

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2024.4

VOLUMEN XXIX NÚM. 103

octubre-diciembre



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

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

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

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

Directora: Yazmín Margarita Cuevas Cajiga / yazcuevas@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducción: Laurette Godinas

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, octubre de 2024.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, OCTUBRE-DICIEMBRE, 2024, VOLUMEN 29, NÚMERO 103
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Balance de la política educativa mexicana
(2018-2024) 797-799
Yazmín Cuevas Cajiga

INVESTIGACIÓN

- Revisión sistemática del Aprendizaje-Servicio digital
en instituciones de educación superior en Europa 801-827
*María-Jesús Martínez-Usarralde, Carolina Tarazona Gil
y Ángela Carbonell Marqués*
- La investigación en el campo educativo:
representaciones y prácticas en disputa 829-856
*Mauricio Bustamante Fajardo, María Nely Rodríguez Lozano,
Blanca Mendoza y Francisco Martínez*
- Perfil biográfico de directoras de instituciones escolares
que imparten Educación Media Técnico Profesional 857-883
Iciar Dufraix y Ignacio Figueroa-Céspedes
- Enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad:
recorridos colaborativos de investigación-acción 885-911
*Federico Saredo, Susana Kanovich, Silvia Grattarola Adinolfi,
José Estévez, Rosario Molinelli y Rodrigo Ferreira*
- Percepción de equipos directivos
sobre la gestión del currículum
en escuelas chilenas de bajo desempeño 913-937
*María Verónica Leiva-Guerrero,
Omar Aravena Kenigs y Bernardita Sepúlveda-Egaña*

DOSSIER

*El cierre de la administración gubernamental 2018-2024.
Compromisos en materia educativa*

Presentación 941-946

Sergio Gerardo Malaga Villegas

Eje 1. Actores educativos

¿Agentes o educadores?

Panorama de la profesionalización docente de educación inicial 949-959

Claudia Alaníz-Hernández

Cadenas, redes y relaciones en la política de formación
de los docentes en servicio 2018-2024

961-973

Catalina Inclán Espinosa y Jordi Abellán Fernández

Relación familias y escuelas en tiempos de crisis sanitaria

975-984

Rosa María Torres Hernández

Eje 2. Modelos e instituciones educativas

Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana.

Referentes teóricos, técnicos e ideológicos

987-1000

Adriana Carro Olvera y José Alfonso Lima Gutiérrez

La mejora continua de la educación: eje de una propuesta de cambio

1001-1017

Evelvina Sandoval Flores y Karla Rangel Montalvo

Eje 3. Agendas y reformas educativas

El olvido de las preguntas que importan:

la coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior

1021-1039

Ana Razo

Políticas para el nivel medio superior 2018-2024 y la agenda pendiente

1041-1053

Jesús Aguilar Nery

Recomposición política y presupuestal federal para la educación normal
durante el sexenio gubernamental 2018-2024

1055-1067

Verónica Medrano Camacho

Balance y prospectiva de la educación superior en México

1069-1078

Miguel Casillas

Información para autores

1079

TABLE OF CONTENTS

RMIE, OCTOBER-DECEMBER, 2024, VOLUME 29, NUMBER 103

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Review of Mexican educational policy
(2018-2024) 797-799
Yazmín Cuevas Cajiga

RESEARCH

- Systematic Review of Digital Service-learning
in Higher Education Institutions in Europe 801-827
*María-Jesús Martínez-Usarralde, Carolina Tarazona Gil
& Ángela Carbonell Marqués*
- Research in the Educational Field:
Representations and Practices in Dispute 829-856
*Mauricio Bustamante Fajardo, María Nelsy Rodríguez Lozano,
Blanca Mendoza & Francisco Martínez*
- Biographical Profile of Female School Principals
in Technical-professional Secondary
education institutions 857-883
Iciar Dufraix & Ignacio Figueroa-Céspedes
- Teaching Reading and Writing in College:
Collaborative Action-Research Paths 885-911
*Federico Saredo, Susana Kanovich, Silvia Grattarola Adinolfi,
José Estévez, Rosario Molinelli & Rodrigo Ferreira*
- How school management teams
understand curriculum development
in low-performing schools in Chile 913-937
*María Verónica Leiva-Guerrero,
Omar Aravena Kenigs & Bernardita Sepúlveda-Egaña*

DOSSIER

*The 2018-2024 government administration's closure.
Commitments in the field of education*

Presentation 941-946

Sergio Gerardo Malaga Villegas

Topic 1. Educational Actors

Agents or educators? An overview of the professionalization
of early childhood education teachers 949-959

Claudia Alaníz-Hernández

Chains, Networks, and Relationships
in In-service Teachers' Training policy 2018-2024 961-973

Catalina Inclán Espinosa & Jordi Abellán Fernández

The Relationship Between Families
and Schools During the Sanitary Crisis 975-984

Rosa María Torres Hernández

Topic 2. Educational models and institutions

From the neo-liberal model to the New Mexican School:
Theoretical, technical and ideological references 987-1000

Adriana Carro Olvera & José Alfonso Lima Gutiérrez

Continuous Improvement of Education:
Pivot of a Proposal for Change 1001-1017

Etelvina Sandoval Flores & Karla Rangel Montalvo

Topic 3. Educational agendas and reforms

Forgetting the questions that matter:
the consistency of the educational proposal for upper secondary education 1021-1039

Ana Razo

Policies for the Upper Secondary Education Level 2018-2024
and the Pending Agenda 1041-1053

Jesús Aguilar Nery

Federal Policy and Budgetary Restructuring for Normal Education
during the 2018-2024 1055-1067

Verónica Medrano Camacho

Evaluation and Outlook for Higher Education in Mexico 1069-1078

Miguel Casillas

Información para autores 1079

BALANCE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA (2018-2024)

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA

Los sistemas educativos responden a proyectos de nación, por lo que se plantean objetivos, planes, programas y estrategias para lograr sus fines. Sin embargo, en las escuelas la mayor parte del tiempo se pierden de vista tales propuestas por la inercia de la institución educativa que atiende asuntos cotidianos y que pueden parecer menores, los cuales derivan de la interacción de entre directoras(es), maestras(os), alumnas(os)¹ y comunidad escolar. No obstante, los planes y programas de estudio están anclados en proyectos de política educativa que trastocan esas interacciones escolares y que son parte del camino que se sigue para enriquecer las prácticas educativas y ofrecer resultados. La investigación educativa atiende al análisis del alcance de la planeación educativa en la escuela y sus actores.

Pablo Latapí dedicó gran parte de su obra a recalcar la relevancia de la investigación educativa para ofrecer información a los tomadores de decisión en materia de política educativa. Muchas de las tareas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) fueron inspiradas en el pensamiento de este especialista, por ejemplo, los estados del conocimiento. Esto, bajo el principio de que la investigación educativa tiene mucho que mostrar para fortalecer a la educación nacional. Con esta óptica la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) consideró que en el cambio de la actual administración gubernamental era necesario revisar lo que sucedió en materia de política educativa. Así, Gerardo Málaga, responsable del área temática “Política y gestión de la educación” del COMIE, coordinó a diferentes especialistas para la elaboración de un

Yazmín Cuevas Cajiga: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México. CE: yazcuevas@gmail.com

balance sobre las políticas gubernamentales mexicanas que se implementaron en el periodo 2018-2024, a fin de conocer sus alcances y perfilar la atención a ciertos problemas y niveles educativos que puede considerar el siguiente gobierno. El *dossier* se titula “El cierre de la administración gubernamental 2018-2024. Compromisos en materia educativa”, donde participan doce especialistas en educación.

Además, el número 103 de la RMIE cuenta con cinco artículos. El primero “Revisión sistemática del aprendizaje-servicio digital en instituciones de educación superior en Europa” a cargo de María Jesús Martínez-Usarralde y colaboradoras, que aborda el aprendizaje-servicio digital, cuya modalidad educativa aprovecha los recursos tecnológicos para ofrecer a los estudiantes estrategias de enseñanza lo más cercanas a situaciones profesionales reales y donde se ponen en marcha diferentes conocimientos y habilidades. En este marco, las autoras elaboraron una revisión de la literatura para reconocer las competencias (cívicas, digitales, sociales, laborales y didácticas) que los alumnos de educación superior construyen con el uso del aprendizaje-servicio digital.

En el segundo texto “La investigación en el campo educativo: representaciones y prácticas en disputa”, Mauricio Bustamante y colaboradores atienden a las representaciones y prácticas sociales de investigación educativa de profesores en una institución especializada de formación docente inicial. En los resultados muestran que los debates de antaño que persisten entre los participantes del estudio sobre la indagación educativa trastocan ciertas prácticas para el desarrollo y la enseñanza de la investigación.

El tercer trabajo “Perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional”, a cargo de Iciar Dufraix e Ignacio Figueroa, reconoce la trascendencia del liderazgo educativo de los directores para el mejoramiento de la institución escolar. Así, analizan las trayectorias biográficas de directoras de educación media de establecimientos técnico-profesionales en la región de Trapacá, Chile. Con el empleo del enfoque biográfico-narrativo a cuatro directoras se reconoce que el apoyo familiar, los rasgos personales, el liderazgo, la formación las habilidades interpersonales, la vocación son elementos que configuran el ejercicio profesional de estas líderes escolares.

En la cuarta contribución “Enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: recorridos colaborativos de investigación-acción”, Federico Saredo y colaboradores comparten los resultados de la enseñanza de la

lectura y escritura académica en cursos de ingreso a la universidad bajo el enfoque de investigación-acción. La indagación se llevó a cabo en diferentes grupos de estudiantes dirigidos por profesores del Centro Universitario Regional Litoral Norte de la Universidad de la República de Uruguay. En el análisis se da cuenta de la relevancia de la planeación didáctica y el acompañamiento a los estudiantes, así como la reflexión entre profesores sobre su ejercicio docente.

El quinto artículo “Percepción de equipos directivos sobre la gestión del currículum en escuelas chilenas de bajo desempeño”, bajo la autoría de Verónica Leiva-Guerrero y colaboradores, se dirige a la comprensión del papel de la percepción de los equipos directivos de escuelas chilenas sobre gestión curricular y su influencia en el liderazgo pedagógico para el mejoramiento de los establecimientos escolares. Para cumplir con el propósito, los autores realizaron 25 entrevistas semiestructuradas a directores. Los hallazgos muestran que la gestión pedagógica de los docentes y las características de los alumnos son, para los directores, los elementos que impiden el logro de la gestión curricular.

Los invito la revisión de los trabajos que se presentan en este número y, especialmente al análisis de *dossier* sobre el balance de política educativa 2018-2024, ya que es a través del debate que, como especialistas, podemos contribuir al fortalecimiento de nuestro sistema educativo.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE / CAROLINA TARAZONA GIL / ÁNGELA CARBONELL MARQUÉS

Resumen:

Este artículo presenta una revisión sistemática de la metodología de Aprendizaje-Servicio (Aps) y su digitalización entre 2019 y 2023, vinculada con el impacto en el estudiantado participante en las instituciones de educación superior europeas. El objetivo es comprobar las competencias adquiridas por el alumnado tras aplicar el Aps combinado con las tecnologías de la información y de la comunicación. Se concluye que, a pesar de que el estudiantado muestra preferencia por la presencialidad, el impacto del Aps digital es beneficioso, incidiendo positivamente sobre las competencias cívicas, digitales, sociales, motivacionales, laborales y didácticas; asimismo, que la digitalización en las aulas constituye un instrumento intersticial para la innovación en la metodología Aps del futuro.

Abstract:

This article presents a systematic review of the Service-Learning (in Spanish, Aprendizaje-Servicio or Aps) methodology and its digitization between 2019 and 2023, concerning its impact on the participating students in European higher education institutions. The objective was to test the competencies achieved by the student body after applying Aps combined with information and communication technologies. We conclude that, despite the students' preference for face-to-face learning, the impact of digital Aps is beneficial, positively influencing civic, digital, social, motivational, work-related, and didactic competencies, and that digitization in the classroom constitutes an interstitial instrument for innovation in the Aps methodology of the future.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; investigación documental; tecnologías de la información y la comunicación; aprendizaje social; aprendizaje virtual.

Keywords: service-learning; documentary research; information and communication technologies; social learning; virtual learning.

María-Jesús Martínez-Usarralde: profesora de la Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España. CE: M.Jesus.Martinez@uv.es / <https://orcid.org/0000-0001-6777-3399>

Carolina Tarazona Gil: estudiante de doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional en la línea de Organización del Territorio y Cohesión Social de la Universidad de Valencia. Valencia, España. CE: catagil@alumni.uv.es / <https://orcid.org/0000-0002-8257-6120>

Ángela Carbonell Marqués: profesora de la Universidad de Valencia, Facultad de Ciencias Sociales. Valencia, España. CE: Angela.Carbonell@uv.es / <https://orcid.org/0000-0003-2180-4123>

Introducción

La implementación del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la educación superior contribuye a forjar ciudadanía universitaria global de formas distintas a través de sus acciones. Una de ellas se refiere a la necesidad de establecer una guía y contribuir a la expansión de la experiencia educacional, remarcando que esta debe ser enriquecedora e incluir una perspectiva humanista. Por tanto, el objetivo va más allá de adquirir conocimientos para la empleabilidad y se vincula con desarrollar otras habilidades como la capacidad de reflexión, experiencias significativas, relaciones sociales con organizaciones, toma de conciencia de problemas y necesidades sociales, además de aportar la mejora del futuro de la ciudadanía responsable, entre otras (Carrera, 2022). De esta forma, el objetivo del presente estudio es analizar la literatura existente sobre el impacto del ApS digital en el alumnado de instituciones de educación superior europeas para identificar las competencias que adquieren con estas experiencias educativas. Su finalidad es aportar y sintetizar la mejor evidencia posible sobre este tema, evaluando la calidad y metodología utilizada en las investigaciones que, en muchos casos, son de utilidad para la toma de decisiones (Booth, Sutton, Clowes y Martyn-St James, 2021).

El ApS se ha digitalizado desde la pandemia de covid-19 y se sigue implementando mediante el uso de diferentes herramientas digitales y de internet (Beaman y Davidson, 2020; Veyvoda y Van Cleave, 2020). Durante el cierre, la relación entre las tecnologías de la comunicación y la educación se hizo más intensa y profunda surgiendo la posibilidad de la enseñanza a distancia (Albanesi, Culcasi y Zunszain, 2020). Por otro lado, la experiencia del ApS también aporta una visión *aumentada*, entendiéndose por ello, dentro de la educación superior, como manifestación pedagógica que trasciende el espacio y el tiempo, las comunidades locales y los entornos internacionales (Compare y Albanesi, 2022). En este sentido, las y los participantes se convierten en ciudadanas(os) responsables del presente, con la responsabilidad de colaborar con las futuras generaciones. Por su parte, García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Manjarrés (2021) señalan que, debido a la digitalización, los nuevos espacios y procesos de aprendizaje han sido rediseñados, resaltando cómo el cambio de paradigma de digitalización educativa está transformando el enfoque del aprendizaje. Es fundamental ser consciente de que la educación se dirige hacia un mundo digital e hiperconectado, donde la innovación tecnológica desempeña un rol indiscutible.

En esta línea, varias universidades de todo el mundo han institucionalizado el ApS en su política de responsabilidad universitaria. Entre ellas destacan ejemplos españoles como las universidades de Santiago de Compostela, Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Barcelona (UB) y Complutense de Madrid (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2022); esta última, por ejemplo, está desarrollando una aplicación web, *Virtu@al-ApS*, para apoyar proyectos innovadores. La UB (Escofet y Rubio, 2017) sostiene que la combinación de tecnologías digitales con proyectos de ApS permite que jóvenes experimenten la solidaridad, la responsabilidad y el servicio a otras(os), y se sientan satisfechas(os) con los objetivos logrados. La experiencia de la UNED demostró que el ApS en línea crea una experiencia inmersiva que potencia sus efectos pedagógicos. Estas experiencias muestran que las tecnologías desempeñan un papel crucial en la ciudadanía y el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores (MeterBringle y Clayton, 2020). Hernández-Cardona, Feliu-Torruella, Sospedra-Roca y Boj-Cullell (2022) confirman la consolidación de tendencias dentro del cambio de paradigma y la inclusión tecnológica en la enseñanza a que da lugar el ApS digital. Entre ellas, el reto de la re-orientación humanística dentro de los espacios virtuales, ya que el aprendizaje incluye características inherentes al ser humano como la creatividad, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional, la habilidad de inspirar y el trabajo colaborativo, entre otros. Otra tendencia es el desarrollo personal e integral en el aprendizaje del ApS virtual, donde la integración significativa de la tecnología tiene un papel predominante en la contribución de nuevas pedagogías y la consecución de objetivos.

Por otro lado, tras enfrentar la pandemia de covid-19, el ApS digital se ha consolidado como herramienta intersticial, ya que supone una modalidad de aprendizaje que redefine los parámetros espacio-temporales, expande la experiencia educativa y resignifica la idea de servicio a la comunidad (Albanesi, Culcasi y Zunszain, 2020). En suma, no hay que perder de vista que, aunque el futuro se centra en la digitalización, cabe asegurar la preservación de los valores humanos y el cultivo del pensamiento crítico, la creatividad y la empatía, entre otros. Con ello, la ciudadanía global y la solidaridad internacional se erigen en conceptos que se identifican con una práctica moral que debe seguir presente, por lo que nos afecta como seres humanos (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Manjarrés, 2021).

A pesar del creciente reconocimiento del ApS digital, especialmente en el contexto de la educación superior, la falta de una revisión sistemática integral limita la comprensión completa de sus impactos, desafíos y mejores prácticas. La revisión realizada por Marcus, Atan, Yusof y Tahir (2020) se centra específicamente en el aprendizaje mediante servicios electrónicos sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan estas experiencias, lo que destaca la necesidad de un enfoque más amplio y detallado en el ApS digital y las particularidades de los sistemas educativos. En este sentido, este estudio tiene como objetivo analizar la literatura existente sobre el impacto del ApS digital en el estudiantado de instituciones de educación superior europeas, con el fin de identificar las competencias que adquieren con estas experiencias educativas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, se realiza una revisión sistemática de la metodología de ApS y su digitalización, vinculándose con el impacto en el estudiantado participante en las instituciones de educación superior.

Materiales y métodos

Diseño del estudio

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática integrativa consistente en combinar los resultados de diferentes fuentes de información cuantitativa, cualitativa y revisiones, incluyendo literatura teórica y empírica. Para Booth *et al.* (2021), este tipo de revisión sistemática permite integrar los resultados de diferentes tipos de estudios en una nueva revisión de carácter mixto, proporcionando una comprensión más amplia del fenómeno o problema y maximizando los hallazgos. De hecho, la síntesis de resultados permite la implementación directa de evidencias con la práctica profesional, consideradas, en la actualidad como guía de estrategias o políticas.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios recientes que analizan el impacto del ApS digital en el estudiantado de educación superior. Para este objetivo, los trabajos debían ser: *a)* artículos científicos, *b)* desarrollados en Europa, *c)* publicados en los últimos cinco años (2019-2023), *d)* en inglés y español y *e)* en acceso abierto. Se excluyeron estudios sin acceso a texto completo, literatura gris e investigaciones no relacionadas con las ciencias sociales.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS) y Cochrane hasta el 31 de julio de 2023, utilizando una cadena de búsqueda estructurada. Se escogieron conceptos relacionados con el ApS, la digitalización y la educación superior. Estos se insertaron en los campos de búsqueda de título, resumen y palabras clave, utilizando operadores booleanos. La ecuación de búsqueda fue:

("higher education" OR "educación superior" OR "universidad*" OR "universit*") AND ("service-learning" OR "aprendizaje-servicio") AND ("digital" OR "ITC" OR "online" OR "TIC" OR "virtual" OR "e-service learning" OR "electronic*" OR "en línea" OR "service e-learning" OR "technolog*" OR "tecnolog*")

Extracción y análisis de datos

A fin de mejorar el rigor analítico de la revisión sistemática, se utilizaron varias estrategias. Se siguieron los siguientes pasos para identificar los artículos: *a*) selección de registros identificados en las bases de datos; *b*) análisis de artículos relevantes y aplicación de criterios de elegibilidad e incluir los más adecuados; y *c*) eliminación de duplicados. De cada uno de los artículos se extrajo el año, el lugar de publicación, la muestra del estudio, el diseño, la revista, el factor de impacto, los objetivos y las conclusiones principales.

Posteriormente, se realizó un proceso de categorización abierta y un análisis de contenido inductivo de las fuentes seleccionadas (Finfgeld-Connett, 2014). En revisiones sistemáticas, este método de análisis es útil para realizar síntesis que requieren de un mayor nivel interpretativo (Finfgeld-Connett y Johnson, 2013; García-Peñalvo, 2022; Sobrido-Prieto y Rumbo-Prieto, 2018). De esta forma, se estudian las categorías y subcategorías que emergen de los artículos y se agrupan según la misma unidad de significado (Coffey y Atkinson, 2005), lo que permitió identificar criterios de clasificación por tipología de ApS digital en este contexto.

Siguiendo a Bekhet y Zauszniewski (2012), la búsqueda de bibliografía, la selección de estudios, la extracción de datos y la codificación fueron realizadas por dos de las autoras, que trabajaron por separado. En caso de desacuerdo durante el proceso de selección, se llegó a un consenso mediante discusión con la tercera autora.

Para acometer la revisión sistemática de manera estructurada se utilizó el *software* Parsifal.

Evaluación de la calidad

Para facilitar la preparación y el reporte de un protocolo robusto de revisión, se utilizó la herramienta Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron *et al.*, 2021) Asimismo, se tomaron como referencia otras revisiones sistemáticas realizadas desde las ciencias sociales sobre este objeto de estudio (Marcus *et al.*, 2020; Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza, 2019).

Para dotar de rigor esta investigación, se utilizó el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong, Fàbregues, Bartlett, Boardman *et al.*, 2018), herramienta de evaluación crítica diseñada para revisiones que incluyen estudios empíricos y permite evaluar la calidad metodológica de cinco categorías de estudios: investigación cualitativa, ensayos controlados aleatorios, no aleatorios, estudios descriptivos cuantitativos, y de métodos mixtos (Della Porta y Keating, 2013). Para aplicar este sistema de evaluación a los artículos seleccionados para la revisión, cada pregunta se responde en tres formatos (sí/no/no sé) que determinarán la calidad de cada estudio, en función del porcentaje (0% al 100%) y dependiendo de la valoración del artículo y la media obtenida. Este método de evaluación de la calidad es la herramienta más avalada para la evaluación crítica de trabajos de métodos mixtos o revisiones que combinan diferentes tipos de estudios.

Criterios de clasificación por competencias

Tras la lectura de los artículos seleccionados, se clasificaron 22 con base en el criterio de “competencias adquiridas por el alumnado participante”, extraídas del análisis de Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza (2019) y adaptadas *a posteriori* para este análisis:

- 1) *Competencias cívicas*: derechos humanos, ética, responsabilidad, comunidad, ciudadanía global y conocimiento de realidades sociales.
- 2) *Competencias digitales*: uso de las nuevas tecnologías de la información y de las aplicaciones digitales aplicadas al ApS.
- 3) *Habilidades sociales*: autoestima, creatividad, comunicación, trabajo en equipo, inclusión, valores humanos, solidaridad, reflexión, empatía y cooperación.

- 4) *Competencias motivacionales*: aumento de la implicación y la intención de actuación como experiencia positiva.
- 5) *Competencias laborales*: mejora de la inserción en el futuro profesional y las competencias organizativas, además de atención al cliente.
- 6) *Competencias didácticas*: mejora de la comunicación como el habla en público y del aprendizaje multidisciplinar en el aula.

Las competencias adquiridas son positivas y se complementan, ya que el ApS es una metodología que en su aplicación y ejecución tiene como objetivo el enriquecimiento pedagógico de todas las partes que lo componen (alumnado, profesorado y organizaciones). En los resultados se especificarán cuáles son las competencias más adquiridas y su correspondiente justificación.

Criterios de clasificación por tipología de ApS digital

Además de los criterios de competencias adquiridas en el alumnado enumerados anteriormente, se prestó atención a la clasificación sobre el tipo de ApS digitales, según el grado de utilización de las tecnologías. Santos, Mella y Sorcelino (2020) y Waldner, Widener y Mcgorry (2012) identifican cuatro tipos dependiendo del nivel de virtualidad, afirmando que lo más habitual es que el ApS electrónico o digital se presente en un formato híbrido o mixto donde hay componentes de la instrucción y/o del servicio que tienen lugar de manera digitalizada, frente a la modalidad denominada “extrema”, en que tanto la instrucción como el servicio se producen en línea.

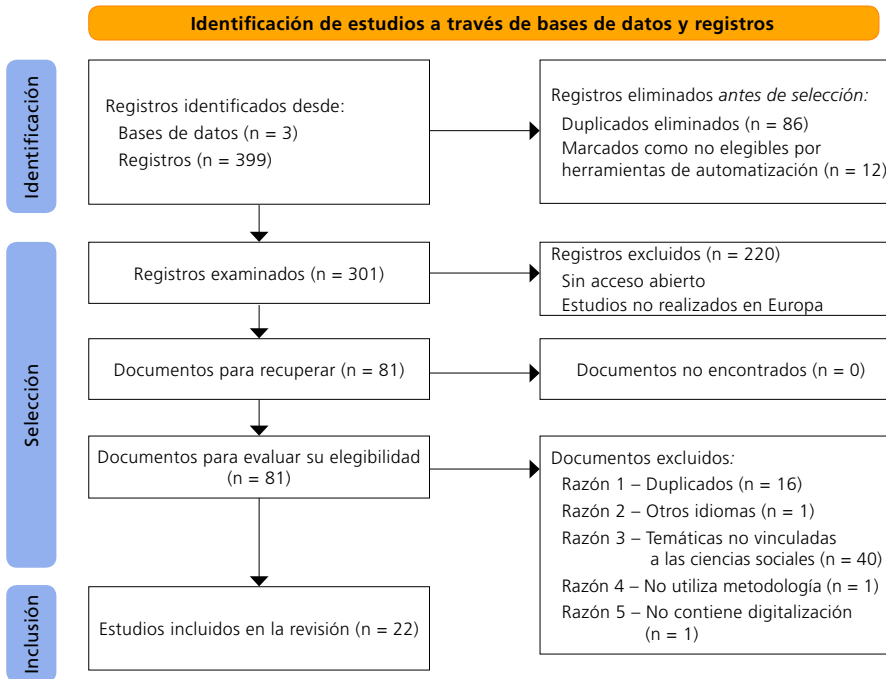
De lo anterior se deduce cómo las experiencias de ApS digital pueden ser muy diversas según el tipo de proyecto, determinadas por el impacto producido en el alumnado por la calidad del proyecto en sí y definidas desde las tecnologías, la comunicación y el diseño del curso (Waldner, Widener y Mcgorry, 2012).

Resultados

La figura 1 muestra el proceso de identificación, selección e inclusión de los estudios. Se identificaron 399 documentos potencialmente elegibles para la revisión sistemática tras ejecutar la estrategia de búsqueda en las diferentes bases de datos. Tras eliminar los duplicados y documentos no legibles, 220 de los 301 documentos restantes fueron rechazados por no cumplir los criterios de inclusión. Esto dejó 81 artículos, que fueron evaluados para su selección, considerando su relevancia sobre la base del título y el resumen; posteriormente, fueron analizados mediante una lectura completa del texto.

Se excluyeron 59 estudios por diferentes razones (duplicados, idiomas diferentes del inglés o español, temáticas no relacionadas con las ciencias sociales o la educación, ausencia de metodología, o no contiene elementos digitales en la metodología educativa ApS). Tras este riguroso proceso de selección, finalmente 22 documentos fueron incluidos en el análisis.

FIGURA 1

Diagrama de flujo PRISMA

Fuente: elaboración propia a partir de Page et al., 2021

Descripción de los estudios incluidos

La tabla 1 muestra las características principales de los estudios. Teniendo en cuenta el año de publicación de los artículos seleccionados, se puede observar cómo la producción científica sobre el tema va en aumento. Se concluye que, progresivamente, en el discurso temporal el interés por estudiar el ApS digital es mayor. De ello puede deducirse que el año post-covid fue el que más se investigó al respecto, seguido de 2022 en el que hay una implosión investigadora sobre esta temática.

TABLA 1

Metodología y características cualitativas de los artículos analizados

Autor, año	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT (%)
Miró-Miró, Coiduras y Molina-Luque, 2021	España	Cuantitativo	Escalas ApS elaboradas con anterioridad por Furco (1999; NSLC, 2008, 2011)	Promoción de las tecnologías digitales en contextos rurales de educación primaria desde los estudiantes de grado de Educación primaria	Promocionar las tecnologías digitales en los centros rurales de educación primaria	100
García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022	España	Cualitativo	Indagación crítico-hermenéutica	Proponer respuestas en las universidades que revitalizan la propia noción de educación superior desde un enfoque humanista	Analizar la consistencia teórica del ApS en la universidad y sus procesos de desarrollo	80
Santos, Mella y Sotelino, 2020	España	Cualitativo	Revisión bibliográfica	Analizar las posibilidades de integración académica y pedagógica del ApS con proyección tecnológica e internacional	Analizar revisión bibliográfica de alcance con el fin de aproximarse al ApS interproyección nacional y al tecnológico internacional	60
Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020	España	Cualitativo	Biográfica narrativa (diario personal) (Moriña, 2017)	Revisar los supuestos de la apuesta del ApS por la innovación en la cual la tecnología posibilita esas nuevas formas de aprendizaje	Analizar un caso práctico de ApS virtual que integra las tecnologías en su diseño y desarrollo posterior apoyándose en recursos digitales en la educación superior, universidades	60
Dapena, Castro y Ares-Pernas, 2022	España	Métodos mixtos	Cuestionario y rúbricas digitales	Integración de aplicaciones digitales en la asignatura de Información y tecnologías de la comunicación para desarrollar actividades y evaluaciones mediante la metodología de ApS digital	Mostrar cómo el trabajo metodológico mediante la monitorización del trabajo de estudiantes y la evaluación del aprendizaje y del servicio manteniendo las condiciones de la presencialidad	60
García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Manjarrés, 2021	España	Cualitativo	Biográfico-narrativa. Diario de campo. "Intercultural Field Note-book"	ApS virtual como innovación educativa dentro de su marco teórico	Comprender la mejora del desarrollo del ApS en la educación superior	60
Montesi, Parra, Ovalle y Sacristán, 2022	España	Cualitativo	Caso de estudio cualitativo según el modelo de McDonough <i>et al.</i> (2017)	Intercambio entre alumnado universitario y 2 residencias para mayores durante la pandemia covid-19 mediante contacto telefónico, donde se realiza un ApS enseñando a través de las TIC	Apoyar la integración de las personas mayores durante la pandemia y enseñarles sobre las TIC	60
Ahern y López-Medina, 2021	España	Cualitativo	Entrevistas <i>focus group</i> con el profesorado	Uso de la tecnología y de la comunicación digital a través de las diferentes fases del ApS en la universidad	Analizar el uso específico de los instrumentos de la comunicación digital para apoyar los programas literarios en dos idiomas para estudiantes con problemas en 2 colegios locales	80

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Autor, año	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT (%)
Phillips, 2021	Austria	Cualitativo	Cuestionario y datos cualitativos	ApS en remoto de forma <i>blended</i> aprendizaje que combina el aprendizaje académico con la práctica, la experiencia y el compromiso social utilizando una serie de herramientas y métodos de didáctica digital	Promocionar de forma recíproca el empoderamiento en el proceso educativo de todos los integrantes (estudiantes de la universidad, comunidad local, ONG y el profesorado)	60
Perkiss, Anastasiadis, Bayerlein, Dean et al., 2020	Varios países europeos	Cuantitativo no-aleatorio	Encuesta con preguntas cerradas, WikiRate	Explorar la sostenibilidad, enfocada al aprendizaje experiencial a través de la universidad mediante el uso del ApS digital para el desarrollo de la ciudadanía global	Conocer las percepciones de estudiantes de educación superior: su consciencia, el pensamiento crítico y la sostenibilidad	100
Sanz-Benito, Lázaro-Cantabrana, Grimalt-Álvaro y Usart-Rodríguez, 2023	España	Cuantitativo	Diseño descriptivo estándar, una rúbrica de evaluación, Cuestionario de Competencia Digital Docente	Presentación de un proceso de evaluación por competencias, relacionadas con la inclusión digital, llevado a cabo durante una experiencia formativa vehiculada a través de la metodología didáctica del ApS	Abordar la problemática del uso de las tecnologías digitales más accesibles para el alumnado en el aula. Revisión sistemática	80
Compare y Albanesi, 2022	Italia	Métodos mixtos	Evaluación triangulativa longitudinal, diario reflexivo y cuantitativos-deductivo	Aplicación de la metodología ApS en un contexto educativo en la pandemia de covid-19	Explorar la responsabilidad y las dimensiones democráticas en un ApS extremo mediante las percepciones en la exclusividad de actividades en línea	80
Hidalgo y Moreno, 2022	España	Métodos mixtos	Cuestionario escala Likert y entrevista de valoración global	Proponer a los colegios de infantil y primaria, un "reto" a realizar en el aula: un experimento científico, siguiendo el método científico y que el alumnado participante lo grabe en video y lo suba a un sitio web a modo de <i>stand</i> para que puedan verlo todos los colegios participantes	Mejorar una necesidad real de la comunidad a la que se dirige el servicio, implementado a través de prácticas pedagógicas y sociales basadas en la reciprocidad; desarrollar habilidades para la vida; una pedagogía activa y reflexiva; construir una red de conexiones y apoyo y desarrollar actividades significativas y transformadoras que repercutan en la formación	60
Fuentes, Martín-Ondarza y Redondo, 2020	España	Métodos mixtos, cualitativo y evaluativo	Entrevista semi-estructurada	Proyecto de ApS en el que los espacios físico y virtual desempeñan un papel central e interrelacionado	Reacondicionar el espacio de la participación ciudadana y comunitaria en el proceso educativo, el compromiso docente, la formación ético-cívica, la inclusión, el cuidado del medio ambiente, el juego al aire libre, entre otros	80

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Autor, año	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT (%)
Muñoz-Alcón, Tejedor-Hernández y Lafuente-Nafría, 2022	España	Cuantitativo	Evaluación del desempeño de equipos y estudiantes con necesidades de apoyo educativo (SNES) –Situational Motivation Scale–, pregunta abierta para recopilar sus impresiones sobre la experiencia	Presentación de proyectos de ApS realizados en clase de inglés por estudiantes de Ingeniería y Educación de un Centro de Educación Especial para adultos	Desarrollar una competencia lingüística básica en inglés para que estudiantes de SNES pudieran comprender textos científicos e instrucciones tecnológicas para manejar TIC con cierta autonomía. Se contrasta el uso de la modalidad presencial vs. en línea, obligado por la pandemia, y se comparan los resultados durante tres años	80
Moreno y Lopezosa, 2020	España	Cualitativa	Rúbrica de evaluación	Experiencia de innovación educativa en la que alumnado de los grados en Educación del Centro Universitario Sagrada Familia han diseñado <i>breakouts</i> digitales a partir de contenidos y objetivos curriculares de distintas unidades didácticas de segundo curso de Educación primaria de Escuelas Profesionales Sagrada Familia	Permitir al alumnado desarrollar diferentes habilidades y conectar los contenidos de las áreas para resolver distintas pruebas y llegar a un resultado de forma conjunta y colaborativa	60
Mayor, 2019	España	Métodos mixtos	Análisis de documentos, observación, cuestionario ad hoc y entrevistas	Investigación centrada en el análisis de la percepción del estudiantado y el profesor de la asignatura de Recursos tecnológicos didácticos y de investigación, implicados en el diseño de proyectos de ApS	Constatar los efectos producidos en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de aprendizajes funcionales	60
Bardus, Nasser, Kabakian-Khasholian, Kanj et al., 2022	Libano y Reino Unido	Métodos mixtos	Control presencial individualizado	Presentar el diseño, implementación y evaluación de un curso de aprendizaje electrónico-servicio: <i>Marketing</i> social para la promoción de la salud	Comparar el ApS presencial vs. en línea	60
Andrés-Romero, Fernández-Torres y Salvador-Ferrer, 2022	España	Métodos mixtos	Inventario de clima del equipo y cuestionario	El ApS como metodología favorecedora del aprendizaje a partir de la acción y reflexión sobre una necesidad social produce consecuencias positivas en la competencia de trabajo en equipo orientada a la innovación	Conocer la influencia de la aplicación del ApS digital en estudiantes	100
Hervás Torres, Soto Solier y Bellido González, 2022	España	Cualitativo	Investigación-acción participativa	Creación de una "Videooteca de Storytelling Educativas e Interactivas", repositorio de materiales educativos audiovisuales, genera una red entre uni-interactivos y digitales para mejorar las funciones ejecutivas, lenguaje y valores mediante la metodología de E-ApS y TIC	Facilitar la labor docente en una sociedad digital e inclusiva, resultando un entorno educativo que genera una red entre universidad, escuela y familia donde se comparten y transfieren conocimientos	100

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Autor, año	País	Diseño del estudio	Técnica	Temática	Objetivos	MMAT (%)
Martínez-Campillo, Sierra-Fernández y Fernández-Santos, 2019	España	Métodos mixtos	Cuestionario de autoevaluación y con medidas pre- y post-e intra e inter-grupal, análisis comparativo	Evaluar el ApS, una Experiencia para el Emprendimiento Sostenible en el contexto de la Educación Superior Española	Evaluar la autopercepción de la universidad y de los estudiantes sobre la mejora en su desarrollo curricular, competencias profesionales y cívico-sociales, responsabilidad después de participar en la experiencia ApS, y estimar su posible efecto sobre desempeño académico	60
De la Calle, Miró, De Dios y de la Rosa, 2021	España	Cualitativo, enfoque mixto	Análisis de documentos y observación directa mediante Atlas.ti	Formación de un ApS digital para la asignatura de Responsabilidad social en periodismo mediante el servicio a residencias de mayores	Analizar la experiencia vivida por los estudiantes de periodismo y su respuesta de aprendizaje como consecuencia de la necesaria adaptación de la asignatura de Responsabilidad social ante la situación de la pandemia por covid-19	60

Notas: calidad metodológica evaluada con Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). Las referencias de la columna "Técnica" están citadas en los artículos analizados.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la mayoría de los artículos han sido realizados en España (un total de 18), erigiéndose en líder en investigación en ApS digital. Únicamente (4) trabajos se desarrollaron en otros países (Italia, Austria, Líbano y Reino Unido, así como varios países de la Unión Europea). Las autorías con más publicaciones sobre el ApS digital son de Juan García-Gutiérrez, conocido por su trabajo en la UNED, autor de numerosas investigaciones sobre la temática, además de Marta Ruiz Corbella, de la misma universidad. De hecho, ambos han escrito tres artículos conjuntos sobre el ApS digital (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022; García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Manjarrés, 2021; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020), pudiéndose observar cómo se publica un artículo por año. Asimismo, Elena Moreno Fuentes aparece en dos artículos (Moreno y Lopezsoza, 2020; Hidalgo y Moreno, 2022), también de la UNED.

Metodología utilizada en las investigaciones

En cuanto a la metodología utilizada en los estudios domina la cualitativa, con 10 artículos realizados de este modo. En segundo lugar, el método mixto, con 8 trabajos y, por último, el método cuantitativo, con 4 estudios.

Los instrumentos metodológicos cualitativos utilizados son: indagación crítico-hermenéutica, reflexión crítica, biografía narrativa, diario de campo, *focus group*, rúbrica de evaluación, cuestionarios de reflexión subjetiva y clasificación de datos. La justificación más plausible de que el método cualitativo sea el más utilizado en el ApS digital es que en educación permite aplicarlo a una realidad social para la formación del estudiantado, el profesorado y la comunidad educativa (Rojas, 2023).

Las herramientas que fueron utilizadas fueron diversas y se destacan las siguientes según su categoría por ser predominantes en las investigaciones:

- *Cualitativa*: entrevista de valoración global, cuestionario, diario reflexivo y observación directa. Denzin y Lincoln (2012), buscando una definición sencilla de lo que significa la investigación cualitativa, la describen como una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Se busca comprender el contexto en su globalidad. En este caso, el punto de partida lo constituye la pregunta y no los objetivos que delimitan y predeterminan en exceso la investigación.
- *Cuantitativa*: encuesta y rúbrica. Esta requiere de procedimientos rigurosos adscritos al método científico. Antes de iniciarla, es necesario determinar quién será evaluado (los instrumentos) y por qué medio se recogerán los datos. Para determinar su rigurosidad, se han de tener en cuenta factores como el tipo de investigación, las hipótesis, la limitación financiera, el número de variables estudiadas, los métodos de recogida de datos y el grado de exactitud necesario (McMillan y Schumacher, 2005).
- *Mixta*: cuestionario y rúbricas de evaluación. Como afirma Bryman (2006), se aplican métodos cuantitativos y cualitativos de forma combinada. En este proceso se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos pertenecientes a un único estudio de forma sistemática y rigurosa para dar solución a una hipótesis o pregunta de investigación.

En cuanto a los grupos que recibieron el servicio de ApS se muestra una gran variedad de beneficiarios, pero destaca, por ser la institución con mayores servicios recibidos por parte del estudiantado universitario, el alumnado de educación primaria (Andrés-Romero, Fernández-Torres y

Salvador-Ferrer, 2022; Hidalgo y Moreno, 2022; Moreno y Lopezsoza, 2020; Mayor, 2019). Entre los grupos de recepción, se encuentran también los colectivos desde los que trabajan las organizaciones, como entidades de autismo, organizaciones locales, organizaciones no gubernamentales (ONG) (Andrés-Romero, Fernández-Torres y Salvador-Ferrer, 2022; Bardus, Nasser, Kabakian-Khasholian, Kanj *et al.* 2022; Compare y Albanesi, 2022). Asimismo, dos investigaciones ofrecen su ApS a residencias de mayores para paliar durante la pandemia el problema social de la soledad (De la Calle, Miró, De Dios y De la Rosa, 2021; Montesi, Parra, Ovalle y Sacristán, 2022).

Destaca también el componente internacional de sus beneficiarios, ya que, gracias al ApS digital, se pueden derribar barreras geográficas y espacio-temporales con un ahorro de medios (Hidalgo y Moreno, 2022; Martínez-Campillo, Sierra-Fernández y Fernández-Santos, 2019; Perkiss, Anastasiadis, Bayerlein, Dean *et al.* 2020). Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020) se centran en un ApS enfocado a emprendedoras rurales en el que se utilizan las TIC para llevar a cabo el programa, aunque se realiza de forma presencial. En el estudio de Fuentes, Martín-Ondarza y Redondo (2020), con el proyecto *Mi recreo* desde el servicio a un colegio de educación infantil y primaria queda demostrada también esta línea. Asimismo, García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022) señalan que otro factor clave es la tecnología encargada de romper la comunicación espacio-tiempo: su evolución queda evidenciada desde su ubicuidad, la interacción a través de las redes sociales y servicios en línea construidos, entre otros. En la misma línea, Santos, Mella y Sotelino (2020) interpretan que las TIC permiten que los proyectos de ApS rompan los límites espaciales en proyectos internacionales en los que, de manera presencial, los recursos ligados serían mayores.

Muestras y duración

En cuanto a las muestras utilizadas en la investigación existe una gran variedad, aunque lo que tienen en común es que son limitadas y representativas, oscilando en un número que parte desde 20 estudiantes (Compare y Albanesi, 2022) hasta 333 (Hervás Torres, Soto Solier y Bellido González, 2022). El alumnado participante en las investigaciones comprende una ratio media debido a que los ApS se realizan con estudiantes de una única universidad y de grados universitarios concretos, tal como evidencia

la investigación de Hervás Torres, Soto Solier y Bellido González (2022), con participantes de los grados de Educación infantil y de Logopedia. Al respecto, Mayor (2019) señala que, debido a ser un estudio de caso a partir de un fenómeno singular, no se pretende la generalización de sus resultados, aunque se pueden transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre ambos (Guba y Lincoln, 1989).

En cuanto a las carreras universitarias del alumnado participante en los ApS donde se utiliza o se implementa de forma digital, el mayor porcentaje pertenece a las áreas de humanidades o ciencias sociales, con carreras como Magisterio de educación primaria (Miró-Miró, Coiduras y Molina-Luque, 2021), seguidas de Magisterio de infantil (Sanz-Benito, Lázaro-Cantabrana, Grimalt-Álvaro y Usart-Rodríguez, 2023). En segundo lugar, aparece el ámbito de los negocios y de la mercadotecnia social (Bardus *et al.*, 2022), incluida la gestión empresarial (Martínez-Campillo, Sierra-Fernández y Fernández-Santos, 2019). Por último, otras de las áreas diferentes que han realizado un ApS y en las que aparece solo un artículo por carrera son: Física e ingeniería de producto (Dapena, Castro y Ares-Pernas, 2022), Ciencias de la información (Montesi *et al.*, 2022), Salud (Phillips, 2021), Psicología (Compare y Albanesi, 2022) y Educación social (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). Como excepción, uno de los artículos menciona en su muestra una variedad de estudiantes procedentes de tres carreras distintas: Educación, Psicología y Turismo (Andrés-Romero, Fernández-Torres y Salvador-Ferrer, 2022).

