, es un aspecto que generalmente afecta la disponibilidad de tiempo que los docentes destinan a la participación en la universidad. Al respecto los formadores relatan:

*"En el Consejo de Departamento he estado. Todavía estoy, durante varios años, pero soy suplente. Lo otro en lo que he estado es en las tutorías de pares, pero, como una actividad extra, en las tutorías de pares ahí he estado ocho años trabajando" (...) (¿Y en qué consiste la tarea?) Mirá, empezó siendo una cosa y terminó siendo otra, entonces ahí dije basta. (...) ¿Y en el departamento, en el espacio del departamento? "No se valoraba nada (lo de las tutorías). (funcionamiento) Ah, esa cuestión, porque por ahí hay, personas cuyas decisiones son las que valen como que muchas veces es difícil lograr consenso, porque está la opinión de una persona que es la que decide, pero se pueden discutir, se pueden decir, pero como que, al menos en estos últimos tiempos, el peso de algunas personas son las que priman. En el Consejo Directivo, no he participado. Pienso que debería formarme y también informarme de un montón de cosas como para poder funcionar ahí".*

*"Este bueno, estuve coordinando la confección de la prueba de ingreso de matemática, y este..., digamos, tengo algunas cuestiones de gestión pero, ningún cargo, ningún otro cargo. En este momento, estoy en la comisión de prácticas docentes de los profesorados del departamento, la que todavía no se ha reunido pero es esa la intención, bueno después estuve en coordinación de áreas del festival matemático el 'Animate'. Si (la experiencia en el Animate), re lindo, fue muy, muy lindo. Armamos una cosa nueva que no se da en el animate"*

*"No, no. Todavía no (participación en organismos colegiados) "Yo soy más bien de perfil bajo, me gusta el perfil bajo. Yo he estado, que me ha gustado mucho, hace tres años que ya estoy, de pasar a dictar el curso de nivelación, pasé a estar en la Comisión que elabora la evaluación, que es un trabajo más colegiado, que es muy lindo (...)" "Si, me gustaría, me gustaría (participar en algún organismo colegiado de gobierno). Si, el hecho de la maestría, la quiero terminar con esa mirada, no ocupar cargos, por cargos nomás, es decir, que el día que tenga la oportunidad de participar en un cuerpo colegiado, es decir, bien, el que lo hace, es idóneo en la participación que está haciendo, por eso es más que nada que quiero terminar la maestría"*

A semejanza de las experiencias relatadas por sus pares, -los formadores de formadores de la FCH y la formadora docente de la FQByF-, el tránsito por los espacios de gobierno colegiado de la formadora docente de mayor trayectoria de la FCFMyN, fue problemático, promoviendo el desinterés y la desmotivación para continuar participando en estos espacios. La escasa consideración de las propuestas dadas por la formadora en particular, o por los miembros en general, la falta de escucha y atención a la palabra del otro, la concentración de la toma de decisión en una sola persona o grupo sin tener en cuenta los consensos alcanzados, obturaron en esta formadora, el sentido del acto de participación.

Experiencia diferente presentan los auxiliares docentes en su corta trayectoria de participación en las comisiones conformadas para el desarrollo, implementación y seguimiento de distintas actividades académicas dirigidas a la formación de los estudiantes. Los docentes formadores ponen de manifiesto la satisfacción que sienten fruto de los aprendizajes que enriquecieron su carrera, como por las oportunidades que tuvieron para cambiar lo establecido y llevar a cabo nuevas propuestas.

Finalmente, los formadores reconocen la importancia de estar formados e informados para ocupar cargos que requieren de responsabilidad en la toma de decisiones. En esta misma línea, García de Fanelli (2009) señala en su estudio, que uno de los obstáculos para asumir cargos políticos en la universidad es la consideración de algunos docentes sobre las capacidades académicas necesarias que deben tener para asumir puestos de gestión en la universidad, deslindando sus capacidades académicas de los requisitos necesarios para participar en la política institucional.

### **Un cierre para un nuevo inicio**

El ejercicio pleno de la ciudadanía universitaria no está dado (o no debería estar dado) "sólo por el cumplimiento de una condición formal sino, y fundamentalmente, por la existencia de dispositivos que así lo promuevan, en donde el docente logre percibirse ejerciendo en plenitud una participación activa y democrática" (Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, 2008; p.16) a través de la toma de conciencia de su contribución a los objetivos de la organización, de la complementariedad de sus actos parciales con la de los otros actos, como así también de su responsabilidad en la acción colectiva y en sus efectos.

Por el contrario, el tránsito por los espacios de participación sofocó las expectativas y motivaciones que los llevaron a asumirla, situación que, por otra parte, nos alerta sobre la necesidad de reflexionar sobre el significado, modalidades y condiciones organizacionales de participación política en la universidad.

En este sentido, tal como lo expresamos anteriormente, "las condiciones organizacionales hoy son tales que los recursos antropológicos no pueden desarrollarse. El individuo puede oponerse, rebelarse, romper, le es imposible construir" (Bitan y Rueff-Escoubes, s/f, p. 1).

Así, el desarrollo de un sujeto social y político, es decir, aquel que es capaz de construir con los otros que intervienen en la realidad institucional (y no a pesar de los otros), transformándola y haciéndose responsable de los efectos de sus actos, y que encuentra sentido al integrar y hacer consciente que su acto colabora con los objetivos de la organización, se presenta como un proceso difícil y complejo.

El "como si" de la participación, lejos está de asegurar el funcionamiento democrático de la institución. Más bien, colabora a vaciar de sentido los espacios de participación, a socavar su función de integración social y a propiciar en ocasiones la violencia relacional, apatía y/o parálisis en el pensar y en el hacer. Tal como lo observó Brunner (1994) hace algunos años, estamos asistiendo al "pasaje de la lucha ética por compartir el gobierno de una institución que se quería transformar y modernizar, a una lucha político-técnica por hacer valer los propios intereses en una institución que se ha vuelto altamente compleja" (p. 35).

Desde la perspectiva *sociopsicoanalítica* que sostenemos aquí, con la profundización de esta tendencia, se correría el riesgo de favorecer procesos que propicien el fortalecimiento del *psicofamiliarismo*, rasgo que atraviesa a las culturas institucionales y “desalientan una participación que sea acorde al rol que le corresponde a cada uno en la elaboración del proyecto común” (Acevedo, 2007, p. 40).

De lo que se trata entonces, es de garantizar las condiciones para que la participación enriquezca el proceso de toma de decisiones a partir de compartir el saber sobre lo que mejor conocen –su trabajo–, vía los señalamientos críticos, la reflexión y la concertación, siendo las decisiones que se tomen lo más cercano posible al terreno, que no “caigan” exclusivamente desde arriba generando dependencia y desresponsabilización.

En resumen, se advierte, que los espacios de participación por los que transitaban obstaculizaron el desarrollo de procesos en donde fuera posible la toma de decisiones en base a la cooperación, la concertación entre los diferentes sectores, el intercambio y la escucha atenta de todas las opiniones. Esta situación fue sofocando paulatinamente las motivaciones y expectativas con las que los y las formadoras docentes iniciaron su participación en los cuerpos colegiados, perdiendo así sentido el acto de participación componente fundamental para el desarrollo de la personalidad psicosocial y el ejercicio de su *actopoder*.

El debilitamiento de la participación de los académicos, legado y herencia de la Reforma Universitaria del 18', pone en jaque la demanda por “mayor” democratización de las instituciones universitarias (Atairo y Camou, 2014). Su pérdida de sentido, fruto no tanto de procesos que la hayan impedido o censurado, sino más bien por haberse mostrado inoperante para pensar la realidad institucional -desde su complejidad, tensiones y conflictos- con el objeto de poder transformarla en el marco de los nuevos escenarios políticos, sociales y económicos en el cual se inscribe.

El imperio de la política partidaria, la contraposición de intereses corporativos, la diversidad de objetivos difíciles de compatibilizar, sesiones que se volvían rutinarias, tediosas y reiterativas, la lentitud en la toma de decisiones, la coexistencia de unidades académicas cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente llevando en muchas ocasiones a que las máximas instancias ejecutivas decidan en cuestiones claves sin considerar los acuerdos de las unidades menores, el establecimiento de vínculos con la institución desde una intencionalidad pragmática y estratégica, planteados en términos de utilidad, la preeminencia y el fortalecimiento de las figuras unipersonales, sobre todo las del rector en la toma de decisiones, fueron los rasgos que caracterizaron y coadyuvaron a que el acto de participación de los formadores de formadores docentes perdiera su sentido.

Los estudios consultados - Acosta Silva, Atairo, Camou, (2015); Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, (2008) Kandel (2005); Saimoilovich (2008) – explican la presencia de estos rasgos a partir de considerar las transformaciones políticas e institucionales que a nivel regional, nacional y al interior de las instituciones se han producido en los últimos treinta años, poniendo en evidencia las problemáticas y tensiones que enfrenta el gobierno de la universidad. Así mismo, coinciden en señalar que, si bien se siguen sosteniendo los principios reformistas del 18', las formas, contenidos y prácticas del funcionamiento del gobierno universitario, están siendo modificados, interpelando así su legado. La puesta en cuestionamiento por parte de los reformistas de los 90' a cerca de la eficacia y eficiencia de los órganos colegiados de gobierno -fundamentalmente para responder a las nuevas demandas sociales y cambios políticos e institucionales-, planteó la tensión entre aquellos que argumentaban a favor del sostenimiento y fortalecimiento de los órganos de co-gobierno y aquellos que pregonaban hacia su retrimiento o reconfiguración 'gerencial' y profesionalizada (Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, 2008).

De este modo, tal como lo plantean Acosta Silva, Atairo, Camou, (2015) pareciera ser que “(...) si por largo tiempo el viejo paradigma reformista de gobernabilidad universitaria tendió a naturalizarse en las universidades públicas de la región (...) desde hace ya varios años esa cristalización material y simbólica ha comenzado a ponerse en entredicho” (p. 23).

Desde esta perspectiva, en lo que refiere a la pérdida de sentido del acto de participación de los docentes universitarios y concretamente, en nuestro caso, de los formadores de formadores docentes entrevistados, tiene que ver también con un conjunto de regulaciones que modificaron las condiciones para permanecer y desarrollar su carrera académica, afectando su disponibilidad, interés y motivaciones para participar activa y comprometidamente en la planificación y diseño de las políticas institucionales que marcaran el rumbo no sólo de la universidad sino de la sociedad toda. La fragmentación y segmentación del cuerpo académico son uno de los síntomas de estas regulaciones lo que dificulta aún más el intercambio, el encuentro, en definitiva la cooperación a través de la participación.

Si los sistemas universitarios se definen en términos de sus contribuciones al sistema democrático de los países de la región, expresan Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, (2008);

La universidad debe trabajar efectivamente para alcanzar consensos básicos en materia de políticas públicas a través de procesos de concertación, para promover nuevas modalidades de representación social, para establecer canales institucionales para las demandas de participación social, para el desarrollo y aceptación colectiva de valores éticos-morales en el marco de una cultura cívica democrática (...). (p. 3)

Los obstáculos para el ejercicio efectivo de la participación en el gobierno universitario dificultan caminar hacia este horizonte. En este sentido, mientras se sigan sosteniendo modalidades de participación y estructuras de gobierno asentadas sólo sobre la posición individual o grupal de poder sobre los otros, la crisis de gobernabilidad anunciada por diversos autores se volverá una tarea compleja y difícil de resolver. De lo que se trata entonces, es de apostar y generar condiciones en donde sea posible apropiarse con los otros del poder transformador de sus actos, permitiendo que “las relaciones de subordinación se transformen en vínculos de cooperación” (Acevedo, 2017, p. 36).

## Referencias bibliográficas

Acevedo, M. J. (2007). *Espacios propicios para una práctica social reflexiva*. Universidad Nacional de Salta. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article148>.

Acosta Silva, A. (2015). Gobierno universitario, políticas públicas y comportamiento institucional. En N. Mainero y C. Mazzola (Comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp.105-134). Miño y Dávila

Acosta Silva, A; Atairo, D. y Camou, A. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En A. Acosta Silva [et.al] *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 19-118). Colección Red de Posgrado, CLACSO, Instituto de Investigaciones Gino Germani. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>

Atairo, D. y Camou, A. (2014). La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013). *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, (1), 75-92.

Bitan-Weiszfeld, M. & Rueff-Escoubés, C. (s/f). *Democracia participativa, democracia consultiva, el punto de vista del Sociopsicoanálisis*.

Brunner, J. J. (1994) Estado y Educación Superior en América Latina. En G. Neave *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Gedisa.

Fernández Lamarra, N., Marquina, M. y Rebello, G. (2008). Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente. En M. C Tortti (Directora), *Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en los últimos décadas*. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, Memoria Académica UNLP-FaHCE. Buenos Aires, Argentina.

García de Fanelli, A. M. (2009). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En A. M Fanelli, *Profesión Académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES. (13-31)

Kandel, V (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En B. Levy y P. Gentilli (comp), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (259-294). CLACSO.

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario* (15), 35-58.

Mendel, G. (1996). Itinerario: sociopsicoanálisis, intervención institucional, psicología del trabajo En Y. Clot, *Les histoires de la psychologie du travail*. Octares. Traducción: Lic. María José Acevedo.



Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Serie Los documentos 2, UBA. Ed Novedades Educativas.

Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. En A. Gazzola y A. Didrikso, *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*, (319-380). Caracas Unesco-lesalc. [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)

Tünnermann Bernheim, C. (2008). La reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. En E. Sader, H. Aboite y P. Gentili (ed), *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, (16-20). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/>

**Fecha de recepción:** 26-4-2021

**Fecha de aceptación:** 19-11-2021



# Validez de contenido: Cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado

Content validity: Self-assessment questionnaire regarding competencies in educational management for postgraduate academic directors

UGALDE DELGADO, Raúl David<sup>1</sup>

GUZMÁN IBARRA, Isabel<sup>2</sup>

LEINER DE LA CABADA, Marie<sup>3</sup>

Ugalde Delgado, R. D., Guzmán Ibarra, I. y Leiner De La Cabada, M. (2021). Validez de contenido: Cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado. *RELAPAE*, (15), pp. 106-116.

## Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la validez de contenido de un cuestionario de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado. Se realizó una investigación cuantitativa, exploratoria-descriptiva, por medio de un juicio de expertos, quienes valoraron la univocidad, pertinencia, coherencia y suficiencia del instrumento. A partir del Coeficiente de Validez de Contenido y el Coeficiente de Concordancia de Kendall, se determinó que del total de ítems [80], el 4% se eliminan por considerarse deficientes, y el 96% se mantienen al presentar valores críticos aceptables para el estudio. Además, existe concordancia significativa entre los valores asignados por los jueces al contenido del instrumento, por tanto, tiene una validez aceptable.

**Palabras Clave:** Gestión educativa, Director académico, Posgrado, Instrumento de evaluación, Competencia

## Abstract

The objective of the study was to determine the content validity of a questionnaire on competencies in educational management for graduate directors. A quantitative, exploratory-descriptive research was carried out, through expert judgement, which assessed the univocality, relevance, coherence, and sufficiency of the instrument. Based on the Content Validity Coefficient and the Kendall Concordance Coefficient, it was determined that of the total items [80], 4% were eliminated because they were considered deficient, and 96% were maintained because they presented critical values acceptable for the study. Furthermore, there is significant agreement between the values assigned by the judges to the content of the instrument, and therefore it has an acceptable validity.

**Keywords:** Educational management, Academic director, Postgraduate education, Evaluation Instrument, Competency

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua, México/ Raul.ugalde@uacj.mx

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua, México/ Iguzman@uach.mx

<sup>3</sup> Texas Tech University, Estados Unidos/ Marie.Leiner@ttuhsc.edu



## Introducción

En la actualidad, persisten problemas en la administración escolar de las universidades los cuales determinan el éxito o fracaso del proyecto escolar (Alexander & Manolchev, 2020; Jiménez-Cruz, 2019). Ante esta situación, se ha señalado como una estrategia de mejora y eficacia educativa la atención a las competencias en gestión de los directivos académicos (Chen, 2019; Hallinger, 2011; Chapman & Harris, 2004; Leithwood, 2009).

Las competencias en gestión educativa se han definido como la movilización de recursos cognitivos y físicos que utilizan los directivos académicos para desempeñar sus funciones en los diferentes contextos y situaciones que se le presentan en su organización escolar (Ugalde-Delgado, Guzmán y Leiner, 2019).

En el ámbito de los posgrados, la necesidad de estas competencias surge debido a los continuos avances científicos, tecnológicos y sociales, los cuales demandan de los gestores un cambio paradigmático en su accionar ante la complejidad del centro educativo, del programa académico y el entorno social (Chacón, 2014; Quiroz y Vázquez, 2012). Sin embargo, son pocos los estudios que se realizan sobre el tema en este nivel educativo.

La poca evidencia científica disponible sugiere, entre otras cosas, integrar las competencias en gestión de los directivos académicos en los procesos de evaluación afin de lograr una visión holística de los programas académicos (Bonney et al., 2004; Elizondo, 2011; Villaruel, Gairín, y Bustamante, 2014; Zermeño Casas et al., 2014).

Además, se señala la necesidad de contar con instrumentos estandarizados para la evaluación eficaz de estas competencias desarrollados a través de diseños metodológicos complejos que justifiquen su validez y confiabilidad (Jornet, 2017; Tristán López y Pedraza Corpus, 2017).

Una revisión sistemática reciente sobre los instrumentos cuantitativos empleados en la evaluación de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado concluye que, aunque existen mecanismos evaluativos para el ámbito universitario, no es posible identificar que estos últimos estén enfocados a los posgrados. De igual forma, reporta que las herramientas consultadas no muestran explícitamente su completa validez o confiabilidad, además de presentar algunos sesgos a nivel de constructo, lo que indicaría inconsistencias en los procesos de evaluación (Ugalde-Delgado, Guzmán y Leiner, 2020).

En esta línea, otros autores han señalado algunas de las deficiencias en la evaluación de la educación superior (Barrios y Valenzuela, 2019; González, García y Treviño, 2014; Rueda y García, 2003; Silva, 2007). Al respecto indican que las evaluaciones y los instrumentos que se utilizan para valorar este nivel académico no son coherentes con lo que miden dado que, entre otros aspectos, no consideran las opiniones y experiencias de los expertos o de los mismos evaluados.

Ante estas carencias, se presenta el diseño y validación de contenido de un Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado (CAGGEDA-P). La pregunta de investigación responde a: ¿Cuál es el grado de concordancia entre jueces sobre el contenido del CAGGEDA-P?, mientras que la hipótesis general del estudio es:

- H0: No hay concordancia significativa entre los jueces sobre el contenido del CAGGEDA-P
- H1: Hay concordancia significativa entre los jueces sobre el contenido del CAGGEDA-P

## Método

Se empleó una metodología cuantitativa con el objetivo de determinar la validez de contenido del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CAGGEDA-P]. Se realizó un juicio de expertos que se llevó a cabo durante el primer semestre del 2020.

La selección de los expertos siguió las recomendaciones de Skjong y Wentworht (2001) estableciendo como criterios de inclusión: Haber realizado al menos una publicación referente al tema de investigación, trabajar o haber trabajado como directivo académico en el área de los posgrados y/o tener formación académica en la administración escolar o disciplinas afines.

Se obtuvo la participación de 10 expertos de los cuales el 60% son del género femenino, de instituciones tanto nacionales [80.0%] como internacionales [20.0%]. La mayoría indicaron contar con el grado de doctorado [90.0%] con una experiencia en puestos directivos en un rango entre 11 a 20 años [Tabla 1].

Tabla 1. Datos demográficos de los participantes del juicio de expertos

#P	Género	Grado	AEGEU*	Institución de adscripción	País
1	Femenino	Doctorado	21 años o más	Universidad de Oriente – Núcleo Nueva Esparta	Venezuela
2	Masculino	Doctorado	11 a 20 años	Universidad Autónoma de Tamaulipas	México
3	Femenino	Doctorado	11 a 20 años	Universidad Autónoma de Tlaxcala	México
4	Masculino	Doctorado	11 a 20 años	Universidad Autónoma de Tlaxcala	México
5	Femenino	Doctorado	21 años o más	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	México
6	Femenino	Doctorado	21 años o más	Universidad Jesuita de Guadalajara	México
7	Masculino	Doctorado	11 a 20 años	Universidad de Cienfuegos	Cuba
8	Femenino	Doctorado	11 a 20 años	Universidad Juárez Autónoma de Yucatán	México
9	Masculino	Maestría	11 a 20 años	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	México
10	Femenino	Doctorado	21 años o más	Universidad Autónoma de Aguascalientes	México

*Nota:* Número de experto [#P]; Años de experiencia en puestos de gestión educativa a nivel universitario [AEGEU]. Fuente: Elaboración propia

Se diseñó una plantilla con dos apartados para la evaluación del contenido del cuestionario. El primer apartado recogía algunos datos demográficos de los expertos y el segundo solicitaba la opinión sobre los criterios de univocidad, relevancia y coherencia de los ítems.

Además, se consultó la suficiencia de estos últimos para evaluar las dimensiones propuestas a partir de una escala ordinal del 1 al 4 [Tabla 2] (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El instrumento inicial estaba constituido por 80 preguntas [Ver anexo], distribuidas en 8 constructos. Las dimensiones y los ítems fueron construidos a partir de una revisión de la evidencia científica disponible publicada durante el periodo comprendido del 2000 al 2019.

Tabla 2. Dimensiones, criterios y medidas para la valoración de contenido del CACGEDA-P

Dimensión/# ítems	Criterio por evaluar	Medidas
Demográfica [13] Humana [9] Formativa [11] Investigación [8] Pedagógica [9] Administrativa [11] Organizativa [10] Extensión [9]	La univocidad, que tienen los ítems para que se comprendan fácilmente; es decir, que su <u>sintáctica y semántica sean adecuadas [se evalúa por ítem]</u> . La relevancia, que tiene los indicadores, si es esencial o importante para la dimensión de la <u>competencia en gestión educativa, es decir, si debe ser incluido o no [se evalúa por ítem]</u> . La coherencia, que tienen los ítems con base en la relación lógica de la dimensión de la <u>competencia en gestión educativa o el indicador que está midiendo [se evalúa por ítem]</u> . La suficiencia, que tienen los ítems que pertenecen a una misma dimensión de la competencia <u>en gestión educativa y bastan para obtener la medición de esta [se evalúa por dimensión]</u> .	1= No cumple con el criterio 2= Bajo nivel 3= Moderado nivel 4= Alto nivel

Fuente: Elaboración propia con base en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008)

La tabla 3 presenta el modelo de análisis utilizado para determinar la validez de contenido del instrumento. En un primer momento, se usó el Coeficiente de Validez de Contenido [CVC] de Hernández-Nieto (2002) aceptando valores críticos superiores a .70 [aceptable] para este estudio. Además, se utilizó al Coeficiente de Concordancia Kendall [CCK] para valorar el grado de concordancia entre expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Ambas pruebas se aplicaron de forma individual para cada ítem y global al cuestionario. El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el Software IBM SPSS versión 26.

Tabla 3. Pruebas estadísticas empleadas para la determinación de la validez de contenido del CAGEDA-P

Prueba estadística	Objetivo	Fórmula	Valores críticos
Coeficiente de Validez de Contenido [CVC]	Determina el grado de acuerdo por ítem entre los expertos	$CVC = CVC_i - Pe_i$ $CVC_i = Mx/V_{máx}$ $Pe_i = (1/j)^j$ <p>CVC<sub>i</sub> = Coeficiente de Validez de Contenido inicial                      Pe<sub>i</sub> = Error asignado a cada ítem                      Mx = Media del elemento de la puntuación dada por el experto                      V<sub>máx</sub> = Puntuación máxima que el ítem podría alcanzar                      j = el número de expertos participantes</p>	0 - .60 Inaceptable > .60 ≤ .70 Deficiente > .70 ≤ .80 Aceptable > .80 ≤ .90 Buena > .90 Excelente
Coeficiente de Concordancia [CCK]	Determinar grado de concordancia entre varios rangos de n objetos o individuos	$W = \frac{\sum_{i=1}^N (\bar{X}_i - \bar{X})^2}{N(N^2 - 1)/12}$ $\bar{X}_i = \sum \frac{X_i}{k}$ $\bar{X} = \frac{\sum X_i}{k}$ <p>k = número de expertos                      N = total de ítems                      X<sub>i</sub> = rango por ítem  <math>\bar{x}_i</math> = promedio de los rangos asignados  <math>\bar{x}</math> = promedio [o gran media] de los rangos</p>	$\rho < 0.05$ , existe concordancia significativa entre los expertos La fuerza de la concordancia aumenta cuando $w$ se acerca a 1

Fuente: Elaboración propia con base en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Siegel y Castellán (1998)

## Resultado

Las tablas 4, 5 y 6 presentan los resultados del juicio de expertos respecto a los criterios de univocidad, relevancia y coherencia aplicables a los ítems. Las dimensiones demográfica, humana y formativa, muestran medias altas en un rango de 2.3 a 3.9 para univocidad y de 2.6 a 4.0 en las variables de relevancia y coherencia. dimensión demográfica. Al analizar en su conjunto los puntajes obtenidos por los ítems en las tres variables las medias se encuentran en un intervalo de 2.7 a 4.

Los valores críticos del coeficiente de validez de contenido indican que el 24% de los ítems se consideran excelentes, 42% buenos. 24% aceptables y el 10% deficientes [ $<.70$ ], por lo cual, las preguntas h4, h9 y f6 se eliminan. Respecto a la prueba de concordancia de Kendall aplicada de forma independiente a cada pregunta, en la mayoría de ellas [90%] no existe un acuerdo estadísticamente significativo entre los expertos [tabla 4].

**Tabla 4. Resultados del análisis descriptivo de los criterios de univocidad, relevancia y coherencia, coeficiente de validez de contenido y W de Kendall por ítems de las dimensiones demográfica, humana y formativa**

#	U $\bar{x}$	R $\bar{x}$	C $\bar{x}$	U $\sigma$	R $\sigma$	C $\sigma$	M	DT	CVC	ICVC	w	p	lp
1	3.6	2.6	3.2	0.52	1.26	1.03	3.1	0.71	0.78	Aceptable	0,235	>.05	Desacuerdo
2	3.9	3.5	3.6	0.32	0.97	0.70	3.7	0.78	0.92	Excelente	0.081	>.05	Desacuerdo
3	3.4	3.5	3.7	0.52	1.08	0.67	3.5	0.72	0.88	Buena	0.117	>.05	Desacuerdo
4	3.7	3.4	3.8	0.48	1.07	0.42	3.6	0.86	0.91	Excelente	0.054	>.05	Desacuerdo
5	3.9	3.2	3.6	0.32	1.23	0.70	3.6	0.85	0.89	Buena	0.269	>.05	Desacuerdo
6	3.8	3.4	3.7	0.42	1.26	0.67	3.6	1.07	0.91	Excelente	0.029	>.05	Desacuerdo
7	3.6	2.9	3.2	0.52	1.37	1.14	3.2	0.31	0.81	Buena	0.095	>.05	Desacuerdo
8	3.9	3.9	3.9	0.32	0.32	0.32	3.9	0.25	0.97	Excelente	0.000	>.05	Desacuerdo
9	3.8	4.0	4.0	0.42	0.00	0.00	3.9	0.50	0.99	Excelente	0.200	>.05	Desacuerdo
10	3.6	3.9	3.8	0.70	0.32	0.42	3.8	0.18	0.94	Excelente	0.075	>.05	Desacuerdo
11	3.9	4.0	4.0	0.32	0.00	0.00	4.0	0.25	0.99	Excelente	0.100	>.05	Desacuerdo
12	3.9	3.9	4.0	0.32	0.32	0.00	3.9	1.21	0.98	Excelente	0.050	>.05	Desacuerdo
13	2.3	3.4	3.6	1.34	0.97	0.97	3.1	0.86	0.77	Aceptable	0.441	<.01	Acuerdo
h1	3.2	3.1	3.4	0.92	0.99	0.70	3.2	0.88	0.81	Buena	0.071	>.05	Desacuerdo
h2	3.2	3.2	3.6	1.03	1.03	0.52	3.3	0.91	0.83	Buena	0.112	>.05	Desacuerdo
h3	3.2	3.1	3.5	0.92	1.10	0.71	3.3	1.25	0.82	Buena	0.071	>.05	Desacuerdo
h4	2.5	2.9	2.9	1.18	1.29	1.37	2.8	0.92	0.69	Deficiente	0.231	>.05	Desacuerdo
h5	3.1	3.4	3.4	0.99	0.84	0.97	3.3	1.11	0.82	Buena	0.195	>.05	Desacuerdo
h6	3.0	3.1	3.1	1.15	1.10	1.20	3.1	0.86	0.77	Aceptable	0.086	>.05	Desacuerdo
h7	3.2	3.6	3.7	1.23	0.70	0.48	3.5	0.99	0.87	Buena	0.268	>.05	Desacuerdo
h8	2.9	3.5	3.5	1.45	0.71	0.52	3.3	1.27	0.83	Buena	0.377	<.01	Acuerdo
h9	2.7	2.6	2.6	1.34	1.35	1.20	2.6	1.24	0.70	Deficiente	0.124	>.05	Desacuerdo
f1	2.9	3.3	3.3	1.29	1.25	1.26	3.17	1.25	0.80	Aceptable	0.280	>.05	Desacuerdo
f2	2.9	3.4	3.4	1.29	1.26	1.26	3.23	1.20	0.81	Bueno	0.300	>.05	Desacuerdo
f3	2.6	3.3	3.3	1.17	1.25	1.08	3.07	1.28	0.78	Aceptable	0.353	<.01	Acuerdo
f4	2.6	2.9	2.9	1.17	1.45	1.29	2.80	1.30	0.72	Aceptable	0.242	>.05	Desacuerdo
f5	2.7	3.0	3.0	1.25	1.41	1.33	2.90	1.36	0.72	Aceptable	0.100	>.05	Desacuerdo
f6	2.6	2.8	2.8	1.35	1.40	1.45	2.73	1.22	0.69	Deficiente	0.133	>.05	Desacuerdo
f7	3.3	3.4	3.4	1.25	1.26	1.26	3.37	1.24	0.84	Bueno	0.100	>.05	Desacuerdo
f8	3.2	3.4	3.4	1.32	1.26	1.26	3.33	1.09	0.83	Bueno	0.100	>.05	Desacuerdo
f9	3.1	3.3	3.3	1.10	1.25	0.97	3.23	1.15	0.82	Bueno	0.100	>.05	Desacuerdo
f10	3.2	3.3	3.3	1.03	1.25	1.26	3.27	1.26	0.82	Bueno	0.075	>.05	Desacuerdo
f11	2.8	3.0	3.0	1.23	1.41	1.23	2.93	0.71	0.75	Aceptable	0.160	>.05	Desacuerdo

*Nota:* Identificador de ítem [#]; Media de univocidad [U $\bar{x}$ ]; Media de relevancia [R $\bar{x}$ ]; Media de coherencia [C $\bar{x}$ ]; Desviación estándar de univocidad [U $\sigma$ ]; Desviación estándar de relevancia [R $\sigma$ ]; Desviación estándar de coherencia [C $\sigma$ ]; Media del ítem [M]; Desviación estándar [DT]; Coeficiente de Validez de Contenido [CVC]; Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido [ICVC]; Coeficiente de Concordancia de Kendall [w]; Significancia estadística [p]; Interpretación de significancia de Kendall [lp]. Fuente: Elaboración propia



En la tabla 5 se presentan los resultados de las dimensiones de investigación, pedagógica y administrativa. Los promedios por variables se encuentran en un rango de 2.7 a 3.8 en univocidad, 2.9 a 4.0 en relevancia y 3.2 a 4.0 en coherencia. Mientras que, las medias por ítem al considerar los criterios en su conjunto se encuentran en un intervalo de 3.1 a 3.8, por tanto, se mantienen todas las preguntas de estos constructos al presentar valores críticos aceptables en el coeficiente de validez de contenido, aunque existe poca concordancia significativa entre los jueces sobre los ítems de estas dimensiones.

Tabla 5. Resultados del análisis descriptivo de los criterios de univocidad, relevancia y coherencia, Coeficiente de Validez de Contenido y W de Kendall por ítems de las dimensiones investigación, pedagógica y administrativa

#	U $\bar{x}$	R $\bar{x}$	C $\bar{x}$	U $\sigma$	R $\sigma$	C $\sigma$	M	DT	CVC	ICVC	w	p	lp
i1	3.6	3.7	3.7	0.70	0.95	0.95	3.7	0.84	0.92	Excelente	0.033	>.05	Desacuerdo
i2	3.5	3.7	3.7	0.53	0.95	0.95	3.6	0.81	0.92	Excelente	0.180	>.05	Desacuerdo
i3	3.6	3.5	3.7	0.52	0.97	0.67	3.6	0.72	0.90	Excelente	0.044	>.05	Desacuerdo
i4	3.5	3.6	3.6	0.71	0.97	0.97	3.6	0.86	0.89	Bueno	0.020	>.05	Desacuerdo
i5	3.4	3.5	3.6	0.97	0.97	0.97	3.5	0.94	0.87	Bueno	0.060	>.05	Desacuerdo
i6	3.6	3.7	3.7	0.70	0.95	0.95	3.7	0.84	0.92	Excelente	0.033	>.05	Desacuerdo
i7	3.2	3.7	3.9	1.14	0.95	0.32	3.6	0.89	0.90	Bueno	0.325	<.01	Acuerdo
i8	3.1	2.9	3.3	1.29	1.37	1.25	3.1	1.27	0.77	Aceptable	0.192	>.05	Desacuerdo
p1	3.1	3.9	3.9	1.20	0.32	0.32	3.6	0.81	0.91	Excelente	0.381	<.01	Acuerdo
p2	2.7	3.2	3.4	1.25	1.32	1.07	3.1	1.21	0.77	Aceptable	0.185	>.05	Desacuerdo
p3	2.9	3.5	3.4	1.10	0.85	1.07	3.3	1.02	0.82	Bueno	0.117	>.05	Desacuerdo
p4	3.0	3.5	3.6	1.25	0.97	0.97	3.4	1.07	0.84	Bueno	0.175	>.05	Desacuerdo
p5	3.3	3.6	3.4	1.06	0.97	1.07	3.4	1.01	0.86	Bueno	0.100	>.05	Desacuerdo
p6	3.0	3.6	3.7	1.25	0.97	0.67	3.4	1.01	0.86	Bueno	0.306	<.01	Acuerdo
p7	2.9	3.4	3.3	1.20	1.26	1.25	3.2	1.22	0.80	Aceptable	0.325	<.01	Acuerdo
p8	3.0	3.3	3.5	1.05	1.25	0.97	3.3	1.08	0.82	Bueno	0.194	>.05	Desacuerdo
p9	2.9	3.1	3.3	1.10	1.45	1.06	3.1	1.19	0.77	Aceptable	0.100	>.05	Desacuerdo
a1	3.1	3.7	3.7	1.20	0.95	0.95	3.5	1.04	0.87	Bueno	0.400	<.01	Acuerdo
a2	3.5	4.0	4.0	0.97	0.00	0.00	3.8	0.59	0.96	Excelente	0.300	>.05	Desacuerdo
a3	3.7	4.0	4.0	0.48	0.00	0.00	3.9	0.31	0.97	Excelente	0.300	>.05	Desacuerdo
a4	3.6	3.9	3.9	0.70	0.32	0.32	3.8	0.48	0.95	Excelente	0.300	>.05	Desacuerdo
a5	3.8	3.8	3.8	0.42	0.63	0.63	3.8	0.55	0.95	Excelente	0.000	>.05	Desacuerdo
a6	3.5	4.0	4.0	0.85	0.00	0.00	3.8	0.53	0.96	Excelente	0.300	>.05	Desacuerdo
a7	3.7	3.8	3.9	0.48	0.63	0.32	3.8	0.48	0.95	Excelente	0.100	>.05	Desacuerdo
a8	3.2	3.3	3.4	1.03	1.06	1.07	3.3	1.02	0.82	Bueno	0.033	>.05	Desacuerdo
a9	3.5	3.5	3.6	0.97	0.97	0.97	3.5	0.94	0.88	Bueno	0.025	>.05	Desacuerdo
a10	3.1	3.2	3.5	0.99	1.23	0.97	3.3	1.05	0.82	Bueno	0.238	>.05	Desacuerdo
a11	3.0	3.0	3.2	1.25	1.41	1.23	3.1	1.26	0.77	Aceptable	0.100	>.05	Desacuerdo

Nota: Identificador de ítem [#]; Media de univocidad [U $\bar{x}$ ]; Media de relevancia [R $\bar{x}$ ]; Media de coherencia [C $\bar{x}$ ]; Desviación estándar de univocidad [U $\sigma$ ]; Desviación estándar de relevancia [R $\sigma$ ]; Desviación estándar de coherencia [C $\sigma$ ]; Media del ítem [M]; Desviación estándar [DT]; Coeficiente de Validez de Contenido [CVC]; Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido [ICVC]; Coeficiente de Concordancia de Kendall [w]; Significancia estadística [p]; Interpretación de significancia de Kendall [lp]. Fuente: Elaboración propia



En la categoría organizativa y de extensión los criterios de relevancia y coherencia obtuvieron medias más altas. Los promedios obtenidos al considerar en su conjunto las variables a evaluar se encuentran en un rango de 3.0 a 3.8. Los resultados de coeficiente de validez de contenido muestran que el 22% de las preguntas se consideran aceptables, 52% buenas y 26% excelentes. En los ítems e4, o5 y o6 existe concordancia significativa entre los jueces [tabla 6].

La tabla 7 presenta el análisis por dimensión de la variable suficiencia. La dimensión demográfica obtuvo la media más alta [3.6] y la formativa la más baja [3.1]. Los puntajes en el coeficiente de validez de contenido indican que 7 de los constructos que integran el instrumento están dentro de los valores críticos aceptados. Mientras que, la fuerza de la concordancia sobre los constructos indica que en la dimensión demográfica y la organizativa es mayor, por su parte la pedagógica y de extensión es menor.

**Tabla 6. Resultados del análisis descriptivo de los criterios de univocidad, relevancia y coherencia, Coeficiente de Validez de Contenido y W de Kendall por ítems de las dimensiones organizativa y de extensión**

#	U $\bar{x}$	R $\bar{x}$	C $\bar{x}$	U $\sigma$	R $\sigma$	C $\sigma$	M	DT	CVC	ICVC	w	p	lp
o1	3.3	3.4	3.7	0.95	1.26	0.67	3.5	0,97	0.87	Bueno	0.081	>.05	Desacuerdo
o2	3.5	3.7	4.0	0.71	0.95	0.00	3.7	0,69	0.93	Excelente	0.260	>.05	Desacuerdo
o3	3.4	3.4	3.8	0.97	1.26	0.63	3.5	0,97	0.88	Bueno	0.081	>.05	Desacuerdo
o4	3.5	3.7	4.0	0.71	0.95	0.00	3.7	0,69	0.93	Excelente	0.260	>.05	Desacuerdo
o5	3.4	4.0	4.0	0.97	0.00	0.00	3.8	0,61	0.95	Excelente	0.400	<.01	Acuerdo
o6	3.0	4.0	4.0	1.05	0.00	0.00	3.7	0,76	0.92	Excelente	0.600	<.01	Acuerdo
o7	3.6	3.6	3.6	0.70	0.84	0.97	3.6	0,81	0.90	Bueno	0.018	>.05	Desacuerdo
o8	3.5	3.4	3.8	0.71	1.07	0.63	3.6	0,82	0.89	Bueno	0.067	>.05	Desacuerdo
o9	3.3	3.4	3.8	0.67	1.07	0.63	3.5	0,82	0.87	Bueno	0.171	>.05	Desacuerdo
o10	2.8	2.9	3.3	1.23	1.37	1.25	3.0	1,26	0.75	Aceptable	0.195	>.05	Desacuerdo
e1	3.2	3.4	3.4	1.03	1.26	1.26	3.3	1,16	0.82	Bueno	0.100	>.05	Desacuerdo
e2	3.2	3.6	3.6	1.03	0.97	0.97	3.5	0,97	0.87	Bueno	0.300	>.05	Desacuerdo
e3	3.1	3.2	3.4	1.20	1.32	1.07	3.2	1,17	0.81	Bueno	0.075	>.05	Desacuerdo
e4	2.9	3.2	3.4	1.20	1.32	1.07	3.2	1,18	0.79	Aceptable	0.325	<.01	Acuerdo
e5	3.0	3.2	3.3	1.15	1.32	1.25	3.2	1,21	0.79	Aceptable	0.175	>.05	Desacuerdo
e6	3.8	3.4	3.9	0.42	1.07	0.32	3.7	0,70	0.92	Excelente	0.100	>.05	Desacuerdo
e7	3.2	3.4	3.6	1.23	1.26	0.97	3.4	1,13	0.85	Bueno	0.233	>.05	Desacuerdo
e8	3.2	3.4	3.6	1.23	1.26	0.97	3.4	1,13	0.85	Bueno	0.233	>.05	Desacuerdo
e9	2.9	2.9	3.3	1.29	1.37	1.25	3.0	1,27	0.76	Aceptable	0.175	>.05	Desacuerdo

*Nota:* Identificador de ítem [#]; Media de univocidad [U $\bar{x}$ ]; Media de relevancia [R $\bar{x}$ ]; Media de coherencia [C $\bar{x}$ ]; Desviación estándar de univocidad [U $\sigma$ ]; Desviación estándar de relevancia [R $\sigma$ ]; Desviación estándar de coherencia [C $\sigma$ ]; Media del ítem [M]; Desviación estándar [DT]; Coeficiente de Validez de Contenido [CVC]; Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido [ICVC]; Coeficiente de Concordancia de Kendall [w]; Significancia estadística [p]; Interpretación de significancia de Kendall [lp]. Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Resultados del análisis descriptivo del criterio de suficiencia, Coeficiente de Validez de Contenido y W de Kendall por dimensión del CAGGEDA-P

DIMENSIÓN	M	DT	CVC	ICVC	w	p	lp
Demográfica	3.6	0.70	0.90	Bueno	0.232	<.01	Acuerdo
Humana	2.9	0.99	0.72	Aceptable	0.168	<.01	Acuerdo
Formativa	2.8	0.79	0.70	Deficiente	0.161	<.01	Acuerdo
Investigación	3.3	0.68	0.82	Bueno	0.118	>.05	Desacuerdo
Pedagógica	3.3	1.06	0.82	Bueno	0.159	<.01	Acuerdo
Administrativa	3.5	0.53	0.87	Bueno	0.195	<.01	Acuerdo
Organizativa	3.5	0.53	0.87	Bueno	0.209	<.01	Acuerdo
Extensión	3.1	1.20	0.77	Aceptable	0.151	<.01	Acuerdo

Nota: Media de suficiencia [M]; Desviación estándar de suficiencia [DT]; Coeficiente de Validez de Contenido [CVC]; Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido [ICVC]; Coeficiente de Concordancia de Kendall [W]; Significancia estadística [p]; Interpretación del Coeficiente de Kendall [lp].  
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la tabla 8 presenta los valores globales del instrumento, con base en los valores obtenidos en la prueba de coeficiente de validez de contenido el cuestionario en general se considera bueno al obtener un valor crítico de .85. Por su parte, el coeficiente de Kendall es de .181 con un valor de significancia estadística de  $p < 0.01$ , por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe concordancia significativa entre los jueces dado que los rangos asignados al contenido del CAGGEDA-P son dependientes. Además, existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces sobre estos.

Tabla 8. Coeficiente de Validez de Contenido y W de Kendall del CAGGEDA-P

CVC	ICVC	w	$\chi^2$	gl	p	lw
0.85	Bueno	0.181	433.765	239	<.01	Acuerdo

Nota: Coeficiente de Validez de Contenido [CVC]; Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido [ICVC]; Coeficiente de Concordancia de Kendall [W]; Prueba de Chi-Cuadrada [ $\chi^2$ ]; Grados de libertad [gl]; Significancia estadística [p]; Interpretación del Coeficiente de Concordancia de Kendall [lw]. Fuente: Elaboración propia

## Discusión

Los resultados del estudio permiten determinar una concordancia significativa entre los jueces sobre el contenido del CAGGEDA-P dado que los rangos asignados son dependientes. Sin embargo, la fuerza de la concordancia es pobre [ $w=.18$ ], posiblemente por la cantidad de preguntas y de expertos (Romaní et al., 2015).

De igual forma, si se analizan las puntuaciones de forma específica o individualizada por cada ítem solamente en el 14% de ellos existe una relación estadísticamente significativa en al menos una pregunta por constructo, siendo la dimensión pedagógica la de mayor frecuencia en acuerdo [3 ítems]. Mientras que, el intervalo de la concordancia de las preguntas en acuerdo estaría entre  $w = .30$  [débil] a  $w = .60$  [moderada], valores más altos que el coeficiente de Kendall global del instrumento [ $w = .18$ ] y de los valores obtenidos en cada categoría [rango de  $w = .11$  a  $.23$ ]. En la mayoría de los constructos, el criterio de univocidad obtuvo medias más bajas que las variables de relevancia y coherencia, esto indicaría que, aunque los ítems muestran valores adecuados en el coeficiente de validez de contenido podría mejorarse su redacción (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez. 2008).

Asimismo, se debe de considerar en detalle los casos donde los valores del coeficiente de validez de contenido sean menores al valor crítico aceptable para el estudio, ya que, podría ser que la variable de univocidad haya influido para el puntaje bajo obtenido, pero que en la opinión los expertos el ítem es relevante y sólo sea necesario mejorar en este rubro más no eliminarse.

Por su parte, al analizar las dimensiones propuestas por separado solamente la de investigación estaría en desacuerdo entre los jueces con  $p > 0.05$ , aunque todos los ítems que la integran presentan valores críticos aceptables en el coeficiente de validez de contenido. La evidencia científica sobre este constructo en particular indica que no se integra en los instrumentos utilizados para la evaluación de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos del nivel superior, aunque su importancia ha sido señalada por algunos autores (Caminero, 2012; Luna y Pérez, 2011). Entonces, se podría señalar que el cuestionario propuesto es uno de los primeros en atender estas recomendaciones.

Al comparar algunas de las características del CACGEDA-P con otros cuestionarios sobre competencias en gestión educativa en el ámbito universitario este considera más del doble de constructos que los propuestos por autores como Bonnefoy et al., (2004), Fisher (2011), Valiente Sandó et al., (2018), Villarroel, Gairín, y Bustamante (2014) y Zermeño Casas et al., (2014), lo que permite tener una visión más amplia y a la vez específica del tema.

Además, cabe señalar que se integran las cuatro dimensiones de la gestión educativa (administrativa, pedagógica, institucional y comunitaria) propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), logrando así un instrumento con validez y confiabilidad que en el futuro pueda aplicarse en diferentes contextos internacionales, ya que, se atienden las sugerencias y observaciones de este organismo.

En esta línea, el modelo teórico de CACGEDA-P se centra en el enfoque constructivista de la competencia educativa (Díaz-Barriga, 2011), fundamentado en la teoría de la evaluación de Cronbach (1963) y considerando los modelos teóricos emergentes de la gestión educativa (Casassus, 2000; Chacón, 2014). En ese sentido, la naturaleza epistemológica del cuestionario se encuentra en la esfera educativa superando las propuestas meramente administrativas de la mayoría de los instrumentos disponibles (Casani y Rodríguez-Pomeda, 2012; Fisher, 2011; Syukri et al., 2017; Valiente Sandó et al., (2018); Urooj, Zhang, & Daniyal, 2020). Esto permite tener una visión más humana y holística de la evaluación escolar, de las necesidades sentidas de los directivos académicos y de los mismos posgrados.

Por tanto, no sólo se trata de enfocarse en la cuestión formativa y pedagógica de la competencia, sino también en la incidencia que tienen en la calidad de la educación, generando conciencia sobre la relevancia del rol de los líderes escolares en el sistema educativo (Muñoz y Marfán, 2011). En otras palabras, la importancia de la competencia en gestión educativa sobre la eficiencia y la eficacia escolar se manifiesta al realizar una evaluación objetiva de los componentes que la integran, se requiere de técnicas que evalúen el nivel de significancia y la toma de decisiones que aseguren la valoración del perfil de los directivos académicos y que comprendan que el proceso de gestión es un fenómeno complejo (Bairasauskienė, 2017).