El periodo en el que se realizaron los ApS oscila entre tres meses, un semestre y un año académico, ya que los ApS suelen englobarse dentro de asignaturas académicas universitarias que suelen tener tal duración. Por lo general, se especifican 12 artículos en los que el ApS tiene una duración de un año académico, mientras que cinco explican que la duración es de un semestre, a excepción de un artículo que dura tres meses, ya que se trata de un caso práctico (Mayor, 2019).

Contenido

Competencias adquiridas

Las competencias adquiridas detectadas desde el modelo de Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza (2019), y adaptado para este artículo, son desplegadas en seis categorías: cívicas, digitales, sociales, motivacionales, laborales y didácticas. Según los artículos analizados, las

competencias sociales son las que más se repiten, destacando la solidaridad, empatía y el trabajo en equipo (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Manjarrés, 2021; Montesi *et al.*, 2022); el aumento de la autoestima y el conocimiento de las diferentes realidades sociales en diferentes partes del mundo (Phillips, 2021). Además, se reconoce el carácter proactivo, cooperativo, problematizador, relacional, reflexivo y transformador del ApS (Sanz-Benito *et al.*, 2023). Las segundas competencias más adquiridas son las cívicas, seguidas de las digitales, motivacionales, didácticas y laborales. En las cívicas, García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022) y Miró-Miró, Coiduras y Molina-Luque (2021) explican que se favorece el compromiso con la comunidad, se promueven los valores humanos y la globalidad. A las anteriores se añaden también los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). Las competencias motivacionales se mencionan en la investigación de Dapena, Castro y Ares-Pernas (2022), desde la que se señala cómo aumenta la motivación del alumnado con los componentes digitales y se reduce la ansiedad por evitar el encuentro en primera persona. El uso de los componentes digitales en el ApS hace que se potencien en el aula (Ahern y López-Medina, 2021). Hidalgo y Moreno (2022), también deducen las competencias en mayor motivación y en mejora de la didáctica. Finalmente, las competencias didácticas de aprendizaje en el aula engloban en el aprendizaje el pensamiento crítico y la experiencia positiva adquirida desde el mismo (Perkiss *et al.*, 2020).

En función de la tipología escogida de ApS digital, las competencias que adquiere el alumnado, reflejadas en cada investigación, se centran más en unos grupos u otros de acuerdo con la clasificación de Martínez-Usarralde, Gil-Salom y Macías-Mendoza (2019). Aun así, por lo general, quedan entrelazadas (Sanz-Benito *et al.*, 2023), desde el impulso recibido por la inclusión digital y, al mismo tiempo, su carácter cooperativo y reflexivo. Fuentes, Martín-Ondarza y Redondo (2020) afirman que la tecnología permite crear una ciudadanía digital combinada con las competencias sociales y cívicas. Mayor (2019) concluye que las TIC se erigen en instrumentos de mediación del conocimiento que logran generar procesos de pensamiento, comunicación y colaboración. Asimismo, Compare y Albanesi (2022) concluyen que el estudiantado obtiene una mejora en la futura inserción profesional, al mismo tiempo que promueve el sentido del compromiso cívico, de la creatividad y la comunicación efectiva.

Criterios de clasificación por tipo de ApS digital

Desde los modelos que clasifican al ApS en función del uso de las TIC cabe deducir, a raíz de la revisión sistemática, que las investigaciones se han realizado en su mayoría mediante el ApS extremo, seguido del híbrido “tipo II”, donde la instrucción es presencial y el servicio es en línea. Los modelos de ApS digital menos ejecutados son el “tipo I”, en el que la instrucción es en línea y el servicio presencial, con un artículo; al tiempo que, del “tipo III”, en el que instrucción y el servicio se combina a partes iguales, se han encontrado 4 artículos.

Con todo ello, se deriva de este hallazgo que el ApS 100% digital es el más utilizado por ser, *per se*, innovador en la forma de llevarlo a cabo y por encontrarse en contextos de la pandemia de covid-19, en los cuales era imposible formarse en un aula presencial y ejecutarlo (Compare y Albanesi, 2022). Este estudio concluye remarcando que, incluso en tiempos difíciles, la metodología extrema ha cumplido con el sentido y propósito de fomentar el sentido de propiedad y responsabilidad de sus estudiantes. Durante la cuarentena vivida en Italia, el alumnado pudo, a través de esta tipología de ApS, experimentar y vivir la comunidad virtualmente, aun estando físicamente separado. Y por ello se reconoce que “en un período como este (el confinamiento italiano por el COVID-19), trabajar juntos no es sólo una forma de optimizar el trabajo, sino una necesidad humana” (Compare y Albanesi, 2022:3). En otros casos, la barrera geográfica o la falta de recursos también ha supuesto un impedimento para la presencialidad (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020; Santos, Mella y Sotelino, 2020). Al mismo tiempo, en la modalidad “tipo IV”, 100% virtual, se produce una orientación humanística en los contenidos, un equilibrio entre desarrollo personal con la adquisición de habilidades sociales particulares, el predominio de las tecnologías con un objetivo pedagógico, el valor de la educación virtual y la conciencia, en definitiva, de ciudadanía global (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Manjarrés, 2021).

La segunda modalidad más utilizada es la reconocida como “tipo II”, en la que el estudiantado, con la metodología ApS digital se autopercibe como más capacitado al finalizar la formación en inclusión digital y deduce que es necesario trabajar en estos entornos desde los primeros cursos de la formación inicial de las y los futuros docentes (Sanz-Benito *et al.*, 2023). Al mismo tiempo, se desarrolla una amplia comprensión sobre el papel de las tecnologías en el proceso de forjar una ciudadanía responsable a través

del desarrollo de proyectos de ApS (Fuentes, Martín-Ondarza y Redondo, 2020). En el análisis de Mayor (2019), los hallazgos obtenidos evidencian que el ApS se configura como una metodología pedagógica pertinente para favorecer la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real y el desarrollo de la competencia digital, social y cívica (Mayor, 2019).

En lo que se refiere al modelo de “tipo III”, los pocos artículos hallados obtienen como resultado que, gracias a la integración de la comunicación digital se muestra un balance positivo. Estudios como los de Gabarda, Marín y Romero (2020), Melash, Molodychenko, Huz, Varenychenko *et al.* (2020), Bilá y Ivanova (2020) y Yehuda, (2021) destacan la relevancia de integrar la tecnología de forma natural en las actividades diarias, ya que el profesorado en formación tendrá que replicar esta práctica en el desarrollo de sus futuras carreras. Además, una alta exposición a una amplia gama de actividades en diferentes áreas haría al estudiantado más competente digitalmente (Ahern y López-Medina, 2021).

A lo largo de todo el proceso se utilizaron diferentes herramientas de comunicación digital para difundir e intercambiar información, recopilar materiales, formar a las y los participantes y evaluar resultados, entre otros fines. Simultáneamente, el uso de estas herramientas se convirtió en una de las fuentes de aprendizaje para todos las y los participantes involucrados, respondiendo así a una preocupación muchas veces expresada sobre la falta de integración de las competencias digitales en la formación docente en nuestro contexto. En este sentido, Amhag, Hellström y Stigmar (2019:204) observan que “la competencia digital con fines pedagógicos sigue estando poco integrada en los programas de formación del profesorado”. En la misma línea, Cuhadar (2018:61) afirma que “aunque hay muchos componentes vitales para el éxito de la integración de la tecnología en la educación, quizás el más importante de ellos, así como el menos enfatizado, es el proceso de formación del profesorado”. Ambos estudios, entre otros (Gabarda, Marín y Romero, 2020; Melash *et al.*, 2020; Yehuda, 2021; Bilá y Ivanova, 2020), destacan la relevancia de integrar la tecnología de forma natural en las actividades diarias, ya que el profesorado en formación tendrá que replicar esta práctica en el desarrollo de su futuro profesional. Además, una alta exposición a una amplia gama de actividades con tecnología integrada en diferentes áreas haría al estudiantado más competente digitalmente (Hřebačková, 2019).

Tanto el estudiantado como el profesorado involucrado en el proyecto utilizan herramientas de comunicación digital específicas que favorecen la interacción y la consecución del objetivo propuesto: en el estudio de Ahern y López-Medina (2021), las herramientas digitales se utilizan para apoyar la alfabetización en programas realizados en dos idiomas dirigidos a alumnado desfavorecido en dos escuelas locales. La integración de la tecnología junto al ApS motiva y capta la atención del estudiantado, ya que ha crecido en la era digital y es usuario habitual de ordenadores, videojuegos, teléfonos móviles y reproductores de música digital para su información, educación y entretenimiento (Muñoz-Alcón, Tejedor-Hernández y Lafuente-Nafría, 2022).

Por último, cabe mencionar el único artículo en el que se utiliza la metodología de ApS “tipo I” en el que los beneficios para el estudiantado se identifican con habilidades sociales como la empatía, solidaridad, tolerancia y respeto (Dapena, Castro y Ares-Pernas, 2022).

Limitaciones en las investigaciones

Ocho estudios hallaron limitaciones del uso de las TIC en el ApS. En primer lugar, la que más se repite es la conectividad a internet (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022; Martínez-Campillo, Sierra-Fernández y Fernández-Santos, 2019). Tanto el soporte estructural para las nuevas tecnologías como su regulación, soporte técnico y las oportunidades de que cada estudiante pueda conectarse con otra(o) y con el profesorado constituye todavía un desafío tanto para sujetos como para algunas instituciones. Lo mismo se observa en el estudio de Martínez-Campillo, Sierra-Fernández y Fernández-Santos (2019), que explica que pueden existir desigualdades en la conectividad y en la alfabetización digital del estudiantado participante.

En segundo lugar, otra limitación relacionada con la primera es la dificultad para la comunicación profesional en el uso de las tecnologías, así como en la comunicación en general, sumado a la falta de iniciativa para transmitir necesidades o informaciones importantes dentro de la actividad. Aun así, la competencia digital promueve la integración del estudiantado (Ahern y López-Medina, 2021).

Otra de las limitaciones destacables, en tercer lugar, se refleja en la opinión del alumnado sobre su deseo de realizar el ApS de manera pre-

sencial y no virtual. Como señalan Muñoz-Alcón, Tejedor-Hernández y Lafuente-Nafría (2022), a raíz de la pandemia de covid-19, la enseñanza tuvo que trasladarse a un entorno virtual 100% y, tras su experiencia con el ApS digital, el estudiantado de la investigación expresó sus opiniones señalando que deseaban que se hubiera realizado de forma presencial.

Como otras limitaciones de las investigaciones destacan el reducido tamaño muestral, al igual que la no asignación aleatoria en la elección del grupo experimental y la consideración de un único curso académico para realizar el ApS digital (Martínez-Campillo, Sierra-Fernández y Fernández-Santos, 2019). Por último, destacan otras dos limitaciones relacionadas con el riesgo de sesgo. García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022) sostienen que puede otorgarse una visión parcial del servicio. El sesgo es relevante porque presenta al profesorado universitario en una posición de activista social (David y Waghid, 2021) y el ApS tiene una fuerte densidad moral dentro del complejo fenómeno educativo de la educación superior, por lo que hay que tener en cuenta los riesgos a los que se enfrenta este colectivo cuando se involucra en este tipo de proyectos (Tapia, 2010).

Otra de las limitaciones se ubica en el extremo opuesto: situar el ApS en la escasa o nula relación entre solidaridad y aprendizaje. Es posible que el contexto condicione el aprendizaje o la búsqueda de la pretendida solidaridad en él. Lo anterior puede deberse a dos razones: *a*) la duración de las acciones es breve, lo que impide que se desarrollen procesos de reflexión adecuados y *b*) el servicio puede estar más orientado al encuentro y contacto con las personas destinatarias y el proyecto está centrado en los resultados más que en el proceso o, incluso, concebirse una excesiva teorización del servicio. Por lo que ambos riesgos pueden estar unidos a tener una idea totalizadora del ApS en la que no existen otras formas de contribuir al futuro cívico del alumnado en su formación académica.

Discusión y conclusiones

La revisión sistemática acometida ha permitido conocer las tendencias más relevantes en el uso de las metodologías del ApS en las universidades europeas utilizando herramientas digitales. Se muestra cómo la digitalización ha llegado a institucionalizarse educativamente y, por lo tanto, a las aulas para romper algunas barreras y releer el aprendizaje en gran medida, aunque también se ha encontrado con limitaciones que pueden afectar a la hora de poner en marcha actividades con esta metodología

educativa. A la luz de los resultados obtenidos, tal y como se ha comprobado en este trabajo de revisión sistemática de ApS y digitalización en Europa, se concluye que:

- 1) El ApS digital tiene un impacto positivo en el estudiantado, aunque no muestra diferencias significativas a cuando se realiza de manera presencial. No obstante, el alumnado muestra una clara preferencia por la presencialidad.
- 2) Existe una tendencia a la organización de ApS digitales en entornos internacionales (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022), debido a la facilidad de poner en contacto a varias comunidades o instituciones de diferentes países sin requerir de grandes medios para el traslado de las personas que participan. A través de esta metodología, se rompen las barreras espacio-temporales y se economiza en el uso de medios como los económicos, logísticos, materiales, organizacionales, etc.
- 3) El ApS digital se relaciona directamente con el impacto que provoca en el estudiantado para la obtención de competencias relacionadas con el civismo, habilidades sociales, motivación, mejoras laborales y competencias didácticas (Ruiz Corbella y García-Gutiérrez, 2020). Además, permite obtener competencias vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tal como identificar factores motivacionales en estudiantes universitarios para alcanzar la meta 4 (educación de calidad) (Muñoz-Alcón, Tejedor-Hernández y Lafuente-Nafría, 2022).
- 4) Todavía no se han estandarizado de manera extensiva los modelos, programas, procedimientos y protocolos para el ApS digital, pero existe un interés implícito en su inclusión y, por ende, en la formación digital. Así, surge la necesidad de reconsiderar la formación de las y los futuros educadores en cuanto que las tecnologías actuales no pueden ser interpretadas únicamente como medios o instrumentos, pues mantienen una intensa relación con los fines de la educación y resultan cada vez más esenciales para el ejercicio tanto de ciertas responsabilidades humanas como en la forja de la propia ciudadanía digital. La sociedad actual reconoce la importancia de la generación de conocimiento y desarrollo de tecnologías adaptadas a las diversidades locales, lo cual implica vincular el saber con la aplicación

del conocimiento (Fuentes, Martín-Ondarza y Redondo, 2020). Lo anterior conlleva un proceso de transformación paradigmático que requiere:

[...]de un cambio en el sistema universitario con respecto a la producción de conocimiento mediante la investigación científica basada en evidencias, transmisión mediante una educación y formación ajustadas a la realidad, mayor uso y difusión a través de las TIC (como competencia digital), al igual que un incremento en innovación tecnológica (Hervás Torres, Soto Solier y Bellido González, 2022:3).

- 5) La limitación en la publicación de artículos sobre esta temática conduce a reflexionar sobre su incipiente presente, a pesar del cual se espera una evolución y desarrollo proyectivo sobre el ApS digital en sus diversas modalidades.

De esta forma, se evidencia cómo la digitalización está irrumpiendo en el aula como instrumento facilitador para *reimaginar* el ApS y para impactar de manera positiva en el alumnado con los mismos beneficios, incluso más que en su modalidad presencial. La digitalización supone, en este sentido, el reflejo de las demandas que requiere la actualidad y tiene su reflejo en las aulas, permitiendo romper barreras espacio-temporales, incluso sociales y económicas, entre universidades y comunidades. Se deduce, de todos los artículos analizados, que todavía queda camino por recorrer, requiriendo investigaciones con muestras más grandes y por periodos más prolongados, utilizando ApS digitalizado en su totalidad, a fin de intentar continuar avanzando tanto en la efectividad como en las limitaciones de esta modalidad tecnológica de aprendizaje.

Referencias

- Ahern, Aoife y López-Medina, Beatriz (2021). "Developing pre-service teachers' digital communication and competences through service learning for bilingual literacy", *Training, Language and Culture*, vol. 5, núm. 1, pp. 57-67. https://doi.org/10.22363/2521-442X-2021-5-1-57-67_
- Albanesi, Cinzia; Culcasi, Irene y Zunszain, Patricia (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*, s.l.e.: European Association of Service-Learning in Higher Education.

- Amhag, Lisbeth; Hellström, Lisa y Stigmar, Martin (2019). "Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education", *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, vol. 35, pp. 1-18.
- Andrés-Romero, Magdalena P; Fernández-Torres, Mercedes y Salvador-Ferrer, Carmen (2022). "Impact of the e-Service-Learning methodology in university students during COVID-19: Does it encourage teamwork and innovation?", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 20, núm. 58, pp. 613-634.
- Bardus, Marco; Nasser, Khawla; Kabakian-Khasholian, Tamar; Kanj, Mayaday y Germani, Aline (2022). "Teaching social marketing using e-Service Learning amidst health and humanitarian crises: A case study from Lebanon", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, núm. 19, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912696>
- Beaman, Adam y Davidson, Patricia M. (2020). "Global service-learning and COVID-19: What the future might look like?", *Journal of clinical nursing*, vol. 29, núm. 19-20, pp. 3607-3608. <https://doi.org/10.1111/jocn.15369>
- Bekhet, Abri K. y Zauszniewski, Jaclene A. (2012). "Methodological triangulation: An approach to understanding data", *Nurse Researcher*, vol. 20, pp. 40-43. <https://doi.org/10.7748/nr2012.11.20.2.40.c9442>
- Bilá, Magdaléna y Ivanova, Svetlana V. (2020). "Language, culture and ideology in discursive practices", *Russian Journal of Linguistics*, vol. 24, núm. 2, pp. 219-252. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-2-219-252>
- Booth, Andrew; Sutton, Anthea; Clowes, Mark y Martyn-St James, Marriisa (2021). *Systematic approaches to a successful literature Review*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bryman, Alan (2006). "Integrating quantitative and qualitative research: how it is done?", *Qualitative Research*, vol. 1, núm. 6, pp. 97-113.
- Carrera, Daniel (2022). "Propuestas de Aprendizaje-Servicio en Educación Física para facilitar la transición de primaria a secundaria", *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, vol. 13, núm. 74, pp. 116-133.
- Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2005). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*, Alicante: Publicacions Universitat d'Alacant.
- Compare, Christian y Albanesi, Cinzia (2022). Stand Together by Staying Apart: Extreme Online Service-Learning during the Pandemic. *International Journal of Environment Res Public Health*, vol. 26, núm. 19, pp. 2749-2761. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052749>
- Çuhadar, Cem (2018). "Investigation of pre-service teachers' levels of readiness to technology integration in education", *Contemporary Educational Technology*, vol. 9, pp. 61-75.
- Dapena, Adriana; Castro, Paula y Ares-Pernas, Ana (2022). "Moving to e-Service Learning in higher education", *Applied Sciences*, vol. 12, núm. 11, pp. 1-21. <https://doi.org/10.3390/app12115462>
- David, Nuraan y Waghid, Yusef (2021). *Academic activism in higher education: A living philosophy for social justice*, Singapur: Springer.

- De la Calle, Carmen; Miró, Susana; De Dios, Teresa y De la Rosa, Daniel (2021). “Adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social del grado de Periodismo a la docencia en línea, en tiempos de COVID-19”, *Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 65. <https://doi.org/10.6018/red.449841>
- Della Porta, Donatella y Keating, Michael (2013). *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales: una perspectiva pluralista*, Madrid: Ediciones Akal.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvona S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Escofet, Anna y Rubio, Laura (2017). *Aprendizaje-Servicio (Aps): claves para su desarrollo en la Universidad*, Barcelona: Octaedro.
- Fingfeld-Connett, Deborah (2014). “Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews” *Qualitative Research*, vol. 14, núm. 3, pp. 341–352. <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- Fingfeld-Connett, Deborah y Johnson, E. Diane (2013). “Literature search strategies for conducting knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews”, *Journal of Advanced Nursing*, vol. 69, núm. 1, pp. 194-204.
- Fuentes, Juan Luis; Martín-Ondarza, Prado y Redondo, Paloma (2020). “El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje-Servicio”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 1, pp. 151. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24496>
- Gabarda, Vicente; Marín, Diana y Romero, María de las Mercedes (2020). “Digital competence in initial teacher training. Perception of the students of teaching of the University of Valencia”, *Ensayos*, vol. 35, núm. 2, pp. 1-16.
- García-Gutiérrez, Juan; Ruiz-Corbella, Marta y Manjarrés, Ángeles (2021). “Virtual Service-Learning in higher education. A theoretical framework for enhancing its development”, *Frontiers in Education*, vol. 5, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.630804>
- García-Gutiérrez, Juan y Ruiz-Corbella, Marta (2022). “La idea de universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la educación superior”, *Teoría de la Educación*, vol. 34, núm. 2, pp. 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- García-Peñalvo, Francisco José (2022). “Desarrollo de estados de la cuestión robustos: revisiones sistemáticas de literatura”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 23, pp. 1-22. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1989). *Fourth generation evaluation*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hernández-Cardona, Francesc Xavier; Feliu-Torruella, Maria; Sospedra-Roca, Rafael y Boj-Cullell, Isabel (2022). “Audiovisual narrative, re-enactment, and historical education: Hospitals in the Spanish Civil War”, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-11.
- Hervás Torres, Mirian; Soto Solier, Pilar Manuela y Bellido González, María Mercedes (2022). “E-Aprendizaje-Servicio. Propuesta de videoteca para la innovación educativa”, *Techno Review*, vol. 11, núm. 3. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3807>

- Hidalgo, José y Moreno, Elena (2022). “El eureka-retro: una experiencia de Aprendizaje-Servicio entre los diferentes agentes del proceso educativo para el aprendizaje del método científico”, *Etic@net*, vol. 22, núm. 1, pp. 195-214.
- Hong, Quan Nhaa; Fàbregues, Sergi; Bartlett, Gillian; Boardman, Felicity; Cargo, Margaret; Dagenais, Pierre; Gagnon, Marie Pierre; Griffiths, Frances; Nicolau, Belinda; O’Cathain, Alicia; Rousseau, Marie-Claude; Vedel, Isabelle y Pluye, Pierre (2018). “The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers”, *Education for Information*, vol. 34, núm. 4, pp. 285-291
- Hřebáčková, Monika (2019). “Teaching intercultural communicative competence through virtual exchange”, *Training, Language and Culture*, vol. 3, núm. 4, pp. 8-17.
- Marcus, Valerie B; Atan, Noor A; Yusof, Sanitah Mohd y Tahir, Lokman (2020). “A systematic review of e-service learning in higher education”, *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, vol. 14, núm. 6, pp. 4-14. <https://doi.org/10.3991/IJIM.V14I06.13395>
- Martínez-Campillo, Almudena; Sierra-Fernández, María del Pilar y Fernández-Santos, Yolanda (2019). “Service-Learning for sustainability entrepreneurship in rural areas: What is its global impact on business university students?”, *Sustainability*, vol. 11, núm. 19, pp. 1-21. <https://doi.org/10.3390/su11195296>
- Martínez-Usarralde, María-Jesús, Gil-Salom, Daniela y Macías-Mendoza, Doris (2019). “Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 149-172.
- Mayor, Domingo (2019). “El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencia digitales y sociales del estudiantado universitario”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, pp. 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8023331>.
- McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*, Madrid: Pearson Educación.
- Melash, Valentyna; Molodychenko, Valentin; Huz, Volodymyr V.; Varenychenko, Anastasiia B. y Kirsanova, Svitlana S. (2020). “Modernization of education programs and formation of digital competences of future primary school teachers”, *International Journal of Higher Education*, vol. 9, núm. 7, pp. 377-386.
- MeterBringle, Robert G. y Clayton, Patti H. (2020). “Integrating service learning and digital technologies: Examining the challenge and the promise”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 1, pp. 43-65. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386>.
- Miró-Miró, Deli; Coiduras, Jordi y Molina-Luque, Fidel (2021). “Aprendizaje-Servicio y formación inicial docente: una relación transformadora entre escuela rural y universidad para la promoción de las tecnologías digitales”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 4, pp. 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.70859>
- Montesi, Michela; Parra, Pablo; Ovalle, María Antonia y Sacristán, María (2022). “Assessing the societal value of a service-learning project in information studies during

- the COVID-19 pandemic”, *Education for Information*, vol. 38, núm. 1, pp. 17-36. <https://doi.org/10.3233/EFI-211540>
- Moreno, Elena y Lopezsoza, María (2020). “Gamificación a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio: diseñando un *breakout* educativo desde la universidad para el alumnado de primaria”, *Etic@net*, vol. 20, núm. 1, pp. 106-130.
- Muñoz-Alcón, Ana Isabel; Tejedor-Hernández, Víctor y Lafuente-Nafría, María Begoña (2022). “Preparing vulnerable populations for science literacy and young adults for global citizenship through service learning”, *Sustainability*, vol. 14, núm. 11, pp. 1-14. <https://doi.org/10.3390/su14116775>
- Page, Matthew J.; McKenzie, Joanne E.; Bossuyt, Patrick M.; Boutron, Isabelle; Hoffmann, Tammy C.; Mulrow, Cynthia D.; Shamseer, Larissa y Moher, David (2021). “The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews”, *International Journal of Surgery*, vol. 88, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijss.2021.105906>
- Perkiss, Stephanie; Anastasiadis, Stephanos; Bayerlein, Leopold; Dean, Bonnie; Jun, Hannah; Acosta, Pilar; González-Pérez, María Alejandra; Wersun, Alec y Gibbons, Belinda (2020). “Advancing sustainability education in business studies through digital service learning”, *American Business Review*, vol. 23, núm. 2, pp. 276-292. <https://doi.org/10.37625/abr.23.2.276-292>
- Phillips, Birgit (2021). “Reciprocal empowerment through remote service learning: how to create learning opportunities that embrace difference and foster social justice”, en B. Padilla y A. Armellini (eds.), *Cases on active blended learning in higher education*, Hershey: IGI Global, pp. 65-85.
- Rojas, Waldemar José C. (2023). “La investigación cualitativa en educación”, *Horizonte de la Ciencia*, vol. 9, núm. 17, pp. 1-8.
- Ruiz-Corbella, Marta y García-Gutiérrez, Juan (2020). “Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 1, pp. 183-198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Ruiz-Corbella, Marta y García-Gutiérrez, Juan (2022). *Aprendizaje-Servicio virtual. Marco teórico y propuestas de acción innovadoras*, Madrid: Narcea.
- Santos, Miguel Ángel; Mella, Igor y Sotelino, Alexandre (2020). “Movilidad y TIC en Aprendizaje-Servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 23, núm. 1, pp. 67-84. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180>
- Sanz-Benito, Iván; Lázaro-Cantabrana, José Luis y Grimalt-Álvaro, Carme y Usart-Rodríguez, Mireia (2023). “Formar y evaluar competencias en educación superior: una experiencia sobre inclusión digital”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 26, núm. 2, pp. 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331474781010/>
- Sobrido-Prieto, María y Rumbo-Prieto, José María (2018). “La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías”, *Enfermería Clínica*, vol. 28, núm. 6, pp. 387-393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>

- Tapia, María Rosa (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Veyvoda, Michelle A. y Van Cleave, Thomas (2020). “Re-imagining community-engaged learning: service-learning in communication sciences and disorders courses during and after COVID-19”, *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, vol. 5, núm. 6, pp. 1542-1551. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-00146
- Waldner, Leora; Widener, Murray y Mcgorry, Sue (2012). “E-Service Learning: The evolution of Service-Learning to engage a growing online student population”, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 16, núm. 2, pp. 123-150.
- Yehuda, Peled (2021). “Pre-service teacher’s self-perception of digital literacy: The case of Israel”, *Education and Information Technologies*, vol. 26, pp. 2879-2896.

Artículo recibido: 6 de febrero de 2024

Dictaminado: 21 de junio de 2024

Segunda versión: 9 de julio de 2024

Aceptado: 11 de julio de 2024

LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO

*Representaciones y prácticas en disputa**

MAURICIO BUSTAMANTE FAJARDO / MARÍA NELSY RODRÍGUEZ LOZANO /

BLANCA MENDOZA / FRANCISCO MARTÍNEZ

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar las representaciones y prácticas de docentes-investigadoras(es) sobre lo que consideran investigación educativa en un centro de educación superior especializado en la formación inicial docente. Para ello, se reconstruyó brevemente el proceso histórico que consolida el subcampo de la investigación educativa y las diferentes posiciones que estructuran su debate en Latinoamérica. La metodología incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas y una encuesta para articular información de docentes-investigadores en cuatro dimensiones vinculadas a la investigación educativa (teórica, didáctico-formativa, metodológica y ética). Los resultados evidencian tensiones y disputas que emergen de la historia y estructura social del campo intelectual educativo, que se explican como una homología estructural al interior del subcampo de la investigación educativa.

Abstract:

This article aims to analyze teacher-researchers' representations and practices about what they consider educational research in a higher education center specialized in early teacher training. For this purpose, the historical process that has consolidated the subfield of educational research and the different positions that structure its debate in Latin America was briefly reconstructed. The methodology included semi-structured interviews and a survey to articulate information from teacher-researchers in four dimensions related to educational research (theoretical, didactic-formative, methodological, and ethical). The results show tensions and disputes that emerge from the history and social structure of the educational intellectual field, which are explained as a structural homology within the subfield of educational research.

Palabras clave: investigación educativa; académicos; representaciones simbólicas; formación docente.

Keywords: educational research; academics; symbolic representations; teachers' training..

Mauricio Bustamante Fajardo: docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: luis.bustamante@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0003-0034-8608>

María Nelsy Rodríguez Lozano: docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: maria.rodriguez@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0003-2708-4673>

Blanca Mendoza: docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: blanca.mendoza@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-9624-7371>

Francisco Martínez: docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación. Azogues, Ecuador. CE: francisco.martinez@unae.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0002-7146-5900>

*Este artículo es parte de los resultados del proyecto "Enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa: representaciones y prácticas desde el campo de la formación docente" (VIP-UNAE-2019-007), financiado por la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Introducción

Desde una perspectiva histórica e internacional, la investigación educativa (en adelante IE) se ha definido como un espacio de producción de conocimiento interdisciplinar en ciencias sociales. Su enfoque, a grandes rasgos, deviene en la indagación de fenómenos educativos (Tovar-Gálvez, 2018), pero aún no existe consenso sobre su objeto de estudio y alcances. Esto se hace más evidente cuando –desde referentes teóricos distintos– surge un debate sobre dos perspectivas: la IE como la dialéctica entre práctica y teoría educativa en espacios exclusivamente escolares (Tovar-Gálvez, 2018); y la IE como la indagación de fenómenos sociales insertos en diversos contextos (no solo escolares) del campo educativo (Adams, 2016).

Este debate no es ajeno al contexto latinoamericano, aunque en una región tan grande y diversa no se puede sintetizar fácilmente. Existe el riesgo de generalizar los diversos procesos sociales e históricos de cada país. Esto incluye el desarrollo de los sistemas educativos nacionales y la institucionalización de la IE (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012). Latinoamérica es un espacio geográfico e ideológico con una gran diversidad de condiciones socioculturales, políticas, educativas e intereses científicos y académicos, que dan forma a las condiciones en las que se impulsa la IE, sus líneas de acción, diseños metodológicos y usos particulares. Por lo tanto, se conceptualiza la IE como un subcampo académico en constante desarrollo.

El presente artículo tiene como objetivo indagar sobre cómo se estructuran las representaciones y prácticas sociales de la investigación educativa de las y los docentes-investigadores¹ de una universidad especializada en la formación inicial docente. Es decir, las representaciones se conciben como esquemas de percepción estructurados e interiorizados en un proceso de socialización que orientan las prácticas de los agentes (Bourdieu, 2015). Estos esquemas no están dissociados del espacio social de producción (*campo*) y su concepción y percepción de la acción (*habitus*), que definen la representación legítima del mundo social de estos agentes, como se analizará más adelante.

En una primera parte, se aborda brevemente el panorama histórico del proceso de especialización de la IE y las diferentes posiciones que estructuran su debate. Después de presentar el marco metodológico, en una segunda parte, se analizan las representaciones sobre IE y algunas ca-

racterísticas sociales de los docentes-investigadores. Finalmente, se busca conceptualizar a la IE como un subcampo científico de la educación para explicar cómo se reproducen estas representaciones y prácticas. En efecto, se perpetúan tensiones que caracterizan el campo académico más amplio, traducido a un espacio social donde se discute sobre la formación docente e investigación educativa, con un perfil de investigadores internacional, formación interdisciplinaria, enfoque intercultural y trayectorias profesionales heterogéneos.

Breve génesis de la investigación educativa en Latinoamérica: entre concepciones pedagógicas y educativas

Las características particulares de los sistemas educativos y políticas en ciencia y tecnología de los países de la región dan “pistas” sobre la diversidad de la configuración de los espacios de producción de la IE (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012), aunque podríamos ubicar su desarrollo en Latinoamérica a partir de tres etapas (Murillo y Martínez, 2019). La primera se ubica entre las décadas de 1950 y 1970; se caracteriza por la idea de la accesibilidad a la educación superior y por el énfasis en la relación del desarrollo científico con el económico. Esto amplió el número de universidades en Latinoamérica, al igual que el surgimiento de organismos de ciencia y tecnología e institutos enfocados en estudios sociales, como fue el caso de Brasil, seguido por Argentina, Chile, México y Uruguay (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012).

Para el campo educativo, esto implicó un mayor reconocimiento de su vínculo con los procesos sociales y la “sociedad global”, y con el desarrollo de políticas públicas según los intereses de los gobiernos. Durante la década de 1970, la creación de carreras de Ciencias de la Educación supuso un fuerte impulso para la IE en la región. Esta apertura generó también el surgimiento de la figura del “especialista en educación”, quien se caracterizaba por estar “inmerso en la renovación metodológica y en la *expertise* técnica instaurada en las ciencias sociales, a la vez que aspiraba a incidir en la esfera pública y se vinculaba con posiciones de influencia política” (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012:4). Sin embargo, esta figura estaba alejada de la del docente. Además, las investigaciones realizadas durante este periodo, centradas en el desarrollo de los sistemas educativos, estaban influidas –casi exclusivamente– por enfoques cuasiexperimentales y comparativos de corte positivista (Murillo y Martínez, 2019).

Algunos de los países latinoamericanos que promovieron la IE durante esta época fueron Colombia, México, Chile y Brasil, a través de la creación de institutos especializados (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012). Por ejemplo, en el caso de Colombia, en 1968 se creó el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas (Colciencias), que tenía el objetivo de desarrollar programas de investigación e innovación educativa. En México, durante 1970, se impulsó la profesionalización docente (Suasnábar, 2009), lo cual fue clave para el debate docencia-investigación. En Chile se creó el Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (Universidad Católica) en 1970; y en Brasil se establecieron los primeros posgrados en educación, lo que significó la incorporación de la investigación como función sustantiva en la universidad. Estos ejemplos fueron clave en la consolidación de la relación docencia-investigación que permitió el desarrollo de la IE, aunque cada país de la región exhiba ciertas particularidades y aportes diversos.

La segunda etapa, comprendida entre las décadas de 1980-1990, trajo consigo discusiones epistemológicas, éticas y metodológicas sobre las formas de hacer investigación social, el pensamiento crítico, el carácter objetivo de la “ciencia”, y los usos y límites del conocimiento científico (Arriscado Nunes, 2018); así como un énfasis en estudios sobre cuestiones relacionadas con el poder, ideología y la relación educación-sociedad, con autores como Altusser, Gramsci, Foucault, Bourdieu y Passeron. Estas discusiones aportaron a una pluralidad disciplinaria, de métodos y técnicas de investigación, y a la consolidación de paradigmas socioeducativos, los cuales influyeron en la legitimación de la IE (Pontón-Ramos, 2019).

Aunque en esta etapa prevalecen los enfoques cuantitativos cuasiexperimentales, comienzan a cobrar fuerza las investigaciones etnográficas, con autoras como Rockwell y Bertely-Busquets, y la investigación-acción (IA), clave para el desarrollo del perfil docente-investigador, con autores como Elliot y Stenhouse. La IA supuso un importante movimiento epistemológico para las ciencias sociales y para el campo de la educación en particular (Feldman, Belova, Eilks, Kapanadze *et al.*, 2024), porque plantea la búsqueda de soluciones a problemas prácticos que tributen a la generación de teoría. Por lo tanto, la IA implica *estar en la práctica educativa*, porque es el espacio en donde se desencadena la acción y las posibilidades de transformación.

Este posicionamiento conlleva a reflexionar sobre el desarrollo profesional e investigativo del profesorado, lo que produce un cambio curricular a favor de la renovación del perfil y la práctica docentes (Perines, 2020). En efecto, desde la discusión académica internacional, se reconoce la importancia de vincular la investigación con el desarrollo profesional docente (Tovar-Gálvez, 2018; Perines, 2020). Las investigaciones sobre la formación de profesores evidencian que la calidad de las prácticas de enseñanza depende de la capacidad de los docentes de investigar, reflexionar, actuar y transformar su propia práctica (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2022).

Finalmente, la tercera etapa, desde 2000 hasta la actualidad, caracterizada por una *sociedad del conocimiento* (término acuñado por Peter Drucker), pone a la educación a desempeñar un papel fundamental para la creación de una sociedad justa y democrática. Sin embargo, el avance de las políticas neoliberales hacia la privatización y la competencia económica entre países llevó a una mayor demanda y control de los sistemas educativos, particularmente del nivel superior, promoviendo el modelo estadounidense de universidad (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012). Esto produjo, por un lado, el surgimiento de programas de posgrado (públicos y privados), reformas educativas, sistemas de evaluación de la calidad educativa y el fomento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la educación. Y, por otro lado, el impulso a la IE, con fines instrumentales de desarrollo económico, resultados de aprendizaje y evaluación de las reformas implementadas por los gobiernos, pero también a través del aumento de los centros y actividades de investigación en Latinoamérica y el fortalecimiento de la figura del docente-investigador (Gorostiaga, Tello y Isola, 2012; Murillo y Martínez, 2019).

La figura del docente-investigador genera una serie de preguntas y debates en torno a la naturaleza de la IE, aún no resueltas. Para responderlas, es necesario aclarar la distinción entre investigación educativa e investigación pedagógica (IP). La dicotomía entre IE e IP está en estrecha relación con el dualismo histórico entre pedagogía y educación. La primera, etimológicamente, proviene de *paidagogía*, vocablo griego que significa *el arte de educar a los niños*. El término educación proviene etimológicamente de los vocablos latinos *educere*, que se refiere a “las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto” (Luengo, 2004:32). En términos durkheimianos, la pedagogía es una teoría práctica-reflexiva, no científica, mientras que la educación

es una ciencia de naturaleza descriptiva que “busca explicar las causas y efectos de la evolución de las prácticas educativas” (Durkheim, citado en Sáenz, 2010:67).

Este dualismo fragmentó la relación entre teoría, reflexión y práctica, reduciendo la pedagogía a un saber instrumental; es hasta finales del siglo XX que se le reconoce a la pedagogía el estatuto de disciplina (de saber y práctica) que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes en las diferentes culturas (Sáenz, 2010). La pedagogía se define como “una práctica que proviene de la relación entre el saber, los sujetos y las instituciones” (Rubio Gaviria y Mendoza-Duarte, 2018:22). A la educación –por su parte– se la reconoce como un fenómeno social y se define en términos de “una socialización metódica de la joven generación” (Luengo, 2004:33) y se resignifica al docente como *hombre público* que tiene un compromiso social e intelectual con la educación (Giroux, 1997).

En consecuencia, la dicotomía entre IE e IP obliga a un análisis entre dos perspectivas: una que reconoce autonomía e identidad al contexto pedagógico y otra socioeducativa que asume una dimensión interdisciplinar que la desmarca de lo exclusivamente escolar. Dicha escisión es defendida por algunos sobre el supuesto de que la IP surge del ejercicio práctico situado en el aula como escenario natural de la pedagogía y de la enseñanza (Perrenoud, 2004; Restrepo y Valencia, 2004; Pontón-Ramos, 2019), mientras que la IE tiene su “asiento y fundamento en los acumulados de múltiples disciplinas que han tematizado el campo de la educación en sus diversas dimensiones y dinámicas, como la sociología, psicología, filosofía, antropología, entre otras” (Rodríguez Lozano, 2017).

En lo que respecta a la IP, hasta entrado el siglo XIX, el modelo de formación docente en el mundo era el de la mentoría; un docente novato aprendía en el acompañamiento de un docente experimentado. En 1884 surgen las primeras políticas educativas que exigen al profesorado una formación teórica y con ella se afianza el desprestigio de la práctica (Herrera González, 2010). Recién en el siglo XX, a partir de las reflexiones de filósofos como Gadamer, Foucault y Donald Schön, se abren en la pedagogía importantes discusiones sobre el saber pedagógico del docente como un saber de racionalidad práctica, que se diferencia de la teoría pedagógica (de racionalidad técnica). Por tanto, se trata de problematizar la enseñanza misma, a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica

(Stenhouse, 1984; Elliott, 2005, 2015; Sáenz y Cortés, 2021; Jara, 2018), a la cual se asocian diversos métodos como la *lesson study*, *flipped classroom*, sistematización de experiencias, la investigación-acción, entre otros.

Ahora bien, desde la teoría crítica (Fals Borda, 2009; Freire, 1970; Giroux, 1997) también surgen aportes importantes a la IP. A partir de un enfoque crítico emancipador que dimensiona la labor docente desde un genuino compromiso con las finalidades aristotélicas de la educación –la política, la ética y la pedagogía– se estructuran principios articuladores de la práctica docente. Por lo tanto, la subjetividad, el conocimiento práctico, la relación o interacción dialógica y la vinculación con el contexto pasan a ser ejes fundamentales de la enseñanza para la transformación social. El método más utilizado es la investigación-acción-participativa o colaborativa.

La investigación-acción tanto didáctica como colaborativa o participativa confluyen en un proceso de deconstrucción del sistema de creencias que orientan la práctica educativa, posibilitando la concientización de los actores educativos para la reconstrucción de su propia práctica desde métodos alternativos, contextualizados e innovadores (Restrepo y Valencia, 2004; Sáenz y Cortés, 2021). Ambos enfoques se sustentan en el proceso metodológico base de la investigación-acción: planificación-observación-reflexión-replanificación, a partir de una variedad de herramientas y técnicas de recolección de información de carácter colaborativo.

A diferencia de la investigación pedagógica, la socioeducativa asume a la educación como un fenómeno social, alcanzado por el posicionamiento de las ciencias sociales y humanas que, entre los años veinte y treinta del siglo XX, opta por una visión más integradora. Esto hace posible “la inclusión de la subjetividad, de la alteridad y de las expresiones artísticas y espirituales como conocimiento válido” (Uribe y Núñez, 2012:29). Toma auge la investigación interdisciplinaria motivada por “la complejidad inherente de la naturaleza y la sociedad; el deseo de explorar problemas y preguntas que no están confinados a una disciplina en particular; la necesidad de resolver problemas de la sociedad, y el poder de las nuevas tecnologías” (Uribe y Núñez, 2012:40); en consecuencia, la educación se dimensiona como una acción socioeducativa.

Dos aspectos trascendentales aportan la interdisciplinariedad al campo educativo en Latinoamérica: la consideración que hace de otros saberes “no disciplinares” y expresiones culturales populares en la construcción de

nuevo conocimiento (Uribe y Núñez, 2012; Freire, 2009; Fals Borda, 2009) y la educación intercultural, “en donde los saberes colonizados –indígenas, raizales, autóctonos– dejen su carácter de subalterno y se consideren válidos” (Uribe y Núñez, 2012:44). Entre las principales características asumidas por la IE tenemos que el hecho educativo es dinámico e interactivo, lo que lo hace irreplicable, inexacto e incontrolable; la postura metodológica del investigador pasa a ser plural y contextual; su carácter interdisciplinar lo ubica en un diálogo de saberes que hace posible pensarlo más allá de un marco disciplinar (Uribe y Núñez, 2012); su carácter plurimetodológico posibilita un acercamiento integral y holístico a la realidad educativa (Pontón-Ramos, 2019). Por lo tanto, trasciende los modelos y métodos didácticos de enseñanza que problematizan la IP. En definitiva, estas tensiones históricas académico-científicas requieren una reflexión sobre el marco social donde se produce la IE actualmente. Para comprenderlo, es necesario conocer las ideas, creencias y significados que se le otorga a la IE; es decir, sus representaciones (Lynch, 2020), que contribuyen a estructurar sus discursos y prácticas, considerando una definición amplia del campo educativo.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en una universidad ecuatoriana con siete programas de grado para la formación inicial docente. Cuenta con un total de 222 docentes, quienes se caracterizan por proceder de diferentes nacionalidades y distintas áreas de formación académica. El modelo educativo-pedagógico de la universidad pone énfasis en el desarrollo de competencias en IE para el perfil de egreso del estudiantado. Esto se concreta en las mallas microcurriculares de dichos programas, las cuales tienen una asignatura vinculada al campo de formación de epistemología y/o metodología de investigación en cada uno de los nueve ciclos que duran los programas. Es decir, los estudiantes cuentan con asignaturas obligatorias vinculadas a la IE en todo su proceso formativo.

Para este trabajo adoptamos principalmente un enfoque metodológico cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas, que se complementa con uno cuantitativo a través de la aplicación de una encuesta. En una primera fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los siete directores de los programas de grado, a quienes se les preguntó sobre sus representaciones de la IE y las maneras particulares para enseñar y aprender a investigar en

sus carreras. A partir de esta información –en la segunda fase– se creó un cuestionario con 75 preguntas, que fue enviado por correo electrónico a todos los docentes de la institución. Para ello, se solicitó la autorización de sus autoridades y fue enviada por los canales oficiales de la institución. La encuesta fue remitida en cuatro ocasiones y estuvo accesible durante 45 días. Sobre la base de un análisis preliminar de esta encuesta –en una tercera fase– se seleccionaron docentes-investigadores clave con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas.

Tanto las guías para las entrevistas semiestructuradas como la encuesta se construyeron a partir de cuatro dimensiones: *a)* una *teórica*, que apunta a comprender la concepción de los docentes en cuanto a la naturaleza y alcances del conocimiento en el campo educativo; *b)* una *didáctico-formativa*, que busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la IE desde lo teórico-práctico; *c)* una *metodológica*, que indaga sobre cómo los actores comprenden la metodología en su aplicación en la IE, es decir, busca reflexionar sobre las condiciones propias para conocer y saber sobre IE; y, *d)* finalmente, una *ética*, dimensión que aplica preguntas para conocer la postura sociopolítica y de responsabilidad ética de las personas encuestadas.

Para la interpretación de la información de la encuesta aplicada a los docentes-investigadores, se utilizó el análisis de correspondencias múltiples (ACM) con el uso del *software* SPAD. Este permite contrastar las diferentes posiciones de los investigadores con sus representaciones sobre la IE. Mientras más alejados en el espacio se encuentren los individuos, más distante es su postura frente a la IE. En síntesis, los ACM permiten restituir el espacio social de diferencias y similitudes en la concepción de la IE. Se realizó un análisis de correspondencias múltiples simple (Le Roux y Rouanet, 2010) con 22 preguntas activas, que conllevan 65 modalidades, todas activas. El análisis incluyó 46 individuos estadísticos (docentes-investigadores). Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta decisión se tomó considerando aspectos éticos para permitir a los docentes participar de forma libre y voluntaria, respetando parámetros estrictos de anonimato para el análisis y divulgación de la información. Sus resultados complementaron el análisis cualitativo de las entrevistas.

Las entrevistas se realizaron a los siete directivos de los programas de formación inicial docente y a 14 de sus docentes-investigadores: Educación básica, Educación inicial, Educación especial, Educación intercultural bilingüe, Educación en ciencias experimentales, Pedagogía de los idiomas

nacionales y extranjeros, y Pedagogía de las artes y humanidades. Previo a la entrevista se compartió un documento con un resumen del proyecto de investigación, el manejo de datos y confidencialidad, al igual que los riesgos y beneficios de su participación. El análisis de las entrevistas se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo MaxQda, en tres pasos: reducción de la información (clasificación, codificación y categorización), análisis descriptivo e interpretación teórico-explicativa. Las entrevistas fueron clave para conocer las representaciones y prácticas que este profesorado tiene sobre IE: su naturaleza, sus objetos de estudio, los enfoques metodológicos, consideraciones éticas y procesos de enseñanza-aprendizaje utilizados en el contexto de la formación docente.

A continuación, se propone un análisis del espacio en donde se contrastan las diferentes posiciones de los agentes y sus representaciones sobre la IE. Este espacio de representaciones funciona como un *espacio de las posibilidades* (Bourdieu, 2003) a la hora de concebir la IE, es decir, de las diferentes maneras de comprender y practicar la ciencia en esta institución de educación superior.

Construcción de un espacio social sobre las representaciones de la IE desde el ámbito de la formación docente

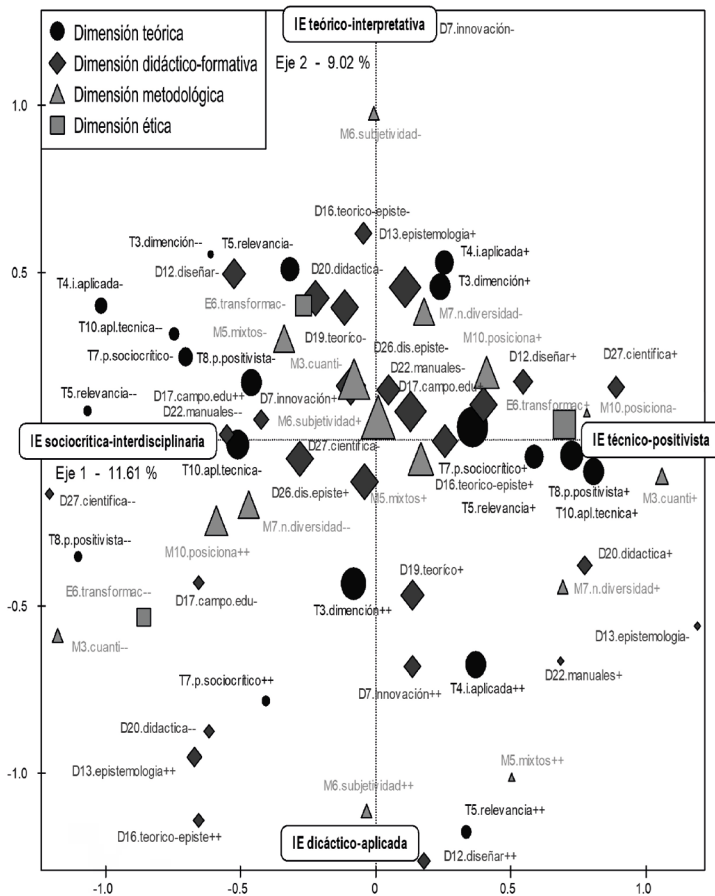
Este espacio construido estadísticamente puede tener una doble interpretación. Por una parte, proporciona información sobre las diferentes posturas de los individuos con respecto a lo que consideran IE; por otra, este espacio describe la posible estructura social que emerge de distintos posicionamientos frente a la IE (figura 1). En primer lugar, se analizan las características distintivas que se oponen en el primer eje (horizontal), para luego examinar aquellas presentes en el segundo eje (vertical).

En lo que respecta al primer eje, en la dimensión teórica identificamos dos tendencias en torno de las representaciones sobre la IE. A la izquierda se encuentran los investigadores que consideran que esta debe construirse desde paradigmas interpretativos y sociocríticos, mientras que a la derecha, quienes consideran a los paradigmas positivistas como una mejor opción. Por otra parte, existe una diferencia en cuanto a lo que se debe saber sobre IE. Para unos, es desarrollar métodos y aplicar técnicas e instrumentos de investigación (derecha); para otros, esta dimensión es menos relevante (izquierda). Asimismo, a la derecha se defiende la idea de que la IE debe ser un tipo de investigación aplicada y a la izquierda lo

contrario. Igualmente, se oponen quienes otorgan una relevancia central a la creación de estrategias didácticas o propuestas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de los niños (derecha) y aquellos que no limitan la IE a esta concepción (izquierda).

FIGURA 1

Espacio de las modalidades activas sobre las representaciones de la IE



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la dimensión didáctico-formativa, en la parte derecha están representadas las siguientes consideraciones: el campo de formación de la epistemología y metodología de investigación tiene una utilidad limitada

para formar docentes-investigadores; es importante tener experiencia como investigador en el campo específico de la educación para su enseñanza; la mejor forma de aprender IE es mediante manuales metodológicos; y se debe priorizar la enseñanza de la objetividad para garantizar la cientificidad de una investigación; es decir, procurar la comprobación estadística y generar resultados universales. En el lado izquierdo se ubican los investigadores con una posición relativamente opuesta.

En lo que respecta a la dimensión metodológica, los investigadores al lado derecho opinan que los métodos más pertinentes para la IE son los estudios experimentales y estadísticos, mientras que a la izquierda no comparten este punto de vista; en esta última, los investigadores piensan que la subjetividad forma parte de los procesos de IE porque expresan las realidades, experiencias y el posicionamiento tanto de quien investiga como de los participantes; al lado opuesto, no le dan esta relevancia en el proceso investigativo. A la izquierda, consideran que la diversidad y desigualdad son temas tan significativos como los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje para la IE; en cambio, a la derecha no parecen adherir a esta opinión.

En definitiva, se puede considerar un distanciamiento entre diferentes concepciones de la IE, que opone a los docentes con tendencia a limitar la IE a la investigación aplicada, a lo didáctico-pedagógico, con una visión relativamente positivista, en la cual la subjetividad tiene poco espacio reflexivo (en la figura *IE técnico-positivista*); contra aquellos que tienen una visión más amplia de la IE que parecen extenderla hacia una perspectiva socioeducativa, en la cual es tan importante el aspecto didáctico-pedagógico como las cuestiones de la diversidad y desigualdad; asimismo, su posicionamiento epistemológico es cercano al sociocrítico, que otorga gran relevancia a la subjetividad de los agentes. La IE es concebida como una investigación que procura una serie de dinámicas metodológicas y reflexiones epistemológicas de lo socioeducativo (en la figura *IE sociocrítica-interdisciplinaria*).

En relación con el segundo eje (vertical), en la dimensión teórica, los investigadores en la parte superior no distinguen radicalmente una dimensión orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y otra orientada al campo amplio de la educación, pues parecen ser parte de una misma reflexión; la IE no es concebida necesariamente como un tipo de investi-

gación aplicada que genere únicamente propuestas para el aula o contexto escolar. En la parte inferior, se encuentran aquellos que piensan que la IE debe construirse desde paradigmas interpretativos y sociocríticos.

Con respecto a la dimensión didáctico-formativa existe una oposición entre los investigadores que piensan que la innovación real existe cuando se tienen bases teórico-científicas que fundamentan la mejora y el cambio educativo de los niños (abajo) y aquellos que piensan lo contrario (arriba). Quienes se encuentran en la parte inferior consideran que –para aprender IE– lo más importante es conocer cómo diseñar y aplicar métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos; sostienen también que para enseñarla se debe priorizar la reflexividad y comprensión de las bases teórico-epistemológicas, antes que el contenido sobre técnicas e instrumentos de investigación; al igual que se deben aplicar estrategias didácticas para enseñar la asignatura, antes que dominar contenidos teóricos y tener experiencia en IE.

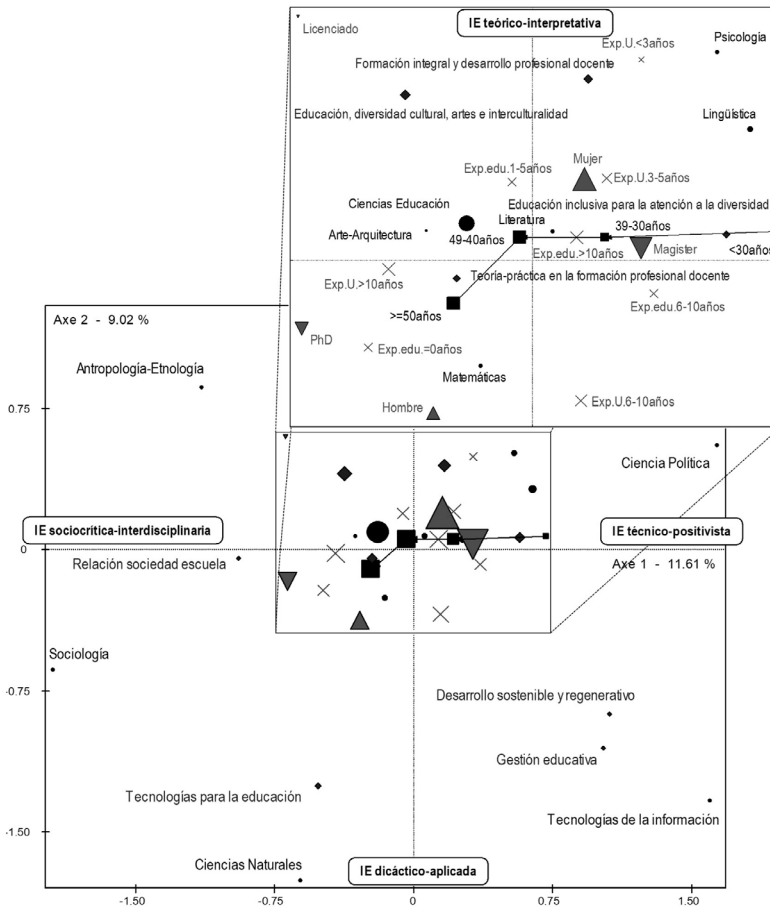
En cuanto a la dimensión metodológica, los investigadores que se encuentran en la parte inferior valoran mucho más los trabajos cuantitativos que cualitativos, al igual que les parece más pertinente utilizar métodos mixtos; adicionalmente, consideran que la subjetividad y la diversidad son elementos o temáticas con pertinencia relativa en los procesos investigativos.

En síntesis, en la parte inferior predominan los docentes-investigadores que tienen un particular interés por la epistemología en la IE, aunque dan mayor relevancia a la innovación educativa, al diseño metodológico, a la didáctica de la IE y a la reflexión sobre la investigación aplicada (en la figura *IE didáctico-aplicada*); al contrario, en la parte superior, se interesan más por las cuestiones teóricas de la IE, al igual que le dan menos relevancia a la innovación educativa y a la investigación aplicada (en la figura *IE teórico-interpretativa*).

Por otra parte, si se analizan las características socio-profesionales de los docentes-investigadores, no todos han forjado su trayectoria profesional en el mundo universitario; muchos cuentan con una vasta experiencia o trayectoria en los diferentes niveles del sistema de educación. Igualmente, cuentan con una formación en diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, matemáticas, biología, ingenierías y, por supuesto, ciencias de la educación). Es decir, existen diferentes componentes sociales ligados a sus trayectorias que ayudan a comprender las diferentes posiciones frente a la IE (figura 2).

FIGURA 2

Espacio de características socio-profesionales de los docentes-investigadores (modalidades suplementarias)



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 las características socio-profesionales son proyectadas como variables ilustrativas. Estas contienen modalidades suplementarias que son presentadas en el espacio construido a partir de las variables activas. Aunque las modalidades suplementarias no participan en la formación de los ejes, se posicionan en el espacio a partir de su construcción con las modalidades activas (Le Roux y Rouanet, 2010). En otras palabras, en la estructura de las concepciones de la IE antes descrita (toma de posición), se proyectan

algunas características socio-profesionales de los docentes-investigadores (posición). Esta nueva información muestra que las representaciones y prácticas de los investigadores sobre la IE no son un hecho al azar, sino que se construyen social y cognitivamente a través de una trayectoria profesional y formativa específica.

Como se observa en la figura 2, en el polo *IE sociocrítica interdisciplinaria* se encuentran más cercanos los investigadores que afirman disponer de mayores fortalezas teórico-metodológicas en disciplinas como la antropología, etnografía y sociología; mientras que en el polo *IE técnico-positivista* en disciplinas como la lingüística, psicología y la ciencia política. Para el polo *IE teórico-reflexiva*, las disciplinas más afines son la antropología, etnografía y psicología; en tanto que en el polo *IE didáctico-aplicada*, lo son las ciencias naturales (biología, química y física), las asociadas a las tecnologías de la información y un poco más alejadas las matemáticas. Los docentes que afirman tener más fortalezas teórico-metodológicas en ciencias de la educación se encuentran en una posición central en el espacio.

Por otra parte, la universidad donde se desarrolla la investigación cuenta con líneas de investigación institucionales, en las cuales los docentes encuestados declaran encontrarse mejor situados con sus investigaciones. Así, el polo *IE sociocrítica-interdisciplinaria* está más cercano a la línea “relación sociedad escuela” y “educación, diversidad cultural, artes e interculturalidad”, mientras que el polo *IE técnico-positivista* a la “educación inclusiva para la atención a la diversidad” y “desarrollo sostenible y regenerativo” (aunque un poco más alejado hacia abajo). El polo *IE técnico-reflexiva* está más próximo de las líneas “formación integral y desarrollo profesional docente”, en tanto que el polo *IE didáctico-aplicada*, a las líneas “tecnologías para la educación”, “gestión educativa” y “desarrollo sostenible y regenerativo”. Por último, la línea de investigación “teoría-práctica en la formación profesional docente” se revela central, es decir, no parece caracterizar ningún polo.

Las mujeres se ubican ligeramente en la parte superior de la figura, mientras que los hombres en la inferior. Las edades se oponen entre los menores de 30 años, en la parte derecha, y los mayores de 50 años, en la izquierda. En este sentido, existe una oposición similar entre aquellos que tienen más experiencia trabajando en la educación universitaria y cuentan con un título de doctorado (a la izquierda) y aquellos que disponen de menor experiencia y cuentan con una maestría (a la derecha). Sin embargo,

estos últimos han forjado mayor experiencia en los diferentes niveles de educación (inicial, básica y bachillerato).

En resumen, la oposición mayor entre los polos es una opción vinculada a la edad, experiencia, trayectoria profesional, grado académico y formación disciplinaria. En la parte izquierda, se encuentran los docentes-investigadores con una importante trayectoria universitaria y una mayor probabilidad de formación disciplinaria en ciencias sociales. En la parte superior derecha, se encuentran los más jóvenes, mayoritariamente mujeres y con un diploma de maestría, aunque una gran parte se encuentran cursando un programa doctoral. Tienen generalmente una experiencia relativa en la enseñanza en primaria y secundaria (entre 6 y 20 años), pero con mucha menos en el campo universitario; es decir, que aún están consolidando su formación investigativa. En este sentido, parece evidente que su preocupación sea mayoritariamente didáctica-pedagógica. En la parte inferior de este mismo grupo se encuentran los de mayor edad, con más probabilidad de ser hombres y con una experiencia relativa en el mundo universitario. Aunque su preocupación investigativa sigue siendo didáctica-pedagógica, está asociada a la aplicación didáctica de las ciencias físicas y naturales.

Tipologías de las representaciones de la investigación educativa

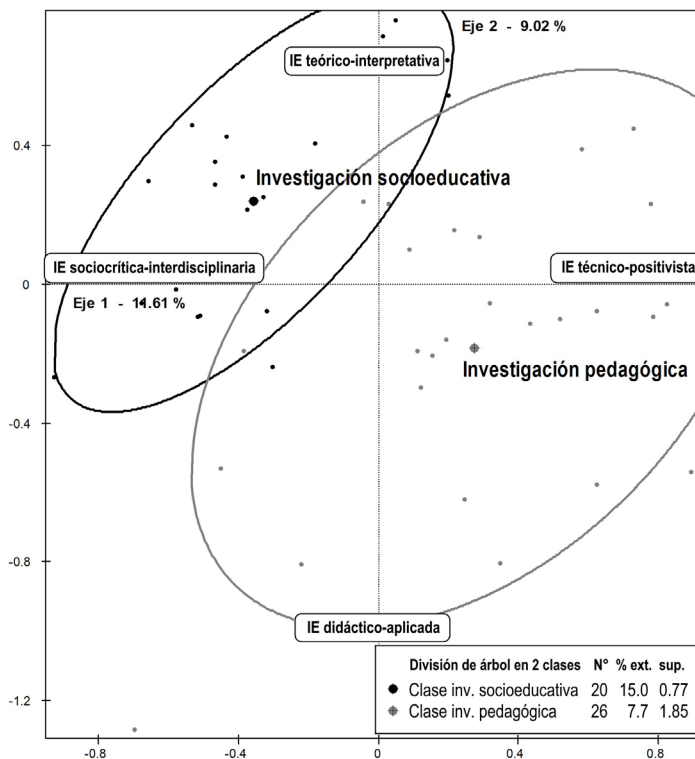
La tipología de las formas de concebir la IE no es necesariamente absoluta, porque se ha elaborado a partir de los datos disponibles en una institución especializada en la formación de docentes. Sin embargo, tiene un interés heurístico indiscutible, al igual que los tipos ideales de Max Weber, que no se encuentran en la realidad en su forma pura, sino que permiten comprender los rasgos esenciales de las diferentes formulaciones de la IE y proponer una explicación basada en la trayectoria socio-profesional de los investigadores (Weber, 1992).

Las formas de entender la IE pueden variar de un país a otro, en función de las tradiciones y orientaciones formativas, epistemológicas y metodológicas de los investigadores; al igual que según el nivel de desarrollo de la IE en el país, el grado de autonomía de las universidades y centros de investigación con respecto a las estructuras administrativas del Estado, la importancia otorgada a la IE en los centros de formación superior, etcétera. Todas estas variables son difíciles de precisar sin una investigación previa del contexto donde se desarrolla la IE. Sin embargo, se procuró reconstruir este espacio a partir de las concepciones y características socio-profesionales

en una institución, con una población internacional y según los datos disponibles. De este análisis se desprenden las elipses de concentración de una tipología en dos grupos, que opone la investigación *socioeducativa* a la *pedagógica* (figura 3).

FIGURA 3

Tipología de los docentes investigadores según sus representaciones de la IE



Fuente: elaboración propia.

Este análisis estadístico estructural complementa la información e interpretación de las entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos y docentes-investigadores, como se describe a continuación. En la dimensión teórica, la postura de mayor co-ocurrencia es la sostenida por la IE como *investigación pedagógica* y se la define como un proceso reflexivo, sistemático, constructivo y dialéctico, que tiene el propósito de transformar la práctica educativa a partir de la resolución de problemas. En consecuencia,

se enfoca en mejorar la práctica docente desde los contextos educativos. Según este grupo de investigadores, por una parte, la IE busca identificar y resolver problemas en el campo educativo a partir de la aplicación práctica de reflexiones teórico-epistémicas y, por la otra, busca mejorar la calidad de la educación en el aula: “La IE está enfocada principalmente en mejorar la práctica docente” (entrevista a docente, en adelante, E-D); “Para mí, el fin último de la investigación educativa debería ser el de mejorar el proceso de enseñanza, aprendizaje y los contextos educativos distintos” (E-D). Estas percepciones asumen la IE desde el saber pedagógico que se construye en y desde las prácticas educativas; es decir, se refiere a la investigación realizada por docentes formadores y en ejercicio para la comprensión y transformación de sus propias prácticas pedagógicas (Herrera González, 2010; Perines, 2020).

En menor coocurrencia están las percepciones que consideran la IE desde un enfoque *socioeducativo*, que aborda varias dimensiones: social, política, de gestión, etc. Por lo tanto, va más allá de lo pedagógico, didáctico y curricular, porque trasciende a aspectos del ser humano, buscando posicionarse como interdisciplinar e intercultural: “Hacer investigación, yo creo que no necesariamente desde el ámbito disciplinar, [esto no] nos tiene que limitar” (E-D); “Nosotros investigamos para dar una nueva visión del mundo” (E-D). Estas percepciones de los investigadores establecen un vínculo más holístico, que resignifica la IE desde la complejidad humana y social (Lara y López, 2011); por ende, su finalidad se enmarca en una comprensión interdisciplinaria y global de los fenómenos educativos (Pontón-Ramos, 2019).

Respecto de la dimensión didáctico-formativa, se encuentran posturas consonantes con la IP, porque para enseñar investigación se debe tener un componente pedagógico aplicable a todas las asignaturas, es decir, que en la cuestión didáctica debe existir un “ABC” sobre cómo enseñar los aspectos esenciales de la IE. Esto implica que se debe establecer una relación con la práctica de donde se estructura la investigación:

La acción hacia la búsqueda del conocimiento, la sistematización de experiencias o de teorías ya existentes para tratar de profundizar en las esencias de esos problemas o de esas situaciones que se dan en la práctica. Por lo tanto, tiene que haber un sistema de conocimiento, de las esencias ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas (E-D).

Estas posturas coinciden en que:

[...] en la formación investigativa de los maestros y maestras, se debe apuntar a que los recursos teóricos, la reflexión epistemológica y metodológica, los procedimientos y las técnicas se enfoquen hacia la explicitación del saber pedagógico y no hacia la producción de conocimientos con una pretensión de generalidad de los procesos educativos (Herrera González, 2010:62).

Estas posturas también establecen una relación entre conocimiento y práctica, porque –según los entrevistados– en la práctica se construye el conocimiento, articulando teoría y práctica desde la experiencia, que posibilita conocer y aplicar conceptos en la realidad: “Entonces la investigación es [sobre] lo que estamos haciendo, incluso la investigación propia de su práctica le enriquece y fortalece, le ayuda a comprender cuáles son [...] los aspectos positivos, los aspectos negativos, cuáles son esos elementos esenciales que puedo transformar” (E-D). Es decir, se establece un vínculo entre lo que Elliott (2015:37) considera “teorías del aprendizaje y las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje en relación con determinados tipos de contenido específico”.

En la dimensión metodológica, se encuentran percepciones que se inclinan a la explicación de la epistemología como clave didáctica de la IE, por cuanto es indispensable la comprensión de conceptos abstractos y complejos como los paradigmas: “Lo básico sería que tenga bien claro el tema epistemológico, las características de los diferentes paradigmas de la investigación científica” (E-D). Otras percepciones se orientan hacia la convergencia de enfoques, sin tener que privilegiar o generar sesgos sobre ellos. Según estos investigadores, es importante –en las cuestiones didácticas de la enseñanza de la IE– no direccionar la investigación en una sola línea, sino que se deben tener las herramientas propias para llevarla a cabo desde un enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto: “Yo creería que los métodos –tanto los cualitativos, los cuantitativos y los mixtos– son válidos para la investigación educativa, o sea, todos aquellos que te permitan identificar las relaciones existentes entre lo que tú investigas” (E-D); “Se debe tener una estructura como bastante amplia de los enfoques que puede tener la investigación, los métodos que podemos encontrar y, bueno, obviamente, relacionado con esto; las técnicas, los instrumentos” (E-D).

No obstante, existe una tensión en las percepciones sobre la importancia de la apertura de enfoques y métodos, con la acordada a la investigación cuantitativa en detrimento de la investigación-acción para la transformación: “La investigación educativa [...] a veces se limita mucho a la investigación a números, datos, ideas, debe entender algo, pero sí creo que debería ser para transformar” (E-D), o sobre la relación entre saber y conocimiento en términos de cuestionar aspectos que impone la ciencia como la experimentación y la comprobación, que son contrarios a los saberes ancestrales:

Parto –más que nada– en la construcción del conocimiento de los mismos actores, en este caso la comunidad, las *mamas* o *taitas* [sic] y también los comuneros o las personas que viven en la comunidad, quienes me informan, que nos informan de cuáles son sus prácticas ancestrales y entonces eso lo convierto en una investigación educativa (E-D).

En cuanto a la subjetividad existe una oposición latente. Por una parte, se asume a la subjetividad como inherente a la IE, porque se trabaja con seres humanos y sus prácticas culturales. Pero, por la otra, se destacan percepciones que reclaman reconocer críticamente qué es *objetivo* y qué es *subjetivo*, con marcado énfasis en que se trata de ser lo más objetivos posible dentro de la subjetividad:

La subjetividad es necesaria en la IE, pero no es prioritaria. La objetividad da los medios, mecanismos, recursos, instrumentos, mientras que la subjetividad está presente en el momento en el que no hay claridad frente a lo que está pasando en el espacio de investigación, es ahí cuando se genera la subjetividad (E-D);

La subjetividad en la IE es necesaria en el proceso de investigación, pero también hay que tener mecanismos para ser menos subjetivos y no caer en nuestras propias apreciaciones (E-D).

En síntesis, existe en las percepciones de los docentes una escisión entre la investigación *pedagógica* y la *socioeducativa*, que se asumen como contradictorias, porque si bien hacen parte de la IE, faltan vasos comunicantes (Herrera González, 2010). Por lo tanto, no se puede pensar la investigación pedagógica por fuera del conocimiento socioeducativo, como tampoco se

puede concebir la teoría socioeducativa a espaldas de las formas prácticas que adopta lo educativo en contextos locales y singulares (Pontón-Ramos, 2019). Esta posible tensión se genera por el espacio social complejo donde se desarrolla la investigación educativa, al igual que por las diferentes representaciones y prácticas que emergen en el mismo, como se explica a continuación.

El campo educativo y el subcampo científico de la investigación educativa

La relación de fuerza que surge entre la investigación *pedagógica* y la *socioeducativa* no está dissociada del espacio de producción de la IE. En efecto, el espacio social donde se piensa y practica lo educativo puede ser considerado como un campo, aunque esta definición puede ser objeto de controversias o reinterpretaciones. El campo educativo es un microcosmo diverso que incluye una variedad de agentes, quienes desde sus posiciones participan en la construcción de la visión legítima de la actividad social definida como educación (discursos, prácticas, representaciones, imaginarios, acciones, etc.). Este es relacional y dispone de una autonomía relativa, pese a que está en constante interacción con otros campos que pueden redefinir su funcionamiento según la relación de fuerzas en el contexto nacional (campo político, económico, asociativo, intelectual, burocrático, académico, religioso, sindical, etc.) (Bourdieu, 1991; 1997; 2021).

En este sentido, esta concepción del campo educativo no se restringe a lo puramente académico o científico; también está determinada por la intervención de agentes de otros campos. Esto dificulta su definición sin considerar las especificidades de los contextos nacionales. Por ejemplo, en algunos países, las tradiciones pedagógicas locales tienen un peso importante a la hora de pensar lo educativo, esto configura un debate menos permeable a influencias de pensamientos transnacionales. En otros países, con tradiciones más autoritarias, el peso de los actores políticos tiene mayor relevancia que el mundo sindical, asociativo o académico. En este sentido, el campo educativo es un espacio relacional que dispone de una historia nacional específica (por la propia jerarquía de actores, instituciones, debates, discursos, ideologías, etc.) y una autonomía relativa según los contextos sociales.

Por otra parte, contemplando la información movilizada en este estudio, se puede considerar que la IE tiene una doble función en este campo.

En primer lugar, contribuye a la definición de las cuestiones en el debate vigente en el campo educativo, que considera cuestiones políticas, económicas, pedagógicas, ideológicas, morales, normativas, etc. En segundo lugar, estructura ciertos capitales específicos en el polo de producción académico del campo educativo. Este último espacio está atravesado por una serie de determinantes comunes a los campos científicos: razones teóricas, metodológicas, axiológicas, ontológicas y epistemológicas; propias del mundo académico e intelectual (Bourdieu, 2008). En efecto, el campo académico puede subdividirse en subcampos disciplinarios o temáticos relativamente autónomos (Sapiro, 2020) que, en lo que respecta a la educación, podría definirse en término de *subcampo académico de la educación*. Este puede ser incluso concebido como un espacio social que interactúa con varios campos, como el político o el educativo más amplio, según su temporalidad y autonomía relativa.

La IE no es un campo; estrictamente hablando, se trata de un recurso en disputa que puede definirse en términos de *capital*; es parte de los elementos que contribuyen a acreditar prestigio (conocimiento y reconocimiento) a los agentes que forman parte del campo educativo. Es decir, este tipo de capital se construye en la trayectoria individual, en su formación en el campo académico, estructurando al mismo tiempo un *habitus*. Este concepto se refiere a los esquemas mentales –pero también corporales– de percepción, representación y acción, productos de la socialización en un campo. En efecto, describe el “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995:83). No se trata de automatismos, sino más bien es el producto de una historia social incorporada y el punto de partida de posibles acciones y representaciones de los agentes sociales en función de sus posiciones en el espacio social (Bourdieu, 1991).

Por otra parte, siguiendo el relato de los entrevistados, la IE no se restringe al campo puramente científico. En sus diferentes formas de materializarse, se aloja en espacios de producción intelectual más amplios que no se limitan a la idea de producción científica, frecuentemente utilizados en los espacios de divulgación especializados. Esta abarca estudios, reflexiones, análisis, etcétera:

[...] en forma de estudios de intervenciones educativas, de sistematizaciones de experiencias, diagnósticos, evaluaciones, [...] en forma de “proyectos” –planes,

programas, etcétera, que contribuyen a racionalizar la acción– y “expresiones de opinión”, como los discursos políticos y periodísticos, así como “estudios” en forma de posgrados [...] (Weiss, 2003:36).

En efecto, el espacio de producción de la IE no es un espacio disociado del campo educativo; forma parte de él y contribuye a su estructuración y dinámica de funcionamiento. Sin embargo, por las especificidades disciplinares y su grado de autonomía, al igual que por el desarrollo que presenta en las últimas décadas, se puede considerar como un *subcampo científico* que reflexiona sobre lo educativo-pedagógico. Es importante destacar que existen condicionamientos tanto materiales (condiciones laborales, tiempo para investigar, ayudas económicas, calidad de la formación, normativa reguladora, etc.) como científicos (métodos utilizados, teorías aplicadas, posicionamiento epistemológico, etc.) que estructuran el campo académico y determinan las condiciones de producción de la IE. Aunque los primeros tienen un efecto mayor en el campo educativo a nivel nacional, los segundos se enmarcan en dinámicas de intercambio internacionales que apuntan hacia la institucionalización y estructuración de un campo académico transnacional (Sapiro, Leperlier y Brahimí, 2018).

Los agentes productores de investigaciones en educación también están interconectados con otros agentes que participan en la estructuración del campo educativo, aunque no produzcan necesariamente investigaciones educativas (políticos, docentes, sindicatos, estudiantes, administradores, religiosos, periodistas, etc.). Sin embargo, estos agentes producen acciones, discursos, prácticas, posicionamientos, representaciones y debates que articulan la dinámica del funcionamiento del campo educativo que –a su vez– alimentan con objetos de estudio al polo de producción académico e intelectual.

Autores como Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar (2014) prefieren referirse más acertadamente al “campo intelectual de la educación”, aludiendo a que se trata de un sistema sumamente complejo, en donde se articula la producción especializada de conocimiento entre agentes e instituciones diversas (universidades, organizaciones internacionales, centros de investigación públicos y privados, fundaciones, intelectuales, periodistas, partidos políticos, entre otros) que trabajan de forma relativamente autónoma según su campo de pertenencia. Estas diferentes producciones responden a prerrogativas propias de las lógicas de sus

campos de origen, aun cuando no dejan de tener efectos concretos en el campo educativo.

En definitiva, en el espacio académico especializado es importante comprender que la IE no se refiere únicamente al subcampo científico que investiga sobre la educación; se trata de una “etiqueta” que sirve para diferenciarse del otro polo de investigación científica que circunscribe la investigación a lo pedagógico. Por ejemplo, a nivel internacional, en la formación investigativa, existen programas doctorales con diferentes etiquetas y contenidos, que restituyen esta tensión histórica descrita anteriormente. Por un lado, se encuentran los doctorados en “investigación educativa”, “intervención socioeducativa” o “investigación en educación”, que se diferencian de los programas doctorales en “pedagogía” o en “ciencias pedagógicas”. Esta tensión, con todas las complejidades que puede presentar según el contexto, también está presente en la forma en que se piensa la investigación formativa en el campo académico, por ejemplo, a la hora de pensar los modelos educativos en las “universidades pedagógicas” y en las “universidades de educación”.

Conclusión

Las representaciones sobre IE emergen del *habitus* de los agentes, que se forjan en una suerte de *homología estructural* entre disposiciones, posiciones y toma de posiciones en un espacio social donde se define y practica la investigación educativa. Esta relación determina el *habitus* del investigador y su manera de posicionar su *capital académico* en el *subcampo* de la investigación educativa, lo cual permite comprender la reproducción de conocimientos y el reconocimiento de la visión legítima de lo que implica hacer investigación educativa a través de su enseñanza. El concepto de *habitus* permite aprehender los procesos de transmisión simbólica y sus efectos sobre las trayectorias de los individuos, más aún en la reproducción de las estructuras sociales y cognitivas (Hugrée, 2020). El *habitus* del investigador explica las diferentes representaciones, posicionamientos y prácticas frente a lo que es —o debería ser— la investigación educativa, particularmente a la hora de concebir su enseñanza en el sistema de educación superior.

La *homología estructural* revela las afinidades específicas (metodologías preferidas, perspectiva epistemológica, relación con la pedagogía, relación

sujeto-objeto, etc.) como parte de las características sociales vinculadas a las diferentes trayectorias socio-profesionales, que contribuyen a organizar una relación de fuerzas en el subcampo académico de la educación. En efecto, el espacio universitario analizado refracta la situación del campo educativo más amplio, es decir, parece existir una trasposición de una matriz común.

Cada campo es el lugar de producción y distribución de una *especie de capital* particular, que acredita cierto prestigio a los agentes que lo integran. En el caso del campo educativo, es fundamental comprender su funcionamiento a nivel nacional para comprender las formas de producción de IE en el subcampo académico local, que se articula entre las prerrogativas y debates del campo académico internacional y las restricciones ligadas a las condiciones materiales de producción local.

La información histórica movilizada sobre los diferentes debates en torno a la IE resulta en una forma de *modus operandi* retraducido en el espacio local analizado. Se trata de una especie de posición objetiva traducida en disposición incorporada en el espacio de posiciones, que posibilita la construcción de un *espacio de posibilidades*; es decir, el espacio de lo pensable a la hora de definir la IE, que oscila entre la investigación *pedagógica* y la *socioeducativa*.

Por la diversidad de espacios de producción y acción en el campo educativo en Latinoamérica, es fundamental ampliar el estudio sobre la relación entre la práctica educativa y la reflexión que esta procura a la hora de pensar lo interdisciplinar, transdisciplinar, decolonial e intercultural, que si bien a menudo estructuran oposiciones en el espacio de la investigación educativa, tienen –lo quieran o no– un vínculo social latente.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Adams, Elizabeth (2016). “Untraining educational researchers”, *Research and Education*, vol. 96, núm. 1, pp. 1-6.
- Arriscado Nunes, João (2018). “O resgate da epistemologia”, en M. Meneses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur / Epistemologias do Sul*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad de Colombia-Centro de Estudios Sociales, pp. 183-210.

- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad (Curso del Collège de France 2000-2001)*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (2015). *Sociologie générale (vol. 1)*, París: Raisons d'Agir/Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2021). *Microcosmos. Théorie des champs*, París: Raisons d'Agir.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Elliott, John (2005). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- Elliott, John (2015). “Lesson y learning study y la idea del docente como investigador”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, pp. 29-46.
- Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Feldman, Allan; Belova, Nadja; Eilks, Ingo; Kapanadze, Marika; Rauch, Franz; Mamlok-Naaman, Rachel y Taşar, Mehmet (2024). “Science teacher action research in top tier science education journals: A review of the literature”, *Journal of Science Teacher Education*, pp. 11-27. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2366713>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogía de la autonomía*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Isola, Nicolás (2012). “Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes”, en M. Palamidessi, C. Suasnábar y J. Gorostiaga (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 17-40.
- Herrera González, José (2010). “La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica”, *Magis*, vol. 3, núm. 5, pp. 53-62.
- Hugrée, Cédric (2020). “Éducation”, en G. Sapiro (ed.), *Dictionnaire International Bourdieu*, París: CNRS Éditions.
- Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*, Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Lara, Ma. de Lourdes y López, Félix (2011). “Transdisciplinariedad e investigación acción participativa: hacia una propuesta de recuperación de las condiciones para conformar el sentido de lo universitario”, *Revista Umbral*, núm. 6, pp. 47-63.
- Le Roux, Brigitte y Rouanet, Henry (2010). *Multiple correspondence analysis*, Londres: Sage.
- Luengo, Julián (2004). “La educación como objeto de conocimiento: el concepto de educación”, en M. M. Pozo (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-60.
- Lynch, Gloria (2020). “La investigación de las representaciones sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas”, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 1, pp. 102-118.

- Murillo, Javier y Martínez, Cynthia (2019). “Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 5-25.
- Palamidessi, Mariano; Gorostiaga, Jorge y Suasnábar, Claudio (2014). “El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 49-66.
- Perines, Haylen (2020). “La formación en investigación educativa de los futuros profesores”, *Formación Universitaria*, vol. 3, núm. 4, pp. 139-152.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Graó.
- Pontón-Ramos, Claudia (2019). “El debate conceptual, metodológico y analítico sobre la educación y sus vínculos con la investigación”, en P. Ducoing (ed.), *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa*, México: Newton Publicaciones, pp. 13-20.
- Restrepo, Bernardo y Valencia, Amparo (2004). “La investigación acción educativa y la integración de la teoría y la práctica pedagógicas”, en B. Restrepo (ed.), *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*, Bogotá: Auliar, pp. 25-31.
- Rico-Gómez, María Luisa y Ponce-Gea, Isabel (2022). “El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101.
- Rodríguez Lozano, María Nelsy (2017). “La función misional de la investigación en la UNAE”, en *Transformar la educación para transformar la sociedad, libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador 2017*, Azogues: Fondo Editorial UNAE, pp. 35-41.
- Rubio Gaviria, David y Mendoza-Duarte, Rogger (2018). “El aprendizaje y el campo pedagógico: algunos conceptos fundamentales”, *Praxis & Saber*, vol. 9, núm. 19, pp. 19-39.
- Sáenz, Javier (ed.) (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*, Bogotá: Universidad de Antioquia/ Universidad Nacional de Colombia.
- Sáenz, María y Cortés, Ángel (2021). “Action research in education: a set of case studies?”, *Educational Action Research*, vol. 30, núm. 5, pp. 850-864.
- Sapiro, Gisèle (2020). “Champ”, en G. Sapiro (ed.), *Dictionnaire International Bourdieu*, París: CNRS Éditions.
- Sapiro, Gisèle; Leperlier, Tristan y Brahimi, Amine (2018). “Qu'est-ce qu'un champ intellectuel transnational?”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 224, pp. 4-11.
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Suasnábar, Claudio (2009). *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, tesis de doctorado, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina.
- Tovar-Gálvez, Julio (2018). “Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, pp. 133-148.

- Uribe, Consuelo y Núñez, Jairo (2012). “Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: ¿colaboración o superación de disciplinas?”, en C. Uribe (ed.), *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: reflexiones y estudios de caso*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 26-53.
- Weber, Max (1992). *Essais sur la théorie de la science*, París: Plon.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa*, col. La Investigación Educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

Artículo recibido: 9 de febrero de 2024

Dictaminado: 20 de junio de 2024

Aceptado: 22 de julio de 2024

PERFIL BIOGRÁFICO DE DIRECTORAS DE INSTITUCIONES ESCOLARES QUE IMPARTEN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

ICIAR DUFRAIX / IGNACIO FIGUEROA-CÉSPEDES

Resumen:

El objetivo de este estudio es identificar el perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional de la Región de Tarapacá, Chile. Para ello, se planteó un diseño cualitativo, biográfico-narrativo, contando con la participación de cuatro directoras. Para recoger la información se utilizó la entrevista semiestructurada de orientación narrativa, que abarcó las distintas etapas de sus trayectorias. Los datos se procesaron mediante un análisis temático inductivo. Los hallazgos dieron cuenta de seis temas comunes en sus trayectorias biográficas: apoyo familiar, características de la personalidad, ejercicio del liderazgo, excelencia académica/profesional, habilidades interpersonales y vocación. El trabajo concluye que el capital biográfico de las directoras desempeña un papel fundamental en la construcción identitaria de su liderazgo, especialmente desde una perspectiva sensible al género.

Abstract:

This study aimed to identify the biographical profile of female principals of schools that provide secondary technical-professional education in the Tarapacá Region, Chile. To do so, a qualitative, biographical-narrative design was used, with the participation of four female principals. The authors used semi-structured interviews with a narrative orientation to collect the information, which covered the different stages of their trajectories. The data were processed through an inductive thematic analysis. The findings revealed six common topics in their biographical trajectories: family support, personality characteristics, leadership, academic/professional excellence, interpersonal skills, and vocation. The author concludes that the biographical capital of female principals plays a fundamental role in the identity construction of their leadership, especially from a gender-sensitive perspective.

Palabras clave: liderazgo; papel del director; educación media; mujeres; biografías.