Por otra parte, para la interpretación de los valores cuantitativos podrían considerarse algunos aspectos cualitativos señalados por los expertos, ya que estos permiten también determinar el grado de fiabilidad de los ítems (Dorantes-Nova et al., 2016). En ese sentido, hubo algunos comentarios generales realizados por los expertos fueron: Duplicidad de preguntas para medir un mismo subconstructo y reconsiderar la escala de medición de los ítems dado que el instrumento utiliza una escala de medición porcentual y se recomienda emplear una escala tipo Likert para algunas de las dimensiones.

Algunas limitantes del estudio son que, al ser un tema reciente en la evidencia científica, podrían existir otras dimensiones que integran la competencia en gestión educativa que no se hayan incluido en el instrumento. De igual forma, los criterios de evaluación pueden tener ciertos sesgos, ya que, aunque se establecieron criterios de selección para los jueces, la naturaleza subjetiva del juicio de expertos implica respuestas/juicios determinados por sus percepciones, experticia y contexto (Robles y Rojas, 2015). Además, el número de jueces que revisaron el cuestionario es limitado, sin embargo, los resultados indican una tendencia positiva en los rangos asignados por estos al contenido del instrumento.

## Conclusión

El Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado muestra una validez de contenido aceptable y una concordancia estadísticamente significativa entre jueces. Estudios posteriores deberán determinar su validez de criterio y constructo, así como, la fiabilidad (consistencia interna) del mismo, lo que permitirá anexarlo a los existentes.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, A., & Manolchev, C. (2020). The future of university or universities of the future: a paradox for uncertain times. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1143-1153. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2020-0018>
- Bairašauskienė, L. (2017). Headmaster's Competencies in Management Area: Evaluating the Significance Level of Managerial Competencies in Lithuanian Comprehensive Schools. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(5), 158-164. <http://dx.doi.org/10.26417/ejms.v5i1.p158-164>
- Barrios, C., y Valenzuela, L. (2019). Evaluación Institucional de la Gestión Universitaria. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 5002-5024. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1693/1693>
- Bonnefoy, C., Cerda, G., Peine, S., Durán, M., y Ponce, Y. (2004). Gestión Directiva Universitaria: Un Instrumento para su Evaluación. *Revista de Psicología*, 13(2), 63-82. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17655>
- Caminero, J. (2012). *Competencias de la dirección escolar para una gestión de calidad* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVadoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1733>
- Casani, F., y Rodríguez-Pomeda, J. (2012). Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 101-117. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28022785008.pdf>
- Casassus, J. (2000). *La gestión educativa en América Latina: Problemas y paradigmas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. [http://www.micentroeducativo.pe/2014/docente/fileproject/file\\_docentes/91bi\\_77e3a9.pdf](http://www.micentroeducativo.pe/2014/docente/fileproject/file_docentes/91bi_77e3a9.pdf)
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23260.44168>
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Chen, C. (2019). Study on the problems and measures in the administration of higher. *Advances in Higher Education*, 3(3), 19-22. <https://doi.org/10.18686/ah.e.v3i3.1455>
- Cronbach, L. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Evaluation Models*. 101-115. [https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_6)
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Dorantes-Nova, J., Hernández-Mosqueda, J., y Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd>
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218. <https://revistas.um.es/rie/article/view/110791/127042>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Fisher, Y. (2011). The Sense of Self-Efficacy of Aspiring Principals: Exploration in a Dynamic Concept. *Social Psychology*

of Education, 14(1), 93-117. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9136-9>

González, S., García, P., y Triviño, M. (2014). a Evaluación Institucional en la Universidad: percepción del profesorado y del Personal de Administración y Servicios. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 17-37. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5613>

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions To Statistical Analysis: The Coefficients of Proportional Variance, Content Validity and Kappa*. Booksurge Publishing.

Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>

Jornet, J. (2017). Evaluación Estandarizada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/671/373>

Luna, D. y Pérez, N. (2011). *Aproximación a un modelo de gestión basado en competencias directivas para favorecer la gestión de calidad del Colegio Distrital General Gustavo Rojas Pinilla* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/6677>

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.

Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80. [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/08/Competencias\\_y\\_formacion\\_para\\_un\\_liderazgo\\_escolar\\_efectivo\\_en\\_Chile.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/08/Competencias_y_formacion_para_un_liderazgo_escolar_efectivo_en_Chile.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lance Grafico S.A.C.

Quiroz, P., y Vázquez, F. (2012). La profesionalización del Director. *Integra Educativa*, 2(3), 67-86. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a03.pdf>

Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*(18). [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)

Romaní, B., Espinosa, J., Tejedor, R., y Calás, D. (2015). Evaluación de la percepción de la calidad del servicio en restaurantes. *Revista científica ecociencia*, 2(5). <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cientifica-ecociencia/articulo/evaluacion-de-la-percepcion-de-la-calidad-del-servicio-en-restaurantes>

Rueda, M., y García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos*, 35, 7-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea2.pdf>

Siegel, S., y Castellan, J. (1998). *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta* (4ta ed.). Editorial Trillas.

Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia: Medir igual a los diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 7-24. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000300001)

Skjong, R., & Wentworth, B. (2001). Expert Judgment and Risk Perception. *Proceedings of the Eleventh (2001) International Offshore and Polar Engineering Conference*, 537-544. Stavanger: The International Society of Offshore and Polar Engineers. [https://www.researchgate.net/publication/265032303\\_Expert\\_Judgment\\_and\\_Risk\\_Perception](https://www.researchgate.net/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception)

Syukri, M., Jama, J., Jalinus, N., & Gistituati, N. (2017). Producing a Model for Coaching The Headmasters' Managerial Competence of Vocational School. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 15-29. <https://doi.org/10.9790/0837-2208141529>

Tristán López, A., y Pedraza Corpus, N. (2017). La Objetividad en las Pruebas Estandarizadas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1), 11-31. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.001>

Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., y Leiner, M. (2019). *Las competencias en gestión educativa para el ámbito de la educación superior*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Mexicano de Investigación Educativa [COMIE]. Acapulco. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2865.pdf>

Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., y Leiner, M. (2020). Repensando la formación de los profesionales de la educación Actas del I Congreso Caribeño de Investigación Educativa. *Instrumentos Cuantitativos Empleados En La evaluación De Las Competencias En gestión Educativa De Los Directivos académicos De Posgrado; Una revisión Documental (2000-2020)*. (pp.795–808). Dirección de Investigación. <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/CongresoCaribeno-795-808.pdf>

Urooj, F., Zhang, J., & Daniyal, K. (2020). Role of University Principals' Leadership Strategies on Teachers' and Management Performance: Mediating Role of Support and Rewards in Australia and Pakistan. *Higher Education Studies*, 10(2), 145-163. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p145>

Valiente Sandón, P., Del Toro Prada, J., Pérez Sarduy, Y., & González Ramírez, J. (2018). The training of school principals: A study in the Cuban context. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 258–278. <https://doi.org/10.1177/1741143217725321>

Villarroel, D., Gairín, J., y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar de centros situados en contextos vulnerables. *Investigación arbitrada*, 304-311. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631743014.pdf>

Zermeño Casas, L., Armenteros Acosta, M., Ologaistoa Guangorena, A., y Villanueva Armenteros, Y. (2014). Competencias directivas: Su identificación para instituciones de educación superior. *Revista Global de Negocios*, 2(4), 25-42. <https://www.theibr.com/download/rgn/2014-rgn/rgn-v2n4-2014/RGN-V2N4-2014-3.pdf>

## Anexos

Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado (Versión preliminar)

### Dimensión demográfica

- 1 ¿Cuál es el año en que nació?
- 2 ¿Cuál es su género? (Masculino/Femenino)
- 3 ¿Cuál es su último nivel de estudios terminado? (Ej. Si va en licenciatura es preparatoria)
- 4 ¿Cuál es la carrera que estudió en su...? (Licenciatura/Maestría, Especialidad/Doctorado)
- 5 ¿La institución donde usted trabaja como directivo académico es? (Pública/Privada)
- 6 ¿Qué puesto ocupa?
- 7 ¿Cuántos empleados tiene a su cargo?
- 8 ¿Cuántos años de experiencia tiene en puestos administrativos?
- 9 ¿Cuántos años de experiencia tiene como director académico?
- 10 ¿Qué nivel de posgrado es el programa académico que dirige? (Maestría/Especialidad/Doctorado)
- 11 ¿El programa académico que dirige se encuentra acreditado por algún organismo evaluador de calidad académica? (Sí/No)
- 12 ¿Qué modalidad educativa tiene el programa de posgrado que dirige? (Presencial/Semipresencial/Virtual/A distancia)

- 13 ¿En qué porcentaje el programa académico que dirige incluye? (Actividades de investigación/Actividades pedagógicas /Actividades administrativas/Actividades de extensión)

#### **Dimensión humana**

- h1 ¿En qué porcentaje su bienestar físico influye en el desarrollo de sus funciones como directivo académico?
- h2 ¿En qué porcentaje influyen sus emociones en el desarrollo de sus funciones como directivo académico?
- h3 ¿En qué porcentaje influyen las emociones positivas/negativas de los demás en el desarrollo de sus funciones como directivo académico?
- h4 ¿En qué porcentaje se considera un individuo visionario que apoya el desarrollo de su programa académico?
- h5 ¿En qué porcentaje es capaz de resolver la mayoría de los conflictos que se le presentan en su programa académico?
- h6 ¿En qué porcentaje se considera un individuo que apoya la equidad social (sociedad justa e igualitaria) en su programa académico?
- h7 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias humanas (bienestar físico, emocional, personal y social) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?
- h8 ¿En qué porcentaje siente que su competencia humana (bienestar físico, emocional, personal y social) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?
- h9 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia humana considerarían que posee al realizar sus funciones de directivo académico?

#### **Dimensión formativa**

- f1 En el último mes, ¿En qué porcentaje ha usado sus conocimientos académicos en beneficio de sus funciones de directivo académico?
- f2 En el último mes, ¿En qué porcentaje ha usado su experiencia laboral en beneficio de sus funciones de directivo académico?
- f3 En el último año, ¿En qué porcentaje ha participado en procesos de formación que beneficien a su programa académico sobre? (Temas relacionados con la gestión educativa/Educación continua (temas de su área profesional)
- f4 En el último mes, ¿En qué porcentaje ha usado las siguientes formas de comunicación en beneficio de su programa académico? (Comunicación verbal (escrita)/Comunicación verbal (oral)/ Comunicación no verbal (lenguaje a señas, corporal etc.))
- f5 En el último año, ¿En qué porcentaje ha usado sus habilidades de comunicación en beneficio de su programa académico a nivel? (Institucional/Local/Estatal/Nacional/Internacional)
- f6 En el último mes, ¿En qué porcentaje ha usado sus habilidades técnicas/digitales en beneficio del programa académico sobre? (Manejo de programas de la institución (Sistemas de gestión de recursos materiales y financieros, control escolar, etcétera.) /Manejo de programas de uso externo institucional (Microsoft Office, Skype, Correo electrónico, etcétera.))
- f7 ¿En qué porcentaje considera tener las habilidades necesarias para desempeñarse como un líder educativo?
- f8 ¿En qué porcentaje considera tener la habilidad de influenciar a sus colaboradores en beneficio de su programa académico?
- f9 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias formativas (formación académica y profesional, habilidades de comunicación, técnicas y de liderazgo) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?

- f10 ¿En qué porcentaje siente que su competencia formativa (formación académica y profesional, habilidades de comunicación, técnicas y de liderazgo) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?
- f11 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia formativa considerarían que posee al realizar sus funciones como directivo académico?

### Dimensión de investigación

- i1 En el último año, ¿Qué porcentaje de su tiempo como director académico dedicó a realizar publicaciones científicas sobre? (Temas de su área profesional/Temas de la gestión educativa)
- i2 En el último año, ¿En qué porcentaje realizó presentaciones científicas sobre sus investigaciones a nivel? (Institucional/Local/Estatal/Nacional/Internacional)
- i3 ¿En qué porcentaje promueve en los alumnos del programa académico los siguientes aspectos de desarrollo científico? (La publicación científica /La participación en espacios de divulgación científica /La participación en redes de investigación)
- i4 ¿En qué porcentaje promueve en los docentes del programa académico los siguientes aspectos de desarrollo científico? (La publicación científica /La participación en espacios de divulgación científica /La participación en redes de investigación)
- i5 En el último año, ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedicó a gestionar las siguientes actividades de desarrollo científico? (Procesos para la publicación científica /Espacios para la divulgación científica/ Redes de investigación científica)
- i6 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias de investigación (Formación y desarrollo científico) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?
- i7 ¿En qué porcentaje siente que su competencia de investigación (Formación y desarrollo científico) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?
- i8 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia de investigación considerarían que posee al realizar sus funciones como directivo académico?

### Dimensión pedagógica

- p1 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a gestionar las siguientes actividades académicas? (Tutorías/Asesorías (a docentes, alumnos o programas académicos) /Cuerpos colegiados (academias))
- p2 En el último año ¿En qué porcentaje participó en actividades académicas en otros espacios a nivel? (Institucional/Local/Estatal/Nacional/Internacional)
- p3 ¿En qué porcentaje conoce las siguientes actividades pedagógicas? (Evaluaciones educativas (docentes y alumnos) /Planeaciones y recursos didácticos/El proceso de instrucción (docencia))
- p4 En el último año, ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a gestionar las siguientes actividades pedagógicas? (Evaluaciones educativas (docentes y alumnos) /Planeaciones y recursos didácticos/El proceso de instrucción (docencia))
- p5 ¿En qué porcentaje conoce las siguientes actividades curriculares? (Diseño / rediseño curricular/Evaluación curricular/Actividades extracurriculares)
- p6 En el último año, ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a gestionar las siguientes actividades curriculares? (Diseño / rediseño curricular/Evaluación curricular/Actividades extracurriculares)
- p7 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias pedagógicas (actividades académicas, pedagógicas y curriculares) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?
- p8 ¿En qué porcentaje siente que su competencia pedagógica (actividades académicas, pedagógicas y curriculares) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?





p9 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia pedagógica considerarían que posee al realizar sus funciones de directivo académico?

#### **Dimensión administrativa**

- a1 ¿En qué porcentaje contribuyó a la planeación administrativa de su programa académico?
- a2 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a organizar equipos de trabajo con sus colaboradores?
- a3 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a dirigir a sus colaboradores hacia los objetivos de su programa académico?
- a4 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a supervisar el trabajo de sus colaboradores?
- a5 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a realizar evaluaciones al personal administrativo?
- a6 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a capacitar a sus colaboradores?
- a7 ¿En qué porcentaje gestiona ante la institución los materiales y/o recursos necesarios para las actividades de su programa académico?
- a8 ¿En qué porcentaje plantea soluciones innovadoras a los problemas que se le presentan en la gestión escolar de su programa académico?
- a9 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias administrativas (proceso administrativo e innovación) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?
- a10 ¿En qué porcentaje siente que su competencia administrativa (proceso administrativo e innovación) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?
- a11 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia administrativa considerarían que posee al realizar sus funciones de directivo académico?

#### **Dimensión organizativa**

- o1 ¿En qué porcentaje conoce la normativa institucional de su institución?
- o2 En lo general, ¿En qué porcentaje cumple la normativa institucional de su institución?
- o3 ¿En qué porcentaje conoce la identidad institucional (misión, visión, valores y estrategias/objetivos) de su institución?
- o4 ¿En qué porcentaje cumple con la identidad institucional (misión, visión, valores y estrategias/objetivos) de su institución?
- o5 ¿En qué porcentaje busca mantener un clima organizacional adecuado para las actividades de su programa académico?
- o6 ¿En qué porcentaje promueve los siguientes rubros entre los colaboradores de su programa académico? (El compromiso organizacional/El aprendizaje organizacional/La mejora continua en sus procesos)
- o7 ¿En qué porcentaje mantiene una comunicación fluida entre su programa académico y los demás departamentos y/o instancias de la institución?
- o8 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias organizativas (Política institucional, cultura y desarrollo organizacional) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?
- o9 ¿En qué porcentaje siente que su competencia organizativa (Política institucional, cultura y desarrollo organizacional) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?
- o10 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia organizativa considerarían que posee al realizar sus funciones de directivo académico?

#### **Dimensión de extensión**



- e1 Con base en su gestión, ¿En qué porcentaje busca que su programa académico responda a las necesidades del contexto?
- e2 Con base en su gestión, ¿En qué porcentaje su programa académico ha contribuido al beneficio social de la comunidad con programas o actividades a nivel? (Local/Estatal/Nacional/Internacional)
- e3 Con base en su gestión, ¿En qué porcentaje su programa académico ha recibido alguna distinción por su contribución con la comunidad?
- e4 En el último año, ¿En qué porcentaje ha gestionado formas de comunicación entre su programa académico y la comunidad a nivel? (Local/Estatal/Nacional/Internacional)
- e5 ¿En qué porcentaje comunica a la comunidad los beneficios de su programa académico por medio de? (Redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram etc.) /Medios impresos (revistas, periódicos, folletos, panfletos y carteles) /Medios interpersonales (correo electrónico, teléfono, fax y cartas) /Medios masivos (televisión, radio e internet) /Otros medios: especifique)
- e6 ¿Qué porcentaje de su tiempo como directivo académico dedica a establecer relaciones entre su programa académico con? (Organizaciones del sector público/Organizaciones del sector privado/Organizaciones no gubernamentales)
- e7 Para usted, ¿Qué tan importante es poseer competencias de extensión (Contribución e interacción social) para el desarrollo de sus funciones de directivo académico?
- e8 ¿En qué porcentaje siente que su competencia de extensión (Contribución e interacción social) le ayuda a realizar sus funciones de directivo académico?
- e9 Desde su percepción, si sus colaboradores lo evaluaran ¿Qué porcentaje de competencia de extensión considerarían que posee al realizar sus funciones de directivo académico?

**Fecha de recepción: 23-9-2021**

**Fecha de aceptación: 13-12-2021**



# Un estudio de la relación entre el capital escolar, situación laboral y la opinión de los egresados del posgrado: el caso de la Universidad Veracruzana

A study of the relationship between school capital, employment status and the opinion of graduate students: the case of the Universidad Veracruzana

DOMÍNGUEZ REYES, Juan Gerardo<sup>1</sup>  
OJEDA RAMÍREZ, Mario Miguel<sup>2</sup>

Dominguez Reyes, J. G. y Ojeda Ramirez, M. M. (2021). Un estudio de la relación entre el capital escolar, situación laboral y la opinión de los egresados del posgrado: el caso de la Universidad Veracruzana. *RELAPAE*, (15), pp. 117-129.

## Resumen

El propósito de este estudio es conocer en qué medida el capital escolar incide en la opinión de los egresados de posgrado sobre la satisfacción con la formación recibida en el programa educativo, el uso en el empleo de conocimientos y habilidades adquiridas en la formación, así como la perspectiva para su desarrollo profesional. Se parte de la hipótesis de que el capital escolar influye en la opinión del egresado y en la percepción de su perspectiva de desarrollo. El enfoque metodológico es cuantitativo; se analizaron los datos de una muestra de 356 egresados de 31 programas de posgrado de la Universidad Veracruzana (UV) en México. La estrategia de análisis consistió en la aplicación de pruebas Ji-Cuadrada de asociación seguidas de un análisis conjunto multivariante de correspondencia múltiple y clúster. Los resultados mostraron evidencias de que la acumulación de capital escolar deriva directa e indirectamente en opiniones y perspectiva de desarrollo más favorables.

**Palabras Clave:** seguimiento de egresados, satisfacción con la formación, uso de conocimiento, inferencia estadística, análisis multivariante conjunto, educación superior, perspectiva de desarrollo profesional.

## Abstract

The purpose of this study is to know to what extent school capital affects the opinion of postgraduates about satisfaction with the training received in the educational program, the use of knowledge and skills acquired in training, as well as the perspective for their professional development. It starts from the assumption that the educational capital influences the opinion of the graduate and the perception of their development perspective. The methodological approach is quantitative. Data from a sample of 356 postgraduates from 31 programs of the Universidad Veracruzana (UV) in Mexico were analysed. The analysis strategy consisted of the application of Chi-Square association tests followed by a multivariate conjoint analysis of multiple correspondence and cluster. The results showed evidence that the accumulation of school capital directly and indirectly leads to more favourable opinions and development perspectives.

**Keywords:** follow-up of graduates, satisfaction with training, use of knowledge, statistical inference, joint multivariate analysis, higher education, professional development perspective.

<sup>1</sup> Universidad Veracruzana, México / dominguezreyesg@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Veracruzana, México / mojeda@uv.mx

## El capital escolar y la opinión de los egresados del posgrado. Planteamiento del problema.

La búsqueda de las soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad es una misión de las instituciones de educación superior (IES). Esta demanda puede cumplirse en la medida que se exijan la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua es un valioso instrumento (Kent, 1996). La evaluación no sólo brinda información a las instituciones educativas sobre la calidad de sus programas educativos, sino que permite responder a las necesidades de la sociedad conociendo su impacto e identificando nuevas demandas formativas en cada una de las prácticas profesionales (ANUIES, 1998). En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, decretada en París en 1998, se consideró que la autoevaluación y la evaluación externa son esenciales para garantizar la calidad de las IES (UNESCO, 1998).

De la Garza (2008) menciona que la autoevaluación no sólo es la base y fundamento de la acreditación y evaluación externa, sino es una estrategia para el mejoramiento académico e institucional. El autor distingue dos tipos de procesos de autoevaluación en función de su orientación. Las autoevaluaciones orientadas a la autorregulación, sin objetivo alguno de certificación, se caracteriza porque sus criterios, indicadores y procedimiento metodológicos son elaborados por la propia comunidad institucional. Las autoevaluaciones orientadas a la acreditación, sin excluir la autorregulación, siguen principalmente las guías y directrices generales producidas por los organismos que coordinan la acreditación.

Ante este panorama de evaluación, los estudios de seguimiento de egresados son una actividad esencial para las IES puesto que el desempeño de los egresados en el mercado laboral permite establecer diversos indicadores relacionados con la calidad, eficiencia, pertinencia y actualidad de los programas educativos (Barradas Alarcón, 2014 y Valencia Gutiérrez et. al., 2015). Además, los estudios de egresados sirven para caracterizar el mercado laboral. Permiten conocer la situación laboral, duración de la inserción laboral, salario, satisfacción de la formación recibida y la aplicación de los conocimientos en su empleo actual. Esta información puede permitir que las IES mejoren su oferta formativa.

A nivel nacional e internacional existen distintas agencias y organismos que tienen como uno de sus objetivos fundamentales promover la calidad de las IES. En México destacan: la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como organismos evaluadores como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (García Ancira et. al., 2018). Estos organismos han promovido el análisis de datos relativos a la opinión y desempeño laboral de los egresados de las IES.

En el caso de los posgrados, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), promueven la calidad y la mejora continua. En el modelo de evaluación del PNPC se organiza en cinco categorías: Contexto y responsabilidad social de la institución, b) Estructura e infraestructura, c) Proceso académico del programa, d) Pertinencia del programa de posgrado y e) Relevancia de los resultados del programa.

La última categoría permite medir el impacto del programa y verificar desde la opinión de los involucrados (núcleo académico, estudiantes y egresados) los logros de la formación (CONACYT, 2020). Uno de los criterios para evaluar la relevancia de los resultados del programa es la trascendencia y evolución del programa. Esta se analiza con base, entre otros aspectos, en la pertinencia del programa, es decir, al desempeño de los egresados en una actividad laboral a fin a su formación. El análisis de la pertinencia de los programas se realiza a través de estadísticas de los estudios de pertinencia de las últimas cinco generaciones de egresados, incluyendo encuestas de satisfacción. Otro criterio de evaluación es la red de egresados, que se refiere a la comunidad integrada por la institución educativa y los egresados cuya finalidad es establecer una comunicación y colaboración efectiva (CONACYT, 2020). La red de egresados permite compartir experiencias de investigación o profesionales, contribuir al acceso universal del conocimiento, la retroalimentación del programa de posgrado y a la inserción laboral. Este criterio se analiza a partir de los procedimientos institucionales para la generación de red de egresados y los principales logros de los egresados derivados de la formación recibida en el posgrado.