Keywords: leadership; principal's role; secondary education; women; biographies.

Iciar Dufraix: investigadora de la Universidad de Tarapacá, Facultad de Ciencias Sociales. Iquique, Región de Tarapacá, Chile. CE: idufraix@academicos.uta.cl / <https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>

Ignacio Figueroa-Céspedes: académico-investigador de la Universidad Diego Portales, Facultad de Educación. Santiago, Chile. CE: ignacio.figueroa@mail.udp.cl / <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Introducción

Existe consenso investigativo sobre la relevancia del liderazgo directivo (De la Vega Rodríguez, 2022; Silva Lusquiños, 2019), ya sea para la mejora de la docencia o para la implementación de procesos organizativos eficaces (Davis, Darling-Hammond, LaPointe y Meyerson, 2005). Se define como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009:20). En efecto, las y los directores desempeñan un papel central en las dinámicas organizativas de la escuela, siendo responsables de establecer directrices comunes y crear climas de trabajo positivo (Ritacco Real y Amores Fernández, 2019). El liderazgo directivo es, por tanto, un concepto complejo que ha transitado desde un enfoque en atributos personales innatos hacia una perspectiva transformadora que reconoce su relevancia para la mejora escolar (Leithwood, Day, Sammons, Harris *et al.*, 2006).

Al igual que las identidades del profesorado, las identidades de las y los líderes educativos son múltiples, se construyen y reconstruyen subjetivamente a lo largo de la experiencia y pueden cambiar mediante las interacciones entre los valores personales y los de la comunidad (Crow, Day y Møller, 2017). En este contexto, la identidad profesional resulta de diversos procesos de socialización, que son simultáneamente estables y provisionales, individuales y colectivos, subjetivos y objetivos, y tanto biográficos como estructurales (Dubar, 2000). Así, los elementos que constituyen las trayectorias biográficas de las y los directores de instituciones educativas desempeñan un papel importante en la formación de una “identidad profesional compuesta”, en coordinación con aspectos como el género, la cultura, la clase social, además de sus propios valores, atributos y actitudes (Crow, Day y Møller, 2017).

En esta construcción identitaria del liderazgo, las investigaciones de Easley y Elmeski (2016) y Hancock, Müller y Wang (2016) revelaron que el componente motivacional es crucial para la formación de las y los directores escolares, observando tres factores que desalientan asumir el rol: estrés, salarios que no reflejan las múltiples responsabilidades y el tiempo y la complejidad que implica la posición, generando una vocación tensionada. Aun así, Rodríguez-García, Longás-Mayayo, Chamarro-Lusar y Riera-i-Romani (2022) evidenciaron altos niveles de pasión armoniosa en directoras(es) de Chile y Cataluña, entendida como un compromiso libre y voluntario con su trabajo. En efecto, la vocación es un proceso dinámico,

relacionado con la trayectoria biográfica y articulado con la identidad profesional (Celis Ibáñez y Sebastián-Balmaceda, 2020).

En lo que respecta a las diferencias de género en el liderazgo, las mujeres muestran habilidades para colaborar eficazmente con otras(os), creando entornos de trabajo más igualitarios (Kaiser y Wallace, 2016) y centrados en las personas (Esser, Kahrens, Mouzughy y Eomois, 2018). En tanto, las lideresas también exhiben una orientación al poder, capacidad de imponerse y demostrar dominio, perseverancia, personalidad fuerte y equilibrada, disposición para correr riesgos y resistencia al estrés (Esser *et al.*, 2018). Las autoras relacionan estos atributos con el liderazgo masculino, dando cuenta de una construcción identitaria que busca adaptarse a un contexto masculinizado.

En cuanto al liderazgo directivo en instituciones educativas, Weinstein, Marfán y Muñoz (2012) revelaron que el profesorado considera que las directoras tienen prácticas de liderazgo más efectivas y mejores competencias profesionales que sus colegas hombres, destacando la dimensión personal (honestidad, respeto, compromiso, empatía, entre otros). Ponce de León y Horn (2012), por su parte, concluyeron que su liderazgo, también a juicio del profesorado, es más efectivo que el de los directores hombres.

Siguiendo esta línea, Bustos Carrasco, Oros Astudillo, Álvarez Antonelli y Rebolledo Lippians (2015) dieron cuenta de que el liderazgo de las directoras chilenas se caracteriza por tener una serie de particularidades: consideración de varios puntos de vista al tomar decisiones, atención de múltiples tareas, disposición al cuidado y gestión de dispositivos locales en apoyo al rol materno de las docentes, atributos también valorados por las directoras investigadas. En tanto, Carrasco Sáez y Barraza Rubio (2021) revelaron que las directoras se focalizan en las relaciones interpersonales, generando vínculos empáticos y ambientes positivos a lo largo de su trayectoria. Estas habilidades emocionales y su preocupación por las y los demás, junto con la generación de confianza, son aspectos fundamentales que se evidencian en su desempeño y que, a juicio de las autoras, son atributos relacionados con la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013).

Al hilo de lo anterior, Murakami y Törnsten (2017) resaltan los desafíos que enfrentan las directoras al asumir roles que, a menudo, son destinados a los hombres, subrayando la importancia de explorar la relación entre género y liderazgo en el ámbito de la dirección. Asimismo, Fuller (2017) destaca la necesidad de adoptar un enfoque feminista del liderazgo direc-

tivo basado en la justicia social, debido a la escasa participación de las mujeres por falta de reconocimiento de sus capacidades, de recursos o de oportunidades. En efecto, las identidades de las mujeres líderes se erigen frente a obstáculos que comúnmente podrían dificultar, desalentar o limitar la búsqueda de puestos de responsabilidad (Arar y Shapira, 2016; Cruz González, Lucena Rodríguez y Domingo Segovia, 2023).

En este sentido, Cruz González, Lucena Rodríguez y Domingo Segovia (2023) concluyeron que las directoras, al enfrentarse a situaciones desafiantes a lo largo de su trayectoria, desarrollaron la capacidad de adaptarse y recuperarse (resiliencia), así como ciertos estilos de liderazgo basados en el diálogo y la comunicación. Estas formas de adaptación y de construcción de un liderazgo propio son influidas por experiencias emocionales y morales que surgen desde la infancia (Galdames, Opazo y Morales, 2022; Murakami y Törnsten, 2017; Moorosi, 2020), especialmente del entorno familiar (McCain y Matkin, 2019). Por su parte, Moorosi (2020) y Murakami y Törnsten (2017) revelaron que tanto las vivencias tempranas en el hogar como en la escuela forjan características personales como la necesidad de logro, la asertividad y la confianza.

Ahora bien, desde 2004 la política educativa chilena comienza a impulsar acciones para incorporar el liderazgo como eje vertebral de la mejora de los centros escolares y de los aprendizajes. Por ejemplo, se reconoce el rol de las y los directores como líderes educativos y responsables del Proyecto Educativo Institucional, se crea el incentivo de postulación para equipos directivos mediante la Asignación por Desempeño Colectivo y se elabora el Marco para la Buena Dirección (publicado en 2005 y revisado en 2015) (Weinstein, Beca y Muñoz, 2020; Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012). Sin embargo, la gestión institucional y directiva aún muestra una mayor participación de hombres en cargos directivos, la que se hace más evidente en la Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP), formación orientada a desarrollar competencias vinculadas a una especialidad técnica para facilitar la transición al mundo laboral (Ministerio de Educación, 2019).

Así, pese al interés manifiesto de la política pública por aumentar la cantidad de mujeres líderes y de la producción académica por visibilizar el liderazgo de directoras escolares, los estudios sobre liderazgo directivo han centrado su interés en la pesquisa/desarrollo de competencias (Muñoz y Marfán, 2011) y el análisis/definición de las prácticas necesarias para

el ejercicio del cargo (Ministerio de Educación, 2015), sin hacer distinción de género. Además, son escasas las investigaciones que abordan el perfil biográfico de las directoras, lo que resulta menester dado que en la actualidad el número de directoras supera al de hombres (Ministerio de Educación, 2022).

En lo que respecta específicamente a la EMTP, también son diversas las iniciativas que empiezan a desplegarse para mejorar esta modalidad formativa, a saber: Ley 21.091; Ley 20.910; Decreto 848/2016; Estrategia Nacional de la Formación Técnico Profesional (Ministerio de Educación, 2020); creación de los Centros de Liderazgo Escolar; y promoción de la participación de mujeres debido a la brecha de género que se aprecia en este sector educativo (Sevilla, 2015; Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Sevilla, 2021). Lo anterior cobra relevancia dado que en la Región de Tarapacá existen 29 instituciones escolares que imparten EMTP a 5,631 estudiantes, representando el 32% de la matrícula de enseñanza media de la región. De estas instituciones, 13 son lideradas por mujeres (Ministerio de Educación, 2019).

En suma, comprender las trayectorias biográficas de directoras de instituciones escolares que imparten EMTP es fundamental tanto para guiar su aprendizaje profesional (Da Conceição Passeggi, 2016) como para promover la participación de mujeres en cargos directivos y reducir las brechas de género denunciadas por la literatura, lo que adquiere especial relevancia dada la perspectiva androcéntrica que históricamente ha dominado el ejercicio del liderazgo y este sector educativo. En virtud de lo expuesto, el presente estudio se planteó por objetivo identificar el perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional de la Región de Tarapacá de Chile.

Metodología

El diseño metodológico se enmarcó en un paradigma fenomenológico/interpretativo de aproximación cualitativa y biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo Segovia, 2018), lo que es coherente con el objetivo general que persigue comprender las trayectorias biográficas de las participantes.

Participaron del estudio cuatro directoras, con una edad promedio de 45 años, que lideran instituciones escolares que imparten EMTP de la Región de Tarapacá. Estas instituciones ofrecen carreras como Mecánica Industrial, Administración, Contabilidad, Programación, Explotación

Minera, Electricidad, entre otras. La selección de las informantes se realizó de manera opinática-estratégica (Valles, 1997) considerando los siguientes criterios de representatividad: ser mujer, liderar instituciones escolares que imparten EMTP situadas en distintas localidades de la Región de Tarapacá (Iquique, Alto Hospicio y Provincia del Tamarugal) y que pertenecieran a diferentes dependencias (municipal, administración delegada y particular subvencionado). De este modo, a través de correo electrónico se invitó a participar del estudio a las 13 directoras que actualmente dirigen instituciones escolares que imparten EMTP en la región (Ministerio de Educación, 2019). En este primer contacto se explicitó el objetivo de la investigación y las implicaciones de su colaboración, consiguiendo la participación voluntaria de las cuatro directoras que finalmente participaron de este estudio. Algunas de sus características y de la institución escolar que dirigen se exponen en la tabla 1.

TABLA 1

Características de las informantes y de la institución escolar

Informante	Años de directora	Dependencia	Matrícula	Localidad
Directora 1	4	Municipal	570	Iquique
Directora 2	4	Particular subvencionado	360	Iquique
Directora 3	5	Administración delegada	215	Alto Hospicio
Directora 4	3	Administración delegada	130	Provincia Tamarugal

Fuente: elaboración propia.

La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas de orientación biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo Segovia, 2018), cuya pauta siguió las recomendaciones de los trabajos de Carrasco Sáez y Barraza Rubio (2021) y Figueroa-Céspedes y Guerra (2023). De esta forma, se aplicó un guion de entrevista que abordó diversas etapas de la trayectoria biográfica de las directoras: infancia/escuela, universitaria y profesional. Este guion facilitó un análisis profundo de cada fase de su desarrollo personal y profesional, explorando temáticas clave para comprender la construcción de su liderazgo

desde una óptica retrospectiva. El enfoque implementado permitió a las directoras reconstruir narrativamente su trayectoria vital, proporcionando una visión contextualizada y densa de sus experiencias a lo largo del tiempo. Este proceso de recogida de información incluyó la coindagación, donde el diálogo reflexivo entre el equipo investigador y las participantes permitió explorar áreas emergentes. Esto facilitó una comprensión profunda de sus trayectorias y la construcción del perfil biográfico común.

En total, se efectuaron 16 entrevistas a través de Zoom en fecha y hora definida por las directoras participantes, las cuales se coordinaron a través de correo electrónico, se realizaron por el y la investigadora responsables y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Todos los relatos fueron registrados en audio, previa autorización para su posterior transcripción, sistematización y análisis. El detalle de las entrevistas se expone en la tabla 2.

TABLA 2

Cantidad y duración de las entrevistas

Informante	Cantidad de entrevistas	Duración entrevistas
Directora 1	5	311 minutos, 5 horas aprox.
Directora 2	4	224 minutos, 3 horas aprox.
Directora 3	3	198 minutos, 3 horas aprox.
Directora 4	4	242 minutos, 4 horas aprox.

Fuente: elaboración propia.

Como estrategia de análisis se efectuó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) con apoyo del software MAXQDA. Para ello, se transcribieron las entrevistas y se leyeron sistemáticamente, estableciendo los códigos iniciales de forma inductiva. Posteriormente, se identificaron los temas generando un proceso de validación mediante triangulación de autoras(es). Por último, se definieron los nombres de los temas produciendo el reporte. El detalle de temas y subtemas que emergieron en todas las etapas de la trayectoria biográfica de las directoras (infancia/escuela, universitaria y profesional) se expone en la tabla 3.

TABLA 3

Temas y subtemas emergentes en las trayectorias biográficas de las directoras (etapas infancia/escuela, universitaria y profesional)

Temas	Subtemas
Apoyo familiar	- Familia nuclear - Familia construida
Características de la personalidad	- Extrovertida - Desafiante - Determinante - Autoexigente - Resiliente - Independiente
Ejercicio del liderazgo	- Ámbito educativo - Ámbito profesional - Ámbito personal
Excelencia académica/profesional	- Estudiantes destacadas - Profesional destacada - Formación continua
Habilidades interpersonales	- Relación con compañeros/as y profesores - Relación con colegas y superiores - Relación con estudiantes
Vocación	- Vocación docente - Vocación de gestión - Vínculo con la EMTP

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el estudio se desarrolló bajo la aprobación del Comité Ético Científico Acreditado de la Universidad de Tarapacá, Chile, previa firma del consentimiento informado y resguardando las siguientes consideraciones éticas: negociación, colaboración, confidencialidad, anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento (Flick, 2014; Simons, 2009).

Resultados

En el presente apartado se expone la interpretación de la información obtenida conforme a los temas declarados en la tabla 3, los cuales emergen en todas las etapas de la trayectoria biográfica de las directoras (infancia/escuela, universitaria y profesional). Dado que las informantes presentan trayectorias biográficas significativamente similares, las citas se seleccionaron de acuerdo con su capacidad informativa y representativa del análisis efectuado. Para facilitar su identificación, en la tabla 4 se detalla la nomenclatura utilizada.

TABLA 4

Nomenclatura

	Nomenclatura
Directora 1	D1
Directora 2	D2
Directora 3	D3
Directora 4	D4
Entrevista	E
Número de entrevista	E1, E2, E3, E4, E5

Fuente: elaboración propia.

Las trayectorias de las directoras ponen de manifiesto la importancia de factores clave que han influido en su desarrollo personal y profesional y, de este modo, en la construcción de su liderazgo. A través de sus experiencias se identifican diversas categorías que se presentan de manera transversal en todas las etapas analizadas (infancia/escuela, universitaria y profesional), las cuales han sido determinantes en su éxito y forma de liderar: *a)* apoyo familiar, tanto de la familia nuclear como de la construida; *b)* características de la personalidad, incluyendo extroversión, determinación, autoexigencia y resiliencia; *c)* ejercicio del liderazgo en diversos contextos; *d)* excelencia académica y profesional, con reconocimientos y destacadas actuaciones;

e) habilidades interpersonales, manteniendo relaciones positivas basadas en el respeto y la comunicación efectiva; y f) vocación por la docencia, la gestión y la EMTP.

Apoyo familiar

El apoyo familiar experimentado por las directoras se destaca por una comunicación sólida y acompañamiento continuo desde la infancia, tanto de la familia de origen como de la construida posteriormente. Desde niñas fueron incentivadas a participar en discusiones, expresar opiniones y formular preguntas, lo que fortaleció su argumentación y defensa de derechos. Sus familias promovieron la lectura, el pensamiento crítico y la igualdad de género, brindando confianza y apoyo emocional constante, dinámica que continúa en la actualidad.

En específico, la **familia nuclear** (padres y hermanos) es un elemento clave y distintivo de la trayectoria biográfica de las directoras. En ese sentido, comparten la experiencia de haber tenido padres que *fomentaban la comunicación*, alentándolas a participar, a expresar sus opiniones y formular preguntas: “Siempre nos hacían participar, preguntar, decir qué opinábamos. Y llegó un momento que ni siquiera me lo preguntaban, yo simplemente *metía la cuchara*,¹ iba y me hacía valer [...]. Mis papás son bien propulsores en eso” (D4. E1. Etapa infancia/escuela).

Asimismo, coinciden en haber recibido desde temprana edad el *estímulo hacia la lectura*: “Nuestra casa siempre fue como ¡ah, mira! ahí van los chicos que estudian, ahí están los que en la casa tienen biblioteca [...]. Mis papás siempre se preocuparon de comprarnos libros” (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Y haber sido impulsadas a *defender sus derechos* cuando fuese necesario, siempre de manera respetuosa y con sólidos argumentos: “Mi papá siempre dijo, nunca dejes que nadie te diga nada, tú siempre argumenta, pero con respeto, pero siempre argumenta, no dejes que te pasen a llevar. Siempre tengo como ese discurso en la mente” (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Sumado a lo expuesto, coinciden el haber pertenecido a un grupo familiar que, pese a la época, promovía el *trato igualitario* y respeto tanto de hombres como de mujeres:

En mi casa no formaron esa diferencia de género [...]. Nunca sentí que me discriminaran en la casa, así como: el papá es el que habla o al papá se

le sirve primero, o los hijos tienen estas regalías por sobre... A todos nos mandaban igual. Si había que sacudir, todos sacudíamos (D4. E1. Etapa infancia/escuela).

En ese escenario, se les permitía *explorar terrenos* que tradicionalmente se percibían exclusivos para niños: “Me gustaba mucho jugar a las cosas de hombres y me trataban como marimacha, “juanita tres cocos”,² me acuerdo que me decían [...]. Yo creo que tal vez por mi personalidad extrovertida sentía que esos juegos eran más entretenidos” (D1. E1 Etapa infancia/escuela).

Y las impulsan a tomar sus *propias decisiones*, demostrando confianza y respeto por el camino elegido: “Me dijeron que yo decidiera, nunca me impusieron nada. Como le digo, era una adolescente muy madura, yo siempre justificaba mis decisiones. Y como tengo un historial de ser bien portada, causa y consecuencia, lo que decidiera era pertinente” (D3. E1. Etapa universitaria).

La **familia construida** –pareja y/o hijas(os)–, por su parte, también desempeña un papel fundamental en las trayectorias de las directoras. Al respecto, coinciden en reconocerla como un sólido soporte emocional, acuden a ella para tomar decisiones y obtienen apoyo y comprensión frente a las elecciones tomadas: “Lo conversé con mi hijo. Sí, yo siempre converso todo con mis hijos y ellos por supuesto me dijeron, sí, tienes que hacerlo [...]. Lo comenté con mi familia y ellos me apoyaron” (D2. E4. Etapa profesional).

En esta categoría, el perfil biográfico muestra que la base de comunicación y estímulo intelectual ofrecida por la familia nuclear, junto con el apoyo emocional continuo brindado por la familia construida, ha sido fundamental en las trayectorias de las directoras. Desde la infancia, la familia nuclear fomenta la comunicación abierta, la participación, el pensamiento crítico y la defensa de derechos, promoviendo su independencia y autoconfianza. Por otro lado, la familia construida brinda un sólido soporte emocional y apoyo, contribuyendo significativamente a su bienestar subjetivo y éxito profesional. Estos elementos han marcado positivamente cada etapa de sus vidas, destacando la importancia del cuidado y apoyo familiar en sus logros y satisfacción personal.

Características de la personalidad

Otra de las características distintivas de las directoras guarda relación con atributos de su personalidad que se han mantenido estables durante toda

su trayectoria biográfica. Estas características incluyen ser extrovertidas, participativas y desafiantes, expresando descontentos y enfrentando las injusticias desde etapas tempranas. Son determinantes, con convicción para alcanzar sus metas pese a las adversidades, y autoexigentes, siempre buscando la mejora continua. Además, muestran resiliencia e independencia, siendo capaces de superar dificultades mediante el esfuerzo y la confianza en sí mismas.

En específico se caracterizan por una personalidad *extrovertida*, manifestando haber participado en distintas actividades extracurriculares durante el jardín infantil, la etapa infancia/escuela y la universidad:

Yo me hacía notar, pues era como la que se hacía notar por lo extrovertida y por lo inquieta [...]. Yo jugaba hasta con los hombres, o sea, andaba jugando a la pelota, fútbol, lo que me pusiera. Hasta el día de hoy soy inquieta (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

En la universidad pasé por todos los talleres [...]. Hacía tenis de mesa, voleibol, jugaba fútbol femenino cuando en ese tiempo nadie jugaba fútbol femenino [...]. Estuve en arte, en debate, en muchos grupos de estudio y también de actividades que complementaban tu currículum (D3. E1. Etapa universitaria).

Asimismo, tienen una personalidad *desafiante*, al no tener tapujos para expresar lo que les molesta o reclamar alguna injusticia:

Tengo un carácter muy fuerte, entonces, se me notaba mucho mi desagrado, o cuando no estaba a gusto en algunas situaciones lo decía. Yo creo que era bastante osada para ese tiempo para decir muchas cosas (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Cuando yo estaba cursando mi último año de carrera, yo ya había ingresado a trabajar [...]. Y yo creo que inspiraba un poco esta sensación de la niñita pequeña, sin fuerza, que no iba a poder enfrentar el mundo. Pero, sin embargo, lo que me acompañaba es que tenía carácter y personalidad. Por lo tanto, era muy chiquita, muy flaquita, pero siempre tuve personalidad para argumentar, para expresar mis ideas, para poder, en el fondo, comentar las cosas que me parecían como las que no me parecían (D4. E2. Etapa universitaria).

Otra característica de la personalidad de las directoras es su *determinación*, al mostrar firmeza y convicción para lograr los objetivos y metas propuestas pese a la adversidad y los desafíos que surgen en el trayecto.

Una vez le dijo que por qué no me retiraba del colegio, que yo nunca iba a ser alguien en la vida [...], entonces yo pesqué a mi mamá y le dije: “vamos mami, no escuche esto, eso no va a ser así”. Cuando salí de la universidad fui a donde él [...]. Le mostré mi título y le dije: “usted una vez me dijo que nunca iba a ser alguien en la vida y ahora somos colegas” (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Lo hice y no la pensé dos veces [...], moví mis hilos, mis contactos y funcionó, resultó. Y, aparte, yo soy bien catete también, vamos a decir las cosas como son, yo, cuando me propongo algo, soy como los caballos (D1. E5. Etapa profesional).

Asimismo se definen por ser *autoexigentes*, al procurar que sus productos y resultados sean de alta calidad, estando acostumbradas a ello, evidenciando una alta capacidad de autocrítica:

A veces me frustraba un poco que me costara más que al resto [...]. Venir de ser los primeros lugares en el colegio, de lo cual yo estaba orgullosa, y en la universidad fue porrazo en el suelo, conocí los *rojos*.³ Entonces, me sentía como perdida, era como ¿qué pasa?, o sea, ¿por qué no estoy logrando? Porque me autoexigía, me decía, si yo no soy tonta, ¿cómo no voy a poder con esta cuestión? (D1. E5. Etapa universitaria).

Me autoexigía, me colocaba metas, si veía más cantidad de notas insuficientes, me preguntaba si estaba haciendo algo mal, no puede ser que tantos niños tengan una nota deficiente [...]. ¿No será que nosotros hicimos mal la prueba? ¿Existe la posibilidad de que nos hayamos equivocado, o somos dioses? (D3. E2 Etapa profesional).

Otra característica es su *resiliencia*, al tener la capacidad de sobreponerse a las complejidades de las situaciones y los procesos sobre la base de que son capaces, considerando el esfuerzo como atributo clave y teniendo plena confianza en sí mismas para lograr lo cometido.

Reprobé dos veces álgebra [...], pero logré salir igual en los cinco años. Entonces, fui jugando con los créditos, adelanté muchos ramos [...]. Como que rompí el esquema. Cuando a uno le cuesta, igual se puede esforzar y obtener buenos logros, y fue un buen paso, creo que eso, fui *matea*,⁴ me costó, pero disciplinada (D4. E1. Etapa universitaria).

Me costó el doble que mis compañeros, pero lo logré igual, pero a punta de mi esfuerzo, a punta de sacrificio [...]. Me costó, pero lo logré, y eso para mí es un orgullo (D1. E1. Etapa universitaria).

Finalmente, las directoras se caracterizan por ser *independientes*, tomando decisiones que muchas veces las llevaron a alejarse del núcleo familiar y a emprender caminos profesionales de manera autónoma:

Yo nunca había salido más que uno que otro viaje de paseo por la ciudad. Igual uno es universitaria, grande, pero como siempre muy regalona. Mi mamá me dijo, te voy a dejar. Mamá, yo le dije, “¡ya, córtala! estoy grande, yo me voy sola, arriendo allá, me las arreglo y te cuento”, y me fui (D3. E1. Etapa universitaria).

Me quedé acá y acá estoy, fuera de mi zona de confort. Me vine sola, sin redes de apoyo, a más de 1,800 kilómetros de distancia. Después me traje a mi gato, sin conocer el lugar, sin conocer a nadie, y ha sido toda una aventura (D4. E2. Etapa profesional).

En suma, las directoras destacan por sus logros profesionales y una personalidad multifacética, adaptable y resiliente. Sus experiencias biográficas integran extroversión, participación, desafío, determinación, autoexigencia y autonomía, configurando un liderazgo sólido y flexible. Estos atributos han sido clave para su éxito individual y representan un modelo inspirador y efectivo en los contextos diversos y complejos en los que laboran.

Ejercicio del liderazgo

Sumado a lo expuesto, las narrativas de las directoras convergen en haber desempeñado roles de liderazgo durante distintas etapas de sus trayectorias biográficas. Se trata de un liderazgo participativo, adaptativo, estratégico y orientado a resultados, con énfasis en la organización y la colaboración. Estas características son fundamentales para liderar equipos de manera

efectiva en diferentes contextos. Por ejemplo, en el ámbito educativo, en la etapa escolar participaron en las directivas de sus cursos: “Era presidenta de mi curso, pero, además, después fui por cuatro años, en la media, la presidenta del Centro de Estudiantes” (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

En la etapa universitaria, por su parte, se percibe un periodo de latencia en el ejercicio del liderazgo, principalmente gatillado por las múltiples responsabilidades académicas: “No participaba de muchas cosas por lo mismo, o sea, para mí, ir a una fiesta o participar de algo en la universidad era un lujo, porque generalmente tenía que estar ‘así’ con los libros que nos hacían leer” (D1. E1. Etapa universitaria).

Posteriormente, en el ámbito profesional, coinciden en haber ejercido distintos cargos de líderes medios: “Empecé con los cargos, primero, de jefa de departamento, después fui coordinadora y después pasé a tener el cargo de directora [...], y en la coordinación tengo que haberlo hecho bien, porque después de dos años pasé a tomar el cargo de directora” (D2. E4. Etapa laboral).

Y, en el ámbito personal, indicaron haber sido proactivas en diferentes situaciones extracurriculares que requerían de un líder para su organización y mejora: “Llegué en la época en que Educación Física tenía que presentar una coreografía [...]. Entonces, dije, “¿saben qué chiquillas? propongo esto, hagamos esto, ¿les parece que lo hagamos así?” y les propuse. Fui la líder de ese equipo [...], o sea, organicé todo” (D3. E3. Etapa infancia/escuela).

En síntesis, las narrativas de las directoras muestran un patrón de liderazgo transversal que atraviesa diversas etapas de sus vidas. Desde la presidencia en cursos escolares hasta roles de coordinación y dirección en el ámbito profesional demuestran un liderazgo participativo, estratégico y orientado a resultados. Este rasgo, moldeado por sus experiencias familiares y educativas, se observa en su capacidad para organizar, colaborar y motivar equipos en contextos variados, demostrando así su influencia en la sociedad y el trabajo.

Excelencia académica y profesional

Otro de los aspectos que une las trayectorias biográficas de estas directoras es la excelencia académica y profesional. Esta se caracteriza por el buen rendimiento académico, la habilidad para enseñar y ayudar a otros y el reconocimiento y desarrollo profesional producto de la dedicación a la formación continua. En el ámbito escolar y universitario se distinguieron

por ser estudiantes destacadas, obteniendo buenas calificaciones y sobresaliendo entre sus compañeras(os).

Me gustaba estudiar, así que era *mateita*, estaba en los primeros lugares. Entonces, muy preocupada de mis cuadernos, muy ordenada [...]. Súper ordenadita con mi presencia también (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

Mi perfil era como niña *matea* [...]. Salí premiada dentro de la universidad estatal como la mejor (D4. E1. Etapa universitaria).

Por tal motivo, constantemente ayudaban a sus compañeras(os) a estudiar, quienes las buscaban por su forma de enseñar y alta capacidad.

Toda mi vida escolar fui ayudando a mis compañeros, a los que les costaba, iba a las casas [...]. Los profesores me ponían a ayudar a mis compañeros [...]. Me gustaba mucho ayudar y que el resto también aprendiera (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

Me acuerdo que siempre estudiaban ellas y me llamaban para estudiar, [...] me daban Coca-Cola con café para que yo les explicara [...]. Nos juntábamos mucho y yo tenía que ir a apoyarlas porque se me hacía muy fácil (D2. E1. Etapa universitaria).

En lo que respecta al ámbito profesional, coinciden en haber obtenido distintos tipos de reconocimiento por parte de sus colegas y superiores, tanto en su labor docente como en el ejercicio de cargos de líderes medios:

Todos los años premiaban a los mejores profesores, a final de año hacían una nueva ceremonia. Yo creo que tengo fácil 10 galvanos [reconocimientos] (D1. E5. Etapa profesional. Reconocimiento de colegas y estudiantes).

El director me habla a finales de 2018, que tiene varios ofrecimientos de trabajo, que es muy probable que el 2019 se fuera. Pero, en esa lógica de que se va, uno sigue la línea de sucesión, y el que tendría que tomar el puesto era mi jefe docente, pero él no pensó en el jefe docente, sino que me propuso a mí. (D3. E2. Etapa Profesional. Reconocimiento de superiores).

Esta orientación a la excelencia se refleja en su **formación continua**. Cuentan con diversas especializaciones y aprovechan diferentes instancias formativas para actualizar sus conocimientos y habilidades: “Me preocupé mucho de hacer diplomados, de estudiar varios magísteres, de hacer también temas psicológicos, desarrollar mis habilidades blandas. Entonces, ahí uno también se va puliendo” (D1. E5. Etapa profesional).

En resumen, la excelencia académica y profesional constituye un sello biográfico en las directoras. Su compromiso con la enseñanza y la formación continua ha sido reconocido a lo largo de su vida universitaria y profesional, reflejando una dedicación excepcional. Esta búsqueda constante de excelencia no solo ha definido su éxito personal, sino que también ha impactado positivamente en su entorno educativo y laboral.

Habilidades interpersonales

Otro de los elementos que destaca en las trayectorias de las participantes es la habilidad para relacionarse de manera efectiva con otras personas, cultivando relaciones positivas y duraderas. Como docentes y directoras promueven una comunicación cercana y respetuosa, demostrando así un compromiso genuino con establecer relaciones emocionalmente significativas en el ámbito educativo y profesional. De este modo, coinciden en haber desarrollado relaciones positivas con la mayoría de sus **compañeras(os) y docentes** tanto durante su etapa escolar como universitaria, con quienes mantienen contacto hasta la actualidad: “Tenía muchos compañeros, siempre andábamos todos juntos, jugaba con ellos y tenía muy buen *fiato*⁵ en general con ellos (D4. E1. Etapa infancia/escuela), “Con la jefe de carrera hasta el día de hoy nos comunicamos. Buena relación, muy buena relación” (D3. E1. Etapa universitaria).

Asimismo, las directoras destacan haber establecido buenas relaciones con sus **colegas y superiores**, reconociendo el apoyo que muchas(os) de ellas(os) les brindaron para sortear las dificultades o problemas de la vida laboral:

Muy buena relación con todos los colegas. Acá había este compañerismo, lo había y se notaba, y se notaba que había y que éramos uno, y ningún problema, yo me integraba súper bien (D2. E3. Etapa profesional. Relación con colegas).

Como UTP,⁶ como sabía que yo venía saliendo de la U, que era mi primer trabajo [...], tomó un rol muy activo conmigo de guiarme, pero no de *guatearme*,⁷ o sea, usted ya es profe, esto se hace así, pero con mucho cariño, me acompañó. Con ella somos amigas hasta el día de hoy (D1. E5. Etapa profesional. Relación con superiores).

Y, por último, se destacan por construir, tanto en la etapa de docente como de directora, vínculos armoniosos con sus **estudiantes**, fomentar una comunicación cercana y cultivar una relación basada en el respeto mutuo, pero sin dejar de lado su papel como formadoras. En este sentido, comparten el enfoque centrado en el aprendizaje como prioridad principal:

Nunca le he faltado el respeto a ningún niño, pero sí los voy a corregir [...]. Mi relación como docente, primero, tiene que ver con el respeto hacia las personas, con conocerlas profundamente e incorporar sus gustos personales a la planificación de la asignatura que estoy impartiendo. Eso me permite una mejor comunicación y un nivel de respeto importante (D3. E2. Etapa profesional. Docencia).

Tengo esa relación muy cercana con ellos y trato de mantenerla. Me acerco a ellos bastante, los escucho, los trato de apoyar siempre. Para mí, la prioridad son ellos. Pero también ellos saben que de pronto la directora también se puede enojar, porque, a lo mejor, hay algo que no funciona bien (D2. E4. Etapa profesional. Dirección).

En síntesis, destaca en las directoras un enfoque relacional que fomenta vínculos interpersonales cercanos y respetuosos desde la etapa escolar y universitaria hasta la profesional. La capacidad de comunicarse de manera empática y adaptarse a las necesidades individuales de estudiantes, colegas y superiores ha sido clave para establecer un entorno de trabajo armonioso y colaborativo. Además, su habilidad para mantener vínculos duraderos y significativos subraya su compromiso con el cuidado emocional y el respeto mutuo en todas las facetas de su vida.

Vocación

Otro aspecto que define a las directoras es su vocación por la docencia, la gestión y la EMTP. Desde temprana edad sienten motivación por la ense-

ñanza y confían en su capacidad para influir positivamente en jóvenes y en la sociedad. Su formación universitaria y experiencia docente enriquecen esta vocación. Destacan por su compromiso y habilidades de gestión, manteniendo vínculos estrechos con la EMTP desde su etapa como exestudiantes o docentes. Reconocen el impacto transformador de este sector educativo en el estudiantado y las comunidades al haberlo experimentado en primera persona.

Específicamente, respecto de su **vocación pedagógica** coinciden en sentir agrado y orgullo por ser parte de la formación de niños, niñas y adolescentes, siendo esta la razón principal por la que deciden dedicarse a la docencia: “Fue la mejor decisión. Creo que estudiar pedagogía y luego ejercer como profesor es una de las pocas carreras que nos permite cambiar vidas, impactar en los jóvenes, hacer un cambio” (D3. E1. Etapa Universitaria).

En lo que respecta a la **vocación de gestión**, convergen en estar siempre atentas a todo lo que sucede en las instituciones educativas que dirigen, en ser reconocidas por sus colegas por gestionar de manera eficiente y dar soluciones a los problemas o situaciones imprevistas que se suscitan en el día a día:

Trato de gestionar todas las cosas, soy muy trabajólica. Entonces, me dicen esto, que yo estoy acá y allá al mismo tiempo. Mi secretaria me dice: “¡uh!, ¿cómo lo hace?” [...], porque de repente tengo muchas cosas que hacer, mucha gente que atender, pero trato de hacer las cosas *al tiro* (D2. E4. Etapa profesional).

Finalmente, en cuanto al **vínculo por la EMTP**, comparten el haber sido estudiantes de colegios técnicos, haber ejercido como docentes en esta modalidad formativa y/o tener un compromiso especial con la formación técnica. Su trayectoria profesional refleja una profunda conexión con esta área, motivada por el descubrimiento de intereses, un fuerte compromiso y el deseo de generar un impacto positivo y diferenciador en la vida de las y los jóvenes:

No sabía a qué postular, porque estaban los colegios técnicos y estaban los colegios científico-humanistas [...], y yo opté por dar la prueba, para entrar al politécnico, que era el comercial (D2. E1. Estudiante de EMTP).

Me ofrecen la oportunidad de hacer clases para niños agricultores, entonces, ¿cómo me relaciono? Yo ingreso a colegios técnicos profesionales [...]. Desde ahí entonces sale toda esta línea hasta llegar a ser directora (D4. E1. Docente de EMTP).

Esto ya tiene que ver con mi amor a la educación técnica profesional [...]. Me di cuenta que la educación técnica profesional me necesitaba y que yo podía hacer un aporte en ese aspecto, de abrirle las puertas a los niños en el idioma (D1. E5. Vínculo con la EMTP).

En sus narrativas, las directoras destacan su vocación por la docencia, la gestión educativa y la EMTP. Motivadas por su formación universitaria y experiencias pedagógicas, buscan impactar positivamente en estudiantes y la sociedad. En la gestión educativa enfrentan desafíos cotidianos con eficiencia, son reconocidas por su capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, redefiniendo el liderazgo ejercido por mujeres en la educación. Su conexión biográfica con la EMTP, ya sea como exestudiantes o docentes, refleja un compromiso profundo con esta modalidad educativa, percibida como clave para el desarrollo del estudiantado y las comunidades.

Conclusiones y discusión

Este estudio tuvo por objetivo identificar el perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional de la Región de Tarapacá de Chile. Los resultados revelan que la trayectoria biográfica asociada a la construcción de su liderazgo está fuertemente marcada por experiencias tempranas vinculadas a sus entornos familiares y educativos. Tanto la similitud de sus experiencias como la permanencia de elementos clave que forjaron su liderazgo durante todas las etapas de sus trayectorias biográficas (infancia/escuela, universitaria y profesional) dan cuenta de un perfil biográfico distintivo que no solo revela la influencia de estos contextos y factores, sino también la profunda huella emocional que estas experiencias han dejado en su desarrollo personal y profesional, y, en consecuencia, en la construcción de su liderazgo.

Desde el sólido apoyo familiar que fomentó la comunicación abierta y la igualdad de género hasta las características personales de extroversión, desafío y resiliencia –fundamentales para la construcción de su liderazgo

efectivo en un contexto masculinizado como el de la EMTP— estas mujeres destacan por su excelencia académica y profesional. Más allá de las habilidades técnicas, poseen una capacidad notable para conectar emocionalmente con su equipo y comunidad educativa, demostrando una vocación auténtica por la educación y la gestión en el contexto específico de la EMTP. Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Galdames, Opazo y Morales (2022), Moorosi (2020) y Murakami y Törnsten (2017), quienes sostienen que las experiencias emocionales en las etapas tempranas moldean el liderazgo directivo en el futuro. En este sentido, siguiendo a McCain y Matkin (2019), se puede afirmar que la identidad del liderazgo de las directoras se fundamenta, en gran medida, en el liderazgo que se desarrolló en su entorno familiar durante la infancia y adolescencia.

Además, las directoras muestran en sus trayectorias un desarrollo sostenido de características personales que fortalecen el ejercicio de su liderazgo. Sus relatos revelan que sus características personales (extrovertidas, determinantes, autoexigentes e independientes) les permiten enfrentar situaciones desafiantes en su quehacer profesional. Lo anterior se vincula con los hallazgos de Esser *et al.* (2018), quienes identifican la orientación que presentan las mujeres líderes hacia el poder, asociada a una personalidad fuerte y equilibrada, perseverancia y resistencia al estrés. Es interesante constatar cómo estos atributos se vinculan con las experiencias tempranas de liderazgo (en el colegio y la universidad), en las que despliegan sus características, enfrentándose a situaciones desafiantes y mostrando una trayectoria con una adecuada capacidad de resiliencia para adaptarse creativamente a sus entornos (Cruz González, Lucena Rodríguez y Domingo Segovia 2020; 2023; Esser *et al.*, 2018; Ritacco Real y Amores Fernández, 2019).

Las directoras también refieren en sus biografías que han desarrollado habilidades interpersonales y vínculos positivos a lo largo de su trayectoria, hecho que las aproxima a un liderazgo centrado en las interacciones y en el otro (cuidado). En este sentido, se demuestra una coexistencia de enfoques: por una parte, atributos personales centrados en el ejercicio del poder más “masculinos” (Esser *et al.*, 2018) y, por otra, habilidades relacionadas con el cuidado (Bustos Carrasco *et al.*, 2015; Carrasco Sáez y Barraza Rubio, 2021; Esser *et al.*, 2018; Kaiser y Wallace, 2016), dando cuenta de un fuerte sentido de empatía y de generación de confianza con otros a lo largo de sus trayectorias.

Las directoras ejemplifican cómo un entorno familiar que promueve la igualdad de género y desafía los roles tradicionales ha sido fundamental para su desarrollo profesional y éxito en posiciones de liderazgo. Este apoyo les ha permitido explorar y destacar en campos tradicionalmente masculinos, mostrando que el liderazgo efectivo se basa en habilidades individuales y no en estereotipos de género. Sus características personales, como la extroversión y la resiliencia, desafían normas preconcebidas sobre el rol de la mujer en el liderazgo, mientras que su vocación por la EMTP y su búsqueda de excelencia reflejan una integración efectiva de sus experiencias personales con las expectativas socioculturales, contribuyendo al desarrollo de sus comunidades y estableciendo nuevos estándares para futuras generaciones.

También las directoras muestran un fuerte sentido de vocación, distribuido en una vocación pedagógica, orientada a la docencia, una vocación de gestión y liderazgo, asociado a su rol como directora, y una vocación orientada al contexto técnico profesional. Este sentido transformador presente en sus prácticas de forma transversal les permite resolver cuestionamientos emergentes dando cuenta del dinamismo de la vocación en el transcurso de la biografía docente (Celis Ibáñez y Sebastián-Balmaceda, 2020). Estas experiencias las llevan a buscar el sentido vocacional en distintos momentos vitales, con orientación transformadora ligada a los preceptos éticos de la justicia social, pero con huellas de sacrificio personal.

En suma, esta investigación revela las trayectorias biográficas de las directoras, evidenciando la interacción entre la experiencia familiar, escolar y comunitaria, enfocándose especialmente en aspectos clave como la resiliencia, la vocación y el cuidado, los cuales articulan su perfil biográfico. Estos hallazgos dan cuenta de la relevancia de comprender el capital biográfico (Da Conceição Passeggi, 2016) de las directoras y su influencia en la construcción identitaria de su liderazgo, especialmente desde una perspectiva sensible al género.

En cuanto a las limitaciones, cabe señalar que, dado los márgenes de la investigación cualitativa y la mirada biográfica narrativa, la investigación se orienta a profundizar en los significados de las participantes respecto de su experiencia, lo que impide generar proyecciones a otros colectivos o extender los resultados a otra población (Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016). De este modo, la escasa cantidad de participantes implica el

riesgo de discursos más homogéneos y, por consiguiente, de una posible saturación temprana de la información.

En relación con las proyecciones del estudio, y con intención de ampliar su alcance y recoger información en un tiempo más acotado, resultaría relevante abordar las trayectorias de las directoras a través de una entrevista focalizada y un cuestionario autobiográfico de aplicación masiva o utilizando metodologías mixtas. Continuar indagando en el perfil biográfico de las directoras de EMTP permitiría profundizar en aquellos hitos biográficos que contribuyen a la construcción identitaria de su liderazgo. Comprender las dinámicas de adaptación y transformación de sus entornos socioculturales permitirá reportar a la política pública sobre la necesidad de un enfoque situado y pertinente de formación inicial y continua del profesorado, especialmente desde una perspectiva sensible al género, que respalde y potencie el liderazgo de las mujeres en contextos altamente masculinizados como la EMTP.

Agradecimientos

Agradecemos a las directoras participantes por su colaboración y compromiso con la investigación, así como al Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED), Chile, por financiar este estudio gracias a la adjudicación del Concurso de Investigación en Educación Media Técnico Profesional, 2022.

Notas

¹ Chilenismo que refiere a opinar sobre un tema.

² Chilenismo que refiere a una mujer que tiene una expresión de género masculina.

³ Evaluaciones insuficientes.

⁴ Chilenismo que refiere a ser buena estudiante.

⁵ En Chile se refiere a la cohesión entre los miembros de un grupo.

⁶ Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del Colegio.

⁷ Chilenismo que refiere a tratar de forma cariñosa a un(a) niño(a).

Referencias

- Arar, Khalid y Shapira, Tamar (2016). "Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel", *Gender and Education*, vol. 28, núm. 7, pp. 851-866. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1124070>
- Bolívar, Antonio y Domingo Segovia, Jesús (2018). "La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación", *Revista Brasileira*

- de Pesquisa (auto) biográfica*, vol. 3, núm. 9, pp. 796-813. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813>
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bustos Carrasco, Carolina; Oros Astudillo, Silvana; Álvarez Antonelli, Daniela y Rebolledo Lippians, Bernardo (2015). "Presencia del enfoque de género en la gestión escolar chilena: significados y experiencias", *Temas de Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 97-97. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/655/776> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Carrasco Sáez, Andrea y Barraza Rubio, Diego (2021). "Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 90, pp. 887-910. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300887&lng=es&tlng=es (consultado: 16 de octubre de 2023).
- Celis Ibáñez, Luciano y Sebastián-Balmaceda, Christian (2020). "Representaciones sociales de la vocación docente", *Saberes Educativos*, núm. 5, pp. 120-148. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57819>
- Crow, Gary; Day, Christopher y Møller, Jorunn (2017). "Framing research on school principals' identities", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz González, Cristina; Lucena Rodríguez, Carmen y Domingo Segovia, Jesús (2020). "Female principals and leadership identity. A review of the literatura", *The International Journal of Organizational Diversity*, vol. 20, núm. 1, pp. 45-58. <https://doi.org/10.18848/2328-6261/CGP/v20i01/45-58>
- Cruz González, Cristina; Lucena Rodríguez, Carmen y Domingo Segovia, Jesús (2023). "Learning from the flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts", *Management in Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 25-36. <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- Da Conceição Passegi, Maria (2016). "Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico", *Roteiro*, vol. 41, núm. 1, pp. 67-86. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Davis, Stephen; Darling-Hammond, Linda; LaPointe, Michelle y Meyerson, Debra (2005). *School leadership study: Developing successful principals*, Stanford: Stanford Educational Leadership Institute. Disponible en: https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM02221/10-Lec/10-WORKSHOP-School_Leadership_Study-2005.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- De la Vega Rodríguez, Luis Felipe (2022). "Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 48, núm. 1, pp. 231-250. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231>
- Dubar, Claude (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París: Armand Colin.

- Easley, Jacob y Elmeski, Mohammed (2016). "From policy and practice to possibilities: The context of educational accountability in the U.S. and praxis of school leadership", en J. Easley y P. Tulowitzki (coords.), *Educational accountability – International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*, Nueva York: Routledge, pp. 34-53.
- Esser, Anke; Kahrens, Marion; Mouzugh, Yusra y Eomois, Ester (2018). "A female leadership competency framework from the perspective of male leaders", *Gender in Management*, vol. 33, núm. 2, pp. 138-166. <https://doi.org/10.1108/GM-06-2017-0077>
- Figuroa-Céspedes, Ignacio y Guerra, Paula (2023). "Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: narrativas de la construcción de la identidad profesional", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31, núm. 87. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Flick, Uwe (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fuller, Kay (2017). "Women secondary head teachers in England: Where are they now?", *Management in Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 54-68. <https://doi.org/10.1177/0892020617696625>
- Galdames, Sergio; Opazo, José y Morales, Paulina (2022). "Una decisión (inter)personal: estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de directores en Chile", *RLE. Revista de Liderazgo Educativo*, núm. 1, pp. 85-111. <https://doi.org/10.29393/RLE1-5UDSP30005>
- Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grifóls i Lucas.
- Hancock, Dawson R.; Müller, Ulrich y Wang, Chuang (2016). "Motivating teachers to become school principals in the USA and Germany", *Journal of Global Research in Education and Social Science*, vol. 95, pp. 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.04.004>
- Jiménez Chaves, Viviana Elizabeth y Comet Weiler, Cornelio (2016). "Los estudios de casos como enfoque metodológico", *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 3, núm. 2. Disponible en: <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Kaiser, Robert B. y Wallace, Wanda T. (2016). "Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: toward a new narrative", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 68, núm. 1, pp. 72-89. <https://doi.org/10.1037/cpb0000059>
- Leithwood, Kenneth (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación, Santiago de Chile: Fundación Chile. Disponible en: <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Leithwood, Kenneth; Day, Christopher; Sammons, Pam; Harris, Alma y Hopkins, David (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*, Nottingham: National College for School Leadership. Disponible en: <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf> (consultado: 16 de octubre de 2023).
- McCain, Kate D. y Matkin, Gina (2019). "Emerging adults leadership identity development through family storytelling: A narrative approach", *Journal of Leadership Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 159-170. <http://doi.org/10.12806/V18/I2/T3>

- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Docente. Disponible en: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la educación 2018*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2020). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2217/mono-639.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2022). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (con datos 2021)*, serie Evidencias, 55, Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/EVIDENCIAS-55_2022_fd01.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Moorosi, Ponstso (2020). “Constructions of leadership identities via narratives of African women school leaders”, *Frontiers in Education*, vol. 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00086>
- Muñoz, Gonzalo y Marfán, Javiera (2011). “Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile”, *Pensamiento Educativo*, vol. 48, núm. 1, pp. 63-81. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.5>
- Murakami, Elizabeth T. y Törnsten, Monika (2017). “Female secondary school principals”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 5, pp. 806-824. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143217717273>
- Núñez, Iván; Weinstein, José y Muñoz, Gonzalo (2012). “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile”, en J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?*, Santiago de Chile: Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 371-398. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072>
- Ponce de León, María Paulina y Horn, Andrea (2012). “Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes”, en J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile: Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 325- 348.
- Ritacco Real, Maximiliano y Amores Fernández, Francisco Javier (2019). “Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 375-402. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200375&lng=es&nrm=iso&tlng=es (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Rodríguez-García, Eva; Longás-Mayayo, Jordi; Chamarro-Lusar, Andrés y Riera-i-Romani, Jordi (2022). “¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión

- en directivos de Chile y Cataluña”, *Estudios sobre Educación*, vol. 44, pp. 109-128. <https://doi.org/10.15581/004.44.005>
- Sevilla, María Paola (2015). *Trayectorias educativas en el contexto de la ETP. Educación técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/t2020-mpsevilla.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Sevilla, María Paola (2021). *La educación técnico-profesional y su potencial para mejorar la trayectoria educativa y laboral de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: una revisión regional*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/883565ff-f134-49d9-9cc9-8b27c01847b4> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Sevilla, María Paola; Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María José (2019). “Producción de diferencias de género en la Educación Media Técnico Profesional”, *Pensamiento Educativo*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Silva Lusquiños, Corina (2019). “Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar: evaluación de un ciclo de capacitación de directores”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- Simons, Helen (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Weinstein, José; Beca, Carlos Eugenio y Muñoz, Gonzalo (2020). “Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos”, en M. Corvera y G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, pp. 257-277. Disponible en: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf (consultado: 16 de octubre de 2023).
- Weinstein, José; Marfán, Javiere y Muñoz, Gonzalo (2012). “¿Colegas o jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile”, en J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile: Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 256-282. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072> (consulta: 16 de octubre de 2023).

Artículo recibido: 31 de octubre de 2023

Dictaminado: 18 de junio de 2024

Segunda versión: 22 de julio de 2024

Aceptado: 29 de julio de 2024

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Recorridos colaborativos de investigación-acción

FEDERICO SAREDO / SUSANA KANOVICH / SILVIA GRATTAROLA ADINOLFI /

JOSÉ ESTÉVEZ / ROSARIO MOLINELLI / RODRIGO FERREIRA

Resumen:

Este artículo comunica una experiencia de investigación-acción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en cursos de ingreso a la universidad. Consistió en la planificación e implementación colaborativa e interdisciplinaria de diversas propuestas de aula en alfabetizaciones académicas que integraron dos unidades curriculares de la misma carrera. Paralelamente se realizaron observaciones de clases, entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes e instancias sistemáticas de reflexión colectiva. Los resultados muestran que la colaboración interdisciplinaria entre docentes y el trabajo de acompañamiento a los procesos de comprensión y producción de textos académicos en aulas compartidas mejoraron los desempeños del estudiantado e incrementaron tanto la integración curricular como la construcción de sentido para las y los participantes. Asimismo, la recursividad acción-reflexión sobre las propias prácticas favoreció la profesionalización del profesorado.

Abstract:

This article shares an action research experience about teaching academic reading and writing in college admission courses. It involved the collaborative and interdisciplinary planning and implementation of several classroom proposals on academic literacies that integrated two curricular units of the same degree course. In parallel, class observations, teacher interviews, student surveys, and systematic instances of collective reflection were carried out. The findings show that interdisciplinary collaboration among teachers and the efforts to accompany the comprehension and production process of academic texts in shared classrooms improved student performance and increased at the same time the curricular integration and the construction of meaning for the participants. Likewise, the action-reflection recursion on their own practices improved the professionalization of the teaching staff.

Palabras clave: alfabetización académica; investigación-acción; educación superior; trabajo en equipo.

Keywords: academic literacy; action research; higher education; teamwork.

Federico Saredo: profesor de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Depto. Académico Educación Física, Tiempo Libre y Ocio. Paysandú, Uruguay. CE: federicosaredo@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-9586-6940>

Susana Kanovich: profesora de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: susykano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0796-1600>

Silvia Grattarola Adinolfi: profesora de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: silvia.grattarola@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-6443-4073>

José Estévez: profesor de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Depto. Académico Educación Física y Prácticas Corporales. Paysandú, Uruguay. CE: jestevez@cup.edu.uy / <https://orcid.org/0000-0002-6373-0401>

Rosario Molinelli: profesora de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: maromo1961@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0000-4383-0790>

Rodrigo Ferreira: profesor de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Litoral Norte-Paysandú, Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Paysandú, Uruguay. CE: rodferhar@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-8572-4861>

Introducción

Este artículo se propone comunicar los resultados de una experiencia de investigación-acción con el fin de contribuir al campo de la investigación educativa en el tema de las alfabetizaciones académicas en la educación superior e inspirar a responsables de la implementación de políticas educativas y a docentes interesadas(os)¹ en ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos. Además, se pretende compartir la relevancia que adquieren tanto el trabajo colectivo como el estudio y reflexión sobre las propias prácticas en la profesionalización del docente universitario y su incidencia en la integración curricular. A estos efectos se describen las acciones realizadas en el marco del proyecto “Prácticas mediadas de lectura y escritura académicas en educación superior, codiseñadas entre docentes de diferentes unidades curriculares, en escenarios masivos e inciertos”, que incluyó el trabajo secuenciado y colaborativo entre docentes del Instituto Superior de Educación Física del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN), sede Paysandú, de la Universidad de la República, Uruguay, así como la investigación de dicho proceso, sus resultados y las reflexiones que se desprendieron de ellos.

El estudio se enmarcó en el llamado, en 2022-2023, a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU), financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, Uruguay. El equipo responsable, que integra, desde 2010, el Grupo de Estudio y Práctica Interdisciplinario e Interinstitucional sobre Alfabetizaciones Académicas ha realizado acciones de intervención-investigación y ensayado diversas estrategias de aula, espacios de diálogo y coconstrucción de conocimiento para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la formación y el desarrollo profesional en la acción (Grattarola, Kanovich y Olazabal, 2015; Kanovich y Grattarola, 2015; Kanovich, Grattarola, Molinelli, Eugui *et al.*, 2020), con la convicción de la relevancia e impacto de trabajar entre colegas para potenciar la *praxis* educativa (Freire, 1994; Gadotti, 1996; Giroux, 1996).

Las actividades de aula se desarrollaron, en modalidad híbrida, en dos unidades curriculares (UC) del primer año de la licenciatura en Educación física: Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas (FGCH) y Juego y Prácticas Lúdicas (JyPL) I, correspondientes al primer y segundo semestres,

respectivamente. Los docentes de las UC contaron con el acompañamiento de una profesora orientadora en alfabetizaciones académicas y de docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la sede académica referida, que participaron en reuniones de planificación, realizaron observaciones de clases, entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, así como compartieron instancias de análisis, discusión y reflexión colectiva, lo que permitió la generación de nuevo conocimiento.

La principal problemática abordada ha sido la referida a las dificultades que presenta el estudiantado para comprender y producir textos académicos, que determinan, en ocasiones, desempeños insuficientes, rezago en las carreras o deserciones. En este sentido, se ha evidenciado el valor de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje, así como la importancia de su enseñanza como prácticas contextualizadas discursivas y de pensamiento, favoreciendo la inclusión y participación del estudiantado en la cultura del nivel superior, que presenta formas específicas de pensar, estudiar y comunicar (Carlino, 2005; Castelló, 2014; Natale y Stagnaro, 2016; Navarro, 2019).

Esta temática ha sido reconocida y abordada por la comunidad científica en los últimos 20 años, cuyos enfoques predominantes son la escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*, WAC), la escritura en las disciplinas (*Writing in the disciplines*, WID) y lo que se ha dado en llamar *Academic literacies* que, de acuerdo con la conceptualización de Carlino (2013), podría traducirse como alfabetizaciones académicas. El reconocimiento de la importancia de su abordaje se vincula a la masificación de los ámbitos universitarios y a las quejas del profesorado ante las dificultades presentadas por el estudiantado (Castelló, 2014).

Estas dificultades a veces no son visualizadas como tales por los docentes disciplinares, que frecuentemente desconocen el valor epistémico de la lectura y la escritura y, cuando lo conocen, no se sienten implicados. Suelen manifestar que no tienen herramientas suficientes para abordarlas y que el estudiantado ya debería haber adquirido esas habilidades al llegar a sus aulas (Castelló, 2014; Carlino y Cordero, 2023). En general, suele recurrirse a cursos que inicialmente tienen carácter remedial y que son ineficaces para resolver la problemática planteada, en tanto la alfabetización no constituye una habilidad descontextualizada y transferible de un campo disciplinar a otro, sino que “dado que las prácticas de escritura y

lectura son actividades profundamente sociales, solo es posible entenderlas y familiarizarse con ellas en los contextos sociales específicos en los que estas actividades tienen sentido” (Castelló, 2014:351).

En relación con el abordaje de esta problemática, el trabajo colaborativo interdisciplinar entre docentes –que involucra la participación de expertos en lenguaje y docentes de distintas disciplinas– ha sido identificado como la estrategia de formación predominante de docentes universitarios en escritura por Arenas Hernández y López Gil (2023), quienes hicieron una revisión sistemática exploratoria de artículos de investigación publicados en un número importante de revistas de educación, en español e inglés, entre 2010 y 2020 y sin filtros de ubicación geográfica. Las autoras han señalado el gran potencial de este tipo de trabajo colaborativo para la transformación tanto de las concepciones como de las prácticas de enseñanza. Esa colaboración asume diferentes propósitos, modalidades y perspectivas teóricas de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla, así como de los actores que los lideran.

A partir de las consideraciones que anteceden, el proyecto tuvo como principales objetivos potenciar las prácticas de enseñanza universitaria mediante la creación de espacios de diálogo, reflexión y coconstrucción de conocimiento; aportar a los procesos de comprensión y producción de textos académicos por parte del estudiantado a través de prácticas mediadas de lectura y escritura, y favorecer la integración curricular por medio del trabajo colaborativo entre docentes.

Por un lado, el trabajo intentó fortalecer la coherencia académica, disminuir la fragmentación curricular y favorecer la creación de comunidad (Ezcurra, 2011). Se percibía que los planes de estudio se organizan con base en unidades curriculares independientes, con fuerte enmarcamiento, que abordan la realidad en forma fragmentada, lo que dificulta la comprensión de la complejidad de las temáticas (Bernstein, 1989). Por otro lado, se consideró que el acompañamiento a docentes en procesos de enseñanza de lectura y escritura académicas aporta a la significación de las prácticas de enseñanza desde una postura que considera al lenguaje como un acto intencional –con consecuencias para el desarrollo intelectual de los sujetos– y a la lectura y la escritura, como prácticas sociales de uso, que se enseñan y aprenden en cada nueva situación de comunicación durante toda la vida (Dorronzoro, 2013).

Además, y fundamentalmente, esta experiencia se sustentó en la perspectiva impulsada por Carlino, que sugiere denominar “alfabetización académica” al:

[...] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013:370).

La autora propone un enfoque no remedial, prolongado en el tiempo y que incluya cada una de las disciplinas, comprometiendo a todo el profesorado en el transcurso de la formación universitaria, por lo que entiende más adecuado hablar de “alfabetizaciones académicas” y considera que es responsabilidad de las instituciones definir estrategias de intervención que promuevan conciencia docente para facilitar la inclusión del estudiantado en una nueva cultura académica.

En diversas reuniones del equipo docente se analizaron las acciones realizadas y se reflexionó sobre su impacto. En esta comunicación se recuperan la relevancia del trabajo colaborativo en la educación superior universitaria, la pertinencia de las aulas compartidas, así como la transformación de las propias prácticas en el intercambio y discusión de los procesos realizados que fortalece la profesionalización docente.

Estrategias metodológicas

El modelo seleccionado es el de investigación-acción. Este propone un nuevo enfoque de la formación del profesorado y del desarrollo profesional docente, en tanto habilita el acceso a la complejidad de los problemas educativos entendiendo que deben ser abordados, analizados, comprendidos y mejorados por los propios colectivos docentes. En este sentido, no se limita al uso de técnicas y procedimientos, sino que se sirve de ellos en un determinado contexto. Se planifica desde una comprensión prospectiva respecto de las acciones posibles, sin olvidar el aspecto retrospectivo sobre

lo que se reflexiona después de accionar y observar. Esta mirada simultánea propicia una permanente reflexión sobre la acción (Abero, 2015).

Existe un proyecto de investigación-acción siempre que:

[...] se haya planeado como tema, una práctica social considerada como una forma de acción estratégica, susceptible de mejoramiento; en segundo lugar, que el proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implementadas e interrelacionadas sistemática y autocriticamente (Carr y Kemmis, 1988:176).

De acuerdo con lo planteado por Stenhouse (2004), se considera de fundamental importancia que los docentes se impliquen en los procesos de investigación de sus propias prácticas. Este autor diferencia entre investigación *en* y *sobre* educación. La primera está a cargo de los profesores, que son sujeto y objeto de investigación; la segunda puede ser realizada por otros expertos y desde fuera del campo educativo.

Para el caso del objeto de estudio que nos proponemos, entendemos que esta es la metodología más adecuada en tanto propicia el mejoramiento de las prácticas educativas, promueve la formación y el desarrollo profesional de los docentes, estimula la acción y reflexión colaborativa entre colegas y la interacción entre teoría y práctica.

Hacer algo para transformar una práctica social es un rasgo que distingue a la investigación-acción de otros modelos de indagación. Según Colmenares E. y Piñero M. (2008), la investigación-acción implica implementar acciones para la mejora:

[...] al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativa entre los actores sociales implicados. El trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se pueda ir negociando y construyendo significados compartidos acerca del dinámico y complejo ser y hacer educativo (Colmenares E. y Piñero M., 2008:105-106).

Asimismo, acordamos con Sadovsky, Itzkovich, Quaranta, Becerril *et al.* (2016) en que una actitud colaborativa de investigadores y docen-

tes contribuye a la resignificación de sus propuestas didácticas. De ese modo, se problematizan sus representaciones, lo que habilita un diálogo abierto y constructivo que es interesante indagar, en tanto lleva a modificaciones áulicas e institucionales sobre las que, a su vez, es necesario seguir indagando.

La metodología de investigación-acción utilizada en este estudio presenta un carácter marcadamente intervencionista y pone el énfasis en el codiseño de las actividades, así como en la colaboración de todos sus participantes.

En lo que refiere a las intervenciones, las actividades específicas de la experiencia se desarrollaron a lo largo de dos semestres e incluyeron variadas líneas de acción, que muchas veces se cruzaron generando procesos que adquirieron un carácter recursivo y retroalimentante. Este artículo se centra en tres de ellas:

- 1) El abordaje facilitador de la lectura inferencial de textos académicos,
- 2) el acompañamiento en la producción de textos, y
- 3) el trabajo entrelazado y secuenciado a lo largo del trayecto de las unidades curriculares.

Abordaje facilitador

El *abordaje facilitador* de la lectura de textos académicos (figura 1) implicó la identificación de objetivos y contenidos comunes, la selección de los textos académicos a trabajar en las unidades curriculares, el codiseño de consignas, así como la creación de guías orientadoras de la lectura.

Se resolvió utilizar en clase el libro *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*, de José Pedro Barrán, en formato impreso y se procuraron suficientes ejemplares para las actividades en subgrupos. La propuesta consistió en plantear una lectura contextual para luego profundizar en la identificación y el análisis de las conceptualizaciones del texto en relación con los contenidos académicos a trabajar. Las acciones de aula implicaron la puesta en práctica de los recursos elaborados como instrumentos para facilitar las interacciones de los estudiantes con los textos y los contenidos curriculares. Este proceso se desarrolló en un contexto de aulas compartidas, donde se encontraron los docentes de ambas materias.

FIGURA 1

*Fragmento de una planificación de lectura guiada,
codiseñada entre docentes de FGCH y JyPL I en el primer semestre*

Planificación para el trabajo en clase con el texto: *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay* (de José Pedro Barrán, publicado en 1989).

Parte 1

- 1) Trabajo con la portada del libro: título, subtítulo, otros paratextos verbales e icónicos.
- 2) Reconocimiento de las palabras clave del título: historia, sensibilidad, Uruguay.
- 3) Enseñanza de la lectura de títulos para la escritura:
 - El valor del título como planteo del tema (en este caso reconocer: puntuación, carácter denotativo, enunciado no oracional, valor sustantivo de las palabras clave).
 - Definición de “sensibilidad” según el diccionario de la Real Academia Española [RAE], como “...facultad de sentir propia de los seres animados, manera peculiar de sentir o pensar”. Foco en el concepto de “peculiar” dado que en este libro se aborda la sensibilidad en dos momentos históricos concretos: la barbarie y el disciplinamiento.
 - Valor de los subtítulos: “La cultura ‘bárbara’” y “El disciplinamiento”. Sentido del uso de las comillas en el adjetivo “bárbara”. Búsqueda en la RAE de los usos de las comillas y aplicación a este caso.
 - Definición de sensibilidad en palabras del autor. Visionado de entrevista al autor. Disponible en: <https://youtu.be/uiCFRVNze-k> (minutos: 2:03 a 5:04)
- 4) Trabajo por secciones (20 minutos):
 - Trabajo con las páginas 4 y 5 del libro: ¿qué datos de la obra aparecen? (pp. 437 a 441).
 - Índice: ¿cómo se estructura? ¿Qué temas aborda?
 - Presentación de la estructura del libro en el plenario.
 - Búsqueda en Wikipedia de la biografía del autor. Presentación de los datos más relevantes en el plenario.
 - Trabajo con el sitio web de la editorial. <https://www.bandaoriental.com.uy/nuestra-historia/> Presentación de datos de esta, en qué temas y publicaciones se centra, etc.
 - Trabajo con la contratapa. Lectura comentada ¿qué jerarquiza? Nociones de lo bárbaro y lo civilizado.

Parte 2

- 1) Visionado de entrevista al historiador Gerardo Caetano. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pjbuyPGS2O8&t=626s> (minutos 4:24 a 10:26). Trabajar las “pinceladas” y la noción de comprensión histórica.
- 2) Trabajo por secciones y plenario:
 - Trabajo con Wikipedia: datos históricos del Uruguay en el periodo 1800-1860.
 - Lectura del capítulo 1 (pp. 17 a 21), para completar el siguiente cuadro:

Aspectos para considerar	¿Qué plantea el texto de esos aspectos?
Paisaje geográfico urbano y rural ¿cómo era?	
Actividades y ocupaciones, profesiones	
La organización política	
Costumbres	

- 3) Video de la Banda Oriental a principios del 1800. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KGTqylySA8>
 - Propuesta de visionado, primero solo escuchando los sonidos y luego con las imágenes. Relevamiento de sensaciones que genera el ejercicio.
- 4) Lectura en grupos sobre juegos y prácticas lúdicas del periodo histórico: pato, riña de gallos, cinchadas, gallo ciego. Comentar impresiones y relacionar con la cultura bárbara (se aportan fragmentos del libro: *La vida rural en el Uruguay* (Roberto J. Bouton, publicado en 1961).
- 5) Reflexiones sobre la construcción de la sensibilidad en relación con el entorno y modos de vida de la época.

Fuente: elaboración propia.

Acompañamiento en la producción de textos académicos

La actividad de *acompañamiento en la producción de textos académicos* se proyectó en vínculo directo y en forma simultánea con la anterior. Se elaboraron consignas para la producción textual –para el trabajo tanto individual como en equipos– de acuerdo con los objetivos del proyecto. En el aula, los procesos de escritura comenzaron con la creación de textos breves en relación con lo leído en cada clase, procurando que el estudiantado vinculara los conceptos con los contenidos de cada unidad curricular. En instancias posteriores se retomaron las producciones, se leyeron y se reescribieron, en un proceso mediado por el profesorado y a través del uso de rúbricas que incluyeron descriptores de tipo semántico, léxico, sintáctico, así como de adecuación a la consigna y progresión temática.

De esa forma, se fue generando un vínculo de retroalimentación entre las producciones escritas, docentes y estudiantes. Las metas apuntaron a la práctica de la escritura individual y colectiva para el aprendizaje de las convenciones académicas acordes con el nivel universitario, considerando las pautas de escritura correspondientes al género discursivo informe (figura 2).

Para la elaboración de este trabajo se propuso al estudiantado entrevistar a sus abuelos u otras personas mayores a 75 años acerca de los juegos tradicionales. Los datos que recabaron ayudaron tanto a relacionar aspectos teóricos de los cursos FGCH y JyPL I como comprender las particularidades de las prácticas lúdicas de otros momentos sociohistóricos. Este proceso de escritura fue acompañado por ambos docentes de las unidades curriculares en diferentes momentos: explicación de la consigna y de los dispositivos de evaluación, descripción y ejemplificación del género discursivo correspondiente, devoluciones orales a las presentaciones de los avances realizados en clase y en la entrega final mediante una rúbrica de evaluación. En esta última etapa, se realizaron dos devoluciones. La primera consistió en una reatrolimentación cualitativa mediante sugerencias en el texto, aclaraciones específicas en la grilla y comentarios generales que se adjuntaron al documento en la plataforma EVA. La última devolución agregó una nota numérica y, en el mismo formato anterior, valoró los avances y correcciones realizadas con respecto a la primera entrega.

FIGURA 2

*Consigna de producción escrita del primer parcial de la UC JyPL I, segundo semestre***ISEF – CENUR LN sede Paysandú. Juego y Prácticas Lúdicas I**

El primer parcial consistirá en la realización de un informe de corte exploratorio-investigativo sobre la temática “Juegos tradicionales”. Se espera que los estudiantes puedan entrevistar a una persona (de 75 años en adelante), recolectar y relacionar datos (fotos, videos, objetos, documentos) que ayuden a comprender las particularidades de las prácticas lúdicas de otros momentos socio históricos.

Pautas para realizar el informe

Contenidos posibles: Del relato aportado por el entrevistado y de otras fuentes recolectadas (recortes de diarios, videos, fotos, objetos lúdicos, otros), seleccionar, describir, contextualizar y analizar algunas prácticas lúdicas. Por ejemplo, en la descripción, incluir expresiones verbales y/o gestuales en su realización, reglas, lugares, vestimenta, participantes, objetos, momentos, otros. En referencia a la contextualización considerar situación política, económica, rasgos sociales y culturales.

Algunas sugerencias de preguntas para la entrevista

¿A qué jugaban? ¿Existía algún juego que estuviera prohibido? ¿Qué juego le atraía más? ¿Cómo lo jugaban? (reglas, organización) ¿Con quién lo jugaban? ¿Dónde? ¿En qué momento? ¿Por qué lo jugaban? ¿Qué características tenía ese momento histórico - económico? (Descripción del entorno del juego) ¿Cómo lo aprendió? ¿Qué terminología se utilizaba? (cánticos, formas de invitación al juego, prendas, entre otras) ¿Existían ciertas restricciones (prohibiciones) para esa práctica lúdica?

Estructura del informe**Portada**

Utilizar formato aportado en el curso de FGCH

Introducción

En este fragmento del escrito describir generalidades y estructura del trabajo, que introduzcan al lector a una mejor comprensión del documento.

Presentación, análisis e interpretación de los datos

Organizar los datos en categorías temáticas para facilitar su análisis. A la luz de los autores abordados en clase, el grupo deberá analizar e interpretar esos datos, en relación con los conceptos aportados por las UC: JyPL I, FGCH y otras.

Conclusiones generales

Identificar las principales coincidencias y/o contradicciones del análisis precedente.

Reflexionar en relación con las siguientes preguntas: ¿Piensan que algunos de esos juegos nos distinguen como uruguayos/as? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Les parece que estos juegos repercutieron en la construcción de una identidad cultural uruguaya? ¿Creen que los juegos reflejan la idiosincrasia nacional? ¿Por qué?

Referencias bibliográficas

Utilizar normas APA 7ª edición.

Anexos

1- Transcripción de la entrevista. 2- Trabajo final realizado en el curso de FGCH. 3- Registros fotográficos, recortes de diarios, revistas, objetos lúdicos (juguetes) y otros.

Recordar: el trabajo debe ser autoría de los estudiantes del grupo, se deben citar los autores en el texto cuando realicen mención directa o indirecta de sus ideas, para fundamentar y/o argumentar las propias. El documento debe ser entregado en grupos de cuatro integrantes máximo dentro de los plazos acordados. Extensión sugerida 3-5 carillas (mínimo-máximo) sin considerar portada, bibliografía final, anexos y trabajo de FGCH. Formato archivo: PDF. Fuente: Arial 12, interlineado 1.5.

Fuente: elaboración propia.

Trabajo secuenciado

El *trabajo secuenciado a lo largo del trayecto académico* tuvo como propósito que lo generado en una UC pudiese ser recuperado y resignificado por el estudiante en otra unidad del mismo año, lo que implicó un trabajo colaborativo de diálogo y articulación entre ambos docentes y con el equipo de investigación. En ese intercambio, se seleccionaron textos en común que se trabajaron desde diferentes perspectivas en cada una de las unidades mencionadas y se diseñaron trabajos de evaluación de una UC que pudieran ser utilizados como insumo en otra, tal como se describió en el subapartado anterior.

De esta manera, la producción académica se concibió como un producto inacabado que puede ser abordado y modificado en forma secuenciada y no necesariamente debe culminar como una instancia de evaluación. Además, se previeron instancias de aula con la presencia simultánea del profesorado de las distintas unidades curriculares y otros integrantes del equipo.

En lo que refiere a las actividades de investigación que se comparten en este artículo, se utilizaron instrumentos cualitativos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas a docentes, observaciones de clases, notas de campo, análisis de documentos (producciones escritas de los estudiantes, planificaciones docentes) y cuestionarios a estudiantes. Los datos obtenidos se analizaron en reuniones en las que participó todo el equipo docente. A estos efectos, se utilizaron las grabaciones y registros realizados. Los resultados los validaron los mismos participantes del proceso mediante una triangulación de las observaciones, notas, revisiones de textos, entrevistas y cuestionarios, con los análisis de los distintos docentes del grupo y la discusión con las producciones de los autores de referencia.

Se establecieron diferentes categorías temáticas, entendiéndose por categorización: “un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos [...] Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo” (Taylor y Bogdan, 1994:167). Se trata, en consecuencia, de un proceso de carácter inductivo, que habilita la pregunta permanente acerca de la organización de los datos particulares en relación con el total de la información de que se dispone, en el entendido de que se trata de una mirada particular sobre el objeto de estudio. De acuerdo con Alonso (1998:20): “La mirada no es un hecho natural –vemos lo que somos, queremos y podemos–, se mira la sociedad desde la sociedad misma, y esto hace que nuestra percepción sea selectiva y, por ello, creativa”. Se arriba así a una nueva fase

estratégica de reflexión, en la que cada uno de los momentos implicó una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que formaron conjuntamente una espiral de conocimiento y acción, en el marco del carácter cíclico y recursivo del proceso investigativo (Carr y Kemmis, 1988).

Resultados, análisis y discusión a partir de la implementación de las propuestas planificadas

La observación de clases, las permanentes conversaciones y reflexiones colectivas sobre las intervenciones y las encuestas al estudiantado aportaron datos que fueron analizados y validados y permitieron caracterizar y evaluar el impacto de las propuestas de enseñanza codiseñadas e implementadas.

Durante las observaciones se pudieron identificar intervenciones docentes para el abordaje de la lectura y la escritura de las modalidades periférica y entrelazada, de acuerdo con la clasificación de Carlino (2018). El primer grupo refiere a acciones realizadas antes o después de las tareas solicitadas (aportar guías de lectura y de escritura, evaluar los textos producidos por el estudiantado, entre otras), mientras en el segundo se incluyen aquellas que se realizaron durante la ejecución de la tarea asignada, dedicándole tiempo a medida que se desarrollaba la clase. Como ejemplos: dialogar sobre lo leído y lo escrito para favorecer la comprensión de saberes disciplinares; relacionar la bibliografía analizada con entrevistas realizadas por el estudiantado a sus abuelos; revisar las producciones dándoles oportunidad de volver a pensar y reescribir, en vez de realizar correcciones definitivas. Estas formas de enseñanza entrelazada promueven una participación más activa del estudiantado y permiten desplegar el valor epistémico de la lectura y la escritura, esto es, su potencial como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares (Carlino y Cordero, 2023). Estos autores, en un artículo publicado recientemente, han llamado “enseñar con escritura” a este tipo de prácticas, mientras describen otra variante de la enseñanza entrelazada que consiste en tomar las formas de leer y escribir propias de la disciplina como objetos de estudio, a la que denominan “enseñar a escribir entrelazadamente”. En ambos casos, la práctica en el aula queda a cargo del profesor disciplinar, aunque emerge de la colaboración interdisciplinar, tal cual sucedió en nuestro trabajo. Cabe recordar que en nuestra experiencia la colaboración interdisciplinar abarcó tanto a dos docentes responsables de diferentes UC de la carrera de licenciado en Educación física (que compartieron muchas veces las instancias de clase) como a un profesor orientador en Alfabetización

Académica (AA) y otros docentes de la UAE. Los intercambios del equipo docente se produjeron fuera del aula, de manera que la enseñanza quedó a cargo de los profesores disciplinares, en concordancia con la propuesta de Carlino y Cordero (2023) y a diferencia de la de Moyano (2017), en la que considera imprescindible que el profesorado disciplinar comparta la enseñanza en el aula con el especialista en escritura.

Consultados los estudiantes acerca de su opinión sobre las estrategias utilizadas por los docentes, coincidieron en valorarlas positivamente. En relación con las guías de lectura expresaron: “[...] fueron de gran ayuda para saber cuál era la información relevante que necesitábamos adquirir”. También ponderaron la lectura colectiva, los intercambios entre pares y con el profesorado, así como el uso del libro físico en clase. Respecto de este último punto fundamentaron: “Porque no me distraigo como con el celular, [...] tampoco necesito estar haciendo zoom al libro”, “[...] últimamente las lecturas son puramente desde los dispositivos y a veces es un poco cansador, [...] la posibilidad de tener físicamente ese texto se hace muy curioso y llamativo”.

Más allá de estos aspectos señalados por el estudiantado, vinculados al factor sorpresa y a la comodidad que resulta leer en el libro impreso, hoy sabemos que esta modalidad de lectura, en comparación con la que se hace en pantalla, genera niveles de comprensión mayor (Navarro, 2023). Por esa razón, si bien entendemos los beneficios que aporta leer en pantalla, que en muchos casos permite el acceso a textos y oportunidades educativas que de otra manera no existirían, así como facilita la circulación de productos y la comunicación entre estudiantes y docentes, consideramos que la lectura en libros impresos es valiosa además de novedosa entre los ingresantes a la universidad. Adicionalmente, en las clases observadas la práctica de lectura se propuso y realizó en condiciones inusuales: se leyó durante la clase, en forma colectiva en pequeños grupos, bajo la guía de preguntas, prestando atención a los paratextos, y en libro impreso, lo que en su conjunto constituyó uno de los aportes más enriquecedores de la experiencia.

Sobre la pertinencia de haber dedicado una clase a trabajar con la consigna, la grilla de evaluación y los rasgos característicos del género informe, los estudiantes respondieron afirmativamente y argumentaron: “No tenía una noción de cómo hacerlo”, “Muchas veces no queda claro lo que se pide en la consigna escrita”, “Es importante si bien estaba todo en el EVA tener una clase para despejar dudas”. Asimismo, destacaron que “Los trabajos son más fáciles de entender y realizar” y que “El trabajo es más orientado”.

La grilla de evaluación propuesta, así como el acompañamiento y devoluciones de los docentes en el proceso de elaboración del texto del parcial (figura 3) también fueron elogiados. En ese sentido expresaron: “Me sentí bastante ayudado por los docentes”, “Bien, ayudó porque hubieron momentos en los que nos nublamos y no nos salían las palabras, estuvimos horas y horas”.

FIGURA 3

Devolución realizada al grupo de estudiantes núm. 4 en la primera retroalimentación escrita del informe de JyPL I, a través de la grilla de evaluación

Grupo de estudiantes núm. 4	
Indicadores	Comentarios y sugerencias
1. El documento presenta una estructura y formato acordes al género discursivo establecido.	La estructura se corresponde con la consigna. El género discursivo no se adecua a un informe.
2. Adecuación a la consigna de trabajo.	Parcialmente, por momentos logran analizar los datos en articulación con conceptos de autores, pero prevalece la narración de lo realizado.
3. Respetar las normativas APA (7ª edición) para citar las ideas y voces de otros autores y referenciarlas al final del documento.	Realizan referencias en el texto y al final. Ver los comentarios y observaciones en el documento.
4. La escritura evidencia coherencia y cohesión entre los enunciados y entre los párrafos, lo que facilita al lector entender el sentido de lo abordado de forma concreta y clara. Utilización de lenguaje específico de la disciplina.	Prevalecen párrafos extensos y oraciones subordinadas, ocasionando la confusión en la progresión temática. Se sugiere revisar las expresiones coloquiales o inadecuadas para un texto académico y la correlación de los tiempos verbales. Se visualizan saltos de un tema a otro lo que confunde al lector y dificulta la continuidad de las ideas que se presentan. Ver los comentarios en el documento.
5. Vincula los conceptos de los autores (trabajados en FGCH, JyPL I u otros) con las interpretaciones realizadas, a partir de los datos obtenidos.	Se observa el intento sostenido de interpretar los datos con aportes teóricos, pero en muchas ocasiones los conceptos y las voces de los entrevistados quedan ocultos en el texto, prevaleciendo la narración e interpretación de ustedes.
6. Describe con claridad datos y fuentes y se organizan en categorías temáticas para su análisis.	Las categorías construidas son pertinentes y coherentes con los datos. En algunas es conveniente realizar mayor profundización teórica.
7. Realiza apertura de interrogantes y reflexiones propias en relación con los aportes conceptuales de los autores trabajados y el análisis de los datos y fuentes.	Las conclusiones no logran reflejar el análisis de líneas anteriores. Se sugiere revisar algunas aseveraciones infundadas, porque carecen de sustento o conforman generalizaciones en oposición a “la actualidad”. Es conveniente referenciar más claramente los datos de los entrevistados y abrir algunas interrogantes al respecto en relación con el proceso de interpretación realizado.

Fuente: elaboración propia.

En relación con la retroalimentación del proceso de escritura en su texto, los estudiantes (figura 4) manifestaron: “Este proceso con devolución incluida me gustó, me dejé ver una faceta de mí que no sabía: que podía ser tan crítica [...], es bueno saber que tenés algo de donde guiarte para saber si entendiste o no la consigna”, “los comentarios de los docentes fueron útiles para comprender mejor la consigna y reescribir el trabajo”. Además destacaron el tiempo prolongado asignado a la escritura: “[...] nos ayuda a una mejor reflexión para producir textos mucho más elaborados donde podamos dar a entender nuestras ideas”.

FIGURA 4

Devolución realizada al grupo de estudiantes núm. 4 en la primera retroalimentación escrita del informe de JyPL I, a través de comentarios y sugerencias en el texto

Introducción

Lo que se realizó fue una entrevista a Nélida Galo, la vecina de ²¹ **tomas**, ya que ninguno de nuestros abuelos cumplía con la edad solicitada, por lo cual la mamá de **tomas** fue a consultarle a esa vecina si estaba dispuesta a realizar ²² **la** ²³ **entrevista**, donde aceptó sin ninguna duda, entonces al día siguiente por la mañana se fue hasta la casa de la señora y se procedió a hacer la entrevista, dicha entrevista fue realizada con éxito, donde la entrevistada ayudó mucho y ²⁴ **facilitó** ya que la misma es maestra jubilada, por lo cual aparte de su conocimiento por haber vivido en esa época, también brindó su conocimiento que estudió durante años, esta entrevista duró 15 minutos y aportó mucho en la investigación.

Entre datos más importantes lo que nos contó fue que jugaba al puente, la **cuerd**, **escondidas**, **la mancha**, la bolilla, las figuritas, carrera de embolsados, la pelota y al Martín Pescador, **después también** contó que realizaban cánticos como al arroz con leche, la farolera y la paloma blanca, **luego contó** que al no haber tecnología, ni celulares ni computadoras lo que hacían es leer mucho y jugar, y que estos juegos transmitían valores como la solidaridad, compañerismo y respeto, **este último era** una de las reglas más importantes a la hora de jugar, más que nada el respeto hacia el otro, en todo tipo de juego darle su lugar y respetar cuando toca a ti o cuando le toca al otro

Presentación, análisis en interpretación de los datos

²⁵ **Fink**: Los juegos tradicionales en esa época coinciden con la definición que le da Fink al concepto de juego. Ya que esos juegos eran una actividad no sería, Donde el hombre se divierte y distrae de otras actividades que tiene en su día día, También como decía Fink estos juegos ayudaban de los sentimientos de las personas, por ejemplo, **si** estaban aburridos, tristes o cansados, estos juegos les servían para despejar la mente y volver a sentirse bien ²⁶

Barran: Barran menciona que **en esa época** ²⁷ **“todos jugaban”**, desde los criollos de 1834, que como dijo Florencio Varela, “no eran del todo dados al vicio de la

Índice de comentarios

- 2.1 Lo que se realizó fue un informe, entonces debería empezar de esa manera la introducción. Las entrevistas fueron el insumo al igual que el marco conceptual abordado en las Unidades Curriculares
- 2.2 “Este informe presenta el trabajo...”
- 2.3 Evitar la narración. No cuenten de la forma que se cuenta en la oralidad. El inform respondió a requisitos académicos de escritura. Ejemplo: “hoy nosotros fuimos y realizamos una entrevista” cambiar por “se realizó una entrevista a...” Revisar esto todo el texto
- 2.4 Cambiar por “Los juegos mas mencionados por la entrevistada fueron...” Aplicar esta lógica de simplicidad y conjugación verbal en todo el texto
- 2.5 Eviten el exceso de oraciones subordinadas Es muy común escribir frases largas con varias oraciones subordinadas. En estos casos, es bueno preguntarse cuál es la idea principal, y darle la forma de una oración breve y completa. A continuación, las oraciones subordinadas se pueden transformar en oraciones complementarias pero independientes, breves y completas. De esta manera, una frase larga y confusa se transforma en un párrafo de oraciones breves y coordinadas.
- 2.6 Cuando se hace mención a las ideas de un autor de forma indirecta (paráfraseo) se cita de la siguiente manera: Haciendo referencia a la concepción de juego de Fink (1966), las actividades...”
- 2.7 cuidado con las puntuaciones
- 2.8 en qué época? en referencia a un período que menciona Barrán o a la entrevistada?
- 3.1 Cuando se realiza una cita directa (con las mismas palabras del autor) se cita de la siguiente manera: Fink (1966, p. 4) “...”
- 3.2 especificar?
- 3.3 Han les contó a ustedes? Cuidado como queda expresado en el texto
- 3.4 Como se relaciona el aporte del autor con los datos, queda oculto. Consideren citar fragmentos de las entrevistas para interpretárlas con los autores.
- 3.5 introducir un título mas representativo. Los títulos no llevan puntuaciones
- 3.6 la entrevista no menciona, quizás sea el entrevistado
- 3.7 hay un error de enunciación
- 3.8 cita faltan datos
- 3.9 Mayúscula
- 4.1 año de publicación
- 4.2 A los temas introducir un título mas representativo
- 4.3 En esta categoría no abordan conceptualmente a ningún autor
- 4.4 eviten estas enunciaciones. Optar por la simplicidad. Por ejemplo, evitar “el cual”, “el que” o “cuyo” (y derivaciones) cuando se puede usar “que”; optar por formas simples de verbos

Nota: a la izquierda, indicaciones en el texto y a la derecha, los comentarios realizados en la plataforma EVA.
Fuente: elaboración propia.