Estos criterios permiten advertir que los estudios de egresados son un instrumento valioso para la evaluación de la calidad de los programas de posgrado establecidos en el PNPC. Por lo tanto, las IES que ofrecen posgrados requieren contar con información que les permita conocer la percepción y valoración de sus egresados respecto a su formación y desempeño, a fin de evaluar la pertinencia y calidad de sus programas educativos.

## Antecedentes

La literatura relacionada con los estudios de egresados es numerosa. Mucho de ellos son de carácter descriptivo, especialmente los realizados por los departamentos de seguimiento de egresados de las universidades; otros han explorado las relaciones entre variables estudiadas. En general, la cantidad de estudios de seguimiento de egresados muestran la importancia que le atribuyen las IES como elementos para analizar su pertinencia y calidad.

En el presente apartado se hace una breve descripción de algunos estudios que abordan las opiniones de los egresados de instituciones de educación superior. En primer lugar, se destacan los estudios relacionados con la satisfacción de los egresados con la formación recibida. En segundo lugar, se mencionan las investigaciones que enfatizan las expectativas laborales de los egresados.

Son tres proyectos que han adoptado una perspectiva integral del proceso de transición de los egresados al mundo laboral (Méndez Rebolledo, et. al., 2018): Careers After Graduation An European Research Study (CHEERS), Flexible Professional in Knowledge Society (REFLEX) y Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento, (PROFLEX). En el proyecto CHEERS se analizó las experiencias en la educación superior y el tránsito en el mercado laboral de los egresados de once países de Europa (Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, España, Suecia, Reino Unido, Noruega, República Checa). En el proyecto REFLEX, participaron catorce países de Europa y Japón. Se analizó la trayectoria de los graduados a nivel internacional. En el tercer proyecto PROFLEX participaron países de la unión europea y 11 países latinoamericanos. En estas metodologías se identifica la situación laboral de los egresados universitarios, aunque no se incluyeron a egresados de posgrado.

Cardona Montoya et al., (2016) encuestaron en Colombia a egresados de licenciaturas de tres áreas (Salud, Ingeniería y Ciencias sociales y administrativas), con la finalidad de analizar la satisfacción con la formación recibida: satisfacción con competencias adquiridas durante su formación y satisfacción con los recursos ofrecidos por la institución educativa. Los autores encuentran niveles altos de satisfacción con las competencias y con los recursos ofrecidos por la institución (docentes, apoyo a estudiantes, recursos físicos y gestión administrativa). Si bien el estudio fue de carácter descriptivo, encontraron diferencias entre las tres facultades. En general, los egresados del área de salud presentaron niveles de satisfacción más altos. Lo que sugiere que la opinión de los egresados respecto a la satisfacción varía según el área de conocimiento.

Cruz-Díaz y Cuadra Baquedano (2017) analizaron la percepción de graduados de la licenciatura Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. El objetivo del estudio fue analizar la valoración de los egresados sobre su desempeño laboral. Nueve de cada diez encuestados se desempeña en actividades de docencia. La dimensión de desempeño laboral fue valorada a través de conocimientos, habilidades y actitudes. La mayoría indica que desempeño laboral es favorable. La importancia de este estudio radica en que reconoce que el desempeño laboral de los egresados son un elemento importante para la institución educativa para evaluar la pertinencia de los programas formativos.

En España, Cervini-Plá y García (2018) analizaron la percepción de los titulados universitarios respecto al nivel de las competencias adquiridas y su utilidad en el trabajo con base en la encuesta por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en el 2005. La población estudiada fueron los graduados menores de 35 años y que han realizado o realizan trabajos para los cuales es necesario una titulación universitaria. La muestra estuvo conformada por 10,544 graduados de cinco áreas de estudio de universidades públicas y privadas de Catalunya. Los autores consideraron en su análisis diez competencias: formación teórica, formación práctica, habilidades comunicativas, trabajo en equipo, liderazgo, análisis de resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, informática e idiomas. Las diferencias entre el nivel adquirido de las competencias y su utilidad pueden denotar déficit o superávit: déficit, si el nivel de las competencias adquiridas es menor que la utilidad en el mercado laboral; superávit, si el nivel adquirido es mayor que su utilidad. El mayor déficit encontrado fue en las competencias en idiomas. Con algunas excepciones, las mujeres y los licenciados tuvieron mayor probabilidad de percibir superávit que los hombres, ingenieros y diplomatura. Las diferencia percibida entre el nivel y la utilidad de las competencias es heterogénea según el ámbito de titulación (área de estudio) y tipo de institución (pública o privada), es decir, la probabilidad de déficit o superávit difiere según el área de estudios y el tipo de institución. De modo que, en algunas competencias, pertenecer a un área de estudios o un tipo de institución aumenta la probabilidad de déficit o superávit, mientras que otras competencias la probabilidad disminuye.

En México, la ANUIES elaboró el Esquema Básico para Estudios de Egresados en 1998, en el que propone un modelo para facilitar a las instituciones de educación superior la realización de seguimiento de egresados y que garantice una homogeneidad en los procesos de obtención de la información. El instrumento elaborado tiene como objetivo valorar la pertinencia y calidad de los programas educativos.

Con base en este modelo se han elaborado diversos estudios. Valencia Gutiérrez et al. (2015) encuestaron a egresados en el periodo 2004-2009 de una facultad de la Universidad Autónoma de Campeche, a fin de evaluar la pertinencia y calidad del programa educativo. Entre los resultados destacan que la mitad de los egresados no desempeña una actividad relacionada con el área de estudios. Menos de la mitad de los encuestados reportaron que su actividad laboral coincide totalmente con el nivel de estudios (licenciatura). A partir de estos resultados los autores reconocen la necesidad de actualizar el plan de estudios a fin de asegurar la pertinencia del programa educativo.

Rodríguez Betanzos y Pérez Medina (2018), con base en los criterios del modelo de seguimientos de egresados la ANUIES, encuestaron a graduados entre 2011 y 2014 de cuatro licenciaturas (Derecho, Sistemas comerciales, Lengua Inglesa y Economía y finanzas) de la Universidad de Quintana Roo, México. El estudio analizó la satisfacción de los egresados con la formación recibida, identificó problemas para obtener un empleo y los factores que, en opinión de los egresados, contribuyeron en la obtención de un empleo. Las autoras encontraron que los egresados mostraron más satisfacción con la responsabilidad de los docentes y con su capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos. La mayoría de los egresados reportaron que volverían a cursar la carrera que estudiaron lo que indica satisfacción con la formación recibida. Las razones por las que los egresados no volverían a estudiar la misma carrera son: falta de ingresos, poca demanda de su profesión y razones de índole personal. Esto significa que la insatisfacción con la carrera elegida se explica principalmente por razones del mercado laboral.

De Vries et. al. (2013) encuestaron a 4, 260 egresados de licenciatura de nueve universidades mexicanas. Los autores buscaron explicar las diferencias salariales de los egresados. Entre otros resultados se encontró que los salarios más altos se correlacionan con niveles altos de competencias propias y exigidas en el trabajo, especialmente la capacidad para escribir otros idiomas, de tomar decisiones y de aplicar conocimientos en la práctica. Sobre esta última capacidad, se advierte que en la medida en la que una actividad laboral permita aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación favorece el acceso a mejores salarios. Por lo que contar con un empleo a fin a la formación no solo es un indicador de la pertinencia de los programas educativos, sino un factor que contribuye en el éxito de los egresados en mercado laboral.

Gómez Molina et. al. (2020) encuestaron egresados del 2013 al 2016 de una universidad de Medellín en Colombia. El propósito del estudio fue analizar la satisfacción con el programa de estudio a través de su percepción sobre la pertinencia del currículo, el impacto en la sociedad y la imagen de la institución. La pertinencia del currículo se observó a través de la contribución de la formación académica en las actividades laborales (aplicación de conocimientos), prácticas académicas aprendidas en formación para el desempeño laboral (aplicación de conocimientos), relación entre el perfil de formación con el sector laboral y el nivel de responsabilidad laboral a fin a la formación recibida. La satisfacción del programa se midió a través de la utilidad de la formación en el proyecto de vida, satisfacción laboral, reconocimiento de la ocupación y reconocimiento en el empleo. El constructo Impacto en la sociedad se observó a través de las oportunidades laborales, satisfacción del costo de la matrícula, valoración de la profesión. Finalmente, respecto a la imagen del egresado, se consideró la disposición a recomendar la institución, imagen de la institución ante la sociedad e imagen de la institución educativa ante la empresa en la que labora el egresado.

Los autores analizaron el grado de asociación entre los constructos propuestos a través del estadístico D de Somers. Entre los resultados destacan que la satisfacción del egresado con el programa estudiado se asocia con la pertinencia del currículo que perciben los egresados (aplicación de conocimientos en el empleo, relación del perfil de la formación con el empleo). Esto sugiere que en la medida que un programa sea pertinente con el empleo mayor será la satisfacción con el programa. Otra asociación significativa que encontró fue entre el impacto de la formación en la sociedad y la pertinencia del currículo. Esto sugiere que las oportunidades laborales y la valoración de la sociedad sobre la profesión es más favorable cuando la pertinencia del currículo es mayor. Además, la imagen de la institución que percibe el egresado en su entorno se asocia al impacto de la institución que percibe en la sociedad.

González Sánchez et al. (2016) analizaron la satisfacción educativa de los egresados de Universidad de Colima. Se consideraron tres grupos de variables: satisfacción de la calidad académica, satisfacción con el ambiente universitario, y satisfacción con la experiencia universitaria. Encontraron que la satisfacción de la calidad académica y la satisfacción

con la experiencia universitaria están asociadas con la empleabilidad de los egresados. A partir de pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) encontraron que no existen diferencias de opinión sobre la satisfacción de la experiencia universitaria según el sexo, movilidad, incorporación a algún proyecto universitario, situación laboral o por recibir una beca o no. En cambio, la percepción de la experiencia universitaria es diferente según la carrera que estudiaron. Esta diversidad de opiniones muestra el carácter heterogéneo de los servicios generales, administrativos y académicos de la universidad.

A partir de modelos de regresión no lineal probit bivariado se encontró que entre los factores que reducen la probabilidad de trabajar al egresar se encuentran: tener casa propia y que el jefe de familia sea empleado. Esto muestra que las familias más favorecidas pueden esperar más tiempo en la búsqueda de trabajo. Otro factores importantes que aumentan la probabilidad de empleabilidad al egresar son aspectos socioeconómicos y culturales como: ser hombre, tener hijos y graduarse de estudios de posgrado, estar satisfecho con las habilidades y conocimientos adquiridos. Por lo que se advierte que no solo variables de índole escolar (el nivel de estudios y la satisfacción con la formación recibida) son factores que explican la situación laboral de las personas, sino que el género y la conformación familiar (tener hijos) son elementos importantes. Respecto al género Giddens y Sutton (2014) señalan que a finales del siglo XX en los países occidentales el trabajo remunerado era considerada una actividad principalmente masculina. No obstante, en las últimas décadas hay cada vez más mujeres en el mercado laboral, tendencia a la que llaman feminización del mercado laboral, que ha derivado en la redefinición de las relaciones de género en todas las esferas de la sociedad. Por otro lado, los factores que aumentan la satisfacción con los ambientes universitario de acuerdo con González Sánchez et al. (2016) son que el egresado tenga hijos y que la institución en la que estudiaron haya sido la primera opción. En cambio, si el egresado realizó movilidad nacional o internacional, o el nivel educativo de los padres es bachillerato, licenciatura o posgrado disminuye la probabilidad de que se manifieste como satisfecho con el sector académico. Esto sugiere que el origen social o la movilidad estudiantil son experiencias que contribuyen a la formulación de opiniones más críticas.

La valoración de los estudiantes y egresados sobre la formación recibida como base para mejorar las perspectivas profesionales y el desarrollo personal son un elemento que brinda a las instituciones de educación superior información sobre su pertinencia. García-Montalvo (2007) analizó la situación laboral de los egresados universitarios de España. Encontró que las expectativas salariales de los egresados universitarios se asocian significativamente al género, tipo de universidad y la rama de estudios. Los que tuvieron una perspectiva más favorable fueron los graduados: hombres, de universidades privadas, matriculados en titulaciones de ciclo largo y de las áreas de Ciencias de la salud y Técnica.

Suriá Martínez et al. (2013) compararon las actitudes y expectativas laborales de estudiantes de enseñanza secundaria y estudiantes universitarios. Encontraron que los alumnos de secundaria tienen una visión más favorable que los universitarios sobre la contribución del estudio que realizan para conseguir el trabajo que desean. Estos resultados indican que la escolaridad contribuye en las expectativas laborales de las personas, siendo más favorable para las personas con menos nivel de estudios. Los autores argumentan que la diferencias en las expectativas laborales entre los estudiantes de secundaria y universitarios reflejan una mayor conciencia de la realidad social por parte de los universitarios que se traduce en un desencanto cuando formulan sus expectativas.

Chalá (2016) entrevistó a estudiantes próximos a egresar de publicidad de Quito, Ecuador. El autor encontró que las aspiraciones económicas son más mencionadas entre los hombres que en las mujeres. Además, el ámbito preferido para desarrollar la carrera de publicista difiere según el sexo. Los hombres prefieren desarrollarse en el ámbito creativo. Las mujeres consideran además la gestión de cuentas o la atención al cliente como futuro desarrollo profesional. Estos resultados muestran que las expectativas laborales están determinadas por el género. Los hombres y mujeres valoran la importancia de la familia como elementos importantes en el desarrollo personal. Aunque los hombres y mujeres dan importancia al trabajo, las mujeres se inclinan al aspecto familiar lo que sugiere una representación de la mujer como figura cuidadora. En contraste, los hombres priorizan el rol laboral, asumiendo una figura de proveedor. Por lo que la valoración de los roles familiares y ocupacionales es diferente entre hombres y mujeres.

Mejía Núñez y Bautista Jacobo (2019) analizaron las preferencias y expectativas laborales en estudiantes próximos a egresar en una universidad mexicana según el sexo. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en la preferencia del tamaño, tipo de empresa ni el tipo de puesto de trabajo, y las expectativas salariales en el primero empleo no se asociaron al género. No obstante, las expectativas salariales en el mejor trabajo que creen poder obtener difieren según el sexo. Las mujeres mostraron expectativas más bajas que los hombres. Esto indica que la perspectiva de desarrollo profesional varía según el sexo siendo los hombres quienes formulan expectativas más altas.

Rivas y Enciso-Ávila (2021) analizaron la experiencia laboral de estudiantes de maestría en el área económico-administrativa de la Universidad de Guadalajara en México. Construyeron una tipología de la experiencia laboral en función de la relación del empleo con los estudios, y el tipo carrera profesional y tiempo de trabajo. Los autores organizaron la experiencia laboral en cuatro categorías: a) experto, caracterizado por un itinerario laboral permanente, el trabajo está relacionado con los estudios y una etapa avanzada de carrera profesional; b) semi experto, quienes están en una etapa de carrera profesional inicial y su trabajo se relaciona con la formación académica, o quienes tienen una carrera profesional avanzada pero sin relación a sus estudios; c) poco experto, itinerario laboral de tipo discontinuo, carrera profesional inicial y que no tiene relación con los estudios; y d) inexpertos, con formación inicial, que al terminar la licenciatura accedieron a la maestría y nunca han trabajado.

No se encontraron diferencias significativas entre el tipo de experiencia laboral y el sexo. Por lo que la distribución entre hombres y mujeres es similar en cada categoría de experiencia laboral. El tipo de experiencia laboral se asocia significativamente a la modalidad. Según Rivas y Enciso-Ávila (2021), el grupo experto prefiere la modalidad de tiempo parcial, puesto que le permite continuar con su trabajo y al mismo tiempo realizar los estudios de posgrado. En cambio, los inexpertos, que nunca han trabajado se sitúan todos en la modalidad de tiempo completo donde son acreedores a una beca. Considerando que los programas de posgrado adscritos al PNPC son de tiempo completo, estos resultados sugieren que entre la incorporación al PNPC y las actividades laborales hay una relación dialéctica, es decir, que se influyen mutuamente.

En general, estos estudios muestran que la opinión de los egresados brinda información para que las IES valoren la pertinencia de sus programas educativos. Por una parte, algunos estudios de egresados son de carácter descriptivo, por lo que no intentan explicar estas opiniones. Por otra parte, otros estudios han encontrado que la opinión de los egresados está relacionada a factores sociodemográficos como el sexo (Chalá, 2016; García Montalvo, 2007; Mejía Núñez & Bautista Jacobo, 2019), y a factores escolares, como la escolaridad (Suriá Martínez et. al., 2013), modalidad (Rivas-Enciso Ávila, 2021), tipo de institución y el área de estudio (García Montalvo, 2007).

## Capital escolar

La importancia de los estudios de los egresados radica, además de las razones mencionadas anteriormente, en la posibilidad de analizar la relación entre dos sistemas sociales: el sistema educativo y el sistema productivo. Diversas teorías han analizado la relación entre estos sistemas. Las teorías funcionalistas conciben la escuela como una institución que prepara a las personas para sus futuros laborales (Carnoy, 1986). Con base en esta postura se han establecido correspondencia entre las estructuras de las relaciones sociales del trabajo con la estructura del sistema escolar.

La teoría del capital humano pertenece a una forma de funcionalismo denominado tecnocrático, cuya concepción enfatiza la contribución de la educación al desarrollo económico (Bonal, 1998). Esta teoría fue formulada por Schultz (1986), quien sostiene que los conocimientos y habilidades que contribuyen en la realización de un trabajo productivo son un capital humano. En su opinión, una de las actividades más importantes que mejora la capacidad humana es la educación escolar. Por lo que el individuo invierte en sí mismo en educación para adquirir conocimientos y habilidades que tengan un valor económico.

Una propuesta teórica que supera los reduccionismos de las teorías neoclásicas es la teoría de la reproducción de Bourdieu. Sostiene que existen distintas formas de capital: económico, social, cultural y simbólico (Bourdieu, 2000). El capital cultural hace referencia a los recursos de naturaleza cultural (Giménez, 2005), por ejemplo: bienes, habilidades, gustos o credenciales. Un agente utiliza el capital cultural a su favor para obtener beneficios en un campo social determinado. Un tipo de capital cultural es el capital escolar que es definido por Bourdieu como aquel “capital cultural reconocido y garantizado por la institución escolar”. (Bourdieu, 2002, p.11). Estas definiciones suponen que el capital escolar es una subcategoría del capital cultural, lo que implica que el capital escolar constituye una manifestación del capital cultural reconocido por las instituciones escolares. Así, el capital escolar es medido por el nivel de instrucción, los títulos adquiridos y certificados escolares. No obstante, el concepto permite integrar otras características que pueden dar cuenta de este capital en egresados de posgrado como la incorporación del programa en el PNPC, que como ya se mencionó es un reconocimiento de los programas de posgrado por su calidad y pertinencia.



Según Bourdieu, los distintos capitales definen la estructura social, es decir, las posiciones en los distintos ámbitos sociales están determinadas por la dotación de estos capitales. Por lo tanto, el capital escolar es un principio de diferenciación social que puede explicar las diferencias de las opiniones de los egresados de posgrado.

A partir de la revisión de estudios previos y antecedentes teóricos, el presente trabajo propone un modelo hipotético sobre la opinión de los egresados de posgrado acerca de la satisfacción con la formación recibida (valoración sobre los estudios de posgrado realizados), usos de conocimientos (utilidad de los conocimientos adquiridos en el posgrado) y de la perspectiva de desarrollo (valoración del egresado sobre la contribución del posgrado para mejorar sus expectativas profesionales y personales). Este modelo consiste en que la opinión de los egresados de posgrado y su situación laboral (tener un empleo o no) depende del capital escolar y del género.

## Diseño y metodología

El propósito general de este artículo es determinar en qué medida el sexo y el capital escolar (Nivel de estudios, Titulación, Incorporación al PNPC) contribuyen en la situación laboral y la opinión de los egresados (satisfacción con la formación recibida, uso de conocimiento y perspectiva de desarrollo) de posgrado de la Universidad Veracruzana

La orientación de la investigación es básica documental. Básico, puesto que su propósito no es producir un cambio en la realidad, sino conocerla mejor; documental, porque el proceso no implica la obtención de información empírica nueva, sino que se utilizan datos obtenidos previamente. El diseño corresponde a un análisis secundario de datos que, según Martínez Riso (2019), es aquel en el que se realiza análisis adicionales de información que se recuperan en bases de datos almacenados en repositorios o en bancos de datos digitalizados, generalmente numéricos.

En este estudio se utilizó los datos del primer estudio de egresados del posgrado de la Universidad Veracruzana (UV), recopilados por la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado (DGUEP) mediante los coordinadores de los programas educativos participantes y las coordinaciones regionales de posgrado. La información considera a egresados en el periodo 1997 a 2013 de todas las regiones de la universidad veracruzana: Coatzacoalcos-Minatitlán, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Veracruz y Xalapa. Se integró una base de datos de una población de 3,387 egresados. Sin embargo, no todas las respuestas obtenidas estuvieron completas. Por tanto, la muestra se conformó por 356 egresados de 31 programas educativos. Aproximadamente el 86 % de los encuestados fueron egresados de programas educativos de la Región Xalapa, y el restante (14 %) de las otras regiones. Entre los participantes, aproximadamente el 76 % son egresados de maestría; 14 %, de especialización; y alrededor del 10 % egresados son doctorado. En relación con el género, aproximadamente el 56 % son mujeres y el 43 % hombres.

Las variables de estudio se muestran en la Tabla 1. La hipótesis que se planteó es que el sexo y el capital escolar (Nivel de estudios, Titulación e Incorporación al PNPC) contribuyen en la opinión de los egresados de posgrado (Satisfacción con la formación, Uso de conocimientos y Perspectiva de desarrollo) de la UV y en la situación laboral. Esta relación de contribución entre las variables dependientes y las independientes significa que hay diferencias estadísticamente significativa en la situación laboral y las opiniones de los egresados a la dotación de capital escolar y el sexo del egresado.

La situación laboral se refiere a la condición de estar ocupado. La Satisfacción con la formación, es una valoración del egresado respecto a estar satisfecho o no con la formación recibida en el posgrado. La variable Uso de conocimientos es una valoración del egresado respecto a la utilidad de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas durante el posgrado. La variable Perspectiva de desarrollo se construyó a partir de dos preguntas: a) ¿en qué medida ha sido tu posgrado una buena base para mejorar tu perspectiva profesional y b) ¿en qué medida ha sido tu posgrado una buena base para mejorar tu desarrollo personal? Inicialmente, estas preguntas tenían como categoría de respuestas: Nada, Poco Suficiente, Mucho y Totalmente. Estas categorías de respuestas se recodificaron en: Baja, Media y Alta.

Tabla 1. Variables y categorías en el estudio.

Variables	Respuestas
<b>Variables dependientes</b>	
<i>Situación laboral</i>	Sí/No
<i>Satisfacción con la formación</i>	Sí/No
<i>Uso de conocimientos</i>	Sí/No
<i>Perspectiva de desarrollo</i>	Baja/Media/Alta
<b>Variables independientes</b>	
Capital escolar	
<i>Nivel de estudio</i>	Especialización/ Maestría/ doctorado
<i>Incorporación al PNPC</i>	Sí/No
<i>Titulación</i>	Sí/No
Sexo	Mujer/Hombre

Para analizar la relación entre la opinión de los egresados y la situación laboral con el capital escolar y el sexo se realizaron, en primer lugar, pruebas de independencia entre pares de variables categóricas una independiente con otra dependiente. En segundo lugar, se realizó un análisis multivariante conjunto que consiste en la realización de dos procesos simultáneos de optimización: análisis de reducción de dimensionalidad y análisis de agrupación (Markos et al. 2019). Considerando que los datos son categóricos, se realizó un análisis de clúster con análisis de correspondencia múltiple a fin de explorar la interrelación entre un número amplio de variables.

## Resultados y discusión

La

Tabla 2 muestra las asociaciones significativas arrojadas en la prueba de independencia.

Tabla 2. Resultados de las asociaciones significativas en el análisis usando pruebas Ji Cuadrada.