Sobre el valor de la producción escrita como forma de evaluación de las unidades curriculares, respondieron: “Pienso que la producción escrita

es una forma de evaluación buena, porque ayuda a pensar y se aprende a escribir textos cada vez mejores”, “Me pareció un parcial distinto, que ayudó a poder relacionar conocimientos pasados con los actuales” (estudiantes de JyPL I).

Los docentes responsables de los cursos también dieron su opinión sobre los efectos de las prácticas en el desempeño estudiantil: observaron mayor autonomía en la búsqueda y referenciación de fuentes de información confiables, una comprensión más profunda de los temas, producciones más organizadas y reflexivas, contextualización de autores y textos como práctica habitual, todos elementos que se corresponden con mejores rendimientos y más acordes a las exigencias del nivel terciario. En ese sentido expresaron:

Constatamos que las intervenciones realizadas habilitaron diálogos menos coloquiales, mejor desarrollados y organizados, así como permitieron la elaboración de textos complejos que evidencian una comprensión profunda (docente Federico).

Se logró una permanente y adecuada participación de los estudiantes en las actividades propuestas, lo que da cuenta de su involucramiento con el curso y de la apropiación de los temas (docente José).

Coordenadas para (re) encontrarnos: aulas compartidas y trabajo colaborativo

Al finalizar el proceso de intervención en las dos unidades curriculares, los estudiantes lo valoraron, destacando que les permitió retomar y reafirmar las ideas, volver sobre los autores trabajados y conectar los conceptos de ambas asignaturas: “Nos volvió a recordar lo que trabajamos en el semestre pasado y seguir aprendiendo aún más de ellos”. Por otra parte, sobre la producción escrita final, expresaron que “Al ser autores que ya habíamos estudiado se me facilitó hacer las conexiones y abordar el parcial” y que “[...] pude conectar temas y autores de las UC y comprender mejor los contenidos desarrollados y su vinculación” (estudiante de JyPL I).

Cabe resaltar que las intervenciones implicaron un acompañamiento de dos semestres que, en palabras de los estudiantes, “Fue un proceso un poco pesado, pero me gustó cómo fue el resultado” (estudiante de FGCH).

El total del estudiantado encuestado manifestó que fue enriquecedor el trabajo coordinado entre las dos unidades curriculares porque “[...] nos

acerca a la Educación física con una visión integradora entendiendo el contexto actual en el que vivimos” y “[...] me hizo ver que materias que no parecen tener nada que ver entre sí, tienen un punto donde conectan y se complementan”.

Por otra parte, el profesorado en sus discursos manifestó la gratificación que significó construir el objeto de enseñanza en forma compartida, trascendiendo fronteras disciplinares, lo que enriqueció los intercambios, las reflexiones y el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Además, constataron una mayor motivación en la tarea a partir de esta forma de trabajo, como se explicita en el testimonio de uno de los docentes:

El trabajo en duplas con José, sin dudas profundiza el abordaje de la enseñanza de la UC JyPLI desde las ciencias humanas y sociales. Esto es reflejado en las producciones de los estudiantes que incluyen en sus discursos, análisis y estudios sobre el Juego, varios autores que trabajan en el primer semestre con el docente. Es decir, incluyen en su pensamiento y problematización sobre el juego en la EF, una mirada transdisciplinar más amplia y argumentada (docente Federico).

Desde una perspectiva bajtiniana del lenguaje y la comunicación, Arfuch revaloriza la otredad en la construcción de subjetividades contemporáneas en el entramado de intersubjetividades compartidas: “[...] su elaborada percepción del dialogismo como un movimiento constitutivo del sujeto, es la que permite situarse ante esa materialidad discursiva de la palabra del otro, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad” (Arfuch, 2007:191). La autora aborda la noción de alteridad en el “discurso ajeno”, que se refiere al discurso en el discurso, el enunciado del otro que se vive y se percibe en la conciencia del destinatario.

Es de destacar la importancia de conocer y reconocerse en el otro, reflexionar sobre cómo asumimos y retomamos la palabra para resignificar la experiencia compartida del aula. A partir de esta experiencia, el trabajo simultáneo de los docentes en las prácticas de enseñanza se denominó “aulas compartidas”. Esta apertura, que habilita a profesores de otras unidades curriculares y disciplinas a trabajar en una misma clase, es más que un trabajo colaborativo. Implica revelar lo que permanecía como privado o propio, para pasar a convertir el aula en un escenario más público, polifónico, de intercambio, que promueve la creación de comunidades

de diálogo. Es hacer convivir la propia práctica en la práctica del otro y dejarse permear por ella, dejarse afectar, pues de esta manera se comparten las situaciones más íntimas de la clase: los comentarios, lo que se pondera del tema, las maneras y momentos en que se realizan las intervenciones, las miradas cómplices y entonaciones que invitan a circular la palabra y pensar juntos, la formulación de preguntas que buscan nuevos sentidos e interpretaciones del autor. Es también en estos detalles donde se pone en juego la concreción de los resultados, basada en las convicciones que guían esta experiencia. En palabras de uno de los docentes:

En primer lugar, contribuye a mi formación como profesional el tener otras perspectivas. Además, permite generar ese “diálogo de saberes” en el aula, reflexionando juntos, pensando entre todos. Incluso ha sido algo que los estudiantes destacan. Que Fede y yo hagamos esa conversa con la polifonía me parece súper rico, porque si bien hay un plan, van surgiendo reflexiones que si estuviese solo con el curso de FGCH seguramente no se darían. Y eso me parece que se refleja después en las producciones escritas de los estudiantes (docente José).

Schön (1992) sostiene que la práctica profesional reflexiva nos permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que aparecen en el aula; esto conlleva construir un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías innovadoras. El docente José continúa expresando:

El enriquecimiento de esa experiencia se nutre de una reflexión en base a las experiencias del cotidiano que son enriquecidas con la pertenencia y participación en un colectivo interesado por esas instancias. No la concibo como una instancia aislada entre un docente y los estudiantes, sino ampliada al colectivo (docente José).

Sin pretensión de reducir los desafíos que actualmente enfrenta el educador universitario, fortalecemos la idea de que la práctica educativa, considerada como una actividad humana, cambia mediante la cooperación laboral asociada a la formación de redes más públicas de conocimiento. En este entorno y como opción viable, compartimos la perspectiva de

Nóvoa (2017) respecto de la importancia de abogar por el fortalecimiento de la educación como un bien público y compartido, con el propósito de orientar las transformaciones que aspiramos fomentar. Asimismo, nos planteamos la necesidad constante de la autorreflexión y los diálogos reflexivos, conversaciones retrospectivas y prospectivas sobre la acción, como sucesivas aproximaciones que, en compañía de otros, buscan comprender lo que se hizo y aquello que nos pasa, movimientos que dan un nuevo significado y dirección al desarrollo de cada situación educativa (Schön, 1992).

Profesionalización docente, (trans)formaciones desde las prácticas

Para el Grupo de Estudio y Práctica Interdisciplinario e Interinstitucional sobre Alfabetizaciones Académicas, desde sus inicios, constituyó una preocupación central contribuir a la formación y profesionalización del profesorado en el abordaje de la lectura y de la escritura en las aulas universitarias.

Desde 2012 se desarrollaron múltiples actividades de formación: seminarios, talleres y jornadas de encuentro con reconocidos especialistas extranjeros en la temática: Marta Marucco, Constanza Padilla, Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Adelaida Benvegnú y Paula Carlino. Asimismo, en el marco del Grupo, se realizó un acompañamiento a prácticas en contextos reales: espacios colectivos de reflexión sobre teoría y práctica, espacio virtual de intercambio y documentación, trabajos en duplas (docente disciplinar-docente de lengua), todo lo que se evaluó como de un importante valor formativo en la propia práctica.

En estas instancias participaron, entre otros, los docentes disciplinares de la experiencia que se describe en este artículo, y es durante el desarrollo de estas que comienza a pensarse, y luego implementarse, el proyecto que le dio lugar.

Se constataron cambios conceptuales en los docentes participantes, que derivaron en modificaciones significativas en su posicionamiento respecto de las propuestas de lectura y escritura de textos académicos en el aula. En ese sentido manifestaron haber comprendido que no siempre se lee linealmente; que encontraron nuevos criterios para seleccionar la bibliografía propuesta a los estudiantes y para elaborar las consignas en relación con los textos que se les exige producir, teniendo en cuenta no solo la mirada

disciplinar, sino también cómo aprende a leer y escribir el estudiantado en el ámbito académico. Asimismo, comprendieron la relevancia de acompañar los procesos de lectura y escritura para favorecer el aprendizaje de los conceptos y el metalenguaje disciplinar (Kanovich *et al.*, 2020).

A partir de este recorrido, algunos integrantes del Grupo se plantearon un giro metodológico que implicó pasar de acompañar a docentes e investigar sus prácticas a la conformación de un grupo colaborativo de coconstrucción de conocimiento, interesado en investigar sus propias prácticas. Se realizó un seminario sobre investigación-acción para profundizar en las características de esta metodología, que es la que se implementó en la experiencia que se relata. Asimismo, se concretaron otros ocho talleres: seis se desarrollaron a partir de la lectura de diferentes artículos por parte de los integrantes de la UAE y dos estuvieron a cargo de la docente orientadora en la enseñanza de la lectura y la escritura académica, el primero denominado “El enfoque socioconstructivista para explicar el abordaje de las alfabetizaciones académicas en el nivel superior” y el segundo, “Taller sobre enseñanza de la escritura de textos académicos”, destinado a abordar, entre otras cuestiones, lo que el docente debe tener en cuenta cuando propone y evalúa producciones académicas de sus estudiantes.

De esta manera nuestro trabajo incluyó: acompañamiento al profesorado en la planificación, implementación y evaluación de sus prácticas, establecimiento de espacios de reflexión colectiva y actividades específicas de formación en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior, que es una de las estrategias de formación docente mediante colaboración interdisciplinar identificadas en la universidad por Arenas Hernández y López Gil (2023).

La formación que se construye y profundiza en estas instancias se entrelaza con los saberes que se generan en la propia práctica de enseñanza y otros provenientes de diversos ámbitos. Tardif (2004) define el saber docente como un “saber plural”, heterogéneo, que integra saberes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales.

El autor llama *saberes profesionales* a los que se transmiten en las instituciones de formación, ya sea que pertenezcan a las ciencias de la educación o se trate de saberes pedagógicos. Los *disciplinarios* son los que corresponden a los diferentes campos de conocimiento, surgidos de la tradición cultural

y de la producción de saberes a cargo de diferentes grupos sociales. También forman parte de ese saber plural, los *curriculares*, que se concretan en programas escolares que los docentes deben aprender a aplicar. Por último, refiere a los *experienciales o prácticos* como saberes específicos del docente, que se originan en su trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio donde lo realizan y que "... se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser" (Tardif, 2004:30). Estos saberes se integran en la práctica, forman parte de ella y potencian lo colaborativo en la construcción de conocimiento en y desde las propias prácticas. Se trata de "representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción" (Tardif, 2004:37).

En el transcurso de la experiencia que se analiza en este artículo, hemos tenido oportunidad de visualizar claramente cómo los docentes a cargo de las dos UC fueron desplegando con amplia solvencia sus saberes profesionales, disciplinares y curriculares, que se fueron amalgamando con los construidos durante su implementación, a partir de las instancias de formación, los intercambios con el equipo y la práctica. Las expresiones de uno de los docentes dejan en evidencia esa integración:

El vínculo con el grupo y su temática inicia en mis prácticas, la relación disciplinar con el lenguaje. Los objetos de enseñanza e investigación son atravesados desde una perspectiva lingüística que encuentra sus primeras alquimias en los intercambios teóricos conceptuales y sus prácticas "otras". Estas últimas no pueden considerarse las mismas que las anteriores, a menos que se reflexione sobre la relación epistemológica que mantenemos con los estudiantes. Esto se refleja en la polifonía de las aulas y los diálogos con los autores, que contribuyen a la construcción de significados compartidos en los diversos encuentros con los "otros" (docente Federico).

Ello remite, en primer término, a una distancia entre los saberes experienciales y los adquiridos en la formación inicial; a una constatación de cuánto se aprende haciendo y cómo van definiéndose los *habitus* (Bourdieu, 1997), en relación con el desempeño profesional y una jerarquización de los saberes, privilegiando específicamente aquellos que se constituyen en

fundamentales para el trabajo en el aula y frente a un grupo de estudiantes. En ese sentido, el otro docente aporta:

Considero que la práctica profesional es un laboratorio de experiencias que deben ser analizadas en un cruce con teorías, formación y el diálogo con otros colegas. El enriquecimiento de esa experiencia se nutre de una reflexión en base a las experiencias del cotidiano que son enriquecidas con la pertenencia y participación en un colectivo interesado por esas instancias. No la concibo como una instancia aislada entre un docente y los estudiantes, sino ampliada al colectivo (docente José).

De acuerdo con lo expresado, y coincidiendo con Tardif, no correspondería reducir los saberes experienciales a la experiencia subjetiva, en tanto el docente forma parte de colectivos y comparte con sus pares las “certezas” que va construyendo. En ese sentido, la práctica “puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión” (Tardif, 2004:41). Si bien estos saberes no suelen ser reconocidos, originan una producción intelectual basada en el hacer cotidiano del profesor, que jerarquiza la profesión y contribuye al fortalecimiento de la identidad docente. Tal como lo expresa uno de los profesores:

La centralidad del espacio de la práctica radica en que allí se ponen en juego y tensionan esos saberes; parto de la premisa que no hay una receta acerca de la integración. Soy un defensor de los contenidos, pero ellos solo tienen sentido si se logran aterrizar en un diseño curricular de interés que integre esos saberes con un significado para los estudiantes. Pensar la integralidad de un tema, por ejemplo el juego, y traer a un autor o un texto, enriquece la propuesta. Se agrega otro elemento referido a las herramientas que tienen o no los estudiantes para ese desafío, y ahí es clave el rol de las alfabetizaciones académicas y del equipo que integramos (docente José).

Si bien el equipo que menciona el docente sostuvo y aportó en el proceso transitado, se considera que la actitud del profesorado frente al estudiantado en el aula, al enseñar no solo un saber sino la propia relación con ese saber, es lo que determina en gran medida que acontezca una buena práctica. En palabras de Contreras, esta actitud:

[...] es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal (Contreras, 2010:64).

El autor enfatiza en la importancia de pensar, elaborar y sentir esa presencia, en los modos de establecer las relaciones y vivir las situaciones educativas, así como en la visibilización de aquello que permite “estar de verdad”, para corroborar si lo que se hace es lo que realmente necesita nuestra práctica educativa.

Reflexiones a modo de cierre

El proceso de trabajo ha permitido comprender la potencia de las estrategias ensayadas, que fueron valoradas muy positivamente tanto por estudiantes como por el equipo docente.

Pudo observarse que el abordaje interdisciplinario y colaborativo determinó una mejora de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura académicas con base en el acompañamiento del equipo docente y la concreción de acciones sinérgicas entre profesores de diferentes unidades curriculares, lo que propició una mejor integración y mayor coherencia académica, así como satisfacción en el proceso de trabajo. Además, la experiencia aportó sentido al proceso que transitaron los estudiantes, contribuyó a su compromiso con los contenidos de las unidades curriculares en relación con su formación, mejoró su nivel argumentativo en los intercambios en clase y sus producciones escritas.

En el camino se reconoció la diversidad de saberes que los docentes ponen en juego en sus prácticas con otros, lo que contribuyó a una nueva mirada y a la profesionalización docente que comprende y revaloriza el estudio e investigación de las propias prácticas. Al decir de Contreras (2010):

[...] es así como entiendo la naturaleza de la práctica pedagógica: como la búsqueda de algo sutil, que se te escapa, que nunca está resuelto a priori, que sólo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende sólo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Y precisamente por ser algo que nunca está resuelto a priori, hay que preguntarse siempre, de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer (Contreras, 2010:64).

En este mismo sentido, y a partir de esta experiencia, el equipo responsable aboga por la creación de más espacios de diálogo, reflexión y coconstrucción de conocimiento sobre las propias prácticas. En particular, propone la configuración de *Aulas compartidas*, que impliquen la apertura a docentes de otras unidades curriculares y disciplinas. En el caso de la licenciatura en Educación física se apuesta por generar nuevos ciclos del proceso de integración de unidades curriculares mediante la incorporación de otras, por ejemplo, Historia de la educación física del cuarto semestre.

Para que esto sea posible será necesario un compromiso institucional que reconozca la problemática, asegure los recursos que se requieren para abordarla, estimule y sostenga la formación de los docentes en alfabetizaciones académicas y garantice condiciones y espacios para el trabajo colaborativo. De la validación y legitimación de estas experiencias dependerá la continuidad y profundización de los procesos vinculados a la enseñanza de la lectura y escritura académicas, esenciales para que el estudiantado pueda transitar hacia y en la formación universitaria con éxito.

Se considera que otros docentes y/o actores institucionales podrían tomar en cuenta algunos de los hallazgos de la sistematización de esta experiencia a los efectos de planificar o implementar proyectos similares en otros contextos. En ese sentido se destacan: la utilización del libro impreso en clase, la lectura compartida en el aula, la colaboración sostenida a lo largo del tiempo entre docentes de diferentes unidades curriculares, la elaboración cuidadosa de consignas y grillas de evaluación, la explicitación de los rasgos característicos de los géneros discursivos académicos a utilizar, la retroalimentación continua de los trabajos escritos propuestos a los estudiantes, así como las guías de lectura y escritura. Para optimizar estas prácticas, es importante que los docentes disciplinares trabajen en colaboración con otros docentes con mayor formación y experiencia en alfabetizaciones académicas.

Este equipo de trabajo reafirma el impacto de las estrategias investigadas en esta experiencia acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior y aboga por su implementación y por nuevas investigaciones en los cursos de ingreso, especialmente en los actuales escenarios de masividad y con modalidades híbridas de enseñanza.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abero, Laura (2015). “Investigación-acción como estrategia cualitativa”, en L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó, R. Rojas Soriano (eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*, Montevideo: Camus Ediciones, pp.136-146.
- Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*, Madrid: Fundamentos.
- Arenas Hernández, Karina Alejandra y López Gil, Karen (2023). “Colaboración interdisciplinar: estrategia de formación docente en escritura en la universidad”, *Lingüística y Literatura*, núm. 83, pp. 189-206.
- Arfuch, Leonor (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- Bernstein, Basil (1989). *Clases, códigos y control*, Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> (consulta: 15 de diciembre de 2023).
- Carlino, Paula (2018). “Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias”, *Signo y Pensamiento*, vol. 36, núm. 71, pp. 16-32.
- Carlino, Paula y Cordero, Guillermo (2023). “Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar”, *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 22, núm. 2, pp. 35-64.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- Castelló, Montserrat (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”, *Enunciación*, vol. 19, núm. 2, pp. 346-365. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016204> (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Colmenares E., Ana Mercedes y Piñero M., Ma. Lourdes (2008). “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”, *Laurus*, vol. 14, núm. 27, pp. 96-114. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006> (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Contreras, José (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68, pp. 61-81.

- Dorronzoro, María Ignacia (2013). “Las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior: una aproximación sociocultural”, *Polifonías. Revista de Educación*, año 2, núm. 3, pp. 85-99.
- Ezcurrea, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/IEC-CONADU.
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir (1996). *Pedagogía de la Praxis*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry (1996). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- Grattarola, Silvia; Kanovich, Susana y Olazabal, Victoria (2015). “Acciones interinstitucionales para la promoción de la alfabetización académica en la educación superior: un proyecto del Instituto de Formación Docente y el Centro Universitario de Paysandú (Uruguay)”, en: C. Muse (ed.), *Lectura y escritura: Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura*, col. Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones, 9, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 22-30. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2315/serie%20Unesco_volumen%2009_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Kanovich, Susana y Grattarola, Silvia (2015). “Trabajando con docentes: algunas estrategias para ayudar a los estudiantes a comprender y producir textos en el nivel superior”, en *II Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo, I Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior. Libro de resúmenes*, Montevideo: Universidad de la República, pp. 117-118.
- Kanovich, Susana; Grattarola, Silvia; Molinelli, Rosario; Eugui, Rodrigo; Ferreira, Rodrigo; Suburu, Sandra (2020). “Nuevos avatares en la construcción de conocimiento situado sobre prácticas de lectura y escritura en educación superior pública”, en: F. Aiello y C. Hermida (comps.), *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 545-552.
- Moyano, Estela (2017). “Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias”, *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 47-72, Universidad de Chile. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251> (consulta: 17 de diciembre de 2023).
- Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (comps.) (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, Federico (2019). “Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos”, *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, vol. 35, núm.2, pp. 1-32.
- Navarro, Federico (2023). “La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social”, en N. Goren y J. Maldovan Bonelli (comps.), *Desigualdades en el siglo XXI: aportes para la reflexión en clave latinoamericana*, Buenos Aires: Edunpaz, pp. 333-360.

- Nóvoa, António (2017). “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 166, pp. 1106-1133.
- Sadovsky, Patricia; Itzkovich, Horacio; Quaranta, María Emilia; Becerril, María Mónica y García, Patricia (2016). “Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores”, *Educación Matemática*, vol. 28, núm. 3. Disponible en: <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol28-3.pdf> (consulta: 17 diciembre 2023).
- Schön, Donald (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (2004). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1994). *Introducción de los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 7 de febrero de 2024

Dictaminado: 21 de junio de 2024

Segunda versión: 22 de julio de 2024

Tercera versión: 29 de julio de 2024

Aceptado: 5 de agosto de 2024

PERCEPCIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS SOBRE LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN ESCUELAS CHILENAS DE BAJO DESEMPEÑO

MARÍA VERÓNICA LEIVA-GUERRERO / OMAR ARAVENA KENIGS / BERNARDITA SEPÚLVEDA-EGAÑA

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo indagar la percepción de equipos directivos sobre la gestión del currículum en escuelas chilenas de bajo desempeño. Participaron directivos de 25 escuelas categorizadas en nivel insuficiente, quienes fueron entrevistados sobre los factores que obstaculizan la gestión del currículum a nivel macro, meso y micro. Los resultados indican que los equipos directivos tienden a identificar barreras para la gestión del currículum en aspectos ajenos a sus prácticas de liderazgo, atribuyendo la responsabilidad de los resultados a la gestión pedagógica docente y al desempeño del estudiantado. Se concluye que es necesario fortalecer el liderazgo pedagógico y la implicación de las y los líderes escolares para asegurar la coherencia entre las orientaciones del currículum prescrito y su implementación situada y flexible en virtud de los contextos y necesidades de las escuelas.

Abstract:

The purpose of this study was to investigate how management teams perceive curriculum management in low-performing Chilean schools. School principals from 25 institutions considered poorly performing were interviewed about the factors that hinder curriculum management at the macro, medium, and micro levels. The findings show that the executive teams tend to identify barriers to curriculum management in aspects unrelated to their leadership practices and attribute the responsibility for the results to the pedagogical management of teachers and student performance. The conclusion is that it is necessary to strengthen pedagogical leadership and the involvement of school leaders to ensure consistency between the guidelines of the required curriculum and its flexible and situated implementation according to the contexts and needs of the schools.

Palabras clave: liderazgo; currículum; directores; aprendizaje; estudiantes de bajo rendimiento.

Keywords: leadership; curriculum; principals; learning; low-achieving students.

María Verónica Leiva-Guerrero: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Viña del Mar, Chile. CE: veronica.leiva@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>

Omar Aravena Kenigs: profesor de la Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación. Temuco, Chile. CE: oaravena@uct.cl / <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

Bernardita Sepúlveda-Egaña: doctoranda de la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación. Barcelona, España. CE: bernardita.sepulvedaegana@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9881-5659>

Introducción

Diversas investigaciones reconocen la gestión del currículum como un proceso clave para impulsar prácticas que favorezcan el mejoramiento sostenido de las escuelas (Fullan, 2020; Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Robinson, 2022). En tal sentido, la gestión del currículum desafía a los equipos docentes y directivos a ejercer un liderazgo pedagógico que asegure la coherencia entre los lineamientos de la política educativa, el desempeño docente en el aula y el logro de los aprendizajes por parte del estudiantado (Chaucono y Mellado Hernández, 2024; Ulloa y Gajardo, 2017). Este proceso conlleva un ejercicio reflexivo en el que docentes y directivos interpretan conjuntamente el currículum prescrito con la finalidad de que se materialice en prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje pertinentes con los proyectos educativos de las escuelas.

Si bien dentro del proceso educativo se reconoce la práctica pedagógica en el aula como el principal factor que afecta el aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2020; Fullan, 2020), en los últimos años el liderazgo pedagógico de los equipos directivos se ha posicionado como la segunda variable intraescuela que incide en los resultados educativos (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; Robinson, 2022; Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015). En ese contexto, las recientes políticas del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) se han orientado a implicar y fortalecer la influencia de los equipos directivos en los procesos pedagógicos de las escuelas. Dentro de estas iniciativas, destaca la actualización del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) y la publicación de los nuevos Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación, 2020a). Ambos instrumentos orientan el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico con foco en el monitoreo de la gestión curricular y el acompañamiento al profesorado en aula como procesos esenciales para favorecer el logro de aprendizajes de calidad en el estudiantado.

Precisamente, las investigaciones sobre escuelas efectivas destacan que los equipos directivos de estos establecimientos dedican gran parte del tiempo a monitorear y evaluar la implementación del currículum, por sobre el desarrollo de tareas de tipo burocráticas-administrativas (Leiva-Guerrero, Sanhueza-Mansilla, Soto-Calderón y Muñoz-Lameles, 2022; Pashiardis y Johansson, 2020). Entre otras características, conocen lo que sucede en

las aulas, retroalimentan constantemente el desempeño del profesorado y dialogan permanentemente con el estudiantado respecto de qué y cómo aprenden (Fullan, 2019; Clarke y O'Donoghue, 2017). Por tanto, son líderes que influyen deliberadamente en las condiciones, motivaciones y capacidades del profesorado, procuran propiciar escenarios desafiantes de aprendizaje vinculados a los intereses y necesidades de niñas, niños y jóvenes.¹

Sin embargo, a pesar de los avances de las políticas educativas respecto de las orientaciones focalizadas en fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, aún existen tensiones que condicionan los procesos de gestión curricular al interior de las escuelas. Una de estas dificultades tiene relación con la visión que docentes y directivos poseen sobre el concepto de calidad educativa *versus* los mecanismos centralizados con los que se evalúan a las escuelas. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2020b), el concepto de calidad se traduce en el resultado de procesos educativos oportunos, significativos, pertinentes, flexibles y suficientes para que las personas desarrollen sus potencialidades y proyectos de vida. En esta misma línea, Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015) plantean que el profesorado comprende la calidad educativa como logro de aprendizajes integrales (cognitivos, sociales, afectivos, etc.). No obstante, la tensión radica en que los efectos de las reformas educativas en la calidad de la educación tienden a ser analizadas desde políticas de rendición de cuentas de altas consecuencias para las escuelas (Bellei y Muñoz, 2023).

En el contexto educativo chileno, el organismo encargado de evaluar a las escuelas es la Agencia de Calidad de la Educación. Uno de los principales mecanismos para ello es la aplicación de una prueba estandarizada denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que mide el logro de los objetivos de aprendizaje del currículum prescrito en estudiantes de cuarto y sexto año básico de primaria. De acuerdo con los resultados obtenidos en el SIMCE y en indicadores de desarrollo personal y social, las escuelas son clasificadas en categorías de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente. Según datos de la Agencia de la Calidad de la Educación (2019), el 12% de las escuelas chilenas se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente. Esto quiere decir que un gran porcentaje de estudiantes no han logrado desarrollar los aprendizajes elementales del currículum nacional.

En atención a estas tensiones, el presente estudio tiene como objetivo indagar la percepción de los equipos directivos de escuelas con desempeño insuficiente sobre los factores que obstaculizan la gestión curricular, considerando sus distintos niveles de implementación (nacional, establecimiento, curso y estudiante). De esta manera, la investigación busca contribuir al conocimiento del liderazgo pedagógico y los factores que afectan las trayectorias de mejoramiento de estas escuelas.

Asimismo, el estudio pretende aportar a la reflexión sobre las implicaciones de los equipos directivos en la gestión del currículum, en tanto sus decisiones y prácticas tienen directa influencia en la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015). Lo anterior cobra especial relevancia en el contexto pospandemia, puesto que el estudiantado de las escuelas chilenas vio afectado sus aprendizajes, dado el escenario sanitario y la no presencialidad en las escuelas, por lo que el Mineduc debió definir un proceso de priorización curricular, donde el liderazgo pedagógico de los equipos directivos fue un factor determinante para su adecuada gestión e implementación.

Liderazgo pedagógico para la gestión del currículum escolar

Para el Ministerio de Educación (2020c), la gestión pedagógica constituye el eje articulador del quehacer educativo de las escuelas, en tanto comprende el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas para que el estudiantado logre los objetivos de aprendizaje del currículum nacional. Por su parte, la gestión curricular se entiende como una subdimensión de la gestión pedagógica, en la cual los equipos directivos y docentes se encargan de coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando la cobertura curricular y efectividad de la labor educativa (Ministerio de Educación, 2020c:33).

Al respecto, López Jiménez (2016) agrega que la gestión del currículum es un proceso complejo que desafía a las escuelas a definir qué se entenderá por un aprendizaje de calidad, considerando los elementos propios de sus contextos sociales, territoriales y culturales. Por su parte, Cox (2018) se refiere a ella como una construcción multidimensional que implica comprender el currículum como un “puente” entre los requerimientos de la política educativa y la realidad de los centros escolares. En consecuencia, la gestión curricular se puede considerar como un tejido entre los principios y objetivos declarados en el currículum nacional, el contexto de las escuelas

y las particularidades de los proyectos educativos (Clarke y O'Donoghue, 2017; Ministerio de Educación, 2016; OECD, 2019).

Desde esta lógica, diversos estudios plantean que la gestión del currículum precisa crear espacios sistemáticos de reflexión que permitan a los profesionales de la educación discutir el alcance de las políticas educativas y su materialización en procesos pedagógicos de calidad en las aulas (Marzano, Pickering y Heflebower, 2012; Pereira-Valdez, Romero, Panchi, Panchi *et al.*, 2022). Por consiguiente, liderar el currículum precisa comprenderlo para resguardar la coherencia entre prácticas clave, como el diseño de la enseñanza, su implementación en aula y la evaluación de los aprendizajes (Weinstein, Cuellar, Hernández y Fernández, 2016).

Desde esta perspectiva y entendiéndose la relevancia de la gestión curricular, emerge el liderazgo pedagógico como un factor que condiciona la calidad de este proceso, dada la influencia que las prácticas de los líderes poseen en las condiciones, motivaciones y el desarrollo de capacidades del profesorado (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020) y, por consiguiente, en el logro de aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2020; Fullan, 2020). Inclusive, se ha comprobado que los efectos de un buen liderazgo pedagógico son aún mayores en establecimientos situados en contextos de alta vulnerabilidad (Díaz-López y Pinto-Loría, 2017; Mourshed, Chijioko y Barber, 2010), Por tanto, es muy difícil que los centros escolares de bajo desempeño y condiciones complejas mejoren en ausencia de un sólido liderazgo centrado en el aprendizaje (Fullan, 2019; Aravena Kenigs, Villagra, Troncoso y Mellado, 2023).

En atención a la relevancia del liderazgo directivo para avanzar hacia una efectiva gestión pedagógica de la escuela, el Mineduc, a través del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) y los recientes Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación, 2020a), propone y articula un conjunto de prácticas que orientan la efectiva gestión del currículum, como se detalla en la tabla 1.

De acuerdo con las prácticas descritas en la tabla 1, el Ministerio de Educación (2015) plantea la necesidad de asegurar el monitoreo de la “tríada curricular”, es decir, la coherencia entre lo prescrito, lo implementado y lo aprendido por los estudiantes. En esta lógica, Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015) diseñaron un modelo que contribuye a generar consistencia entre los niveles macro, meso y micro de la gestión curricular, favoreciendo el vínculo entre las políticas nacionales y los procedimientos

a nivel de establecimiento. Este modelo busca que el currículum prescrito sea efectivamente aplicado y que todo el estudiantado desarrolle los aprendizajes clave en un tiempo determinado.

TABLA 1

Elementos de la política educativa en liderazgo escolar

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica	Coordinan la implementación efectiva de las bases curriculares y los programas de estudio
Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas	Acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum;
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes	Acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño	Coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento	Gestionan la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje

Fuente: elaboración propia, con base en Ministerio de Educación, 2015, 2020a.

Al momento de implementar este modelo es importante considerar algunos nudos críticos reportados por la investigación. Respecto de la gestión curricular desde el nivel macro destacan como elementos obstaculizadores los diseños del currículo centralizados y la tendencia a la homogeneización, en los que se omite la diversidad social y regional de las escuelas (Figueroa y Araya-Cortés, 2023; Venegas, 2021). Esta postura es avalada por Bellei y Muñoz (2023), quienes mencionan que la estandarización de los niveles educativos y la priorización de ciertas áreas del conocimiento en el currículum

dificultan la autonomía de los centros escolares para implementar la enseñanza desde una perspectiva situada y contextual.

De acuerdo con Carrasco-Aguilar, Ortiz, Verdejo y Soto (2023), otro elemento obstaculizador es la lógica verticalista de las reformas educativas, dado que en muchas oportunidades se exige al profesorado asumir nuevos modelos curriculares de forma prescriptiva. Por otra parte, la aplicación de pruebas estandarizadas y la lógica de rendición de cuentas a la que se enfrentan las escuelas tiene consecuencias directas en la forma en que el profesorado comprende e implementa el currículum (Mujica-Johnson, 2020; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo; 2017). Esta lógica de rendición de cuentas limita los procesos de reflexión e innovación pedagógica y restringe la oportunidad para gestionar los procesos educativos desde las particularidades del contexto y las necesidades del estudiantado. Por consiguiente, aunque los documentos de la política enfatizan en el liderazgo pedagógico del director, las condiciones que hacen posible su efectividad dependen también de las orientaciones y requerimientos que emanan desde los gobiernos municipales o del liderazgo de nivel intermedio (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018; Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada *et al.*, 2017).

En cuanto a la gestión curricular a nivel de establecimiento o nivel meso, Arrieta de Meza y Meza Cepeda (2001) la definen como el conjunto de normas institucionales y valores de la comunidad educativa que configuran las prácticas para su implementación en el aula. Por tanto, esta gestión a nivel de establecimiento, invita a los líderes escolares y profesorado a conocer cómo aprenden sus estudiantes, con la finalidad de vincular las prácticas pedagógicas a sus necesidades e intereses (Elmore, 2010; Ministerio de Educación, 2020a). En tal sentido, uno de los principales desafíos para la gestión curricular tiene relación con la capacidad de los equipos directivos para lograr un adecuado balance entre las tareas de gestión administrativa y las prácticas de liderazgo pedagógico que aseguren el aprendizaje del estudiantado (López y Gallegos, 2014).

Lo expuesto anteriormente cobra especial relevancia, en tanto se ha demostrado que los directores de escuelas chilenas utilizan mayor tiempo en funciones de tipo administrativo (31.3% de su tiempo) por sobre el dedicado al monitoreo e implementación del currículum (Weinstein *et al.*, 2016). Por tanto, se requiere establecer tiempos y procedimientos para que el profesorado focalice sus prácticas en el aula en el efectivo logro de los aprendizajes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Bolívar, 2020).

Finalmente, el nivel micro de la gestión curricular está representado por el trabajo en el aula y los contenidos aprendidos por el estudiantado. Para Nercellas (2016), el logro en este nivel es el más complejo de determinar y requiere implementar procesos de evaluación permanente que den cuenta de la coherencia y consistencia de la triada curricular, para la toma de decisiones de docentes y equipos directivos. En esta línea, una investigación realizada por Beltrán-Véliz (2014) en 10 centros escolares chilenos establece como principales obstáculos de la gestión curricular la ausencia de liderazgo pedagógico, así como competencias y prácticas evaluativas centradas en el proceso educativo. En cuanto a las barreras reportadas para la implementación del currículum a nivel de aula, algunos estudios dan cuenta, principalmente, de la prevalencia de prácticas docentes que responden a racionalidades técnicas del currículum, caracterizadas por su implementación rígida y escasos o nulos espacios para la contextualización de los contenidos y participación del estudiantado (Figuroa y Araya-Cortés, 2023).

Otra variable reportada por la investigación que obstaculiza la adecuada implementación curricular a nivel de aula radica en las bajas expectativas del profesorado sobre las capacidades de sus estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2017). Tales concepciones estarían directamente relacionadas con el estrato socioeconómico al que pertenecen las escuelas, resultando más bajas en aquellas de mayor complejidad social y económica (Figuroa y Araya-Cortés, 2023; Rodríguez, Saavedra y Castillo, 2015). En este sentido, se ha demostrado que el profesorado tiende a segmentar el currículum focalizando la reproducción de contenidos y tareas de bajo nivel cognitivo (Rojas-Bravo, Mendoza-Mardones, Ulloa-Garrido y Zúñiga, 2024).

En síntesis, la evidencia empírica y teórica ha demostrado que la gestión del currículum está condicionada por una serie de factores estructurales y culturales que los equipos directivos deben gestionar. De esta forma, el liderazgo pedagógico y la percepción de los factores que obstaculizan la adecuada implementación curricular resultan clave para asegurar reales oportunidades de aprendizaje de calidad para todo el estudiantado.

Metodología

Diseño y preguntas de investigación

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo (Maxwell, 2005). Los datos reportados en este artículo se obtuvieron en el contexto del programa Sumo Primero en Terreno,

cuyo propósito era instalar capacidades de liderazgo que favorecieran la gestión curricular en escuelas categorizadas en desempeño insuficiente por la Agencia de la Calidad de la Educación. Los datos fueron obtenidos a través de una entrevista grupal reflexiva a los equipos directivos de 25 escuelas. La pregunta que orientó el estudio fue: ¿cuáles son los factores obstaculizadores para la gestión del currículum en la escuela en los niveles nacional, establecimiento, curso y estudiantes?

Participantes

En este estudio participaron equipos directivos conformados por directoras(es) y jefas(es) de Unidad Técnico-Pedagógica de 25 escuelas clasificadas como insuficientes por la Agencia de la Calidad de la Educación de las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, Biobío, Los Ríos y Aysén. Pertenecen a escuelas localizadas en 10 de las 16 regiones de las divisiones territoriales superiores del país y a 23 comunas del país, como se detalla de manera específica en la tabla 2.

TABLA 2

Caracterización de escuelas en las cuales que se desempeñan los equipos directivos

N	Región	Comuna	Nivel educativo impartido	Años insuficiente (2017-2019)
1	Tarapacá	Iquique	Educación básica	3
2	Antofagasta	Antofagasta	Educación básica	2
3	Coquimbo	Punitaqui	Educación básica	2
4	Coquimbo	Illapel	Educación básica	2
5	Valparaíso	La Calera	Educación básica	2
6	Valparaíso	Quilpué	Educación básica y media	2
7	Valparaíso	Valparaíso	Educación básica	2
8	O'Higgins	Mostazal	Educación básica y media	2
9	Maule	Talca	Educación básica	3
10	Maule	San Clemente	Educación básica	2
11	Maule	Villa Alegre	Educación básica	2
12	Biobío	Los Ángeles	Educación básica	3
13	Los Ríos	Los Lagos	Educación básica	2

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

N	Región	Comuna	Nivel educativo impartido	Años insuficiente (2017-2019)
14	Aysén	Lago Verde	Educación básica	1
15	Metropolitana	Talagante	Educación básica	1
16	Metropolitana	La Granja	Educación básica	2
17	Metropolitana	La Cisterna	Educación básica y media	2
18	Metropolitana	La Cisterna	Educación básica y media	1
19	Metropolitana	La Cisterna	Educación básica y media	1
20	Metropolitana	Independencia	Educación básica	2
21	Metropolitana	Lo Prado	Educación básica	2
22	Metropolitana	Pudahuel	Educación básica	3
23	Metropolitana	Til Til	Educación básica	2
24	Metropolitana	Buín	Educación básica	2
25	Metropolitana	Melipilla	Educación básica	2

Fuente: elaboración propia.

Instrumento y procedimiento

En una primera instancia fue contactado el director de la escuela por correo electrónico y telefónicamente con el fin de acordar la fecha de entrevista en la cual debía participar todo el equipo directivo. Debido a la emergencia sanitaria por covid-19, se efectuó en modalidad virtual, a través de Google Meet. Las entrevistas se realizaron entre abril y mayo de 2020, cada una tuvo una duración promedio de 45 minutos y fueron grabadas con el sistema que posee dicha plataforma para su posterior transcripción. Antes de iniciar la entrevista se solicitó la firma de consentimiento informado a los participantes, para luego abordar los factores obstaculizadores de la gestión del currículum considerando los niveles de análisis: *a)* nacional, *b)* establecimiento, *c)* curso y *d)* estudiantes.

Análisis de los datos

Los datos extraídos de la entrevista se sometieron a un análisis de contenido (Mayring, 2000), en función de los cuatro niveles propuestos en el instrumento (nacional, establecimiento, curso y estudiante). Para la transcripción y el registro de información de las entrevistas se utilizaron las orientaciones

de McLellan, MacQueen y Neidig (2003). Una vez transcritos y segmentados los relatos, se levantaron categorías emergentes al interior de cada nivel según las ideas recurrentes declaradas por los equipos directivos para explicar los factores que obstaculizan la gestión del currículum. Posteriormente, se obtuvo la frecuencia de dichas categorías y subcategorías que permitieron profundizar en la información de los distintos niveles en función de la percepción de los obstaculizadores que los equipos directivos declararon frente al proceso de gestión curricular como se observa en la tabla 3.

TABLA 3

Identificación categorías y conceptos recurrentes según nivel de gestión del currículum

Nivel	Categoría	Subcategorías
Nacional	Demandas del contexto	Contexto social Emergencia sanitaria Presiones externas
	Políticas educativas	Evaluaciones estandarizadas Políticas educativas Prescripción del currículum
Establecimiento	Desarrollo profesional del profesorado	Competencias profesionales Dominio del currículum Proceso enseñanza-aprendizaje
	Gestión del tiempo	Estudiantes Evaluaciones Factores externos
	Visión compartida	Recursos Lineamientos institucionales / pedagógicos
Curso	Gestión pedagógica docente	Dominio docente del currículum Proceso enseñanza aprendizaje Profesores
	Procesos para el aprendizaje	Entorno para el aprendizaje Recurso del aula Diversidad de estudiantes
Estudiante	Perfil del estudiante	Alta vulnerabilidad Capital cultural Diversidad Motivación y expectativas

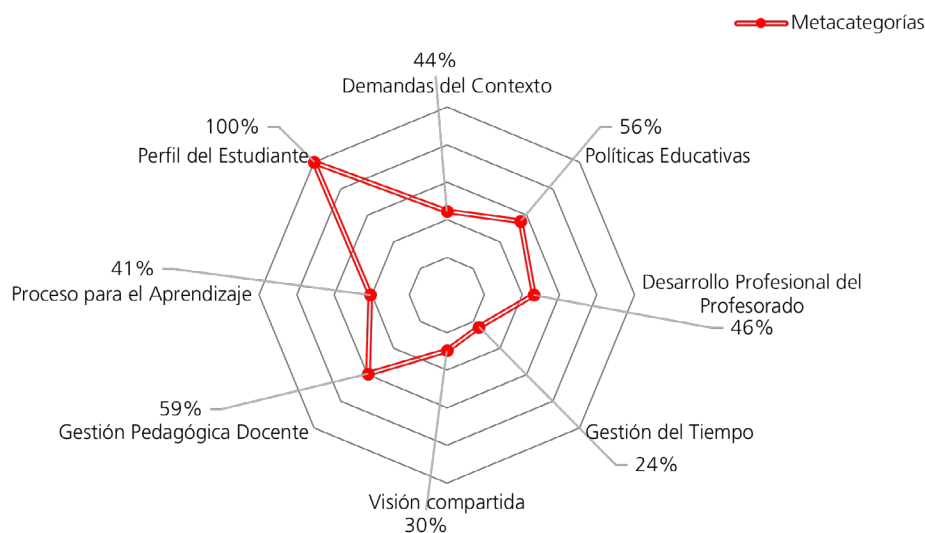
Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

A partir de la pregunta de investigación sobre los factores obstaculizadores de la gestión del currículum desde la percepción de los equipos directivos, en la figura 1 se presentan los principales hallazgos de las categorías y subcategorías surgidas con base en la frecuencia de respuestas en las entrevistas reflexivas.