Relaciones entre variables	Ji-Cuadrada	Grados de libertad	Valor p
Sexo y Situación laboral	3.2456	1	0.07162**
Sexo y Perspectiva de desarrollo	5.5896	2	0.06113**
Nivel de posgrado y perspectiva de desarrollo	10.464	4	0.0333*
Incorporación al PNPC y uso de conocimientos	3.5871	1	0.05823**

Nota:  $0.05 < P \leq 0.1$  \* significancia baja;  $0.01 < P \leq 0.05$  \* medianamente significativo;  $P < 0.01$  \*\*\*altamente significativo

Se observa que no existen diferencias significativas en la satisfacción con la formación recibida según el sexo ni el capital escolar (Nivel de estudios, Incorporación al PNPC y Titulación). Probablemente, la satisfacción con la formación

recibida esté más relacionada con la experiencia de los egresados en el mercado laboral (Gómez Molina et al., 2020; González Sánchez, 2016; Rodríguez Betanzos & Pérez Medina, 2018).

Respecto a la variable dependiente situación laboral no se encontró una relación significativa con ninguna de las variables del capital escolar. Esto significa que tener un empleo remunerado no depende del nivel de estudios, con el hecho de estar titulado ni con estudiar en un programa de posgrado con reconocimiento de calidad (incorporado al PNPC). Esto indica que el capital escolar no es un recurso que favorezca la ocupación.

No obstante, la situación laboral se asoció con el sexo. Esto implica que la condición ocupacional difiere entre hombres y mujeres. Existe una leve evidencia de que, en el momento de la entrevista, las mujeres tuvieron una frecuencia relativa mayor que los hombres. Esto es un reflejo de la feminización del mercado laboral, es decir, de la tendencia creciente de la mujer de incorporarse a la fuerza laboral (Giddens y Sutton, 2014). Los resultados de investigación confirman los hallazgos de Navarro Cendejas (2013) según el cual entre egresados universitarios las mujeres tienen más probabilidad de encontrarse trabajando que los hombres. Además, los resultados contrastan con los datos de la OIT (2020), según el cual en América Latina y el Caribe la tasa de ocupación en el periodo 2015 -2020 es mayor en hombres que en mujeres. Diversas investigaciones apuntan que la tasa de participación laboral de mujeres es mayor cuando tienen estudios de nivel superior (Espino-Sauval, 2016; Pérez, 2018), reduciendo de esta forma, las desigualdades sociales atribuidas al género.

Por su parte, la Perspectiva de desarrollo se asoció significativamente con el nivel de estudios. Esto significa que la opinión de los egresados sobre el posgrado de la UV como base para mejorar su desarrollo personal y profesional es diferente según el nivel de estudios. Esto es consistente con la investigación de Suriá Martínez et al. (2013) quienes apuntaron una relación entre la escolaridad y expectativas laborales. Sin embargo, a diferencia de aquel estudio los resultados de la presente investigación indican que conforme aumenta el nivel de posgrado mejora la perspectiva desarrollo.

La Perspectiva de desarrollo no se asoció a los recursos de naturaleza escolar: la titulación y la incorporación al PNPC. Lo que significa que tener un título o estudiar en posgrado con reconocimiento de calidad (PNPC) no mejora la perspectiva de desarrollo de los egresados de posgrado de la UV. Considerando que los egresados de programas adscritos al PNPC son acreedores de una beca, se corroboran los resultados de González Sánchez et al., (2016), quienes hallaron que la opinión de los egresados sobre su formación no es diferente entre los estudiantes que recibieron beca y los que no.

Sin embargo, la perspectiva de desarrollo se relacionó significativamente con el sexo. Esto significa que la opinión que tienen los egresados sobre el posgrado como base para el desarrollo profesional y personal es diferente entre hombres y mujeres. Este resultado coincide con los estudios en donde las expectativas laborales difieren entre hombres y mujeres, siendo más favorable en los hombres (Chalá y Mejía, 2016; García-Montalvo, 2007; Mejía Núñez & Bautista Jacobo, 2019).

A pesar de que las mujeres tienen mayor participación en la fuerza laboral, la evidencia indica que los hombres son quienes tienen frecuencias relativas más altas de perspectivas de desarrollo por el posgrado en el que estudiaron. Estas diferencias puede ser un reflejo de las desigualdades de género en el mercado laboral. Las mujeres acceden a empleos más precarios: tiempo parcial, menor salario y de menor jerarquía (OCDE, 2013), lo que sugiere un techo de cristal, que impide a las mujeres ascender en la escala profesional. Estas diferencias, tanto en las características laborales como en la perspectiva de desarrollo, pueden ser resultado de las representaciones culturales asociadas al género, que atribuyen las tareas del hogar y de cuidado a la mujer (Gómez Urrutia et. al., 2017). Como señala Bourdieu (2002), el orden social se inscribe progresivamente en la mente de las personas.

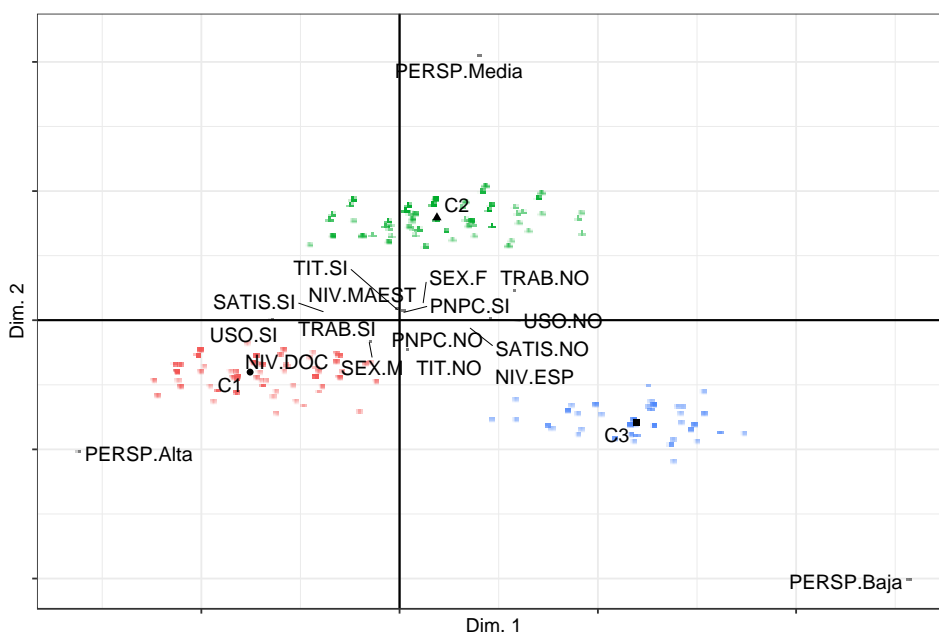
El uso de conocimientos y habilidades se relacionó significativamente con la incorporación al PNPC. Existe una evidencia, aunque leve, de que los que estudiaron en un programa adscrito al PNPC declaran mayor uso de las competencias adquiridas en el posgrado. Los mecanismos de aplicación de conocimientos que tiene los programas de posgrado son unas de las evidencias para dar cuenta de la pertinencia de los programas educativos (CONACYT, 2020). Por lo que estos datos confirman que los programas adscritos al PNPC tienen mayor relevancia, en términos de aplicación de conocimiento de sus egresados que los programas que no están adscritos al PNPC. Además, los resultados sugieren que la capacidad de los programas adscritos al PNPC para dar respuestas a las demandas del sector productivo.

## Análisis múltivariante conjunto de clúster con correspondencia múltiple

El análisis multivariante conjunto presupone dos procesos simultáneos de optimización: reducción de dimensiones y agrupación (Markos, 2019). Se realizó un análisis de clúster (técnica de agrupación) conjunto con el análisis de correspondencia múltiple (reducción de dimensiones). Los resultados se muestran en la

Figura 1.

Figura 1. Mapa de clúster y correspondencia múltiple.



En la Figura 1 se muestra que la perspectiva de desarrollo alta está asociada con claridad a quienes trabajan, de sexo masculino, con nivel de doctorado, que declararon que sí usan las competencias adquiridas en el posgrado. Por otro lado, aunque con menor claridad, los de perspectiva de desarrollo baja son los que no se han titulado, los que estudiaron en programas de especialización que no están adscritos al PNPC y que declararon no usar las competencias obtenidas en el posgrado. Estos resultados evidencian patrones en la opinión de los egresados. Las opiniones más favorables (perspectivas de desarrollo alta y uso de competencias adquiridas en el posgrado) se asocian a hombres y de nivel educativo alto (doctorado). Las opiniones menos favorables (perspectiva de desarrollo bajo) se asocian a no estar titulado, a un menor nivel educativo (especialización) y no estar adscrito a un programa de PNPC. Si bien el capital escolar en términos de titulación e incorporación al PNPC no contribuyen a la formulación de mejores opiniones, su ausencia sí contribuye a la formulación de opiniones menos favorables. Por tanto, los resultados permiten inferir que la acumulación de capital escolar deriva directa e indirectamente en escenarios más favorables.

## Conclusiones

En términos generales se puede plantear que la opinión de los egresados está configurada por el capital escolar principalmente, el nivel de estudios. En este sentido quienes poseen mayor nivel de estudios (uno de los recursos del capital escolar) tienen opiniones más favorables sobre su formación. Los resultados sugieren que la interacción de los

egresados con las instituciones escolares contribuye en la construcción de su habitus, es decir disposiciones interiorizadas, permitiendo moldear sus percepciones.

Los resultados muestran que el capital escolar no contribuyó en la situación laboral (estar empleado o no). Sin embargo, el género tuvo un papel fundamental, siendo más favorable para las mujeres quienes se ocuparon en mayor proporción que los hombres. No obstante, los hombres tuvieron mejores perspectivas de desarrollo (personal y profesional). Estos datos pueden ser reflejo de una segregación ocupacional por cuestiones de género que favorece a los hombres. Convendría explorar las características del empleo para determinar si estas están configurando las percepciones por cuestiones de género.

Una de las limitaciones de la investigación, es que no se consideraron el área de estudios, las características del empleo, el ajuste entre la formación y el empleo para determinar si estas están configurando las opiniones de los egresados (satisfacción con la formación recibida, utilidad de conocimientos, perspectiva de desarrollo).

## Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. ANUIES.

Barradas Alarcón, M. E. (2014). *Seguimiento de egresados. Una excelente estrategia para garantizar una educación de calidad*. Palibrio.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.

Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Carnoy, M. (1986). La dialéctica de la educación del trabajo. En M. Fernández Enguita, *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 19-39). Ediciones Akal.

Cervini Plá, M., & García, J. (2008). Satisfacción e importancia de los egresados de las competencias adquiridas en la universidad según la perspectiva de los graduados y ocupadores. *Cuadernos económicos de ICE*, (95), 99-194. <https://doi.org/10.32796/cice.2018.95.6644>

Chalá Mejía, P. (2016). *Las (ina)movibles fronteras del género. Identidades, estereotipos y expectativas profesionales en el ámbito creativo publicitario* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/169256>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso: Modalidad escolarizada*. [https://www.conacyt.gob.mx/PDF/MarcoRefPNPCVersion6.2\\_1.pdf](https://www.conacyt.gob.mx/PDF/MarcoRefPNPCVersion6.2_1.pdf)

Cruz Diaz, R., & Cuadra Baquedano, N. (2017). Análisis del desempeño laboral de los graduados universitarios desde su propia perspectiva. *Estudios en Lengua y Literatura Hispánicas de la Facultad de Educación e Idiomas de la UAN-Managua. Revista Torreón Universitario*, 6(15), 59-74. <https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5562>

De la Garza Aguilar, J. (2008). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina. En C. Tünnerman, *La educación superior en América Latina y el Caribe: el diez años después de la conferencia*. IESALC-Unesco.

De Vries, W., Vázquez-Cabrera, R., & Ríos-Treto, D. (2013). Millonarios o malparados: ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4, 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.9.80>

- García Ancira, C., Treviño Cubero, y Banda Muño, F. (2018). Caracterización del seguimiento de egresados universitarios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 23-38. <http://ref.scielo.org/6z9dmk>
- García Montalvo, J. (2007). La inserción laboral de los universitarios: entre el éxito y el desánimo. *Panorama social*, 6, 92-106. [https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS\\_PS/006art10.pdf](https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/006art10.pdf)
- Giddens, A., & Sutton, P. (2014). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Giménez, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu. En I. Jiménez (Ed.) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. Plaza y Valdez Editores.
- Gómez-Molina, S., Palacios-Moya, L., Berrio-Calle, J. E., Gaviria-Zapata, S., Quiceno-Merino, L. M. & Figueroa-Álvarez, P. (2019). Modelo de satisfacción de egresados universitarios: un estudio de caso. *Revista CEA*, 5(10), 49-68. <https://doi.org/10.22430/24223182.1443>
- Gómez Urrutia, V., Arellano Faúnez, O., & Valenzuela Contreras, C. (2017). Negociaciones en familia, género, trabajo y cuidado en Chile. *Revista Estudio Feministas*, 25(2), 661-685. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p661>
- González Lorente, C., & Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167–183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
- González Sánchez, R. F., Tinoco Zermeño, M. A., & Torres Preciados, V. H. (2016). Análisis de la satisfacción de la experiencia universitaria de los egresados en 2015 de la Universidad de Colima. *Paradigma económico*, 8(2), 59-84. <https://paradigmaeconomico.uaemex.mx/article/view/4803>
- Kent, R (1996). *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas*. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Markos A., D'Enza A, & Van de Velden, M. (2019). *Clusterd: Methods for joint dimension Reduction and clustering. R package version 1.3.6-2*, URL <https://CRAN.R-project.org/package=clustrd>.
- Martínez Riso, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mejía Núñez, R., & Bautista Jacobo, J. (2019). Preferencias y expectativas laborales en estudiantes de contabilidad y administración: diferencias de género. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 107-118. <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3075/1845>
- Méndez Rebollo, T., Suriñach, J., & Ojeda Ramírez, M. M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 7(27), 116-144. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2560>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *Cerrando las brechas de género es hora de actuar*. OCDE.
- Ojeda Ramírez, M. M., Sebastián Figueroa, R. Bernal Morales, B., & Castro López, C. (2014). *Primer estudio de egresados del posgrado en la Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana.
- Organización Internacional el Trabajo (2020). *Panorama Laboral 2020*. OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro\\_lima/documents/publication/wcms\\_764630.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro_lima/documents/publication/wcms_764630.pdf)
- Pérez, P. E. (2018). Inserción laboral de jóvenes y desigualdades de género en la Argentina reciente. *Revista Reflexiones*, 97(1), 85-98. <https://dx.doi.org/10.15517/rr.v97i1.30899>

Rivas-Sepúlveda, E., & Enciso-Ávila, M. I. (2018). Análisis de la experiencia laboral de los estudiantes de maestría. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 5(8), 130-144. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050809>

Rodríguez Betanzos, A., & Pérez Medina, A. (2018). Satisfacción del egresado, respecto de su formación profesional. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(1), 12-30. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.297>

Schultz, T. W. (1999). La inversión en capital humano. En M. Fernández Enguita, *Sociología de la educación*, (pp. 85-96). Ariel.

Suriá Martínez, R., Rosser Limaña, A., & Villegas Castrillo, N. (2013). Diferencias en actitudes y expectativas de futuro laboral antes y después de haber iniciado estudios universitarios. En M. T. Tortosa Ybañez, D. Álvarez Teruel & Pellín Buades. *Retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 2293-2303). <http://hdl.handle.net/10045/44224>

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO.

Valencia Gutiérrez, M. C., Alonzo Rivera, D. L., & Moguel Marín, S. F. (2015). Estudios de egresados, un indicador de pertinencia y calidad: estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 11(6), <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/152/657>

**Fecha de recepción:** 25-9-2021

**Fecha de aceptación:** 17-12-2021



# Un entramado entre políticas públicas en educación, formación e inserción laboral de doctores en educación en México

Doctors in Education in Mexico: Life in a labyrinth of public policies, training processes and obstacles to join the jobs market

MORENO BAYARDO, María Guadalupe<sup>1</sup>  
TORRES FRÍAS, José de la Cruz<sup>2</sup>

Moreno Bayardo, M. G. y Torres Frias, J. de la C. (2021). Un entramado entre políticas públicas en educación, formación e inserción laboral de doctores en educación en México. *RELAPAE*, (15), pp. 130-144.

## Resumen

En este trabajo analítico se retoman y enriquecen hallazgos de investigaciones realizadas por sus autores acerca de los posgrados en educación, de la formación de investigadores en doctorados en educación y de su incorporación al oficio en instituciones educativas, los cuales se contrastan con elementos aportados por otros estudios. Con base en esa triangulación y en la revisión documental sobre la evolución de las políticas nacionales sobre educación, se construye un panorama analítico que devela una forma de articulación entre políticas públicas, peculiaridades de los posgrados en educación, procesos de formación de doctores en educación y situaciones asociadas a la incorporación de investigadores noveles al oficio de investigador. El análisis se realiza desde un enfoque de política basado en evidencia (Flores-Crespo, 2009, 2013), con las adecuaciones propias para un trabajo cualitativo, que parte de los hallazgos de investigaciones estrechamente relacionadas con la temática de interés. Los resultados permiten destacar cómo, desde políticas que ponen el énfasis en la evaluación de la calidad y en la obtención de grados académicos como estrategia para la mejora de la misma, se indujo una gran demanda de posgrados en educación y se apostó a evaluar los programas con base en indicadores que omiten aspectos tan relevantes como lo que ocurre al interior de los procesos de formación doctoral. Esto, aunado a que no se previó un crecimiento paralelo entre el aumento de estudiantes de doctorados en educación y la creación de plazas laborales para los noveles doctores, trajo consigo que éstos se enfrenten al desempleo, al subempleo, y/o al reto de superar los obstáculos que las comunidades académicas suelen poner a quienes, siendo externos a la institución, ganaron alguna plaza de investigador.

**Palabras Clave:** Políticas públicas, doctorados en educación, formación de investigadores, evaluación de la calidad, inserción laboral.

## Abstract

This analytical work looks at findings from research carried out by the authors on postgraduate degrees in education, the training of researchers in doctorates in education, and their incorporation into the trade in educational institutions. Findings are also contrasted against those from similar studies. Based on this triangulation and on the documentary review of the evolution of national policies on education, an analytical panorama is constructed that reveals a form of articulation between public policies, peculiarities of postgraduate degrees in education, processes of training doctors in education, and situations associated with the incorporation of early career researchers. The analysis is carried out from a policy approach based on evidence (Flores-Crespo, 2009, 2013), with the appropriate adjustments for a qualitative work that starts from the findings of research closely related to the subject of interest. The results highlight that policies emphasizing the evaluation of quality and acquisition of academic degrees as an improvement strategy triggered demand for postgraduate degrees in education. In these processes, however, metrics were adopted which overlook

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara, México / gpemor98@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad de Guadalajara, México / cruzfrias@gmail.com



factors that take place within the doctoral training processes. In addition, a growing population of individuals with doctorates in education has confronted conditions of unemployment and sub-employment, given an insufficient availability of suitable employment opportunities, as well as obstacles raised by academic communities who usually undermine the career advancement of outsiders who, being external to the institution, won a position as academic researchers.

**Keywords:** Public policies, doctors in education, training of researchers, evaluation of quality, access to the jobs market

## Introducción

Este trabajo es un *producto de investigación* que aborda de manera analítica, documentada, con sustento teórico-conceptual, en forma asociada a referentes empíricos y a experiencias que fueron sujetas a procesos de reflexión, el estudio de una situación en la que se articulan políticas públicas, procesos de formación doctoral y oportunidades laborales para los nuevos doctores en educación, situación que demanda respuestas pertinentes. No tiene la forma clásica de un reporte de investigación porque se ha generado con base en la adecuación, extensión y actualización del conocimiento generado tanto en investigaciones previas, como en indagaciones actuales, en concordancia con los nuevos lineamientos de CONACyT en México (Álvarez-Buylla, 2018), los cuales insisten en la necesidad de analizar y vincular los resultados de investigación con el estudio y análisis de diversas problemáticas presentes en nuestro país.

Asumimos que, cuando la producción de un investigador o de un grupo de investigadores se realiza de manera continua y secuenciada en torno a una línea específica de generación de conocimiento, se abre una oportunidad para que los hallazgos de los estudios realizados sean trabajados con otras formas de articulación y a la vez profundizados, para dar cuenta de cuestiones de mayor amplitud y complejidad, a manera de meta análisis que se realiza con la intención de aportar nuevos elementos sobre la cuestión en estudio. Esa es la naturaleza de este trabajo.

En relación con cada uno de los aspectos que conforman la trama analítica que aquí se construye, existen estudios cuyas aportaciones fueron consideradas: algunos retoman el surgimiento y evolución del posgrado (Pacheco y Díaz Barriga, 2009; García, 2009); otros se centran en el análisis de la forma en que las políticas públicas han incidido en el crecimiento y orientación de los posgrados (Chavoya y Reynaga, 2012); algunos se focalizan en los procesos de formación que se propician en doctorados en educación (Moreno, 2010; Torres, 2014; De Ibarrola, 2015; Moreno y De la Torre, 2021); otros hacen referencia a los indicadores que orientan la evaluación de los programas de posgrado en México (Cardoso y Cerecedo, 2011; Moreno, et al. 2021); uno más se centra en la inserción laboral de egresados de doctorados en educación (Moreno y Torres, 2018). No se encontraron estudios que aborden de manera vinculada los aspectos que se incorporaron en este trabajo, lo cual se constituyó en el motivo principal para emprender el meta análisis antes mencionado.

Este estudio responde a cuatro grandes cuestionamientos: ¿cómo surgieron y evolucionaron las políticas públicas sobre educación en México hasta llegar a las políticas sobre el posgrado vigentes en 2021?, ¿cómo han incidido dichas políticas en el desarrollo y calidad de los posgrados en educación?, ¿qué implicaciones han tenido en los procesos internos de formación de investigadores en doctorados en educación?, y ¿cómo se han reflejado en la inserción laboral de los nuevos investigadores en educación? Para responder a estas preguntas se realizó una revisión documental sobre políticas educativas en México y sobre el desarrollo de los posgrados en educación, cuyos resultados se plasman en los apartados 1 y 2; posteriormente se retomaron hallazgos de dos investigaciones previas, una sobre las experiencias que once estudiantes de doctorados en educación vivieron a lo largo de toda su estancia en el programa (Moreno, 2010), la cual orientó los planteamientos del apartado 3; y otra sobre lo que viven los nuevos doctores en educación cuando pretenden incorporarse al oficio de investigador en alguna institución de educación superior (Moreno y Torres, 2018), que fue la base para la construcción del apartado 4. Con base en esos elementos se realizó el meta análisis que permitió dar forma al cierre del presente trabajo.

La cuestión de vincular políticas públicas e investigación ha sido trabajada por autores como Flores-Crespo (2009, 2013) y Pawson (2006) de los cuales se retoma el denominado *enfoque de política basado en la evidencia* como alternativa para propiciar que los productos de investigación lleguen a tener impacto en una toma de decisiones informada, por parte de quienes elaboran políticas públicas. Si bien en este trabajo no se realiza una medición cuantitativa, que es la fuente privilegiada en el enfoque mencionado, y sólo se retoman hallazgos de investigaciones muy focalizadas en la temática, se asumió como orientación teórica el enfoque antes mencionado, dado que los hallazgos surgidos de las investigaciones incorporadas, constituidos como evidencia, permiten conformar una mirada evaluativa que difiere de la que surge por vía de los actuales indicadores con que CONACyT evalúa los posgrados para emitir un juicio sobre su calidad, y pueden aportar elementos para introducir cambios en las políticas de evaluación que prevalecen en el posgrado nacional.

## Políticas públicas de educación en México y desarrollo del posgrado

Las políticas públicas sobre educación superior en México y la evolución de las mismas, constituyen la fuente de la que surgieron las políticas relativas al posgrado. Cada momento histórico del país y la problemática que le caracterizó, así

como las influencias externas a las que se vio expuesto, orientaron el crecimiento, las prioridades y las formas de atención al nivel de licenciatura, y después, al de posgrado.

Estudios como el de Luenga (2003) y el de López et al. (2009), dan cuenta de lo ocurrido en diversas etapas de desarrollo de la educación superior. Los años setenta fueron testigos de la *etapa de expansión* de la educación superior en México (llegó a 246,000 estudiantes<sup>3</sup>), en ella se percibió la necesidad de planeación y coordinación de la misma, se incorporaron nuevos modelos universitarios y se impulsaron los Institutos Tecnológicos Regionales. Dicha expansión ocurrió como respuesta al aumento de la demanda de educación superior, impulsado por *expectativas de movilidad social*, en conjunción con la prioridad que las políticas públicas sobre educación dieron en ese tiempo al *crecimiento cuantitativo* del sistema educativo nacional.