FIGURA 1

Categorías recurrentes respecto de los obstaculizadores para de la gestión curricular



Fuente: elaboración propia.

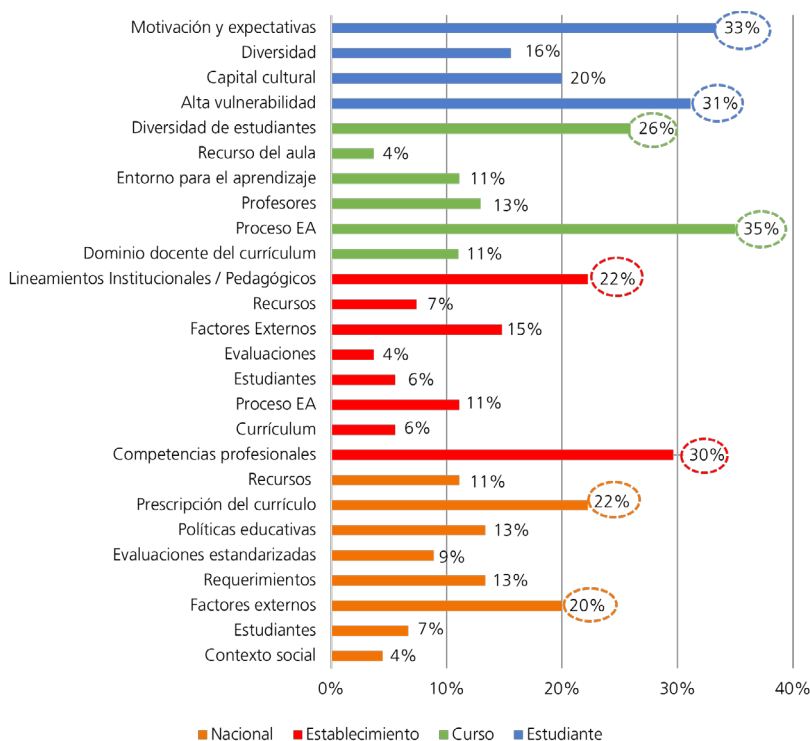
La figura 1 muestra las recurrencias de las categorías asociadas a los distintos niveles de análisis de la gestión curricular. En tal sentido, se aprecia que el 100% de los directivos consideró el perfil del estudiante como una variable que afecta la adecuada gestión curricular. Por otra parte, durante las entrevistas el 59% identificó la gestión pedagógica del profesorado como un factor que obstaculiza la adecuada implementación del currículum, mientras que el 46% reconoció el escaso desarrollo profesional del profesorado como una variable que afecta la gestión curricular. Por otra parte, el 56% reconoce las políticas educativas como un nudo crítico, en tanto consideran que su estandarización no favorece la autonomía de las escuelas para liderar sus propios proyectos.

Estos resultados reflejan que existen desafíos para los equipos directivos, asociados a implementar prácticas de liderazgo efectivas para articular el currículum prescrito con flexibilidad y pertinencia al proyecto de la escuela (López Jiménez, 2016), así como avanzar hacia un liderazgo pedagógico que impacte en el desarrollo profesional situado del profesorado (Aravena Kenigs *et al.*, 2023; Bolívar, 2020).

En segundo lugar, al profundizar en las categorías descritas se pueden distinguir subcategorías que se relacionan con obstaculizadores internos y externos. Así, se establece que los de carácter externo corresponden a las categorías definidas desde la gestión curricular nacional y los internos se refieren a las delineadas a nivel de establecimiento, curso y estudiante. De esta manera, en la figura 2 se desprenden las frecuencias establecidas por cada una de estas, diferenciadas por los niveles de la gestión curricular.

FIGURA 2

Obstaculizadores de la gestión del currículum por nivel



Fuente: elaboración propia.

A nivel de la gestión curricular correspondiente a *estudiante*, en la subcategoría sobre su perfil se identifican como los principales obstaculizadores la baja motivación y expectativas frente al aprendizaje (33%), la alta vulnerabilidad socioeconómica (31%) y el bajo capital cultural (20%). Estos nudos críticos percibidos por los equipos directivos se explicitan en las siguientes textualidades:

Creo que un aspecto que limita la gestión del currículum es la desmotivación de nuestros estudiantes, porque se utiliza mucho tiempo tratando de nivelar a los grupos que se quedan atrás, imposibilitando al profesor poder abordar todos los contenidos curriculares (ED.18).

Es difícil motivar a los estudiantes a aprender, generalmente ellos y sus familias tienen bajas expectativas de futuro, por ejemplo, asistir a la universidad o continuar estudios superiores. Entonces, gestionar el currículum con esas condiciones se vuelve una tarea muy desafiante y desgastadora (ED.02).

Uno de los aspectos obstaculizadores es que nuestros estudiantes llegan con grandes falencias y vacíos en sus aprendizajes. Hay que considerar que el capital cultural de las familias no es muy alto, entonces si uno les exige demasiado, los resultados evidentemente no serán los esperados (ED.13).

Las textualidades, dan cuenta de la necesidad de que la escuela asuma su responsabilidad frente a la construcción de procesos que se traduzcan en un aprendizaje de calidad para todos sus estudiantes. Al respecto, Díaz-López y Pinto-Loría (2017) señalan que la gestión del currículum implica que los centros escolares diseñen e implementen respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todo el alumnado, independientemente de las limitaciones de su origen familiar o social. De esta manera, el rol de los líderes escolares debería enmarcarse desde la representación y el compromiso de generar una cultura de aprendizaje y altas expectativas en todos sus estudiantes (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Leiva-Guerrero *et al.*, 2022).

Por su parte, a nivel *curso*, los obstaculizadores identificados por los equipos directivos corresponden a la gestión pedagógica del cuerpo docente, que se ve expresada en la subcategoría proceso de enseñanza aprendizaje (35%). Los nudos críticos percibidos por los directivos son prácticas de

enseñanza sustentadas en la reproducción de información por sobre las metodologías activas de aprendizaje, diseños e implementación de clases poco motivadores, escasa evaluación formativa y retroalimentación durante el aprendizaje. Esto se reafirma en las siguientes expresiones:

Un nudo crítico que hemos detectado es que las actividades que se desarrollan en la sala de clases responden generalmente al desarrollo de conocimientos de tipo memorístico. Es decir, nos hemos dado cuenta de que los profesores basan sus prácticas en la transmisión de contenidos, lo que perjudica la cobertura y el logro total de los objetivos de aprendizaje (ED.2).

Una de las dificultades en la gestión del currículum es la diversidad de estudiantes que tenemos en el aula. Es muy difícil avanzar a la par con todos, hay muchos niños y niñas que tienen dificultades de aprendizaje, entonces hay que ajustar las actividades, lo que impide abordar totalmente los objetivos de aprendizaje (ED.18).

Estos relatos hacen ver una desconexión entre las estrategias de enseñanza y la forma de aprender del estudiantado. Asimismo, se evidencia dificultad por parte de las escuelas para gestionar el currículum en coherencia con las necesidades, intereses y contexto del alumnado. De acuerdo con Mujica-Johnson (2020) y Bolívar (2020), la gestión curricular es el núcleo central de un liderazgo para el aprendizaje e implica situar al estudiantado y sus contextos como eje articulador de las decisiones curriculares. Desde esta perspectiva, la gestión curricular debe focalizarse en ofrecer una tarea educativa desafiante así como variadas oportunidades para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido (Chaucono y Mellado Hernández, 2024; OECD, 2019).

Posteriormente, a nivel *establecimiento* los mayores obstaculizadores para la gestión curricular manifestados por los equipos directivos son: las competencias profesionales del profesorado (30%) y la ausencia de una visión compartida sobre lineamientos institucionales y pedagógicos comunes (22%). Respecto de las competencias pedagógicas docentes se aprecia baja apropiación del currículum prescrito y la evaluación de su implementación. Asimismo, escasas instancias de reflexión pedagógica entre los equipos docentes y directivos y falta de autonomía en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas. Tal como se expresa en los siguientes textos:

Considero que la gestión del currículum se ha visto afectada por la baja apropiación curricular de los profesores y profesoras. Hemos detectado que las actividades de clases son poco coherentes y alineadas con el currículum (ED.21).

Una dificultad de la gestión curricular es que no hemos implementado procesos y lineamientos institucionales para asegurar un monitoreo eficaz del cumplimiento de la cobertura curricular en función del aprendizaje logrado por los estudiantes. Los procesos que teníamos implementados evaluaban la cobertura, pero solo en función de lo declarado por el profesor, lo que no se correspondía con los aprendizajes logrados por los estudiantes (ED.10).

Como colegio, en cuanto a la gestión del currículum, está claro que debemos mejorar su sistematicidad, puesto que no es una práctica instalada. Muchas veces nos juega en contra el exceso de trabajo administrativo, las demandas externas, cumplimiento en el diseño de protocolos..., pero realmente no existe un monitoreo mediante observación de clases que sea un apoyo a los docentes, falta seguimiento técnico que permita evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje sistemáticamente, detectando fortalezas debilidades, avances y déficit para el mejoramiento de la enseñanza (ED.17).

Un aspecto que afecta nuestro proceso de implementación y gestión curricular es que analizamos muy poco los datos con los profesores a nivel de colegio. Hacemos jornadas esporádicas, pero no usamos la información para tomar decisiones pedagógicas (ED.12).

Lo anterior evidencia la necesidad de liderar la visión compartida sobre el proyecto curricular entre equipo directivo, docentes y estudiantes, de modo que se puedan construir comprensiones que aseguren la pertinencia entre lo prescrito, lo implementado y lo aprendido. En este contexto, trabajos como la investigación realizada por Volante *et al.* (2015) pone en énfasis la tarea que realizan los líderes escolares como actores clave para analizar resultados, retroalimentar la enseñanza y verificar el grado de alineamiento curricular en función del uso de datos.

En síntesis, los resultados nos muestran, por una parte, un insuficiente involucramiento en la gestión del currículum de los equipos directivos, asumiendo escasa implicación en esta labor de crear capacidades y moti-

vaciones para que el profesorado pueda aprender y desarrollarse profesionalmente y así solucionar la falta de competencias que se indican. Además, es necesario generar los espacios para problematizar la vulnerabilidad del alumnado y lo que significa ser profesor y estudiante de una escuela categorizada como insuficiente. Sobre este punto, Fullan (2020) confirma que los líderes escolares son el motor para salir o continuar con la condición de insuficiencia de las escuelas. Por otra parte, el control administrativo del currículo al dar prioridad al dato estadístico de la cobertura de contenidos y no a lo que realmente aprenden los estudiantes, así como a la rendición de cuentas y la vigilancia, generan como consecuencia una separación entre la administración y la enseñanza que limita las posibilidades de ejercer un liderazgo pedagógico y promover cambios reales en las escuelas (Rojas-Bravo *et al.*, 2024).

Finalmente, en el nivel *nacional*, la prescripción del currículum (22%), respecto de su extensión, centralidad, contextualización local y tendencia a la estandarización constituyen los principales obstaculizadores percibidos por los equipos directivos, tal y como se expresan en los siguientes términos:

El problema es que tenemos un currículum estandarizado y centralizado, que no considera la diversidad multicultural de contextos de las escuelas y de sus estudiantes..., hay que aplicarlo para todos igual (ED.3).

El mayor obstáculo para la gestión del currículum es que las escuelas debemos responder a evaluaciones estandarizadas como el SIMCE. Esto es un problema, porque aun cuando dicen que el currículum es flexible, finalmente si los estudiantes no rinden en una prueba estandarizada, la escuela cae en un nivel de desempeño bajo, entonces, no hay muchas opciones de innovar (ED.10).

El currículum nacional es demasiado extenso en cuanto a las unidades que se imparten, por más que uno quiera, las dinámicas de las escuelas hacen que no se logre la cobertura total en un año. Me refiero a las dinámicas de las escuelas como los actos, feriados, jornadas, inasistencia de los estudiantes, licencias médicas de los profesores (ED.6).

De acuerdo con estos relatos, parece existir una alta dependencia hacia el currículum prescrito que se tensiona con las necesidades y exigencias del

contexto. En otras palabras, predomina un enfoque centrado en la estandarización del currículum y en la rendición de cuentas hacia las evaluaciones estandarizadas. Así, en lo que se entiende por gestión curricular, los expertos señalan que se debe partir por comprender el tipo de estudiante que se tiene al inicio del proceso de aprendizaje y centrar los esfuerzos en generar experiencias de aula que tributen al desarrollo de aprendizajes integrales y pertinentes en el alumnado, por sobre las demandas externas a la escuela (Marzano, Pickering y Heflebower, 2012; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo, 2017).

Ante esto, la invitación está en cuestionarse, de una vez, la estructura curricular por disciplinas y el énfasis en contenidos conceptuales desconectados y disociados de una realidad que debe mirar desde la interdisciplinariedad para abordar y solucionar los problemas actuales y futuros de la sociedad, “con currículos flexibles, de código abierto, situados, que permitan la construcción de trayectorias personales para aprender, el tránsito entre escenarios formales e informales, presenciales e híbridos” (Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020:3).

Conjuntamente, a nivel nacional se evidencian como los principales obstaculizadores los factores externos a la escuela (20%), vinculados principalmente a la crisis sanitaria generada por la covid-19 y al estallido social; al respecto los participantes declaran:

Desde mi parecer, la implementación curricular en la escuela se ha visto afectada desde el estallido social del mes de octubre del año 2019, porque los estudiantes no podían asistir a clases y no estábamos preparados para brindar educación remota como ahora, por tanto, la cobertura curricular y el aprendizaje de los estudiantiles no ha sido óptima (ED.20).

Sin duda la crisis sanitaria covid-19 ha condicionado fuertemente el logro de la implementación curricular, incluso de los objetivos de aprendizaje priorizados..., básicamente porque el tiempo en el que los profesores están frente al estudiante se han limitado, además, no todos los estudiantes cuentan con el apoyo de sus familias en el proceso pedagógico..., es muy difícil gestionar el currículum en estas condiciones (ED.3).

La contingencia nacional que vivimos producto de la pandemia ha afectado mucho la gestión curricular... En primer lugar, las escuelas hemos desarrollado

un exceso de trabajo administrativo, actualización de protocolos, etcétera, lo que nos ha desviado de lo pedagógico. Otro factor que ha afectado la gestión del currículum en este contexto es que no todos los profesores manejan la tecnología para implementar adecuadamente las clases y los estudiantes carecen de condiciones como conectividad (ED.8).

Finalmente, los relatos expuestos explicitan las dificultades que las escuelas han sufrido producto del escenario social, político y sanitario. En tal sentido, surge la necesidad de asumir liderazgos que posibiliten la rápida adaptación de las escuelas y de su currículum; la gestión debe concebirse como un proceso dinámico que debe dar respuesta a las transformaciones sociales que enfrentan las escuelas y sus familias para asegurar aprendizajes más profundos y duraderos en el estudiantado.

Conclusiones

En atención a los resultados del estudio, se puede concluir que los equipos directivos de escuelas en categoría insuficiente perciben como obstaculizadores de la gestión curricular principalmente la gestión pedagógica docente y las características de sus estudiantes, sin asumir obstaculizadores que pueden estar en sus propias prácticas de liderazgo pedagógico. Es por ello, que la capacidad de gestión pedagógica de los líderes escolares debe transitar hacia la creación de condiciones y nuevas arquitecturas curriculares situadas al contexto y territorio, asumiendo un compromiso real con la igualdad de oportunidades para aprender de sus estudiantes, independiente de la condición de vulnerabilidad y categorización del centro escolar (Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020; Figueroa y Araya-Cortés, 2023). Gestionar el currículum no se trata de replicar lo que el grupo social-político imperante establece como conocimiento, tampoco de responsabilizar al estudiantado como el obstáculo para avanzar hacia una adecuada concreción curricular en sus escuelas o al profesorado, de no implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes al perfil de sus estudiantes, sino de liderar para reorientar y transformar con y para la comunidad el currículum escolar (López Jiménez, 2016; Nercellas, 2016).

Si bien los hallazgos encontrados en este estudio son coherentes con investigaciones que relacionan las bajas expectativas de los directivos y docentes hacia estudiantes provenientes de contextos de alta compleji-

dad social y económica (Beltrán-Véliz, 2014; Vanni, Bustos, Valenzuela y Bellei, 2018) con la ausencia de reflexión crítica sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes –lo que condiciona las trayectorias educativas de las escuelas (Rojas-Bravo *et al.*, 2024; Fullan, 2020; Marzano, Pickering y Heflebower, 2012)–, se releva la importancia del ejercicio de un liderazgo pedagógico de los equipos directivos para modelar el desarrollo de prácticas que favorezcan la colaboración docente y una cultura de altas expectativas, a través de la reflexión crítica de las prácticas áulicas y del real aprendizaje alcanzado por el estudiantado (Elmore, 2010).

Sobre los obstaculizadores de la política educativa, a nivel macro, los equipos directivos reconocen que la extensión y el carácter prescrito del currículum nacional dificultan su adecuada implementación, puesto que no reconoce los contextos específicos de sus escuelas. En tal sentido, perciben que la aplicación de pruebas estandarizadas (como el SIMCE) es un factor que condiciona las prácticas educativas, las que se ajustan a responder a indicadores de logro externo, más que al desarrollo de aprendizajes integral de sus estudiantes (Darling-Hammond, Cook-Harvey, Flook, Gardner *et al.*, 2018; Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado, 2020). Por tanto, se evidencia un racionalismo técnico del currículum, obviando las oportunidades de flexibilizar y adecuarlo a las necesidades e intereses del centro educativo, lo que también se traduce en el desafío de fortalecer las capacidades directivas orientadas a la construcción de una visión amplia y articulada de las políticas educativas que aseguren la pertinencia y comprensión compartida entre los diferentes actores para su adecuada implementación.

Finalmente, los equipos directivos perciben que la adecuada gestión del currículum se ve afectada por obstaculizadores emergentes, que escapan a las posibilidades de su gestión y liderazgo. Entre ellos, la constante pérdida de tiempo real de clases, debido a problemáticas sociales y sanitarias (estallido social, pandemia de covid-19, violencia escolar) que impiden abordar la totalidad de objetivos de aprendizaje en los tiempos estipulados. Esta falta de control de variables externas parece permear la gestión interna del establecimiento, dado que los equipos directivos asumen estas dificultades como barreras irreversibles para lograr dar respuesta al currículum nacional y no como una oportunidad para reflexionar e innovar en la gestión

curricular (Figueroa y Araya-Cortés, 2023; Pashiardis y Johansson, 2020). Este desafío implica asumir un giro epistemológico que propicie una conceptualización y práctica del aprendizaje profundo y situado a un contexto socio-histórico-cultural concreto, para no someterse a la estandarización y rendición de cuentas del currículum nacional.

En cuanto a las limitaciones de este estudio somos conscientes de la necesidad de ampliar la muestra con escuelas categorizadas en niveles más altos de desempeño, con el fin de tener una perspectiva comparada de los resultados. Como proyecciones de este estudio, se visualiza la pertinencia de proponer investigaciones sobre las reales oportunidades de aprendizajes que está brindando el currículum para una rendición de cuentas orientada por el desafío de equidad, respecto de la labor de los niveles micro, meso y macro del currículum escolar y del sistema educativo nacional.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2019). “Categoría de desempeño de los centros escolares”, *Agencia de la Calidad de la Educación* (sitio web). Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>
- Aravena Kenigs, Omar; Villagra, Carolina; Troncoso, Carolina y Mellado, María Elena (2023). “Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela”, *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 1, <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael (2001). “El currículum nulo y sus diferentes modalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie2513143>
- Bellei, Cristian y Muñoz, Gonzalo (2023). “Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case”, *Journal Education Change*, vol. 24, pp. 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Beltrán-Véliz, Juan Carlos (2014). “Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades Técnico Pedagógicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 939-961. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461014>
- Bolívar, Antonio (2020). “Liderazgos que transforman la escuela”, *Aula de Innovación Educativa*, vol. 290, pp. 10-13.

- Carrasco-Aguilar, Claudia; Ortiz, Sebastián; Verdejo, Tabisa y Soto, Alexandra (2023). "Teacher professional development: Catalysts and barriers in teaching careers in Chile", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31, núm. 56, pp. 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Chaucono, Juan Carlos y Mellado Hernández, María Elena (2024). "Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas", *Autoctonía*, vol. 8, núm. 1, pp. 595-622. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i1.324>
- Clarke, Simon y O'Donoghue, Tom (2017). "Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship", *British Journal of Educational Studies*, vol. 65, núm. 2, pp. 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Cox, Cristián (2018). "Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza", en A. Arratia y L. Osandón (eds). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*, Santiago: Ministerio de Educación de Chile/Unesco, pp. 1-22.
- Darling-Hammond, Linda; Cook-Harvey, Channa; Flook, Lisa; Gardner, Madelyn y Melnick, Hana (2018). *With the whole child in mind: Insights and lessons from the comprehensive school development program*, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Díaz-Barriga-Arceo, Frida y Barrón-Tirado, María Concepción (2020). "Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva", *Revista EDUCARE*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-11. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.3>
- Díaz-López, Carmita y Pinto-Loría, María de Lourdes (2017). "Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico", *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Donoso-Díaz, Sebastián y Benavides-Moreno, Nivaldo (2018). "Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, pp. 1.28. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Elmore, Richard (2010). "El núcleo pedagógico" en C. Díaz, *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile, pp. 17-35.
- Figuerola, Jorge y Araya-Cortés, Alexis (2023). "Contextualización curricular para una educación inclusiva: representaciones y experiencias docentes" *Revista INTEREDU*, vol. 1, núm. 8, pp. 11-50. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056>
- Fullan, Michael (2019). "Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar", *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 13, núm. 1, pp. 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Fullan, Michael (2020). *Liderar en una cultura de cambio*, Madrid: Morata.
- Galdames, Sergio; Montecinos, Carmen; Campos, Fabián; Ahumada, Luis y Leiva, María Verónica (2017). "Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46, núm. 2, pp. 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>

- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma y Hopkins, David (2020). "Seven strong claims about successful school leadership revisited", *School Leadership y Management*, vol. 40, núm. 1, pp. 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leiva-Guerrero, María Verónica; Sanhueza-Mansilla, Jimena; Soto-Calderón, María Paz y Muñoz-Lameles, María (2022). "Monitoreo de aprendizajes en escuelas públicas chilenas en contexto covid-19", *Alteridad*, vol. 17, núm. 1, pp. 89-102. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07>
- López Jiménez, Nelson Ernesto (2016). "La construcción curricular: espacio de libertad y autonomía institucional", *Paideia Surcolombiana*, núm. 5, pp. 88-99. <https://doi.org/10.25054/01240307.945>
- López, Pablo y Gallegos, Verónica (2014). "Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 1, pp. 163-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>
- Marzano, Robert; Pickering, Debra y Heflebower, Tammy (2012). *El aula muy comprometida*, Bloomington: Laboratorio de Investigación Marzano.
- Maxwell, Joseph Alex (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*, 2ª ed., Thousand Oaks: SAGE.
- Mayring, Phillip (2000). "Qualitative content analysis", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, núm. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McLellan, Eleanor; MacQueen, Kathleen y Neidig, Judith (2003). "Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription", *Field Methods*, vol. 15, núm. 1, pp. 63-84. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239573>
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*, Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Docente. Disponible en: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones, Jornadas de Planificación Establecimientos Educativos*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificación-1-y-2-Marzo-EE..pdf>
- Ministerio de Educación (2020a). *Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos y sus Sostenedores*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>
- Ministerio de Educación (2020b). *Plan de Aseguramiento de la Calidad 2020-2023*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14503>
- Ministerio de Educación (2020c). *Orientación al sistema escolar en contexto Covid-19*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf
- Mourshed, Mona; Chijioko, Chinezi y Barber, Michael (2010). *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?*, Santiago de Chile: McKinsey y

- Company. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Resumen_ejecutivo_McKinsey2010.pdf
- Mujica-Johnson, Felipe (2020). “Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social”, *Revista EDUCARE*, vol. 24, núm. 1, pp. 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/rec.24-1.25>
- Nercellas, Marta (2016). “La noción de cobertura curricular y su impacto en la visión del aprendizaje y de la evaluación”, *Educarchile* (sitio web). Disponible en: <https://www.educarchile.cl/articulos/la-nocion-de-cobertura-curricular-y-su-impacto-en-la-vision-del-aprendizaje-y-de-la>
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. París: OECD Publishing.
- Pashiardis, Petros y Johansson, Olof (2020). “Successful and effective schools: Bridging the gap”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 49, núm. 5, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143220932585>
- Pereira-Valdez, Martha; Romero, Milton; Panchi, William; Panchi, Roberto y Gualpa, Silvia (2022). “Liderazgo pedagógico: una visión del currículo con énfasis en competencias”, *Revista EDUCARE*, vol. 26, núm. 2, pp. 362-375. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1691>
- Robinson, Viviane (2022). ¿Cambiar la escuela o mejorarla?, Ciudad de México: Lectio.
- Rodríguez, Carlos; Saavedra, Ricardo y Castillo, Víctor (2015). “Expectativa, cobertura y dominio curricular: percepciones del profesorado en la enseñanza de la matemática”, *Revista Paradigma*, vol. 36, núm. 2, pp. 177-21. Disponible en: <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art09.pdf>
- Rojas-Bravo, Jorge; Mendoza-Mardones, Ana; Ulloa-Garrido, Jorge y Zúñiga, Daniela (2024). “Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje”, *Páginas de Educación*, vol. 17, núm. 1, e3722. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- Silva-Quiroz, Juan y Maturana-Castillo, Daniela (2017). “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 73, pp. 117-131. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117
- Torche, Pablo; Martínez, Javiera; Madrid, Javiera y Araya, Javier (2015). “¿Qué es ‘educación de calidad’ para directores y docentes?”, *Calidad en la Educación*, núm. 43, pp. 103-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>
- Ulloa, Jorge y Gajardo, Jorge (2017). *Gestión de la implementación curricular*, Informe Técnico 5, Santiago de Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT5_JU_L1.pdf
- Vanni, Xavier; Bustos, Nicole; Valenzuela, Juan Pablo y Bellei, Cristian (2018). “The role of leadership in low-performing schools: The Chilean case”, en C. Meyers y M. Darwin (eds.), *School turnaround and reform: Vol. 2. International perspectives on leading low-performing schools*, Charlotte: Information Age Publishing.

- Venegas, Cristián (2021). “Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile”, *Foro Educativo*, núm. 37, pp. 69-100. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Volante, Paulo; Bogolasky, Francisca; Derby, Fabián y Gutiérrez, Gabriel (2015). “Hacia una teoría de acción en gestión curricular: estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática”, *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 2, pp. 96-108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445>
- Weinstein, José; Cuellar, Carolina; Hernández, Macarena y Flessa, Joseph (2015). “Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, pp. 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>
- Weinstein, José; Cuellar, Carolina; Hernández, Macarena y Fernández, Magdalena (2016). “Directo (a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile”, *Revista Calidad en la Educación*, núm. 44, pp. 12-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>

Artículo recibido: 20 de febrero de 2024

Dictaminado: 25 de junio de 2024

Segunda versión: 26 de julio de 2024

Aceptado: 8 de agosto de 2024

DOSSIER
EL CIERRE DE LA ADMINISTRACIÓN
GUBERNAMENTAL 2018-2024

Compromisos en materia educativa

PRESENTACIÓN

SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS

El pasado 1 de diciembre de 2018 entró en funciones un gobierno de alternancia encabezado por Andrés Manuel López Obrador, del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena). En los tres sexenios previos, el gobierno estuvo a cargo de las fuerzas políticas del Partido Revolucionario Institucional (2012-2018) y del Partido Acción Nacional (2000-2006; 2006-2012).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), durante estos seis años de gobierno morenista, ha experimentado distintos desafíos. Primero, el gobierno publicó tarde el Plan Sectorial de Educación, documento rector que identifica las necesidades educativas en el país y que integra las políticas educativas sexenales. Segundo, respondió a las demandas sanitarias y educativas en el marco de la pandemia causada por el virus SARS-CoV2. Tercero, ha sido encabezada por tres personas: Esteban Moctezuma Barragán (2018-2021), quien ahora se desempeña como embajador de México en los Estados Unidos de América; Delfina Gómez Álvarez (2021-2022), actual gobernadora del Estado de México; y Leticia Gómez Amaya (2022-2024), quien asumirá el cargo de coordinadora general de Asuntos Intergubernamentales y Participación Social en la siguiente administración gubernamental.

Las votaciones para renovar cargos federales, incluido el de Presidente de la República, se llevaron a cabo el 1 de junio de 2024. El resultado de la jornada electoral dio como ganadora a Claudia Sheinbaum Pardo, candidata

Sergio Gerardo Malaga Villegas: investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México. CE: smalaga@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3281-1241>

por Morena, lo que confirma un gobierno de continuidad. Posteriormente, tras recibir su constancia de mayoría por el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, ha hecho públicos los nombramientos de las personas que se integraron a su gabinete como secretarios de Estado a partir del 1 de octubre. Uno de los nombramientos más cuestionados por la comunidad académica, el sector magisterial y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) fue el de la SEP, a cargo de Mario Delgado Carrillo, quien fuera coordinador del grupo parlamentario de Morena en la Cámara de Diputados (2018-2020) y luego asumiera el cargo de dirigente nacional del partido (2020-2024).

En el marco de su competencia, los gobiernos¹ mexicanos han probado su experiencia en la formulación y el diseño de políticas educativas sexenales, algunas de las cuales se derivan de pactos partidistas que suelen beneficiar a sectores reducidos, por ejemplo los sindicatos, o que resultan de diagnósticos endebles y ocurrencias que están totalmente alejadas de las necesidades del sistema educativo nacional.

De igual manera, estos gobiernos han hecho uso de los instrumentos del Estado para poner en acto las políticas comprometidas en sus respectivas gestiones. En este sentido, resulta necesario mantener balances sistemáticos que permitan calcular los efectos positivos, neutros y negativos de sus políticas educativas. Esto es, asumir la responsabilidad de coordinar los trabajos para analizar de manera crítica lo comprometido en sus textos de política –Plan Nacional de Desarrollo, Plan Sectorial de Educación, por citar algunos ejemplos–, pero también para conocer las implicaciones que las políticas educativas han tenido a nivel de estructura, funcionamiento y dinámicas interactorales en el sistema educativo nacional.

Importancia de un balance sexenal

La política y la vida política “conciernen a la acción colectiva, pública; apunta a la construcción de un nosotros en un contexto de diversidad y de conflicto. Pero para construir un nosotros hay que distinguirlo del ellos y eso significa establecer una frontera” (Mouffe, 1999:100).

En un contexto de cierre y cambio de administración gubernamental en México, resulta necesario realizar un balance de las políticas educativas. En este caso, el balance aquí presentado tiene un doble objetivo. Por un lado, analizar los compromisos alcanzados durante el periodo 2018-2024

y, por otro, proyectar una hoja de ruta que permita identificar los retos que enfrentará la administración 2024-2030.

Con estas premisas se convocó a un grupo de académicas y académicos, especialistas en sus áreas de investigación, para examinar el desempeño de la administración gubernamental 2018-2024 en materia educativa a partir de los compromisos, aciertos y pendientes que deja a la administración entrante. Las voces y miradas de las y los especialistas son cruciales debido a que dan cuenta de una forma “característica del modo de existencia, de circulación, de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad” (Foucault, 1990:26).

“El cierre de la administración gubernamental 2018-2024. Compromisos en materia educativa” es un *dossier* que calcula las implicaciones, limitaciones y consecuencias de las políticas educativas. Su relevancia radica en que da cuenta de valoraciones críticas –pertinentes y necesarias– de las y los especialistas invitados sobre las políticas educativas llevadas a cabo durante el periodo gubernamental que concluyó. Las interrogantes que se les propuso para orientar sus textos fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué retos educativos heredó el gobierno 2018-2024 y cómo impactaron en las políticas que se diseñaron e implementaron?
- 2) ¿Cuáles de los compromisos gubernamentales en materia educativa se alcanzaron?
- 3) ¿Qué papel jugó la pandemia de covid-19 en el desarrollo de las políticas del sexenio que concluye?
- 4) ¿Cuáles fueron las problemáticas educativas que no se visibilizaron o atendieron?
- 5) ¿Qué lógicas subyacen en hacedores de políticas en la identificación, atención y valoración de las políticas educativas?
- 6) ¿Qué papel jugaron actores políticos como tomadores de decisiones, organizaciones sindicales, docentes y directivos, medios de comunicación y organizaciones no gubernamentales en la implementación de proyectos, programas, reformas educativas o bien en la crítica a los mismos?
- 7) ¿Cuáles son los problemas emergentes que como investigador educativo identifica en el marco de las políticas al inicio de la nueva administración (2024-2030)?

- 8) En función de la investigación que desarrolla, ¿cuál es la agenda de política educativa para el periodo 2024-2030?
- 9) ¿Cuáles son los temas prioritarios que debe tomar en cuenta la administración 2024-2030?

Organización y contenido

Este *dossier* agrupa un total de nueve trabajos que llaman al gobierno 2018-2024, a través de la SEP, a la rendición de cuentas en materia de políticas educativas; en consecuencia, advierten la existencia de avances, pero son agudos en el señalamiento de los temas pendientes.

Los artículos consignados desarrollan objetos de estudio particulares. Esta diversidad de miradas y voces de los especialistas en el campo de la política y las políticas educativas se refleja en el grado de especificidad de sus artículos –tópicos, actores y niveles educativos–, la orientación del análisis, la profundidad en su abordaje y el horizonte de futuro que en ellos se vislumbra.

Por tanto, la organización de este *dossier* planteó un reto intelectual. Los artículos abordan en su contenido temáticas, intereses y preocupaciones que, en conjunto, permitieron movimientos organizativos limitados debido a sus lógicas intrínsecas y al juego de relaciones internas (Foucault, 1990). El resultado de su revisión exhaustiva llevó a considerar tres nodos de análisis: actores educativos; modelos e instituciones educativas; y agendas y reformas educativas.

El primer nodo –actores educativos– está integrado por tres artículos. Aquí se revisa el impulso de los programas dirigidos a los docentes de educación inicial, a docentes de educación básica en servicio, así como la relación entre madres y padres de familia y escuela.

Alaníz-Hernández escribe “¿Agentes o educadores? Panorama de la profesionalización docentes de educación inicial”. En este artículo, la autora revisa el marco normativo y los programas estratégicos del sexenio con la finalidad de identificar los principales retos de la política de profesionalización de docentes de educación inicial y sus implicaciones en el desarrollo infantil en la educación inicial.

Inclán Espinoza y Abellán Fernández desarrollan “Cadenas, redes y relaciones en la política de formación de los docentes en servicio 2018-2024”. El propósito de su artículo es analizar las políticas de formación y desarrollo profesional dirigidas a la comunidad docente de educación básica en México.

Torres-Hernández firma “Relación familias y escuelas en tiempos de crisis sanitaria”. En su artículo analiza el papel de las familias al cierre de las instalaciones escolares debido a la pandemia de covid-19 a partir de una investigación previa, en la que consideró a las madres y los padres de familia como actores de la micropolítica institucional.

El segundo nodo –modelos e instituciones educativas– está integrado por dos artículos. Aquí se revisa la situación de la Nueva Escuela Mexicana y de la mejora continua de la educación.

Carro-Olvera y Lima-Gutiérrez escriben “Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana. Referentes teóricos, técnicos e ideológicos”. Su propósito fue analizar el cambio de paradigma educativo a partir del establecimiento de la Nueva Escuela Mexicana en el sistema educativo nacional.

Sandoval Flores y Rangel Montalvo desarrollan “La mejora continua de la educación: eje de una propuesta de cambio”. En su artículo reflexionan sobre los avances y desafíos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en materia de mejora continua.

El tercer nodo –agendas y reformas educativas– está integrado por cuatro artículos. Dos de ellos abordan la situación de la educación media superior, mientras que los otros dos se enfocan en la educación superior.

Razo firma “El olvido de las preguntas que importan: la coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior”. Su propósito fue analizar la coherencia de la propuesta educativa de este nivel educativo a partir de ocho documentos clave de la Subsecretaría de Educación Media Superior para identificar la alineación de los fines educativos, los contenidos curriculares y la formación docente.

Aguilar Nery escribe “Políticas para el nivel medio superior 2018-2024 y la agenda pendiente”. El propósito de su artículo fue proponer un balance de las políticas destacadas del sexenio en el tipo medio superior, esto, en clave de justicia social.

Medrano Camacho desarrolla “Recomposición política y presupuestal federal para la educación normal durante el sexenio gubernamental 2018-2024”. En su artículo analiza el reposicionamiento de las escuelas normales en la normatividad educativa nacional y las fluctuaciones de su financiamiento federal.

Casillas firma “Balance y prospectiva de la educación superior en México”. La finalidad de su artículo fue realizar un balance de las políticas

de educación superior en el sexenio 2018-2024 y perfila una agenda de reformas posibles de llevar a cabo en el gobierno 2024-2030.

Cierre

Agradezco a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* la invitación para coordinar este *dossier*. Su propósito fue realizar un balance de las políticas educativas de la administración gubernamental 2018-2024 a partir de las voces de especialistas en el campo de la política y las políticas educativas. Además, las y los lectores identificarán en cada uno de los artículos una hoja de ruta con los temas urgentes que el gobierno de continuidad 2024-2030 tiene bajo su responsabilidad.

Los artículos de este *dossier* resultan útiles a la comunidad académica nacional –estudiantes, académicos e investigadores–, al ofrecer una base para reflexionar sobre los escenarios desalentadores y a la vez desafiantes que experimentamos en materia educativa. En consecuencia, se espera que las reflexiones y advertencias plasmadas en los artículos fomenten la discusión en grupos de investigación y seminarios sobre la política y las políticas educativas, y que ayuden a visibilizar los temas que no se lograron incluir en este *dossier*.

Finalmente, se reconoce la importancia de motivar los balances de política por parte de la comunidad académica. Sin embargo, consideramos necesario que estos análisis se realicen de manera sistemática, sin importar el partido político que encabeza al equipo gubernamental. Realizarlos de esta manera brindará la oportunidad de contar con información que permita corregir deficiencias en las políticas educativas y reforzar la necesidad de entablar un diálogo entre la agenda de investigación y la agenda gubernamental.

Nota

¹ En este escrito se asume una perspectiva macropolítica de la noción “gobierno”, la cual se refiere en términos prácticos al gobierno federal; esto no impide reconocer la existencia de los gobiernos estatales y municipales en el marco del federalismo, sin embargo, no son objeto de estudio.

Referencias

- Foucault, Michel (1990). *¿Qué es un autor?*, s.l.e.: La Letra Editores.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona: Paidós.

Eje 1. Actores educativos

¿AGENTES O EDUCADORES?

Panorama de la profesionalización docente de educación inicial

CLAUDIA ALANÍZ-HERNÁNDEZ

Resumen:

La educación inicial es un campo de la política educativa poco abordado a pesar de la evidencia científica respecto de la importancia del desarrollo infantil en los primeros años para alcanzar el éxito en etapas posteriores de la vida; también se ha desdeñado el tema del mejoramiento de la calidad de los servicios e interacciones que brindan las personas a cargo del cuidado de bebés, infantes, niñas y niños pequeños. Por ello, el presente artículo tiene por objetivo ofrecer un análisis de la política de profesionalización de docentes de educación inicial. Se toman como ejes la revisión del marco normativo y los programas estratégicos del sexenio 2018-2024 para analizar los principales retos de la profesionalización de las y los educadores de este nivel educativo para el periodo 2024-2030.

Abstract:

Early childhood education is a field of educational policy that has been little addressed despite the scientific evidence about the importance of child development in the early years for achieving academic excellence in later stages of life; the issue of improving the quality of the services and interactions provided by caregivers of infants, toddlers, and young children has also been overlooked. Therefore, the purpose of this paper is to provide an analysis of the policies for professionalizing early childhood education teachers. The review of the regulatory framework and the strategic programs of the 2018-2024 six-year term is taken as the axis to analyze the main challenges for the professionalization of teachers at this educational level for the 2024-2030 term.

Palabras clave: educación inicial; formación de profesores; profesionalización docente; México.

Keywords: early education; teachers' training; teachers' professionalization; Mexico.

Claudia Alaníz-Hernández: profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ciudad de México-Norte. Ciudad de México, México. CE: ahclaus@yahoo.com / <https://orcid.org/0000-0001-8269-7216>

Antecedentes

El cuidado infantil es una construcción social que en el caso mexicano suele estar cargada de prejuicios, discriminación y escaso aprecio hacia quienes lo ejercen. Aunado a lo anterior, se observa una subordinación del derecho de la niña o el niño al derecho laboral y a la seguridad social de la madre trabajadora, con el agravante de que más de la mitad de esas empleadas se desempeñan en el sector informal. En este contexto, las políticas de atención a la infancia no solo sirven para conciliar la responsabilidad del cuidado con el trabajo remunerado o no remunerado, sino que deben posicionar el interés superior del infante y su derecho a recibir educación, por ello el interés de analizar la política de profesionalización docente de educación inicial.

Durante casi 180 años (desde el surgimiento de la primera guardería infantil del país en 1837), el servicio del cuidado de las y los niños pequeños se resolvió a través de la habilitación de lo que hoy se denomina *agentes educativos*, entendidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como “toda aquella persona que trabaja en educación inicial independientemente de la institución, modalidad, función en el organigrama y su nivel de escolaridad” (SEP, 2013:10).

Dicha tradición se impulsó en México con tres estrategias, la primera corresponde al modelo de atención de la Educación Inicial (EI) no escolarizada, promovida desde hace varias décadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), que se realiza a través de promotores o agentes que buscan “asesorar a las madres, padres y cuidadores respecto a sus prácticas de crianza y sobre el desarrollo de los niños mediante actividades orientadas a ejercitar sus competencias personales, sociales y teórico-metodológicas” (Conafe, 2014:10).

Por otro lado, en la modalidad escolarizada, la EI constituye una deuda histórica por su escasa cobertura y la ausencia de una estructura de profesionalización del personal que desempeña la función frente a grupo en los distintos tipos de centros infantiles a cargo de instituciones gubernamentales como la SEP, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad Social y Servicios para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y otras dependencias oficiales. Dichos organismos son prácticamente los únicos que cuentan con personal especializado para atender a bebés, infantes y niñas(os) menores de tres años.¹ Por parte de la iniciativa privada, además de los centros particulares, se encontraban

las guarderías que recibían entre 2006 a 2019 una subvención estatal de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y las subrogadas del IMSS.

El panorama en EI al cierre de la administración de Enrique Peña observó solamente crecimiento en los servicios subrogados de atención indirecta del IMSS con una matrícula de poco más de 185 mil infantes y la mayor cobertura correspondía a las guarderías de la Sedesol, con una matrícula superior a 315 mil niñas y niños atendidos, mientras que la de la SEP, de 62 mil, se mantuvo sin variación desde 2010 (Infomex, 2019).

Con respecto a la formación de docentes para la EI, entre 2002-2018 surgieron tres programas de licenciatura para la infancia temprana. Sin embargo, la principal característica de la formación docente en EI corresponde a la certificación laboral, mecanismo de habilitación generalizado al establecerse como requisito para abrir centros infantiles de las guarderías de Sedesol, en ella se privilegió el estándar de competencia EC0024 en Cuidado de las Niñas y los Niños en Centros de Atención Infantil (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, 2007), que básicamente orientaba sobre la nutrición infantil, o la Certificación 035 (IMSS, 2014) correspondiente a cuidados básicos.

La administración peñista heredó al gobierno de Andrés Manuel López Obrador un nuevo marco legal con la aprobación de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) de 2014 y derivado de ella la conformación del Sistema Nacional de Protección Integral a Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); además, estableció un programa nacional para la EI: Un Buen Comienzo, que pretende romper con una perspectiva asistencial del cuidado y profundizar en el conocimiento integral del desarrollo infantil. Estas medidas obedecieron más a la presión internacional de posicionar a la infancia como sujeto de derecho y atender la agenda global de Naciones Unidas establecida en los objetivos del milenio, pues si bien el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 planteaba impulsar la EI para favorecer a los grupos vulnerables como estrategia para alcanzar mayor cobertura e inclusión con equidad educativa (SEP, 2015), en el Sexto Informe del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, no se hace referencia alguna a la EI (Gobierno de México, 2024).

El marco legal comprometió para el sexenio de López Obrador el diseño de una estrategia de atención para la primera infancia, así como la

creación de mecanismos de coordinación intersectorial con autoridades de los distintos niveles de gobierno y organizaciones de la sociedad civil para cambiar el enfoque asistencial en las políticas de atención y educación para la primera infancia.