En los años ochenta (llegó a 848,000 estudiantes), las instancias gubernamentales decidieron intervenir directamente en el crecimiento, la orientación y los cambios en las universidades públicas mexicanas, desde criterios de *eficacia, eficiencia y pertinencia social*. Surgieron políticas de evaluación que se vincularon al financiamiento público, así como políticas de descentralización concretadas en una redistribución geográfica de las oportunidades educativas y en la incorporación de nuevas instituciones tecnológicas al sistema de educación superior. Esas nuevas condiciones caracterizaron la *etapa de desaceleración*.

En los años noventa (llegó a 1,258,000 estudiantes), el Estado mexicano fortaleció sus políticas reguladoras y evaluadoras de la educación superior, en forma asociada al proceso de globalización de la época y a las recomendaciones surgidas de evaluaciones externas que fueron realizadas por organismos internacionales (BID<sup>4</sup>, OCDE<sup>5</sup>, CEPAL<sup>6</sup>, UNESCO<sup>7</sup>). El énfasis se trasladó de la planeación a la evaluación, de los procesos a los productos, y se apostó a la obtención de grados posteriores al de licenciatura como principal estrategia para fortalecer el desempeño de los académicos que laboraban en educación superior. Surgieron programas como el de SUPERA<sup>8</sup> y el de PROMEP<sup>9</sup> (hoy PRODEP<sup>10</sup>) para dar impulso a la formación y actualización de los académicos de las instituciones de educación superior (IES), considerando que éstos habrían de estar preparados para realizar las funciones de tutoría, docencia, investigación y trabajo colegiado. El conjunto de rasgos de esa década es conocido como *etapa del estado evaluador*.

En las primeras décadas del siglo XXI (dos millones de estudiantes en el año 2000, tres en el 2010, cuatro en el 2020), se mantuvo el discurso sobre *calidad de la educación*; las políticas permanecieron centradas en la evaluación, entendida como cumplimiento de indicadores asociados a la acreditación y certificación, tanto de programas e instituciones, como de académicos. Los resultados de las evaluaciones continuaron vinculados a estímulos económicos, posibilidades de financiamiento de proyectos y/o acceso a presupuestos extraordinarios concursables para las instituciones públicas de educación superior.

En relación con los estudios de posgrado, la década de los ochenta fue de gran expansión de las maestrías, mientras que a partir de los noventa se acentuó el crecimiento de los doctorados, ambos periodos respondieron a una demanda de grados académicos *inducida* por políticas públicas que surgieron bajo la influencia de los organismos internacionales antes mencionados. Se adjetiva como *demanda inducida* en tanto que las políticas públicas apostaron a la obtención de grados académicos como estrategia para *asegurar* la calidad de la educación en las instituciones de educación superior. Además, vincularon las posibilidades de acceso a mejores plazas de trabajo con la acreditación de estudios de posgrado, no sólo en el sistema de educación superior, sino también en el de educación básica, vía Programa Nacional de Carrera Magisterial.

En la expansión de los estudios de posgrado, se presentó un ciclo de crecimiento y evolución muy similar al de los estudios de licenciatura, pero con dos diferencias importantes: la primera, que dicha expansión ocurrió una década después de la de licenciatura; la segunda, que mientras la demanda de estudios de licenciatura fue impulsada principalmente por *expectativas de movilidad social* de los aspirantes, la de posgrados fue en gran parte *inducida* por las políticas públicas sobre educación antes descritas. La gran demanda de posgrados que dichas políticas generaron, fue atendida mayoritariamente por instituciones privadas, no sólo porque éstas percibieron en ello un área de

<sup>3</sup> La información sobre número de estudiantes en cada periodo se deriva del histórico de estadísticas publicado por la SEP en 2019. En todos los casos se optó por registrar el dato en número redondos.

<sup>4</sup> Banco Interamericano de Desarrollo.

<sup>5</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

<sup>6</sup> Comisión Económica para América Latina.

<sup>7</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<sup>8</sup> Programa Nacional de Superación Académica.

<sup>9</sup> Programa de Mejoramiento del Profesorado.

<sup>10</sup> Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

oportunidad, sino también porque la estructura y dimensiones de las instituciones públicas, no les permitían absorber toda la demanda.

Los siguientes datos dan una idea del crecimiento del posgrado en México

**Tabla 1. Crecimiento de alumnos**

<b>Año</b>	<b>Alumnos</b>
1970	5,953
1980	25,502
1990	111,247
2000	118,099

Fuente: Reynaga (2002)

**Tabla 2. Desglose por niveles en el año 2000.**

<b>Nivel</b>	<b>Alumnos</b>
Especialidad	27,406
Maestría	82,286
Doctorado	8,407
Total	118,099

Fuente: Reynaga (2002)

Un primer análisis de la situación que acaba de ilustrarse, nos lleva a considerar que los tomadores de decisiones parecieron perder de vista que, si bien esas políticas públicas inducirían una gran demanda de posgrados, no se podía apostar a que ello trajera consigo la mejora de la calidad de la educación a corto plazo y de manera efectiva, pues el sistema de educación superior no contaba con condiciones de experiencia, recursos humanos, dimensiones e infraestructura, que permitieran atender satisfactoriamente la nueva demanda; no obstante, ésta comenzó a atenderse con diversos niveles de calidad.

### **Incidencia de las políticas públicas en los posgrados en educación**

En México, el CONACyT es el organismo que tiene la responsabilidad oficial de elaborar las políticas de ciencia y tecnología. Tratándose de los estudios de posgrado, no sólo elabora las políticas, sino que les da concreción en las formas que utiliza para apoyar y estimular la calidad de dichos estudios, en los criterios de evaluación de los programas de posgrado que aspiran a ingresar y sostenerse en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y en los indicadores seleccionados para decidir si un programa puede ser considerado como *de buena calidad*.

En educación básica, el Programa Nacional de Carrera Magisterial que estuvo vigente en México de 1993 a 2015, evaluó a los profesores que así lo decidieron, con miras a obtener un incremento salarial. Los aspectos considerados en dicho programa fueron variando, pero hubo un periodo en que se dio gran peso a los grados académicos obtenidos por éstos, lo cual también indujo una gran demanda de posgrados en educación por parte de los trabajadores de ese nivel educativo.

De manera similar, las políticas nacionales para la educación superior consideraron al doctorado como grado preferente para situaciones de contratación, de incorporación al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de otorgamiento de estímulos económicos diversos, entre otras. Cada uno de esos criterios por sí solo, y todos en su conjunto, fueron *inductores* de la demanda de posgrados, la cual se orientó en muy alto porcentaje a posgrados en educación. Entonces, los posgrados en educación crecieron de manera exponencial, pero con grandes diferencias entre programas en la calidad de la formación que propician.

Los programas de posgrado más solicitados empezaron a ser los de educación, cuya demanda superaba sustancialmente a la de otras áreas, según se ilustra enseguida:

Tabla 3. Número de estudiantes en las áreas más demandadas en el año 2000

Área	Estudiantes
Educación	16,939
Cómputo y sistemas	3,223
Ingeniería industrial	3,201
Ingeniería Civil	2,374
Ingeniería electrónica y eléctrica	1,625
Arquitectura y diseño	1,600

Fuente: Reynaga (2002)

Tabla 4. Posgrados en educación en México en el año 2015

Grado	Número de instituciones	Número de programas	Matrícula	Porcentaje de gestión privada
Maestría	691	1008	64378	68.2%
Doctorado	199	250	10562	87%
Total	890	1258	74940	

Fuente: De Ibarrola (2018)

Recibir en los posgrados en educación a una gran cantidad de demandantes que no tuvieron su formación inicial en el campo de la educación trajo consecuencias importantes, entre ellas, que los doctorados en educación con orientación a la investigación tengan el reto de formar como expertos en investigación educativa a personas que no son expertas en educación, lo cual abona a la desvaloración que algunas comunidades académicas hacen de la educación como disciplina con posibilidad de aportar al conocimiento científico.

Los criterios con los que el CONACyT incorpora al PNPC a los posgrados orientados a la investigación, especialmente a los doctorados que desean ser ubicados en los niveles más altos (*consolidado* y de *competencia internacional*), son:

1. Con respecto a los alumnos: Un examen de ingreso riguroso. Dedicación de tiempo completo. De dos a cuatro alumnos por profesor. Hasta tres alumnos con el mismo tutor (director de tesis) al mismo tiempo.
2. Con respecto al núcleo académico del programa: un mínimo de nueve académicos anexados al programa, 100% de ellos con doctorado y 30% miembros del SNI en niveles II y III.
3. Con respecto a resultados académicos: una eficiencia de egresados titulados de 70% en un máximo de cuatro años por grupo estudiantil; profesores de tiempo completo que den cuenta de una o dos publicaciones de investigación originales por año, con 50% de participación estudiantil.
4. Con respecto a la infraestructura académica: espacios de enseñanza adecuados, lugares para trabajo individual y colectivo de los estudiantes, computadoras, internet, biblioteca, y para las ciencias duras, laboratorios.

Los indicadores anteriores privilegian que existan *condiciones favorables para la calidad*, pero son ajenos a lo que ocurre al interior de los *procesos de formación* en los programas de posgrado, de manera que constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes, para garantizar el logro de un alto nivel de calidad en la formación que se propicia en dichos programas. Santos Guerra (1999, p. 79) alertó en su momento sobre las *trampas* que se derivan de “apostar a condiciones favorables para la calidad como si fueran la calidad misma”.

Los doctorados en educación incorporados al PNPC en el año 2020 eran 24, todos ellos orientados a la investigación<sup>11</sup>. Si se considera como base la existencia de 250 doctorados en educación en México, entonces menos del 10% de esos programas es *posgrado de calidad* de acuerdo con los indicadores vigentes de CONACyT, pero ¿puede afirmarse que en los posgrados incorporados al PNPC está garantizada la buena calidad de los procesos de formación que en ellos se propician?

### Implicaciones de las políticas públicas en los procesos internos de formación para la investigación en doctorados en educación

El significado atribuido al concepto de *formación* en este trabajo<sup>12</sup> se sustenta en diversas aseveraciones: no se nace humano, se requiere de un proceso de formación para llegar a serlo, esto abarca todos los ámbitos de desarrollo de la persona (Fernández-Savater, 1997); la formación está asociada a una función evolutiva que es exclusiva de los seres humanos, “es el estadio humano, reflexivo, de la evolución” Honoré (1980, p. 126); es “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre” Díaz Barriga y Rigo (2000, p. 87); es una acción consciente y reflexiva que los humanos realizan sobre sí mismos de forma intencionada, dado que

por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros. (Ferry, 1997, p. 55)

La formación, en cualquiera de los ámbitos de posible incidencia en la persona, no ocurre sólo como consecuencia de ciertas experiencias vividas en la escuela o fuera de ella; se habla de *procesos de formación*, porque siempre hay nuevas experiencias que se pueden convertir en mediaciones para propiciar la evolución de disposiciones y capacidades de una persona. Los seres humanos vivimos involucrados en procesos de formación, sea cual sea nuestra edad, ocupación o condición social.

Aquí se utiliza la expresión *procesos internos de formación* porque se sostiene, con Moreno, et al. (2021), que:

El aspecto nodal de los procesos de formación está en lo que se propicia *al interior* de los mismos, esto es, en lo que ocurre cuando los formadores, en su función de mediadores humanos, intervienen para dinamizar u orientar dichos procesos con la intención de que los formandos logren los mejores resultados posibles en su formación. En términos de formación de investigadores en un doctorado, se trata de la mediación pedagógica puntual y cotidiana que se genera en escenarios como los seminarios, las sesiones de tutoría, la dirección de tesis, las formas de interlocución con los expertos y con los pares. (p. 35)

No existen documentos normativos nacionales que establezcan indicadores relativos a la *calidad de los procesos internos de formación* en los programas de posgrado, esa es precisamente una ausencia fundamental que se hace notar en este trabajo; pero si se quisieran construir algunos, éstos habrían de tener como base lo señalado en el párrafo anterior, lo cual implicaría acercamientos cualitativos a la vida académica cotidiana de las instituciones que ofrecen posgrados, para conocer la dinámica de los seminarios, las formas de atender la tutoría y dirección de tesis, así como las formas de interlocución entre académicos y estudiantes.

Enseguida se ilustra lo que ocurre en algunos *procesos internos de formación para la investigación* que se propician en doctorados en educación. Para ello, se traen al análisis algunas de las aportaciones que se derivaron de la investigación de Moreno (2010)<sup>13</sup>, en la que se tuvo un acercamiento cualitativo, vía relatos reflexivos y entrevistas a profundidad, a once estudiantes de cuatro doctorados en educación que son ofrecidos por instituciones públicas ubicadas en cuatro diferentes regiones de México, todos eran alumnos de programas incorporados al PNPC de CONACyT. Las aportaciones mencionadas se articularon posteriormente con el *saber de la experiencia* (Contreras, 2013) que los autores del presente trabajo han acumulado a lo largo de más de dos décadas de ser formadores y directores de tesis en doctorados en educación.

<sup>11</sup> Dato construido a partir de las “Estadísticas del Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad” emitidas por CONACyT en el año 2021.

<sup>12</sup> Explicitado también en diversos trabajos previos, el más reciente de ellos Moreno y De la Torre (2021), dado que se trata de un concepto que es central cuando se investiga en la línea de formación para la investigación.

<sup>13</sup> Incluidas en forma de viñetas surgidas del discurso de los doctorandos participantes en la investigación mencionada.

## La dinámica de los seminarios.

En México, el diseño curricular de los doctorados en educación que forman investigadores, suele incorporar diversos *seminarios*, con la intención de propiciar en ellos análisis, discusión, profundización y debate, con la participación de formadores y formandos. Una mediación con la que suele apoyarse el trabajo de los seminarios, es la asignación de lecturas para realizarlas de manera previa a las sesiones de trabajo grupal.

La dinámica de formación que se genera en los seminarios, en muchos de los casos es tan rica como se esperaría, pero en otros, se ve reducida al reparto de lecturas entre los estudiantes, mismas que se les pide exponer en sesión grupal. Hay ocasiones en que dichas exposiciones se hacen sin una comprensión profunda de lo leído, recurriendo a la repetición de ideas del autor del texto revisado y recibiendo escasa retroalimentación por parte del formador que coordina el seminario. Cuando esto ocurre, difícilmente se llegan a propiciar aprendizajes de un nivel de complejidad como el que demanda la formación para la investigación. Una ilustración de ello se presenta en la siguiente viñeta<sup>14</sup>:

Hay compañeros que no leen sus materiales, tergiversan los contenidos, divagan en el tema o de plano desvían la discusión hacia el tema en donde se sienten seguros. Esto no es exclusivo de los compañeros, también se da el mismo caso en algunos docentes, lo que implica que no siempre la clase tiene la calidad y profundidad que se espera en un doctorado. (R5S7D3)<sup>15</sup>

Los doctorandos expresan también sus percepciones de lo que tendría que ser característico de la preparación y de la forma de actuación de quien esté a cargo de un seminario:

Las cualidades de excelencia de quien coordine un seminario en un doctorado en educación han de ser: dominio de la materia superior al nivel de la generalidad de los estudiantes, que garantice un aporte real al grupo; una adecuada estrategia pedagógica, que incluye el abordaje de los contenidos y la dinámica de organización de la sesión; conocimiento del campo educativo; experiencia en investigación educativa; apertura hacia diferentes enfoques y posturas; y calidad humana, lo que incluye cuestiones de formalidad y ética para desarrollar las interrelaciones horizontales con los estudiantes, la orientación y dirección del curso, y la evaluación, con profesionalismo. (R1S9D3)

## Las formas de atender la tutoría y dirección de tesis.

Una de las mediaciones de mayor impacto en la formación doctoral, es la relación de tutoría que se establece entre un académico que funge como *tutor/director de tesis*<sup>16</sup>, y un *doctorando*. En esa relación, la meta no es sólo lograr el producto denominado *tesis* con los requisitos formales establecidos por la comunidad académica, sino dinamizar y enriquecer el proceso de formación para la investigación del estudiante.

En México, las condiciones para ser *tutor/director de tesis* de estudiantes de doctorado son establecidas por cada institución, pero existe consenso en las de: haber obtenido el grado de doctor y ser investigador en funciones, algunas instituciones agregan además la de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque manejan esta condición con cierta flexibilidad. Parece asumirse entonces que *ser buen investigador es suficiente para ser buen formador de investigadores*, que la cualificación para una función (la de investigador), permite confiar en que el académico también está preparado para otra (la de formador de investigadores). Lo anterior ocurre en algunos casos, pero dista mucho de ser algo que se constate en la vida académica cotidiana; sin embargo, a ello se apuesta en uno de los indicadores con que se evalúa la calidad de los posgrados: que sus formadores cuenten con altos niveles en el SNI y tengan una productividad significativa, pero no se indaga si éstos evidencian alguna forma de sensibilidad pedagógica y de experiencia para realizar la función de tutor/director de tesis, como ocurre por ejemplo en Francia donde se necesita haber obtenido el título de Professeur des Universités o bien una habilitación específica para dirigir investigaciones. La conciencia de lo que ocurre en México ha motivado la realización de estudios como el de Moreno y Torres (2020) en el que se exploraron experiencias significativas de formadores en posgrado, las cuales se han puesto a disposición de quienes realizan esa función.

<sup>14</sup> Tomada de los reportes reflexivos que aportaron once estudiantes de cuatro diferentes doctorados en educación en la investigación realizada por Moreno (2010).

<sup>15</sup> Este código alude al número de reporte recibido, al estudiante que lo aportó y al doctorado en el que está inscrito.

<sup>16</sup> En México, en la mayoría de los programas de doctorado en educación orientados a la investigación, estas dos figuras se concentran en una sola persona. En algunos programas se le designa como asesor o supervisor.

Los estudiantes de doctorado en educación que participaron en la investigación de Moreno (2010) distinguen diversas formas en que los tutores/directores de tesis se comprometen con la tutoría, y lo expresan en reflexiones como la siguiente:

Para ser buen tutor, no es suficiente ser conocedor del tema, tener prestigio como investigador, publicar en revistas indizadas, etcétera. También es importante tener apertura metodológica, amplio criterio como investigador, calidad humana, tener humildad, saber expresar opiniones honestas, pero sin lastimar a las personas ni destruir el trabajo realizado por otros y, sobre todo, orientar los esfuerzos para mejorar y crecer. (R12S2D2)

Aseveraciones como la anterior muestran que: 1) los estudiantes de doctorado que participaron en el estudio perciben que no es suficiente ser buen investigador para ser buen formador, y 2) han detectado rasgos que son necesarios en el perfil de un tutor/director de tesis. La presencia o ausencia de esos rasgos se manifiesta en lo que ocurre en los *procesos internos de formación* que se generan en la vida académica cotidiana de los programas doctorales, los cuales definen en mayor medida la *calidad* de un posgrado; sin embargo, los indicadores con los que se evalúan los programas para su incorporación o permanencia en el PNPC, no dan cuenta de la forma en que los rasgos deseables de un tutor/director de tesis están, o no, presentes en quienes conforman la planta académica de un programa. Se trata de una información que *queda en la sombra*, cuestión que podría develarse con acercamientos cualitativos a la vida cotidiana de los programas doctorales y en el contacto directo con sus estudiantes y profesores.

No sorprende que algunos doctorandos vivan, aún en programas incorporados al PNPC, experiencias como las de: encontrarse con su tutor un escaso número de veces y sólo para revisión de avances, pero no para una interlocución formativa; recibir valoraciones negativas de sus productos sin que vayan acompañadas de orientaciones para mejorarlos; someterse a las decisiones del tutor/director de tesis acerca del objeto a estudiar, los referentes teóricos a adoptar, los métodos a utilizar y hasta el universo a investigar, lo que equivale a realizar la investigación del tutor y no la propia; esto sin considerar casos extremos en los que algún tutor se apropia de los resultados de investigación de su estudiante, lo convierte en asistente que realiza los trámites administrativos que a él le corresponden, o hace firmar a sus asesoradas un documento en el que se comprometen a no casarse ni embarazarse en el periodo de elaboración de su tesis, tal como lo encontró Luna-Molina (2020) en su reciente investigación doctoral.

Algunos tutores/directores de tesis realizan esa función con nivel de excelencia, lo cual se refleja no sólo en la buena calidad de los productos de sus estudiantes, sino en la forma en que éstos aprenden a ser investigadores y formadores en posgrado; pero aún estos casos de gran acierto, no son evidenciados cuando las políticas centradas en la evaluación de la calidad de los programas, inducen a realizarla con base en indicadores que no toman en cuenta los *procesos internos de formación*.

### Las formas de interlocución entre académicos y estudiantes.

En la mayoría de los programas doctorales suele abrirse un espacio de formación al que se denomina coloquio; en éste, el estudiante recibe observaciones y sugerencias a su avance de investigación por parte de los miembros que integran su comité tutorial (director de tesis y lectores) e incluso de los pares alumnos del mismo programa; y tiene oportunidad de argumentar en torno a los señalamientos que le hicieron.

Los coloquios son ocasión para evidenciar situaciones que están presentes o ausentes en los procesos internos de formación: desde un tutor/director de tesis que muestra desconocimiento del avance de su tesista; algún tutor o lector que es agresivo con el estudiante y desvalora públicamente sus productos y/o su persona; otro que sólo señala deficiencias pero no hace propuestas de mejora; hasta excelentes intervenciones de algunos formadores que hacen notar los aciertos del trabajo presentado, señalan cuestiones que han de ser mejoradas y dan pistas al estudiante sobre cómo podría hacerlo, todo esto en un tono de cordialidad, de respeto al proceso de formación del doctorando, y de interés por su superación académica y personal.

Situaciones como las que acaban de señalarse son percibidas y referidas por estudiantes de doctorado, como lo mostró la investigación de Moreno (2010):

En los coloquios hay comentarios muy precisos, el doctor (...) me hizo una serie de observaciones muy puntuales que sí me ayudaron. Es cuestión de estilos y personalidades, hay otras posturas bastante agresivas del tipo de *esto no sirve* y golpearlo en la mesa, eso es fuerte para un estudiante. (E1S3D2)



Es así como el acercamiento a los estudiantes de doctorados en educación, devela situaciones que muestran cómo, las evaluaciones que se hacen a los posgrados con base en los indicadores actuales de CONACyT, no aportan elementos sobre los *procesos internos de formación* que se generan en los programas doctorales y, por lo tanto, no son suficientes para emitir juicios sustentados acerca de su calidad.

Si la evaluación de la calidad de la formación que se ofrece en un posgrado está orientada por indicadores que omiten lo que ocurre en los *procesos internos de formación*, simplemente *se induce* a las instituciones y a sus programas a cumplir con los indicadores referidos sin conceder importancia a elementos tan fundamentales como los mencionados en este apartado. Así, desde las políticas educativas nacionales, que luego permearon el ámbito de las instituciones y el de los sujetos, se asumió que *el nivel de escolaridad es garantía de buena calidad en el desempeño de una función o profesión*; entonces, mientras más grados académicos se obtengan, mejor será el desempeño de quienes los ostentan, cuestión que admite serios cuestionamientos.

### ¿Y la inserción laboral de egresados de doctorados en educación?

Para completar la mirada sobre la cuestión que es objeto de análisis en este texto, aquí se ilustra lo que ocurre cuando egresados de doctorados en educación aspiran a incorporarse como investigadores en instituciones de educación superior y, en el mejor de los casos, lo logran. Los noveles doctores se encuentran con grandes dificultades para acceder a un espacio laboral que les permita realizar la función de investigación, lo cual suele ser posible cuando se cuenta con una plaza académica de tiempo completo. En este sentido, Jiménez (2013) dio cuenta de que, ya en ese año, el número de estudiantes de doctorado en México era mayor que el total de plazas de tiempo completo que existían en todo el sistema de educación superior.

Con base en los datos de la población de posgrados en educación que había en 2015, (ver tabla 4), cabe preguntar ¿están ubicados laboralmente los 11000 doctores en educación que estaban en formación en ese año?, en su caso ¿lo están en tareas propias del oficio de investigador educativo? El número de plazas académicas de tiempo completo que se ponen a concurso en instituciones de educación superior públicas se reduce a las que quedan disponibles por jubilación y a las que se crean por ampliación de programas. Quienes más luchan por conseguirlas son los trabajadores de la propia institución que han esperado por mucho tiempo esa oportunidad; cuando se abren convocatorias que admiten la incorporación de investigadores externos a la institución, los requisitos para participar incluyen que los aspirantes tengan el grado de doctor, productividad comprobada de alto nivel de calidad, estén incorporados al SNI y tengan la edad límite establecida.

Dada la gran cantidad de egresados de doctorado que no encuentran una plaza laboral acorde con su formación, a partir de 2014 se abrió el programa Cátedras CONACyT dirigido a “jóvenes investigadores con doctorado, especialidad equivalente o posdoctorado (de preferencia), mexicanos o extranjeros residentes legalmente en México, en edades de hasta 40 años en el caso de los hombres y 43 en las mujeres” (CONACyT, 2018, p.1). Los jóvenes investigadores incorporados a ese programa están incluidos en la nómina de CONACyT, pero son asignados a instituciones federales y estatales del sector público que realizan actividades de investigación científica, social o desarrollo tecnológico, las cuales presentan proyectos que justifiquen la incorporación de hasta 5 jóvenes investigadores, por un periodo máximo de 10 años. El programa, con base en las sucesivas incorporaciones que se hicieron desde 2014, reportó que en el año 2018:

1076 investigadores desarrollaban 664 proyectos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico en 132 instituciones con presencia en las 32 entidades del país. La edad promedio de los investigadores era de 36 años, el 75 por ciento pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y el 42 por ciento de las Cátedras eran ocupadas por mujeres. (CONACyT, 2018, p.1)

El programa Cátedras CONACyT, que para 2019 había acumulado ya 1508 jóvenes investigadores, ha sido objeto de análisis desde su fundación. Fue bien visto que abriera espacios laborales para jóvenes investigadores, que diera preferencia a aquellas instituciones y entidades federativas que demandaban mayor impulso a la actividad científica y al desarrollo tecnológico, que pusiera condiciones para que los nuevos investigadores no fueran destinados a tareas de tipo administrativo. También recibió críticas porque en lugar de que se autorizara a las instituciones de educación superior y centros de investigación la apertura de cierto número de plazas para jóvenes investigadores, fuera el mismo CONACyT quien los contratara y se convirtiera en su patrón, revirtiendo la política descentralizadora que venía fomentándose.

Con aciertos y limitaciones, en el periodo 2014-2019, el programa Cátedras CONACyT permitió que poco más de un millar y medio jóvenes investigadores contara con una plaza para desarrollar esa función. Si se parte de la *estimación* realizada por Bonilla (2015, p. 98), de que en esa época estaban egresando 7000 nuevos doctores en México por ciclo escolar<sup>17</sup>, entonces aproximadamente un 4% de los 28000 egresados de doctorado en ese periodo fueron beneficiados por el programa mencionado. No se cuenta con datos estadísticos sobre cuántos jóvenes investigadores en educación lograron incorporarse por otras vías al oficio de investigador en instituciones de educación superior; pero el número de egresados de doctorado, supera con mucho la de plazas disponibles en las instituciones receptoras.

Por otra parte, se han realizado estudios cualitativos para indagar qué viven los jóvenes investigadores que logran incorporarse a una plaza de tiempo completo en instituciones de educación superior o en sistemas estatales de educación básica. Navarro (2018) se acercó a noventa doctores que obtuvieron una Cátedra CONACyT, encontró que no en todas las instituciones beneficiadas se respetó el compromiso de dedicarlos preferentemente a tareas de investigación y de formación; que a pesar de la buena intención del programa de beneficiar con más plazas a las instituciones en las que había menor desarrollo de investigación, esto trajo de manera paralela la desmotivación de algunos porque contaban con muy escasa infraestructura de apoyo y pocas o nulas oportunidades de interlocución con comunidades académicas sólidas al interior de la institución, lo cual a su vez les dificultaba cumplir con los indicadores que CONACyT estableció como condición para su permanencia en el programa. La situación llegó al punto de que algunos decidieron renunciar a la Cátedra y ubicarse en instituciones con apoyo más sólido a la investigación. El programa entró en crisis en 2019 cuando las nuevas autoridades del organismo señalaron a los jóvenes investigadores como “colgados de la nómina”<sup>18</sup> de CONACyT (Islas, 2020) y decidieron suspender la apertura de plazas por vía de ese programa hasta realizar modificaciones al mismo; además, empezaron a surgir reclamos de algunos beneficiados que fueron dados de baja sin que, para ellos, existiera justificación; por ello, en ese mismo año se formó el Siintracátedras, un sindicato para representar los intereses de los investigadores adscritos al programa. A partir del mes de septiembre de 2021 el programa cambió de nombre a “Investigadoras e investigadores por México” y se reformaron algunos de sus lineamientos (CONACyT, 2021), será de interés darle seguimiento a esta nueva etapa.

En el caso específico de egresados de doctorados en educación, el estudio de Moreno y Torres (2018) mostró que, las condiciones presentes en el sistema educativo nacional, terminan reflejándose en lo que ocurre al interior de las instituciones educativas, principales *empleadoras* de egresados de doctorados en educación. Los nuevos doctores en educación que logran incorporarse a una plaza académica de tiempo completo llegan a instituciones que tienen una historia, una cultura, un determinado nivel de desarrollo, un estilo de gestión de las autoridades en turno, presiones derivadas de las políticas nacionales y, su propia prospectiva de futuro. Uno de sus primeros retos es comprender, respetar e interiorizar la cultura en la que estarán inmersos, pero también aportar *nuevos estilos de comprender y de hacer ciencia*, aunque cuando hacen esto último, suelen *recibir factura*<sup>19</sup> por parte de quienes no desean cambios en el actual estado de cosas. Por otra parte, aunque los jóvenes investigadores suelen ser apoyados por las autoridades de más alto nivel (rectores, vicerrectores, secretarios académicos), las cuales se preocupan por mejorar los indicadores con los que son evaluadas las instituciones de educación superior, también son obstaculizados en sus tareas de investigación por algunas autoridades intermedias (directores de división o de departamento, coordinadores de programas) porque para éstos, la docencia ha de ser la prioridad; entonces, en muchos casos, los investigadores recién incorporados terminan realizando investigación en sus tiempos personales (días libres y vacaciones), lo que a la larga resulta una situación difícil de sostener.

Por su parte, los egresados de doctorados en educación que se incorporaron a sistemas estatales de educación básica, encontraron que en éstos no existe una tradición de investigación. Resulta contradictorio que, a pesar de que dichos sistemas también impulsan la creación de posgrados orientados a la investigación, no contemplan espacios para incorporar a los egresados al nuevo oficio que allí aprendieron, con excepción de algunos que se han abierto en instituciones formadoras de docentes de educación básica (escuelas normales, unidades de la UPN, institutos de actualización y posgrado). Algunas autoridades de dichos sistemas inhiben las posibilidades de que los nuevos doctores incorporen en sus funciones alguna modalidad de investigación; un caso extremo es el narrado por Pérez, et al. (2017)

---

<sup>17</sup> Hay cierta confusión al respecto porque no todos los programas abren conforme a los años escolares o los años civiles, ni con la misma periodicidad; por eso se precisa que se trata sólo de una “estimación” de la cantidad de doctores que se forman por ciclo escolar; sin embargo, dicha estimación (que no mera especulación) permite introducir otros elementos al análisis.

<sup>18</sup> Expresión con la que suele designarse a personas que perciben un sueldo, pero no lo justifican de manera suficiente y, por lo tanto, perjudican a la institución de la cual dependen. La decisión de que las plazas de jóvenes investigadores dependieran de CONACyT había sido tomada por el propio organismo, pero a ojos de las nuevas autoridades del mismo, las cuales iniciaron su gestión a finales de 2018, ahora parecía percibirse como una carga presupuestal.

<sup>19</sup> Esto es, ser declarados explícita o implícitamente como *no gratos* para la comunidad educativa y convertirse en blanco de obstáculos para los proyectos que desean realizar o para ascender en la categoría de la plaza que recibieron.

en el que una autoridad estatal prohibió abiertamente realizar investigación a académicos que se habían incorporado a un instituto que nació precisamente para formar en la docencia y en la investigación a trabajadores de la educación básica.

Dada la escasez de nuevas plazas, los académicos que ya tienen tiempo laborando en una institución esperan que, cuando haya alguna disponible, se les asigne a ellos, aunque algunos no cuenten con las calificaciones que ahora son requeridas (grado de doctor, pertenencia al SNI, productividad comprobada); entonces, se sienten agraviados cuando las plazas son otorgadas a jóvenes investigadores que sí cubren con esos requisitos. Así empiezan las luchas internas de descalificación y aparece el desencuentro académico que lesiona la motivación de quienes se inician en el oficio de investigador. Afortunadamente, los nueve jóvenes investigadores participantes en el estudio de Moreno y Torres (2018) llegaron a descubrir que, lo que hablará a favor de ellos, es la calidad de su trabajo y de su producción; que existen, o se pueden formar, nichos académicos, ya sea al interior de la institución, o trabajando en red con otras instituciones, para interactuar en condiciones más favorables con quienes tienen intereses en los que se prioriza la vida académica.

Así, el problema de la inserción laboral de egresados de doctorado tiene varias aristas: una, la falta de espacios disponibles para contratarlos de manera que puedan realizar la función para la que fueron formados; otra, las implicaciones de la incorporación de los jóvenes investigadores a culturas académicas institucionales en las que hay diversas valoraciones de la función de investigación, donde no siempre hay apertura al cambio que puede generarse con las nuevas incorporaciones, y en las que fácilmente se generan situaciones de desencuentro que afectan a los recién llegados, todo ello en detrimento de la consolidación de núcleos académicos que aporten cada vez más y con mejor calidad al desarrollo científico y tecnológico del país.

## Cierre

El análisis de los diversos énfasis que las políticas públicas sobre educación en México fueron teniendo desde 1970 hasta 2021, permite afirmar que, en el caso de la educación superior, mientras que en la expansión de las licenciaturas jugaron un papel relevante las *expectativas de movilidad social* de los estudiantes, en una lógica *de abajo hacia arriba*, en la expansión del posgrado, fueron las políticas públicas las que *indujeron* el crecimiento, apostando a que la obtención de grados incidiría favorablemente en la calidad de la educación, en una lógica *de arriba hacia abajo*.

En 2021, las políticas educativas en México conservan un énfasis en la *evaluación de la calidad*, que pareciera llegó para quedarse. En consonancia con la *demanda inducida* de grados académicos, la política evaluadora adoptada por el Estado, ha *inducido* también a la construcción/apropiación de un concepto de calidad, asociado a que los programas de posgrado cumplan con los indicadores que CONACyT ha establecido como rasgos distintivos de calidad, los cuales dejan en la sombra lo que ocurre en los *procesos internos de formación*, como por ejemplo, los tipos de mediación que se utilizan, la presencia de rasgos deseables en tutores y directores de tesis, y las formas de interlocución que se priorizan, elementos que, en los hechos, sustentan el nivel de calidad de la formación que se propicia en ellos y en la vida académica de un programa. Como se mostró, hay situaciones relevantes por mejorar, incluso en programas adscritos al PNPIC.

Cuando las políticas apostaron por la obtención de grados académicos, preferentemente doctorados, como alternativa para mejorar la calidad de la educación, no previeron que, de manera simultánea había que abrir espacios laborales donde los egresados pudieran realizar funciones acordes con su nuevo nivel de formación; no se tiene una dinámica de desarrollo nacional que permita un crecimiento paralelo de egresados de posgrado y oportunidades laborales para los mismos. Así, indujeron un crecimiento exponencial de los posgrados que ha conducido a que los egresados de posgrados vivan incertidumbre laboral, o sigan desempeñando las mismas funciones que tenían antes de obtener nuevas credenciales.

Por otra parte, las dinámicas del mercado laboral y las oportunidades de acceso al mismo, que registran cada vez mayores restricciones y una intensa competencia para ocupar los limitados espacios disponibles, no sólo generan un problema de desempleo o de subempleo de recursos humanos altamente calificados, sino que plantean importantes obstáculos a los jóvenes investigadores que logran incorporarse a una plaza en instituciones educativas, pues lo primero que éstos suelen encontrar es cierta desvaloración de sus credenciales y hasta de la función de investigación que pretenden desempeñar, así como oposición a las iniciativas que generan para participar en la vida académica, algunas veces justificada como *defensa de la cultura institucional*, que en realidad parece tener tras de sí el desagrado por el hecho de que los recién llegados ocupen una plaza que podría haberse adjudicado a algún miembro de los que ya laboraban en la institución.

El panorama del análisis realizado a lo largo de este trabajo, en el que se han vinculado políticas educativas, formación doctoral e inserción laboral de noveles doctores en educación, permite plantear una serie de interrogantes como fuente para un debate que será benéfico si hay voluntad política y una forma de participación social que permitan repensar/reconstruir aquello que no ha llevado a los mejores resultados.

¿Qué se deriva de definir para México políticas educativas que son tendencia internacional, pero se aplicarán en contextos donde no hay condiciones de desarrollo equiparables con las de países en las que dichas políticas resultaron pertinentes?, ¿qué hay de los análisis de *pertinencia social* que habrían de orientar las decisiones de política?, ¿tiene sentido inducir la obtención de más y mayores grados académicos, cuando las opciones para incorporar a los egresados de posgrado a una vida laboral acorde con su formación son mínimas? En el marco de una política centrada en la evaluación ¿cuáles son las consecuencias de evaluar en los programas de posgrado si hay *condiciones favorables para la calidad*, pero sin evaluar la calidad misma, dado que se deja de lado la valoración de lo que ocurre en los procesos internos de formación?, ¿cuáles son las posibilidades reales de promover un sólido y continuo desarrollo de ciencia, tecnología e innovación en el país si no se logra congruencia entre políticas públicas, calidad de los procesos de formación y oportunidades de inserción laboral?

## Referencias bibliográficas

Álvarez-Buylla, M.E. (2018). *Plan de reestructuración estratégica del Conacyt para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024)*. Recuperado de <http://www.smcf.org.mx/RESP1/avisos/2018/plan-conacyt-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.pdf>

Bonilla, M. (2015). Los actores del posgrado. En Bonilla Marín, M. (Ed.), *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional* (pp. 80-111). COMEPO/IPICYT/CONACyT.

Cardoso, E. O. y Cerecedo, M. T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un posgrado en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/284>

CONACyT (2018). *Cátedras Conacyt*. <https://www.conacyt.gob.mx/Catedras-conacyt.html>

CONACyT (2021). Acuerdo por el que se reforman los lineamientos del programa Cátedras CONACyT, ahora programa "Investigadoras e investigadores por México" del CONACyT. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/2-conacyt/1-programas-vigentes-normatividad/4958-acuerdo-reforma-lineamientos-ca-tedras/file>

Chavoya, M. L. y Reynaga, S. (2012). *Diversas miradas sobre los posgrados en México*. Universidad de Guadalajara.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 78(27,3), 125-136.

De Ibarrola, M. (2015). La formación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales. En M. De Ibarrola y L.W. Anderson (Eds.). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. (pp. 67-102). ANUIES.

De Ibarrola, M. (2018). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(79), 1285-1311

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle (Ed.) *Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario* (pp. 76-104). CESU/UNAM.

Fernández-Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas/ UBA.

Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México. Una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica* 33, 1-13. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1665-109X20090002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1665-109X20090002&lng=es&nrm=iso)

- Flores-Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en evidencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18) 56, 265-290.
- García, J. R. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociológica*, 24(70), 153-174. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a6.pdf>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea
- Islas, L. (2020. 4 de septiembre). Cátedras CONACyT, sentenciado a desaparecer. *Reporte Índigo*. <https://www.reporteindigo.com/reporte/catedras-conacyt-sentenciado-a-desaparecer-programa-despidos-injustificados-ingresos/>
- Jiménez, S. A. (2013). A dónde irán los non plus ultra de las instituciones de educación superior para ejercer el oficio científico. Prospectivas de su formación y empleo. En M. G. Moreno y M. Valadez (Eds.). *Miradas analíticas sobre la educación superior* (pp. 497-504). Universidad de Guadalajara.
- López, M. D.; Lagunes, C. A. y Recio, C. E. (2009). Políticas públicas y educación superior en México. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1480-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf)
- Luenga, E. M. (2003). Tendencias de la educación superior en México. *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. [http://laisumedu.org/Files\\_docs/V066MRA-60309.pdf](http://laisumedu.org/Files_docs/V066MRA-60309.pdf)
- Luna-Molina, M. (2020). *El vínculo director de tesis-tesista como formador de investigadores: entre la autonomía y la heteronomía*. Tesis de Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León
- Moreno, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara/ Plaza y Valdés.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y De la Torre, A. (2021). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En G. Romo (Ed.), *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis: Particularidades metodológicas de los estudios en educación* (pp. 25-56). Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G.; Ortiz, V. y Valadez, M. (2021). La evaluación de los procesos de formación en posgrados en educación. Un desafío en la formación de investigadores en México. En V. Ortiz, y M.G. Moreno (Eds.). *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 23-52). Universidad de Guadalajara.
- Navarro, A. A. (2018). *La socialización en el ámbito académico, científico y laboral*. El caso de los jóvenes investigadores de las Cátedras CONACyT. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara.
- Pacheco, T. y Díaz Barriga, Á. (Eds.) (2009). *El posgrado en educación en México*. Ciudad de México, México: IISUE-UNAM. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/el-posgrado-en-educacion-en-mexico.pdf>
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy. A realist perspective*. [Política basada en evidencia. Una perspectiva realista]. Sage
- Pérez, D.; Atilano, P. y Condes, J. F. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior* 31(124), 39-54. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/124>
- Santos, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Revista Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- SEP (2019). Histórico de estadísticas educativas 2019-2020. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>

Torres, J. C. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Universidad de Guadalajara.

**Fecha de recepción:** 28-9-2021

**Fecha de aceptación:** 13-12-2021

# RESEÑAS DE LIBROS



## Mario J. Krieger (Director). (2021). Desarrollo de Organizaciones sostenibles en contextos turbulentos. Empresas, Organizaciones Públicas, ONG. Editorial ERREPAR<sup>1</sup>

Por Alberto BONIFACIO<sup>2</sup>

Los autores parten de identificar la distopía que significan los contextos turbulentos en este siglo XXI. Afirman que ello ha obsoleto mucho del pensamiento organizacional con que diagnosticábamos y resolvíamos problemas en nuestras organizaciones.

En esta nueva realidad, señalan los autores que las organizaciones se encuentran inmersos en un contexto con cambios inestables, repentinos, rápidos, inesperados, impredecible, paradójico, enredado endiablado con dificultad para determinar causas y efectos y confuso será la nueva “normalidad” y las mesetas de relativa tranquilidad la excepción. Estos son los entornos globales macro. Cada país tiene sus particularidades y cada organización lo mismo.

En la obra se afirma que antes de la llegada de COVID-19, las organizaciones ya requerían gestionar el cambio y tomar decisiones a la velocidad impuesta por el contexto. En Argentina fue premonitrice la crisis del 2001, en el mundo la del 2008, la pandemia convirtió esta crisis en global, bienvenidos al siglo XXI. Nunca organizaciones públicas, ONG y privadas (de todos los sectores) se han sentido tan presionadas para que sus sistemas se adaptaran a contextos tan turbulentos. Estos desafíos afectan a la sostenibilidad organizacional y su capacidad de supervivencia ya que surgen nuevos problemas e interrogantes que requieren de respuestas originales.

El libro se dirige explícitamente a la comunidad académica, los consultores, directivos y a todos los seres humanos que transitan y desarrollan su vida en organizaciones a construir pensamiento organizacional acerca de la nueva realidad turbulenta que vino para quedarse. Aspira, afirman, ser un instrumento que pueda recrearse permanentemente incitar a la investigación y a la elaboración de pensamiento crítico, así como una invitación al diálogo e intercambio de opiniones, trabajos y experiencias via web. Resulta particularmente interesante que el libro se plantea ser interactivo mediante un blog y comunicación entre autores y lectores

Cada capítulo pretende realizar planteos que permitan abordar este acervo en lo teórico -metodológico y de experiencias empíricas buscando ser un disparador, un aporte, para incitar a crear nuevo pensamiento enraizado que dé cuenta del fenómeno organizacional en el siglo XXI. La de la sostenibilidad, concepto que toma y amplía de los objetivos del milenio de Naciones Unidas se presenta como un marco teórico y práctico abierto, es decir no cerrado y acabado como otros enfoques de pretendida validez universal, sino en evolución permanente en un proceso de deconstrucción y construcción continua.

Busca aportar al desarrollo de organizaciones sostenibles, que puedan desenvolverse en un medio ambiente muy turbulento. Que se encuentren capacitadas para afrontar los riesgos, desafíos y aprovechar las oportunidades de un entorno muy volátil. Que sean ágiles y resilientes.

El primer capítulo plantea los principales interrogantes acerca de los nuevos desafíos de sostenibilidad de las organizaciones en contextos muy cambiantes y erráticos.

Cada uno de los capítulos siguientes profundiza un aspecto del comportamiento organizacional considerado clave para la supervivencia de las empresas, organizaciones públicas u ONG y así contribuir a una perspectiva de sostenibilidad de estas. Al hacerlo diagnostica los desafíos actuales del desempeño en contextos inciertos, impredecibles endiablados, de cambios inestables, repentinos, rápidos, inesperados, todavía con poca información sobre ellos, por lo tanto, confusos con dificultad para determinar relaciones de causas y efectos. Pero no se queda en el análisis, sino que se

<sup>1</sup> Autores de la obra: Dirección Mario José Krieger, colaboradores Horacio Astesiano, Adriana Fassio, Guillermo Krieger, María Gladys Mathieu, Daniel Rosso, María Gabriela Ruty, Nora I Rubbini, Fernando Troilo, Marcela Viteri Moya.

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina



buscan establecer propuestas y métodos de soluciones a los problemas planteados que ayuden a una mejor gobernabilidad y sostenibilidad de las organizaciones.

El interrogante e hilo conductor que se plantea en la obra es cómo hacer más sostenibles nuestras organizaciones.

La sostenibilidad organizacional significa que la misma pueda afrontar con eficacia los riesgos de las turbulencias del contexto.

Que enfrenta los desafíos, amenazas hostilidades y complejidades del entorno.

Que aprovecha las oportunidades de medio ambientes muy cambiantes. Que supera su propia fragilidad frente a entornos endiablados.

Que sabe leer los datos y los indicios de dicho entorno.

Que se prepara para afrontar los desafíos y se organiza para ello con equipos de alto rendimiento y liderazgo acordes, con sistemas de toma de decisiones ágiles y estructuras planas y adhocráticas. Con personal entrenado y empoderado para decidir por sí ante situaciones urgentes difíciles.

Esto las termina haciendo gobernables pese a la incertidumbre existente en los contextos donde estas organizaciones públicas, privadas u ONG se desenvuelven

Entre otros aspectos se afirma que la organización debe prepararse y entrenarse para actuar en este tipo de medio ambiente tan incierto

Para ello, los autores mencionan entre otros aspectos que las organizaciones deben:

- Preparar a toda la organización para afrontar riesgos y turbulencias.
- Desarrollar resiliencia.
- Organizarse en base a equipos de alto rendimiento para afrontar riesgos y desarrolla liderazgos acordes.
- Empoderar a líderes y miembros de estos equipos.
- Desarrollar la empatía con agentes, usuarios, beneficiarios, referentes.
- Desarrollar una cultura acorde a afrontar riesgos y a agregar valor
- Simular situaciones de riesgo, entrenar a sus miembros.
- La organización ha de ser creativa, innovadora y desarrollar el aprendizaje continuo.
- Debe Horizontalizar las acciones en equipos y toma de decisiones.
- Entrenar a todos sus miembros para actuar y cumplir su rol en situaciones de alta incertidumbre contextual
- Ser anticipadora, previsor, escrutando permanentemente los escenarios y utilizando las bases de datos propias y del contexto haciendo uso de la Inteligencia Artificial.
- Debe tener un centro neurálgico de toma de decisiones para afrontar riesgos y turbulencias y poder estabilizar la organización durante la crisis y otro estratégico para garantizar el rumbo fijado por las políticas organizacionales

En el capítulo final, se realizan conclusiones acerca los desafíos de la sostenibilidad organizacional y cómo ser estratégicos y ágiles en este mundo tan cambiante que se mueve a velocidad vertiginosa.

Por todo lo mencionado creo que es un libro que brinda muchos elementos novedosos para hacer frente a los contextos tan cambiantes de nuestros días y que como dicen los autores probablemente caractericen este siglo XXI. Por todo ello recomendamos su lectura.

**Fecha de recepción: 19-11-2021**

**Fecha de aceptación: 20-11-2021**



## Roxana Morduchowicz. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica. 126 pp.

Por Matías Nahuel MANELLI<sup>1</sup>

*Adolescentes, participación y ciudadanía digital* de Roxana Morduchowicz presenta una investigación realizada durante 2020 en Argentina, a efectos de indagar -en el contexto especialmente significativo de la pandemia COVID-19- las formas de participación de los jóvenes, tanto en la esfera pública, tanto digital como *offline*.

El libro se estructura en dos partes. La primera, “Participar en la vida offline y en el mundo digital” presenta el marco teórico en el cual se inscribe el trabajo de campo. Allí, la autora expone de manera sintética los distintos elementos que encuadran su aproximación al fenómeno de la participación juvenil en general y la participación digital en particular. La fundamentación jurídica de la participación juvenil, la cultura democrática como constructo colectivo, las competencias implicadas en el ejercicio de la ciudadanía son presentadas de forma sintética y sistemática.

Por su parte, la reconstrucción del fenómeno de la participación en el mundo digital puntualiza en la noción de *ciudadanía digital* y en las posibilidades del entorno digital en términos de acceso a la información y promoción de la participación activa en la agenda pública. No obstante, la autora se ocupa de postular a la educación o alfabetización digital como condición para que el uso de las herramientas digitales no se limite a un uso instrumental o lúdico (p. 33).

La ponderación de las competencias digitales que promueven la participación y trascienden el entorno virtual para proyectarse en formas de participación más allá de las pantallas se basa en la posibilidad -en términos de la autora- de interactuar con públicos más amplios y comprender culturas diferentes; de crear contenidos y construir colectivamente. El entorno digital es valorado, fundamentalmente, por la posibilidad de ver y leer opiniones distintas, multiplicando la mirada sobre un tema (p. 35). En un segundo momento, la argumentación en torno a las virtudes del entorno digital y el desarrollo de competencias vinculado con su uso es relativizado en tanto se cuestionan las aproximaciones teóricas que asignan al medio digital -y los medios en general- un rol intrínsecamente positivo o negativo. Morduchowicz enfatiza en la importancia de pensar en los usos y prácticas asociados a los medios como foco de problematización. Del mismo modo, ahonda en el obstáculo que supone la existencia de las brechas digitales en la realización de los potenciales mencionados<sup>2</sup>. Por último, se presentan aportes preliminares en torno al uso de las redes sociales por parte de los jóvenes y las dinámicas de participación implicadas.

La segunda parte del libro, “Qué dicen los adolescentes”, caracteriza el trabajo de campo<sup>3</sup> y presenta los resultados obtenidos. Los interrogantes formulados por la autora se centraron en indagar los sentidos que los adolescentes otorgan a la noción de participación, a las formas de participación no virtuales que desarrollan, a la valoración que hacen de internet como espacio de participación y a las formas de participación articuladas en el entorno digital en caso de corresponder.

Los resultados aportan datos significativos que permiten reconstruir algunos rasgos de la participación juvenil en los entornos digitales. En primer lugar, se muestra que la noción de participación es conceptualizada por los adolescentes en términos pasivos (pp. 70-71), es decir, circunscripta a la información. “Informarse” es la forma de participar

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina / matiasmanelli@gmail.com

<sup>2</sup> Este punto representa una cuestión a matizar con la autora en tanto ilustra una línea de problematización asociada a los sesgos que se producen en la interacción en redes sociales, exacerbada por los algoritmos que operan en su funcionamiento (Nogués, 2018). Es una problematización luego insinuada por la autora pero que no se corresponde con la presentación teórica inicial, donde se caracteriza a los entornos virtuales como multiplicadores de perspectivas

<sup>3</sup> El estudio se implementó a escala nacional, comprende las respuestas de dos mil adolescentes y presenta un corte representativo en términos de género, regiones geográficas, edad y nivel socioeconómico (p. 61).

predominante. En ese sentido, la fuente de información predominante son las redes sociales. Y la forma de acceder a la información no es directa, sino más bien incidental. La autora identifica como patrón que si bien el uso de las redes sociales como fuente de información es privilegiado, ese uso es secundario respecto de sus usos lúdicos. Asimismo, la percepción de la participación es restringida en tanto no es unánime su consideración como derecho de todos. Por el contrario -y este rasgo se acentúa en los hombres- la participación corresponde a quienes más saben y entienden de los temas en cuestión.

Morduchowicz identifica una alta participación en Centros de Estudiantes y un alto interés en quienes no participan de dichas instancias institucionales. Asimismo, reconoce una vinculación entre las percepciones en torno a la participación virtual y el compromiso con instancias territoriales a nivel barrial o comunitario, ya sea dentro de la escuela como fuera de ella. En esa clave, el lugar del movimiento feminista y de las demandas asociadas a la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo parecen marcar un mayor compromiso territorial en mujeres. La imbricación entre las dos esferas -virtual y presencial- es una de las hipótesis más fuertes de la autora, y ésta recorre todo el libro y se sostiene.

La investigación marca, además, la valoración prácticamente unánime de internet como espacio para la participación. Dicha valoración muestra una tendencia contrapuesta: frente a su muy alta estimación, el uso efectivo de esos espacios como instancias de participación es considerablemente menor. Este rasgo está atravesado por otro dato emergente, consistente en la agresión en redes sociales como obstáculo, en la percepción de los adolescentes, para expresar sus opiniones relativas a temas de su interés.

Toda la información recabada en el estudio es retomada por la autora hacia el final, donde presenta los resultados que reconoce como auspiciosos, marca asignaturas pendientes, plantea nuevos interrogantes y efectúa algunas propuestas.

El diagnóstico de Morduchowicz representa un gran aporte a la discusión correspondiente a las líneas de investigación sobre participación juvenil y educación y nuevas tecnologías. Si bien la autora destaca el acceso a la información como parte de la cotidianeidad juvenil, la valoración de internet como espacio de participación y la implicación de las/os estudiantes en el mundo offline -sobre todo en los Centros de Estudiantes<sup>4</sup>-, también indica puntos problemáticos, como la dificultad por parte de las/os adolescentes de entender la participación como un derecho y la mencionada representación restringida de su alcance. En el mismo sentido, se detiene en escasa diversidad de fuentes a través de las cuales las/os jóvenes se informan<sup>5</sup> y en el límite que supone la participación en los términos en que las/os jóvenes lo expresan. Del mismo modo, retoma la cuestión de la brecha entre la valoración de los entornos digitales y su uso, así como la agresión en redes sociales como obstáculo para la realización de una conversación plural. Frente a todos estos aspectos problemáticos, la autora esboza líneas de acción asociadas a la instrumentación de iniciativas que fortalezcan la participación, tanto *online* como *offline*. El escenario ilustrado deja varios interrogantes que abren otras líneas de investigación. La participación activa en entornos digitales es reconocida por las/os jóvenes, pero es relativamente menos utilizada. Al respecto, la autora se interroga acerca de las posibles razones de este contraste y deja abierta una línea de investigación para aventurar respuestas.

Esta obra de Roxana Morduchowicz resulta un gran aporte en tanto brinda información que puede resultar de utilidad para las distintas líneas de investigación que dialogan con ella. Explora las dinámicas de participación juvenil en el mundo digital marcando sus alcances, pero también sus límites. En los intersticios entre las posibilidades y los límites se identifican nuevos interrogantes que permiten repensar un fenómeno que producto de la Pandemia COVID-19 ha tomado una centralidad inusitada. Frente al desdibujamiento de los límites entre las dos esferas -*online* y *offline*- este libro presenta rasgos que permiten comprender el fenómeno y anticipar posibles abordajes.

---

<sup>4</sup> Un único punto del trabajo que podría relativizarse es la posibilidad de generalizar los resultados en cuanto a la participación política en Centros de Estudiantes. El porcentaje en la muestra es elevado y es posible preguntarse sobre la proyección de esos índices, considerando la heterogeneidad de trayectorias juveniles (Pinkasz y Núñez, 2020)

<sup>5</sup> Este punto representa una cuestión a matizar con la autora en tanto ilustra una línea de problematización asociada a los sesgos que se producen en la interacción en redes sociales, exacerbada por los algoritmos que operan en su funcionamiento (Nogués, 2018). Es una problematización insinuada con la autora pero que no se corresponde con la presentación teórica inicial, donde se caracteriza a los entornos virtuales como multiplicadores de perspectivas

## Referencias bibliográficas.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

Nogués, G. (2018). *Pensar con otros. Una guía de supervivencia en tiempos de posverdad*. El Gato y la Caja.

Pinkasz, D. & Núñez, P. (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En D. Pinkasz y P. Núñez (comp.). *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/noticias/i-informe-regional-del-sistema-flacso/>

**Fecha de recepción:** 15-10-2021

**Fecha de aceptación:** 17-10-2021



## Martín Cieri (2020). *¿Aprender inglés solamente? Las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros de inglés en la Argentina. La Docta Ignorancia.*

Por Ana BAS CORTADA<sup>1</sup>

En *¿Aprender inglés solamente? Las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros de inglés en la Argentina*, el Dr. Martín Cieri afirma que la escuela no es un espacio neutro ni igualitario en lo que refiere a las relaciones de género, y que las desigualdades son naturalizadas, y así legitimadas en dicho espacio. Para demostrar dicha afirmación, describe y analiza las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros para aprender inglés producidos en la Argentina en el marco de las transformaciones legales en materia de género y sexualidades efectuadas entre 2006 y 2012. En este sentido, una de las preguntas centrales del autor consiste en indagar si los libros para aprender inglés producidos en nuestro país ya han comenzado a incorporar la perspectiva de género en la dirección planteada por estas leyes.

La obra es un valioso aporte al campo de estudios acerca de las relaciones entre el currículum para el área de inglés y los estudios de género. Específicamente, se propone como una contribución para el análisis de las representaciones de los géneros masculino y femenino en los libros para aprender inglés producidos en la Argentina entre 2006 y 2012. Como advierte el autor, es importante aclarar que su investigación ha tomado los géneros femenino y masculino como categoría de análisis, sin incluir los demás géneros y sexualidades existentes -lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, travestis, transexuales, intersexuales y queers, LGBTTTIQ- debido a que el corpus analizado no presenta ni tampoco se abre a dichas caracterizaciones. Esta invisibilización de las identidades sexuales disidentes, que están por fuera de la norma heteropatriarcal, deberá ser objeto de futuras indagaciones que analicen los libros para aprender inglés en las escuelas primarias y secundarias.

En el primer capítulo, “El avance legal entre 2006 y 2012”, hace un recorrido por el marco histórico, social y político en materia de equidad de género y sexualidades. En particular, focaliza en la ley de Educación Sexual Integral 26.150, la ley de Protección Integral a las Mujeres 26.485, la ley de Matrimonio Igualitario 26.618 y la Ley de Identidad de Género 26.743 para evidenciar si los libros para aprender inglés producidos en nuestro país ya han comenzado a incorporar la perspectiva de género en la dirección planteada particularmente por estas leyes, y de qué modo lo han realizado.

El segundo capítulo, “Una educación poco neutral”, presenta un marco teórico-conceptual en el cual se postulan las diferencias entre “sexo” y “género” y las conceptualizaciones de Bourdieu (1991, 1998) y De Lauretis (1989). Además, caracteriza la mirada de Da Silva (1995, 1999) sobre el currículum y las teorías poscríticas. Por último, recorre las distintas posturas de autores/as como Apple (1986, 1988, 1989, 1996a, 1996b), Chopin (1992), Fernández Reiris (2005), Cruder (2008), Gimeno Sacristán (1996, 1997), Wainerman (1999), Tosi (2010) para demostrar que el libro de texto y sus imágenes operan a modo de currículum oculto y que las decisiones de las editoriales legitiman condiciones estéticas y realizan sus producciones en conjunto con el/la autor/a siguiendo lineamientos curriculares, aunque sin control estatal.

El tercer capítulo presenta distintas investigaciones realizadas en otras latitudes para mostrar que los estereotipos de género y la desigualdad en la presentación de los roles asignados a las mujeres y a los varones en las imágenes y los textos de los libros para aprender inglés es un aspecto común en distintos países del mundo. Sin embargo, el autor destaca que, sólo en algunos pocos libros de las investigaciones presentadas, se observa una relativa igualdad en la distribución de roles, una mayor equidad en la perspectiva de los roles asignados para la mujer y el varón, y hasta una incipiente inclusión de roles “no convencionales” para la mujer.

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina / anabascortada@yahoo.com.ar

El cuarto capítulo describe la metodología que se aplicó para hacer la investigación. El autor siguió los pasos del método de análisis de contenido cuali-cuantitativo sincrónico (Bardín, 1996) a través de sus diferentes partes: a) preanálisis (selección y organización del marco teórico pertinente, recolección de los libros de inglés para edificar el corpus de análisis, entrevistas en profundidad con las representantes de las editoriales Macmillan y Richmond); b) aprovechamiento del material (agrupamiento de los contenidos que tuviesen relación entre sí); y c) tratamiento de los resultados (inferencia e interpretación).

Los capítulos 5 y 6 presentan los resultados alcanzados. El autor analiza el contenido de los libros de inglés para el nivel primario y para el nivel secundario de los libros de las editoriales Macmillan y Richmond con sede en nuestro país. Intenta mostrar cuáles son las construcciones que se privilegian en los libros de inglés con respecto a dichos géneros con el fin de identificar las diversas posiciones editoriales, es decir, de quienes tienen a su cargo el diseño y selección del contenido -manifiesto y latente- de los textos y las imágenes. Los resultados evidencian que las ocupaciones de las mujeres presentadas en las imágenes y los textos tienden a multiplicarse y diversificarse, acompañando la profesionalización de la mujer. Sin embargo, continúan predominando las figuras que muestran a mujeres en roles tradicionales, reflejando así una realidad social que persistiría casi inmutable. Ciertas categorías analizadas reflejan mayor igualdad entre varones y mujeres; otras muestran una igualdad relativa; mientras que otras sugieren desigualdad en su omisión.

En síntesis, este libro ofrece al lector un conjunto de conceptualizaciones que pueden echar luz sobre un tema que ha sido poco explorado hasta el presente: las vinculaciones entre el currículum oculto y el currículum nulo como dispositivo de generización (Da Silva, 1995, 2001a, 2001b) y la reproducción y/o posibles transformaciones –totales o parciales– de los roles asignados históricamente a los géneros en función del sexo biológico en los libros de texto para aprender inglés, que es el objeto de estudio de la presente obra.

**Fecha de recepción: 14-9-2021**

**Fecha de aceptación: 15-9-2021**

# RESEÑAS DE TESIS



# La Orientación como política institucional en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Relatos desde las voces de los/as estudiantes. [Tesis de Maestría]

Por Susana MANTEGAZZA<sup>1</sup>

El presente escrito reseña la tesis de Maestría en Políticas y Administración de la Educación, elaborada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la Dirección de la Dra. Cecilia Martha Kligman, titulada: “La Orientación como política institucional en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Relatos desde las voces de los/as estudiantes”.

Orientan la profundización en el conocimiento que esta tesis busca producir, la concepción de la educación como derecho y el abordaje de las políticas públicas que promueven la democratización del nivel superior; y la responsabilidad social e institucional de garantizar las condiciones necesarias para que se haga efectivo dicho derecho. De allí se desprenden los posibles apoyos (no sólo económicos) que puede requerir cualquier estudiante en su recorrido por la Universidad (“apoyos” que no atentan contra la autonomía del estudiante). Asimismo, los conocimientos construidos aportan elementos y dimensiones de análisis para contribuir a la gestión, colaborando con políticas de ingreso, permanencia y egreso.

Esta tesis se articuló con otro proyecto más amplio en donde, a solicitud de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la FFyL-UBA, se inició un relevamiento por etapas, comenzando con estudiantes inscriptos/as en diferentes becas o apoyos económicos que colaboran en la permanencia y avance en la carrera de aquellos/as con menores recursos económicos. En este sentido, una de las decisiones involucradas refirió a realizar el estudio con estudiantes inscriptos/as en el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Prog.R.Es.Ar período 2014-2015).

Hacen a la formulación y contextualización del problema de investigación, el creciente acceso al nivel superior de sectores históricamente excluidos y las acciones desplegadas por los equipos de orientación en el nivel superior. En esta tesis se explicita que los dispositivos y acciones de orientación son pensados en tanto espacios de mediación entre la institución y los sujetos. Las propuestas de orientación pueden ser acciones aisladas o estar comprendidas en una política institucional, es decir, sostenidas a lo largo del tiempo en una organización. En este sentido, las preguntas centrales de la investigación dan cuenta de estos dos ejes y sus articulaciones posibles:

- ¿Cómo las/los estudiantes perciben la experiencia cotidiana de estudiar y formarse en la facultad en momentos iniciales del ingreso, en el desarrollo de la carrera (permanencia) y aproximándose al egreso?
- ¿Qué características adquieren las acciones y dispositivos desarrollados por el Programa de Orientación de la FFyL tendientes a promover el ingreso, el desarrollo de la carrera y egreso de las/os estudiantes?

La interrelación y articulación entre estos dos grandes interrogantes es lo que ha permitido pensar en la orientación como una política institucional. Como objetivo general se plantea la descripción y análisis de experiencias de estudiantes inscriptos/as en el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Prog.R.Es.Ar período 2014-2015) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en relación al ingreso, la permanencia y el egreso en la carrera elegida. Y a partir de ello, caracterizar tanto la trayectoria educativa, como relevar la información que disponen las/os estudiantes acerca de los diferentes dispositivos del Programa de Orientación de la FFyL y caracterizar las acciones de dicho programa.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / susana.mantegazza@gmail.com



Para dar cuenta del contexto conceptual que permite comprender y problematizar el tema que aquí nos convoca, se desarrollan referencias teóricas que posibilitan dar cuenta de la FFyL-UBA como organización universitaria para luego abordar la manera en la que se desarrolla y piensa la Orientación en tanto derecho. Para ello podemos ubicar una lectura que involucra a la psicopedagogía institucional (Butelman, 2006) desde marcos epistémicos que dan cuenta de una mirada compleja para el análisis (García, 2006). Allí se procuró profundizar en la especificidad de la orientación en el nivel superior (Larramendy, Et. Al, 2013), con la caracterización del nivel universitario (Fernandez Lamarra, 2011) en particular y la FFyL en tanto Universidad Pública. Ubicando como continente a la Facultad de Filosofía y Letras, se profundizó en la caracterización del Programa de Orientación, a partir de sus enfoques, acciones y dispositivos de intervención. Otras de las conceptualizaciones centrales resultan ser las trayectorias estudiantiles, que a partir del relato y voces de estudiantes que compartían su experiencia de estudiar en la facultad permitieron conocer sus recorridos, a la par que poner en tensión las dimensiones que dicho concepto nos ayuda a problematizar: dimensión social, institucional y subjetiva. Las trayectorias estudiantiles en el nivel superior se encuentran inscriptas entre el deseo personal, el proyecto colectivo, la dimensión de las políticas institucionales y las políticas públicas. En este contexto conceptual se articulan dos enfoques de gran relevancia para el estudio: enfoque de derechos (a la educación superior, a la orientación) y el enfoque clínico, que permite comprender en profundidad la situación, comprensión singular de lo que allí acontece para los sujetos.

La investigación se desarrolló con un diseño cualitativo, a partir de una lógica de generación conceptual, de análisis inductivo de datos empíricos y generación de categorías teóricas (Sirvent, 2015). La construcción de categorías analíticas fue posible a través del método comparativo constante y muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2008). Se trata de una investigación con fuerte énfasis en las acciones territoriales del cual deviene la problemática a investigar, problemática que surge de las intervenciones genuinas desplegadas en el campo de la orientación en el nivel superior: “práctica real, situada en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 28). Las estrategias, instrumentos y dispositivos de indagación refirieron al análisis de censos y documentos institucionales, artículos académicos del Programa de Orientación, encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes, participación en actividades del Programa de Orientación.

En relación con el trabajo en territorio y análisis, se organizaron dos ejes:

- a) El Programa de Orientación de la FFyL: caracterización de la propuesta: acciones y dispositivos de acompañamiento, la orientación como política institucional;
- b) Trayectorias estudiantiles a partir del relato autobiográfico de estudiantes: Caracterización sociodemográfica del estudiantado, la antesala a la Universidad, momentos de ingreso a la carrera, sostenimiento de la carrera, hacia la graduación y más allá, y por último, acceso a información acerca del Programa de Orientación.

Dichos ejes se pusieron en relación, a partir de problematizar las condiciones estructurales, subjetivas e institucionales que implican las trayectorias (Terigi, 2009) y allí, articulaciones, tensiones y desafíos posibles.

A modo de conclusiones se pudieron describir prácticas que alojan/incluyen y prácticas que expulsan/excluyen a estudiantes del trayecto universitario. El análisis sobre las trayectorias estudiantiles permitió conocer situaciones de articulación entre las condiciones subjetivas, estructurales e institucionales. Aparecen allí, dispositivos, programas y políticas (como becas y las acciones del Programa de Orientación) que tienden a romper cierta lógica de exclusión.

El Programa de Orientación y sus acciones, concebidas como intervenciones que procuran tender lazos para sostener al/la ciudadana/o en condición de estudiantes o colaborar en ello, son conocidas por pocas/os de ellas/os. El CBC se vivencia aun como un momento de gran desencuentro entre los modos conocidos de estudiar, organizarse y transitar la universidad. La igualdad en el ingreso a la universidad a través del acceso irrestricto no elimina la desigualdad de posiciones con que los/las estudiantes ingresan a la universidad como experiencia inaugural: las articulaciones entre el nivel medio, el CBC y las primeras materias de las carreras deben repensarse a la luz de generar condiciones institucionales y de enseñanza que promuevan una experiencia inaugural (y a lo largo de toda la carrera) en el nivel superior universitario que incluya. La elección de carrera no es una decisión de una vez y para siempre, sino que refiere a movimiento, a transformaciones, a experiencias, a vivencias. Las condiciones socioeconómicas y de contexto no son ajenas a las posibilidades que se pueden construir, se precisa brindar apoyos económicos y políticas orientadas al

sostenimiento desde esta dimensión. Políticas orientadas a la inclusión educativa de aspirantes y estudiantes en situación de vulnerabilidad socio educativa y económica: las acciones que se despliegan desde el Programa de Orientación podrían ser pensadas desde las tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Fernandez, M.L., 2005), entre la ternura y la crueldad (Ulloa, 2005), entre la masificación y la democratización/deserción y desigualdad social (Rinesi, 2005; Fernandez Lamarra, 2011). En estas tensiones es donde se vive la experiencia de la inclusión y/o exclusión para los sujetos. Allí, las intervenciones en orientación se debieran mover tensionando a las instituciones para promover prácticas que alojen, que promuevan experiencias subjetivantes contribuyendo a la permanencia y egreso de estudiantes universitarias/os.

## Referencias bibliográficas

- Butelman, I. (2006) La dimensión institucional de la escuela. En *Psicopedagogía Institucional*. Paidós.
- García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa
- Larramendy, A.; Pereyra, M. y Rusler, V. (2013). El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, 49.
- Fernández Lamarra, N. (2011). *La democratización de la Educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. EDUNTREF.
- Fernández, L. M. (2005). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. 1ra edición, 6ta Reimpresión. Paidós.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad*. UNGS, IEA-CONADU.
- Sirvent, M.T. (2006). *El proceso de investigación 2007*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Straus; Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad Nacional de Antioquia.
- Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Editorial Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) (2006). *Estrategias cualitativas de investigación*. Editorial Gedisa, S.A.
- Zeller, N. (coord) (2007). *Marco conceptual metodológico para el estudio de las Políticas Públicas*. Secretaría de la Gestión Pública, INAP.

**Fecha de recepción: 14-9-2021**

**Fecha de aceptación: 15-9-2021**