La impronta del gobierno de la autollamada “4ª Transformación”

Una de las primeras acciones del presidente López Obrador fue la cancelación del programa de guarderías de Sedesol por presunto uso político y desvío de recursos del programa sin que mediara una sola investigación o denuncia. Con ello, el Ejecutivo devolvió a la perspectiva tutelar familiar la atención infantil al sustituir la prestación del servicio educativo por una transferencia monetaria, lo que significó una disminución importante de los recursos destinados a la EI.

La mayoría legislativa del partido Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) y sus aliados permitió a la LXIV Legislatura aprobar, en mayo de 2019, la reforma al artículo 3º Constitucional, que reconoció la obligatoriedad de la educación inicial y superior. La primera, comprometió el diseño de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) con el objetivo de garantizar el derecho a la educación (inicial y preescolar) sin importar las brechas de desigualdad (Segob-SEP-SIPINNA, 2020). El Programa Sectorial de Educación (2020-2024) trazó como objetivo el fortalecimiento la calidad de la EI (SEP, 2020b), al reconocer que representaba una oferta fragmentada e inequitativa. Lo que implícitamente requería mejorar la formación del personal habilitado que atiende dicho nivel educativo.

En el mismo año inició el Programa de Expansión de la Educación Inicial (PEEI) que otorgó financiamiento federal a los estados que atendieron las convocatorias anuales del programa. Se consideraron seis rubros entre los que se incluyó la capacitación a agentes para modalidades escolarizada (pública y privada) y no escolarizada (SEP, 2020a).²

Tres años después se publicó la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI) como una línea transexenal para el periodo 2023-2028, con tres propósitos: *a*) expandir la cobertura priorizando grupos en condición de vulnerabilidad, *b*) mejorar la calidad de los servicios y *c*) promover en las familias prácticas de crianza enriquecidas, acorde al PEEI. En el mismo tenor la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) señaló que “el desarrollo integral de la niñez tiene un papel

central en la política pública” (Mejoredu, 2022:183), al reconocer que tiene tasas de retorno más altas que la inversión en primaria o secundaria. En síntesis, “la PNEI busca expandir la cobertura [...] especialmente en los grupos de niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión” (SEP, 2022:31). Sin embargo, a pesar de todos estos argumentos, no se privilegió este tipo de atención en la EI, como veremos más adelante.

La Mejoredu implementó el Programa de Formación. Educación Inicial No Escolarizada 2023-2028 (Mejoredu, 2023). De manera paradójica, la instancia encargada de la profesionalización del magisterio solamente se propuso fortalecer la capacitación laboral a partir de la experiencia de las y los agentes educativos, en lugar de un esquema que llevara gradualmente a su profesionalización en el mediano plazo. Particularmente estaba destinado a los agentes del Conafe, es decir, para orientar a madres, padres y cuidadoras(es) respecto de las prácticas de crianza como un esquema de atención no escolarizada y a las personas beneficiarias del PEEI.

Alcance de la Política Nacional de Educación Inicial

Vale la pena mencionar que durante el periodo de la pandemia por covid-19 se emitieron cápsulas televisivas de 30 minutos del programa *Aprende en casa* para EI, que trataban de orientar a madres, padres y cuidadoras(es) en un modelo de crianza compartida y paternidad activa sin establecer un sitio web o atención telefónica para orientación al respecto. El cierre de guarderías de Sedesol y la pandemia impactaron en una disminución de la matrícula de EI a apenas 8.7% de la población infantil menor de tres años (SEP, 2022) y un ahorro de 20.7 millones de pesos.

También en la pandemia se implementó el PEEI que si bien se propuso atender población en condiciones de vulnerabilidad y marginación, no priorizó sus recursos en las entidades con mayor población infantil ni en las de mayor pobreza, a pesar de que 55.8% de un total de 7 millones 872 mil 460 niñas y niños de cero a tres años, reconocidos en 2021, se ubicaron en condición de pobreza (tabla 1).

Las entidades con mayor población menor de tres años en condición de pobreza como Chiapas, Oaxaca y Puebla recibieron menos recursos, en comparación con las entidades de desarrollo alto que también se encuentran por debajo del promedio nacional de pobreza infantil y recibieron más recursos.

TABLA 1

Recursos ministrados del PEEI por nivel de desarrollo económico de las entidades y porcentaje de infancia en condición de pobreza

Entidad	Desarrollo socioeconómico bajo				Desarrollo socioeconómico alto				
	Millones de pesos			Infancia en pobreza (%)	Entidad	Millones de pesos			Infancia en pobreza (%)
	2020	2021	2022			2020	2021	2022	
Chiapas	30.3	3.4	30	84.30	Aguascalientes	33.5	1.7	32.8	38.20
Campeche	8.7	4.9	6.3	63.30	Baja California	5.8	3.1	4	30.10
Guerrero	29.3	0	19.7	29.30	B. C. Sur	19.8	2.5	18.8	39.10
Hidalgo	3.7	0.8	2.5	60.90	CdMx	0	0	12.4	50.30
Oaxaca	8.1	1.5	5.1	70.90	Chihuahua	8.5	7.2	4.9	33.20
Puebla	19.5	2.5	19	70.00	Coahuila	9.8	0.2	12.2	35.20
San Luis P.	6.2	1.2	4.7	53.40	Jalisco	7.1	0.4	8.6	43.60
Tabasco	2.4	2.3	2.2	64.00	Nuevo León	130.7	15.8	137.4	38.20
Veracruz	5.2	0.3	6	71.70	Sonora	5.7	1.5	4.8	43.60
					Tamaulipas	14.6	12.3	10.3	45.00

Fuente: Elaboración propia con base en información del Plataforma Nacional de Transparencia (2023).

Si bien el PEEI tiene un componente de capacitación de agentes, se puede señalar como una de sus debilidades que desde su diseño la SEP reconocía “no consideran potenciales mejoras en la calidad del servicio” (Banco Mundial, 2021:33); es decir, no se propuso ni priorizó la profesionalización docente. Además de las diferencias en los montos ejercidos en cada entidad expresados en la tabla 1, es posible apreciar que, en el marco de respeto al federalismo, cada uno de los estados determinó en cuales de las líneas del programa ejercieron los recursos, la mayoría optó por la regularización de inmuebles y destinó un bajo porcentaje a la capacitación de sus docentes. De las entidades de bajo nivel de desarrollo socioeconómico, Puebla y San Luis Potosí destinaron más de 700,000 pesos, mientras que Chiapas, Durango, Guerrero y Tlaxcala invirtieron menos de medio millón. De los estados de

desarrollo intermedio, Sinaloa destinó 1.8 millones de pesos mientras que los que menos recursos invirtieron fueron Colima, Nayarit y Quintana Roo con montos menores a los 400,000 pesos. En el grupo de desarrollo económico alto, Aguascalientes, Baja California, Chihuahua y Jalisco designaron menos de medio millón, mientras que Sonora fue la entidad con mayor inversión para sus docentes con 5.5 millones (Alaníz-Hernández, 2024).

Al analizar las lógicas de la PNEI, se puede afirmar que parte de un diagnóstico cercano a la realidad que reconoce las limitaciones de información respecto de la población objetivo. Es necesario construir un censo confiable que complemente su información del registro de nacimiento; sin embargo, debe considerarse que la tasa de registro oportuno en el país es baja y empeoró en la pandemia al llegar a 49.4%. En 2023 el estado con mejores cifras en registro fue Querétaro con 86.4% y empeoró en los estados más pobres (Gobierno de México, 2023).

Otra de las líneas de este programa ha sido el respeto al federalismo, al dejar que sean las propias entidades las que definan los rubros del programa que prefieran atender. La tercera es la desatención de la calidad de la EI, al no establecer un programa de profesionalización más ambicioso en el financiamiento del PEEI ni en la estrategia de Mejoredu, al decantarse únicamente por la capacitación laboral.

La oferta de formación inicial de docentes de EI en licenciatura se amplió a través de las escuelas normales y de un convenio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con 15 universidades públicas y dos institutos tecnológicos para abrir una licenciatura en educación inicial y gestión de instituciones, pero lo cierto es que estos programas, junto con los de la Universidad Pedagógica Nacional, no cubren todo el territorio nacional ni presentan alta demanda. En adición, la precarización del trabajo vinculado a la atención infantil contribuye a que no resulte una opción atractiva, se mantiene con una baja demanda que apenas cubre 2% de quienes trabajan de los centros infantiles, predominando la capacitación técnica: 98% de personal con formación técnica o menor (Alaníz-Hernández, 2024).

Retos en la formación docente (2024-2030)

Existe la oportunidad de reorientar las acciones en distintos ejes para alcanzar la meta 2030 de garantizar atención educativa de calidad a la infancia temprana. El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef por sus

siglas en inglés) señala que se requiere un estimado de 4,120 pesos por niña(o) para ampliar la cobertura de servicios educativos en EI con una infraestructura mínima y personal con adecuada formación y remuneración. Continuar con personal voluntario o habilitado no consolida las acciones a favor de la infancia. Se podría tomar como referencia el promedio de inversión en dicho rubro de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (de la cual México es país miembro), ubicado en 900 dólares estadounidenses (Unicef, 2023). Atender la demanda potencial de infantes menores de tres años implicaría destinar 105,000 millones de pesos a partir de la administración 2024-2030. Además de los recursos, se requiere etiquetar los destinados a la profesionalización y contratación docente para empezar a fortalecer trayectorias profesionales especializadas en infancia temprana.

La construcción de un censo es vital para cualquier planeación. Es necesario empezar por concentrar y homologar la que se encuentra dispersa en la actualidad, articulando la información intersectorial del sector salud (registro de nacimientos), registro civil y SEP como medidas iniciales. Incluso la entrega de un paquete didáctico universal al registro del nacimiento aseguraría que cerca de 80% de las madres y los padres contarán con herramientas para promover el desarrollo infantil.

Los retos en la formación docente de EI son diversos, además de los conocimientos específicos para atender la diversidad, es necesario ocuparse de la población monolingüe indígena de la que se reconoce “es limitada la información acerca de la atención educativa de la población menor de 3 años” (Mejoredu, 2024:59), es indispensable garantizar la atención educativa para esta población respetando su derecho a aprender en su lengua materna.

Otros retos implican que las y los docentes estén preparados para atender poblaciones vulneradas en condiciones de violencia (solamente 13 de las 32 entidades del país cuentan con procuradurías especializadas para su atención, la pandemia de covid-19 demostró la vulnerabilidad de la infancia al incrementarse el maltrato intrafamiliar); infancias en desplazamiento forzado (por pugnas religiosas o delincuencia organizada); en condiciones de abandono, abuso, explotación o en migración (solo se han encontrado algunas iniciativas locales en Guanajuato y Quintana Roo). Es necesario dejar de concebir a la infancia mexicana como un ideal homogéneo y reco-

nocer que tiene costos diferenciados y garantizar la atención de infancias diversas que coexisten a nivel subnacional.

Otro punto pendiente es iniciar con la regulación y supervisión pedagógica de los centros y otras iniciativas existentes (públicas y privadas), pues escasamente cubren la función asistencial de resguardo (incluso después del lamentable caso de la guardería ABC en el estado de Sonora), sin que el Estado mexicano se haya preocupado por mejorar ni las instalaciones ni la calidad de las interacciones entre infantes y sus docentes o cuidadoras(es).

Reflexiones finales

En México la deuda con los derechos de las niñas y niños es histórica. La inatención a sus condiciones y desarrollo afecta a la sociedad en su conjunto, retrasa su potencial de aprendizaje, éxito escolar y su calidad de vida. El acceso a la EI constituye un derecho conculcado; por ello, es prioritario invertir en la infancia temprana no solo para garantizar su bienestar y desarrollo integral, sino también para construir sociedades más justas en concordancia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030.

A partir del panorama presentado en las líneas anteriores es posible establecer una agenda para fortalecer la política nacional de educación inicial:

Salir del paradigma tutelar asistencial

Se requiere dejar de mirar a la infancia como asunto privado de la familia, cuyo cuidado se debe resolver de manera individualizada. Ello implica posicionar la necesidad de atención integral de bebés, infantes menores de tres años, para asumirla como un asunto de interés público que requiere la participación del Estado como garante de sus derechos.

Formación de profesionales sensibles a la pluralidad cultural y económica del país

En materia educativa se reconoce la diversidad lingüística en los libros de lectura de educación primaria en 68 lenguas indígenas, pero para la EI se debe garantizar el derecho de las y los niños pequeños a aprender en su lengua materna. Aunado a ello, la condición de pobreza en que vive más de la mitad de la población debe llevar a pensar nuevas formas de atención en diversas modalidades ante la incapacidad de crecer la infraestructura de sus centros.

Valoración gremial, social y cultural de docentes de educación inicial

Existe una deuda con el diseño de política educativa para romper el proceso de precarización del trabajo magisterial. Urge acercar esta profesión al ideal de trabajo docente, caracterizado por la estabilidad, ingreso seguro, protección del trabajador(a) y aceptación social. De lo contrario no logrará ser una profesión atractiva.

El tema de la profesionalización docente no solo es centro de debates actuales, sino una deuda de la política educativa con las y los educadores (y con las y los propios niños). Si no se rompe la minusvalorización social del cuidado infantil, difícilmente será una profesión atractiva por más licenciaturas que se abran. Es un asunto urgente para combatir la desigualdad y rezago de aprendizaje en el país.

Notas

¹ A diferencia de las guarderías, los centros de desarrollo infantil (CENDI) ofrecen la versión más completa de atención al cubrir tres funciones (asistencial, socializadora y pedagógica). Se integra a través de los servicios médico, nutricional, odontológico, psicológico, trabajo social y pedagógico. Además del personal, cuentan con instalaciones óptimas de infraestructura: 2.34 m² en aula por niña(o) y 3.44 m² x niña(o) en patio de juegos.

² Las otras cinco son: mantenimiento de regularización de inmuebles federales de centros de atención infantil (CAI) y CENDI; programa de visitas a hogares para promover prácticas de crianza (no escolarizada); programa piloto de centros comunitarios en zonas de alta marginalidad; apoyo al salario de personal voluntario e insumos a los CENDI en proceso de regularización; y difusión de la Política Nacional de Educación Inicial en la entidad.

Referencias

- Alaníz-Hernández, Claudia (2024). *¿Educadoras? De la habilitación a la profesionalización docente de educación inicial en México*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Banco Mundial (2021). *Expansión de la educación inicial: focalización y costo preliminar*, Ciudad de México: Banco Mundial-Subsecretaría de Educación Básica.
- Conafe (2014). *La asesoría en educación inicial. Promotor educativo*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (2007). *Norma Técnica de Competencia Laboral: CSCS0565.01 Atención de los niños y las niñas en centros de atención infantil*, Ciudad de México: CONOCER-Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de México (2023). “El registro oportuno de nacimientos”, *Gobierno de México* (sitio web). Disponible en: <https://www.gob.mx/conapo/articulos/el-registro-oportuno-de-nacimientos> (consulta: 25 de julio de 2024).
- Gobierno de México (2024). “Datos abiertos”, *Sexto informe de gobierno*. Disponible en: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sexto-informe-de-gobierno> (consulta: 25 de julio de 2024).

- IMSS (2014). *Guía de operación del servicio de guarderías 3220-003-035*, Ciudad de México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Infomex (2019). *Solicitud de información 123600001851*, Ciudad de México: Gobierno de México.
- Mejoredu (2022). “La política de educación inicial en México. Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos Informe ejecutivo”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 175, pp. 182-199.
- Mejoredu (2023). *Programa de formación. Educación inicial no escolarizada 2023-2028*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2024). *El derecho a la educación de la población indígena de México*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Plataforma Nacional de Transparencia (2023). *Solicitud de información pública 330026023003978*, Ciudad de México: Gobierno de México.
- Segob-SEP-SIPINNA (2020). *Estrategia Nacional para la Atención a la Primera Infancia*, Ciudad de México: Secretaría de Gobernación/Secretaría de Educación Pública-Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes.
- SEP (2013). *Ser agente educativo*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2015). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2020a). *Programa de Expansión de la Educación Inicial*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2020b). “Programa Sectorial de Educación 2019-2024”, *Diario Oficial de la Federación*, 6 de julio. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0 (consulta: 25 de junio de 2024).
- SEP (2022). “ACUERDO número 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de marzo. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5646122&fecha=18/03/2022#gsc.tab=0. (consulta: 30 de junio de 2024).
- Unicef (2023). *Hacia la universalización de la educación inicial en México: Brechas, retos y costos*, Ciudad de México: Unicef-México.

Artículo recibido: 9 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024

CADENAS, REDES Y RELACIONES EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SERVICIO 2018-2024

CATALINA INCLÁN ESPINOSA / JORDI ABELLÁN FERNÁNDEZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es contribuir a la discusión acerca de las políticas de formación de docentes de educación básica en México durante el periodo 2018-2024. La estrategia de análisis inicia con la revisión de los componentes discursivos que organizaron la política educativa, enseguida se realiza un balance sobre los aspectos que influyeron en la transmisión de la información y cierra con el examen de los dispositivos que conformaron la estructura del sistema de formación. Los cambios constitucionales de 2019 debían cumplir con el compromiso de revalorizar la función docente e incidir en los hacedores de las políticas públicas, aunque a lo largo del sexenio las instancias federales y estatales responsables de la formación continua se caracterizaron por la falta de coordinación y articulación.

Abstract:

This article aims to contribute to the debate on basic education teacher training policies in Mexico during the 2018-2024 period. The analysis strategy starts with a review of the discursive constituents conditioning the educational policy, followed by an assessment of the aspects that impacted the transmission of information, and concludes by examining the instruments that made up the structure of the training system. The constitutional reforms of 2019 were supposed to meet the commitment to revalorize the teaching function and to have an impact on the actors in charge of public policies, although, throughout the six-year term, the federal and state agencies responsible for lifelong learning lacked coordination and articulation.

Palabras clave: política educativa; formación docente; Nueva Escuela Mexicana.

Keywords: educational policy; teacher training; New Mexican School.

Catalina Inclán Espinosa: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: cinclan@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-9745-7319>

Jordi Abellán Fernández: profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Creel. Creel, Chihuahua. CE: jordi@upnech.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-1836-5177>

Introducción

El sexenio que concluye presentó para las y los docentes¹ un escenario con altas expectativas. En particular, el discurso de transformación de los planteamientos de la Ley del Servicio Profesional Docente 2013 y remontar la evaluación como eje de la percepción sobre el sistema educativo que alentaron las modificaciones normativas iniciadas en 2019. En este texto nos centraremos en la definición de las acciones en materia de formación de docentes en servicio y, con este cometido, expondremos varias dimensiones que regularon esta política entre 2018 y 2024.

Desde la perspectiva que desarrollamos, las políticas en educación constituyen acciones gubernamentales enlazadas a otros componentes sobre el sistema educativo que crean escenarios proclives o reticentes para que los procesos proyectados tengan posibilidad de concreción. Consideramos que en la medida en que puedan captarse los aspectos clave y momentos críticos de las políticas públicas es posible comprender su magnitud y apreciar sus conflictos para hacerlos realidad. En este sentido, precisamos que un trabajo de difusión como este solo permite capturar en pocos trazos algunos de los elementos de una realidad más compleja y menos lineal, como es el caso de las políticas educativas docentes que es donde ubicamos las destinadas a los maestros en servicio.²

El texto se divide en tres apartados. En “Cadena de supuestos” resaltamos algunos eslabones con los que se organizó la política educativa sobre la formación docente del periodo. En “Redes de transmisión” destacamos los elementos que estructuraron los flujos de información, su origen y efectos. En “Relaciones de dependencia y toma de decisiones” se incluyen los aspectos especialmente sensibles para la conformación de una estructura política de formación docente. Consideramos relevante incorporar la percepción de los docentes en ejercicio, una visión que nos lleva a inferir el efecto de estas premisas. Concluimos con una visión sobre la consolidación y construcción de vínculos, hacia el sexenio 2024-2030.

Cadena de supuestos

Vamos a utilizar el término *cadena de supuestos* para referir entramados discursivos, conceptuales y axiológicos que se interrelacionan y sustentaron la política de formación continua durante el sexenio. Estos fundamentos provienen de la concepción sobre la actualización docente, la formación docente o la formación en servicio que ha prevalecido en nuestro país en

los últimos tiempos y que se contrapone a los postulados de cambio y revalorización del magisterio contruidos durante el sexenio y materializados en las reformas constitucionales.

Desde hace varias décadas diferentes discursos y posiciones han situado el tema docente como el mejor articulador de la política, al punto de que se concibe como la inversión más importante para cualquier sistema educativo. La formación inicial y los demás momentos de las trayectorias docentes son objeto de estudio para la investigación, temas de debate y ejes de acción en muchos sistemas. Esta imagen sobre el profesorado, su papel y circunstancias, se convierte en sí misma en tema de política educativa y cada uno de esos componentes definen sustentos normativos que exigen el diseño de estructuras, programas y entidades para ser operadas, adquieren responsabilidad presupuestaria, además de ser evaluadas para percibir sus efectos en el ejercicio de la docencia, tanto en sus condiciones profesionales como laborales.

El eslabón más fuerte de la *cadena de supuestos* con la que el sexenio cimentó la política de formación en servicio fue la revalorización de los maestros con la finalidad de contrarrestar la desacreditación extendida entre 2012 y 2018. De este modo, crear nuevos enfoques para restablecer la función docente en el sistema educativo nacional fue una constante en el discurso y en la fundamentación de las acciones en la materia.

Construir una perspectiva que resituara el papel del maestro como eje central del sistema requirió dotarlo de autonomía y, con ello, expresar mayor confianza en su desempeño, pero también implicaba ofrecer una estructura institucional que apuntalara su actividad cotidiana y las responsabilidades que posteriormente le atribuiría la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La vía para su concreción fue la organización de un entramado de sistemas destinados a la mejora, la carrera docente y la formación continua, cada uno operado por diferentes instancias y con atribuciones específicas. Desde este ángulo se visualizan los vínculos no planteados, los cambios en la conformación y la cosmovisión de la formación continua y en servicio que se desarrollarán muy pausadamente durante el sexenio.

Redes de transmisión

Cordero Arroyo y Vázquez Cruz (2022) advierten varias circunstancias en las políticas y los programas de formación continua en educación básica durante el periodo 2012-2018 que necesitan ser retomadas, en cuanto

hay evidencias de una torpe operacionalización y equívocos procesos de institucionalización. Entre otros hallazgos, rescatan diversos rasgos que permiten valorar una serie de proyectos mal conceptualizados y basados en premisas muy básicas que no han ayudado a consolidar la política de formación continua del profesorado.

El análisis que hacen las autoras identifica una dimensión de política educativa reactiva a la innovación, incorrectamente concebida, inclinada a transferir a un solo componente el funcionamiento pedagógico que apuesta a la carrera docente y no a todos sus tránsitos, en una versión restringida que contrasta con la consideración de la docencia como un elemento decisivo para cualquier medida de política educativa. El sexenio del cambio necesitaba remontar esta situación desde disposiciones normativas y estructuras específicas que instauraran otros referentes en las políticas de formación.

Las modificaciones legislativas en materia educativa de 2019,³ cuya finalidad era revalorizar a los maestros “como profesionales de la educación y agentes fundamentales capaces de promover cambios educativos y sociales” (SEP, 2024:12), definieron una nueva estructura institucional: el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) que debía operar conjuntamente con el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), a cargo de una dirección general de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Una estructura sistémica de esta naturaleza se sustenta básicamente en dos principios. El primero, la *conceptualización* de la formación continua y el diseño de los programas de formación y desarrollo profesional bajo la responsabilidad de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). El segundo, la *operación* de la dimensión bajo la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCD) y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm). La concurrencia de estas tres instancias implicaba establecer vínculos con las autoridades educativas de las entidades federativas, de la Ciudad de México y con los organismos descentralizados.

Una breve mirada a los instrumentos definidos para la formación continua de estas dependencias federales nos permite examinar someramente sus sentidos para constituir la concurrencia y conformar el sistema al que estaban mandados. A este efecto, consideramos referentes de política educativa a documentos emitidos por los responsables de estos sistemas,

materiales que por sus características y dimensiones definen las disposiciones nacionales para el desarrollo de los procesos de formación continua y en servicio.⁴

Mejoredu asumió la tarea de formular una visión de la educación desde nuevas articulaciones, una parte importante orientada hacia el campo de la formación continua y su desarrollo profesional. Crear un enfoque que desplazara las premisas más recurridas para la formación en servicio demandó la atención de varios frentes: la construcción de perspectivas sólidamente sustentadas sobre el papel docente, su desarrollo profesional, los factores institucionales y los saberes que rodean el ejercicio de la enseñanza. Aunque este planteamiento era fundamental, resultaba insuficiente sin la vinculación con las autoridades educativas locales, con los responsables en cada entidad, además de las atribuciones de conducir el SNMCE otorgadas en las normativas constitucionales.

Dada la reducción de este espacio únicamente nos centraremos en un documento que extiende su propuesta más allá de la temporalidad sexenal, el *Plan de Mejora Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026* (Mejoredu, 2021). Este referente contiene tres dimensiones centrales para la operación de las políticas de formación: la arquitectura institucional en materia de formación continua docente, dónde y quién se encarga de su ejecución. A su vez, analiza el estado de la formación continua nacional y los elementos estructurales con los que se sostiene, cómo opera y también define los objetivos prioritarios, las estrategias y competencias específicas, así como hacia dónde se debe dirigir.

Por su parte, la DGFCDD emitió para cada año del sexenio un documento base de formación continua que precisaba las principales líneas para la educación nacional. Una revisión general de los seis documentos del periodo ayuda a valorar la transición en sus prioridades, en su concepción de la formación y en su sintonía con la perspectiva de la administración. Aun cuando destaca el vínculo entre líneas de formación y prioridades educativas nacionales son evidentes los cambios en la concepción, la operación y el diseño. Entre otros elementos, podemos mencionar desde la Encuesta de Detección de Necesidades Formativas, el involucramiento de las entidades en el diseño y oferta o la creación de un sistema de información y gestión de trayectorias formativas sin concretar, hasta la visualización de sus competencias y la vinculación con otras direcciones de la SEP, como queda establecido en su organigrama. Hasta los documentos de 2022 a 2024 se

percibe una aproximación conceptual y teórica de la formación continua, la ampliación de las prioridades de formación y la incorporación plena del paradigma de la NEM. En este último tramo se enfatiza en la concurrencia de las instancias federales y estatales, así como en las atribuciones del Comité Nacional de Formación Continua (CNFC), de los Comités Estatales y de la Ciudad de México creados en 2023 para valorar el diseño, el proceso y las acciones en materia de formación continua nacional.

Desde estas breves notas podemos advertir algunos aspectos relacionados con el difícil proceso de construir durante el sexenio un entramado de sustentos, fundamentos, responsabilidades y mecanismos de operación para la formación continua y en servicio. Por ejemplo, mientras Mejoredu presentaba su Plan de Mejora en la primera Sesión Ordinaria del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación en 2021,⁵ la DGFCDD ya había operado tres años con otras líneas para la formación continua nacional. Como advertimos, hasta el documento de 2022 se vislumbra un vínculo entre ambos enfoques. Mientras esto ocurría, los demás procesos no se interrumpieron, como la promoción y el reconocimiento a cargo de Usicamm y la oferta de formación en los catálogos para concursar. Además, ambas acciones marcaban ritmos propios y una concepción distinta sobre la formación docente y en servicio. Simultáneamente, el sistema enfrentaba una de sus más duras pruebas, gestionar la pandemia de covid-19 en su dimensión educativa, la modificación de los planes de estudio en 2022 y la elaboración y difusión de una nueva familia de libros de texto gratuitos.

Relaciones de dependencia y toma de decisiones

La experiencia nacional en materia educativa muestra, al término de cada sexenio, un escenario más complejo que lo planteado al inicio del periodo. Las modificaciones normativas, la creación de nuevas responsabilidades, los vínculos y condicionantes para que ocurra lo proyectado no suelen ser imaginadas cuando se formulan en un plan. Como ha estudiado Sarason (2023) para las reformas educativas, las características, tradiciones y dinámicas organizativas de los sistemas escolares se convierten en obstáculos de sus mismos objetivos. Concebir un sistema o varios, como es el caso de la formación continua y en servicio, implica establecer una relación entre las partes y límites de diversa fuerza y permeabilidad, además de interactuar con el entorno en la misma sintonía.

Definir, generar, coordinar y engranar los componentes que estos tres sistemas planteaban tomó tiempo, desde concretar sus ámbitos de competencia, deslindar y asumir responsabilidades, hasta operar las estructuras internas para su funcionamiento. Mientras tanto, la vida escolar y el trabajo docente transcurrían, presionados por mantener la continuidad de la educación básica, aspirar al ingreso o a la promoción en el servicio y recibir las coordenadas centrales de un nuevo ciclo escolar con cambios relevantes en el enfoque pedagógico.

Por consiguiente, la formación de docentes en servicio fue cubierta con diferentes criterios por cada una de las instancias responsables: catálogos nacionales y estatales para la Usicamm,⁶ con oferta de cursos, talleres o diplomados y validados en sus procesos cada ciclo escolar. Aunque es difícil distinguir las características de esta oferta por la amplitud de opciones y la imposibilidad de acceder a sus contenidos, solo con la referencia de su nombre queda de manifiesto que valoran de forma muy diversa los conocimientos y actitudes docentes, su actualización y desarrollo profesional.⁷

Por su parte, Mejoredu diseñó y difundió en línea un conjunto de experiencias formativas para apoyar el trabajo pedagógico, publicaciones breves encaminadas a orientar los contenidos curriculares durante la pandemia, orientaciones didácticas para la evaluación diagnóstica y apoyar la concreción curricular del Plan de Estudio 2022, así como acervos de narrativas de docentes. El alcance voluntario y abierto de esta serie de recursos establece las premisas que este organismo fijó sobre la formación docente. Mejoredu, fiel a sus principios constitutivos, definió los objetivos prioritarios en el Plan de Mejora 2021-2026 como resultado de un análisis que permite identificar las causas y efectos sobre la formación continua y sus interrelaciones, además de afianzar la comprensión de la integralidad de la profesión docente, sus trayectorias y condiciones institucionales y sociales. Lamentablemente, este estudio no permeó en la concepción de la política docente, continua y en ejercicio, quizá porque su perspectiva no logró impregnar en visiones muy arraigadas, mecánicas o lineales, como las que se desarrollaron durante el sexenio.

Como contraparte, la DGFCDD tenía la responsabilidad de coordinar la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) y colaborar con las Áreas de Formación Continua en las Entidades Federativas (AFCEF).⁸ En este orden, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente Tipo

Básico se vinculó desde 2016 con la ENFC⁹ para que, a través del traspaso de recursos financieros federales, las AFCEF contrataran a instancias formadoras externas para impartir cursos, talleres y diplomados.

En un estudio reciente, De la Cruz Flores (2024) analiza las estrategias nacionales y las de cinco entidades, una revisión documental que revela dos inconsistencias en las características básicas de la oferta de formación: la noción de trayecto de formación y de formación diferenciada, ambos principios reconocidos en los planteamientos nacionales y normativos. A estas restricciones se sumó la cesión en el diseño, aplicación y evaluación de la formación continua a diversas instancias formadoras, una medida que contribuyó al debilitamiento de las capacidades institucionales de las entidades federativas.

Así pues, la construcción de un Sistema Nacional de Mejora Continua adquirió ritmos y caminos desiguales, de ahí que en los documentos que hemos referido se observen pocos aspectos vinculantes y por eso, cada entidad enfatizó los objetivos que estaba destinada a realizar. Si bien las normativas constitucionales mandataban concurrencia, las dinámicas internas marcaron su propia cadencia: unir estructuras nuevas a las establecidas demandaba un gran trabajo de coordinación, voluntad de colaboración y coincidencia sobre el destino de los esfuerzos.

Dos de los efectos más evidentes de esta desconexión se ejemplifican con la carga formativa que se atribuyó a los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Las sesiones ordinarias y los talleres intensivos implementados entre 2018 y 2024 atravesaron dos etapas. En los cuatro primeros ciclos más de la mitad de los propósitos de los CTE tuvieron como fundamento la atención, el seguimiento y la evaluación del logro de aprendizajes a través de la Ruta de Mejora Escolar (2018-2019) y del Programa Escolar de Mejora Continua (de 2019-2020 a 2021-2022).¹⁰ Para el ciclo escolar 2022-2023 se produjo el traspaso del diseño de los CTE a la DGFCDD y a la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, por ello, las dos terceras partes de los propósitos giraron en torno a la revisión de los principios teóricos y metodológicos del Plan de Estudio 2022, un cometido que coincidía con la segunda prioridad y con cinco ámbitos de formación de la ENFC (SEP, 2024). Como consecuencia, los CTE se convirtieron en la principal vía para establecer acciones de formación, actualización y capacitación encaminadas a dar cumplimiento con la propuesta curricular de la NEM y la formación en servicio que implicaba

un cambio de esta magnitud. En este sentido, un elemento que llama la atención es que, a pesar de que Mejoredu publicó de manera gratuita materiales relacionados con la NEM, ninguno aparece en los insumos a los que recurrió la DGFCDD para los propósitos y actividades de los CTE.

El segundo efecto de la desconexión de la política de formación docente en servicio es el crecimiento de la oferta privada de formación, un espacio de libre circulación desde donde se modeló una interlocución más ágil que la institucional mediante formatos extensivos como redes sociales y aplicaciones. La interacción permanente y las figuras docentes o de gestión que sostienen este universo virtual son valoradas y recurridas, aun cuando impliquen un desembolso económico. Esta oferta sustituyó, incluso usando los materiales oficiales, la comunicación formativa para transmitir los principios de la NEM, sus dimensiones curriculares, las características de los libros de texto o la evaluación formativa, además de la que ya se había logrado con el apoyo de los materiales del servicio profesional docente del sexenio anterior.

Si bien el texto presenta un repaso acelerado sobre la estructura que sustentó la política de formación continua para los docentes en ejercicio, también interesa mostrar algunos rasgos sobre la percepción de sus destinatarios. En líneas generales, consideran que las escuelas deberían formular las intervenciones formativas desde la problematización de la práctica con la intención de asumir mayor iniciativa y comprometerse con el oficio de enseñar. De ahí que los maestros no interpreten las acciones de formación como una oportunidad para transferir los aprendizajes que adquieren y las asocien a incentivos ligados a Usicamm o con obligaciones de carácter institucional y burocrático.

La saturación, tensión y cansancio que representa la carga administrativa se suma a la inconformidad que manifiestan hacia la dinámica del perfeccionamiento y la premisa de la mejora permanente. A la imposibilidad de dirigir su propia formación o reunirse libremente agregan que el acompañamiento pedagógico es ejercido por directivos, docentes, supervisores, asesores técnicos pedagógicos o agentes externos, quienes no promueven el trabajo colaborativo, el aprendizaje situado, la reflexión sobre la práctica, la profundización y movilización de los contenidos o la retroalimentación. De esta forma, los cursos, talleres, diplomados y las sesiones de los CTE no les parecen satisfactorias porque se basan en la repetición, el cumplimiento de las actividades y en relaciones jerárquicas.

Desde la mirada de los usuarios, la transición hacia procedimientos que hagan posible el derecho a una formación pertinente y relevante significa otorgar una mayor responsabilidad a los colectivos docentes, tomar en cuenta las etapas de la vida profesional, generar trayectos formativos personales al interior de los centros educativos y construir los saberes pedagógicos a partir del análisis, la reflexión, el diálogo y la cooperación.

Consolidación y construcción de vínculos, hacia el sexenio 2024-2030

Uno de los retos en materia de formación continua que heredó la administración 2018-2024 fue resituar a los maestros en su función social. No obstante, los procesos de promoción horizontal y vertical regulados por Usicamm fueron los que determinaron la participación de los docentes en los programas de formación, desde una lógica de la innovación restringida a las leyes reglamentarias y a las directrices de la ENFC. De esta manera, en los primeros cuatro años de la administración federal el discurso de la formación se construyó a partir de los resultados del aprovechamiento escolar, para ser reemplazado en los dos últimos por la difusión y aplicación de la propuesta curricular de la NEM.

El cambio es un proceso difícil, aunque en educación sea inevitable. A este respecto, nos hemos acostumbrado a la lectura episódica sexenal que nos convoca a realizar una valoración de lo sucedido, lo omitido o por definir, de ahí que los análisis de política educativa también suelen tener esas mismas formas cíclicas. En este texto intentamos visualizar los eslabones centrales de una cadena más amplia y con otros tantos enlaces, pero no fue posible desarrollar los alcances presupuestarios o las capacidades de formación de los equipos técnicos estatales sobre quienes recayó esta responsabilidad.

Sostener la premisa de que los docentes son agentes clave en la transformación educativa requiere mucho más que su enunciación o introducir cambios normativos que sustenten el derecho a recibir formación continua. Por ello, mantener políticas de formación docente en cualquiera de sus componentes es condición necesaria e indispensable para concretar un proyecto de renovación y reforma.

En conclusión, al igual que en otras investigaciones (Ducoing Watty, 2024; De la Cruz Flores, 2024) identificamos muchas dificultades para construir estructuras de diálogo e incrementar la vinculación entre sistemas. Indudablemente, no es suficiente proponer significados y propósitos

alternativos sin apuntalar los vínculos que los sostendrán porque haber concebido una estructura sistémica para enlazar diferentes dimensiones del mejoramiento docente supera la departamentalización de las acciones, pero no las tensiones de su constitución. En el último tramo del sexenio se ha puesto sobre la mesa la desarticulación de algunas instancias, entre ellas Mejoredu, cuyo destino está en manos del proyecto que la siguiente gestión defina. Esta decisión afectaría al sistema de mejora continua porque sería como cercenar el edificio sobre cuyos cimientos se sostiene la mejora y con ello el entramado que, aún con tensiones y reticencias, puede apuntalar otras concepciones sobre la formación docente y las construcciones de política educativa con las que interactúa.

Generar consenso, credibilidad y compromiso en un proyecto fundado desde coordenadas distintas a las habituales en política educativa no resulta sencillo. El apremio del tiempo, las visiones arraigadas, la resistencia e incluso el desaliento o la distancia con el proyecto en turno se convierten en grandes y graves dificultades para instalar cambios y generar acciones, temas que, en el análisis de políticas educativas, explican sus alcances y desafíos.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Este planteamiento se sitúa en el modelo de análisis de redes en políticas públicas, en la medida en que se concentra en los actores y las interrelaciones que establecen entre ellos. Además, supone que los actores dependen unos de otros porque requieren de los recursos de los demás para alcanzar sus objetivos. Si bien la metáfora bajo la que se sostiene este enfoque reconoce la comunicación, el intercambio de información o la coordinación de intereses mutuos, para el caso que desarrollamos estos actores únicamente se vinculan con el objeto de la política: los docentes, no en armonía, sino en influencia, relaciones o patrones de interacción (Pineda Pablos, 2011).

³ Art. 3° Constitucional, Ley General de Educación (LGE), Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de

Mejora Continua de la Educación (LRMMCE), Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).

⁴ Aunque los documentos utilizados son efectivamente institucionales y de obligación federal, no constituyen la única vía de análisis de política en el sexenio. Como hemos apuntado, una política educativa se teje desde redes discursivas dentro y fuera de la SEP, desde las acciones para enfrentar una circunstancia específica —como en el caso de la pandemia—, desde las acciones en materia de las autoridades educativas locales, desde la capacidad de agencia de los colectivos docentes —con o sin referentes sindicales—, desde la interrelación con otros componentes de política nacional, entre los más relevantes. Por tanto, nos interesa plantear que la política en educación, y con ello la de formación docente, no es un momento estático que pueda apprehenderse de manera lineal. Siempre será un entramado que demanda un gran trabajo de comprensión y análisis.

⁵ La función de este órgano consultivo y deliberativo, que debía sesionar tres veces por año, era coadyuvar en las acciones del SNMCE a través del intercambio de información sobre el sistema educativo y promover la vinculación interinstitucional acerca de experiencias provenientes de estudios, investigaciones y evaluaciones, además de conocer y opinar sobre las propuestas que Mejoredu emitiera en materia de mejora continua de la educación (Mejoredu, 2020).

⁶ El CNFC emitía los dictámenes de valoración y daba el visto bueno a las acciones nacionales de formación. Después se ponían a consideración de la DGFCDD, la cual determinaba las que estaban a disposición de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México para su posible implementación. Como resultado, se conformaba un catálogo nacional con las acciones y programas de formación que tenía validez para los procesos de promoción horizontal, horas adicionales y reconocimiento ante la Usicamm (SEP, 2024).

⁷ Una rápida mirada a los títulos de estos cursos extracurriculares nos lleva a descubrir perspectivas que podrían parecer incompatibles con las premisas de la NEM. En el catálogo de cursos extracurriculares que publica la Usicamm encontramos opciones como Didáctica en competencias comunicativas, Emociones e inteligencias, Historiografía de la aritmética: Edad Antigua al Renacimiento (siglo XVII), Emprendimiento educativo y social, Desarrollo de competencias socioemocionales en educación

preescolar, Liderazgo directivo eficaz, Coaching para docentes, al mismo tiempo que Neuroeducación en la NEM, Pedagogías decoloniales, Restructuración de la educación física en la NEM, Fundamentos y metodologías de la NEM, entre una oferta muy amplia (SEP-Usicamm, 2023; SEP-Usicamm, 2024).

⁸ Estas áreas presentan diferentes denominaciones en los estados, unas referidas a la formación continua, capacitación, actualización, profesionalización, superación o desarrollo docente; otras, al apoyo técnico pedagógico, a la asesoría o asistencia a la escuela y al acompañamiento, y unas más, al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Mejoredu, 2023).

⁹ El programa inició en 2014 “con el objetivo de que docentes, directivos y cuerpos académicos accedieran y/o concluyeran procesos de formación, actualización e investigación” (Mejoredu, 2023:16). Desde su creación y hasta 2018 desarrolló una oferta de formación asociada a la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente que se reconfiguró con las reformas legales de 2019.

¹⁰ La elaboración de las guías dependía de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. La finalidad de los CTE era favorecer el desempeño del personal educativo “para la mejora del aprendizaje de los alumnos y preferentemente para la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente” (SEP, 2018:7), respaldado en un modelo de gestión con base en la estandarización, la planeación estratégica y la rendición de cuentas.

Referencias

- Cordero Arroyo, Dolores Graciela y Vázquez Cruz, María del Ángel (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- De la Cruz Flores, Gabriela (2024). “Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: la noción de trayecto formativo y la oferta diferenciada”, en G. Guevara y J. Navarro (coords.), *Al borde del abismo. Actualidad y perspectiva de la educación básica*, Ciudad de México: Grijalbo, pp. 351-382.
- Ducoing Watty, Lilly Patricia (2024). “La fragmentación del proceso formativo: en búsqueda de la integración de la denominada ‘formación continua’ con la ‘formación inicial’”, en *Balance del sexenio 2018-2024*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (en prensa).

- Mejoredu (2020). “Lineamientos para la organización y funcionamiento del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.
- Mejoredu (2021). *Plan de Mejora Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2023). *Índice de Capacidades Institucionales en Materia de Formación Continua de Docentes 2022. Áreas de Formación Continua en las Entidades Federativas. Educación Básica*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Pineda Pablos, Nicolás (2011). “El enfoque de políticas públicas y sus diversos modelos de análisis”, en N. Pablos (coord.), *Modelos para el análisis de políticas públicas*, Ciudad de México: El Colegio de Sonora, pp. 25-52.
- Sarason, Seymour Bernard (2023). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- SEP (2018). *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica. Estrategia Nacional 2018*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-Usicamm (2023). *Catálogo de las acciones y programas de formación 2021, 2022 y 2023 en educación básica, para el proceso de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica 2024*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-Usicamm (2024). *Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica Ciclo escolar 2024-2025*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Artículo recibido: 12 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024

RELACIÓN FAMILIAS Y ESCUELAS EN TIEMPOS DE CRISIS SANITARIA

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Resumen:

El presente trabajo analiza el papel de las familias ante el trastocamiento que significó el cierre de las instalaciones escolares por la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2, bajo la premisa de que la reflexión de los conflictos y la deliberación acerca de su tratamiento permiten obtener y construir aprendizajes institucionales. Se retoman resultados de la investigación “Recepción, experiencias y práctica de la estrategia Aprende en Casa en la emergencia de COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”, cuyo objetivo fue describir las acciones generadas en la adaptación de las escuelas a la enseñanza en situación de emergencia, desde la mirada de los actores y con la intención de construir saberes a partir del análisis de esta crisis, pensar sobre sus implicaciones y reconocer posibles lecciones para la vida cotidiana de las escuelas.

Abstract:

This paper analyzes the role of families facing the disruption caused by the shutdown of school facilities due to the health crisis caused by the SARS-CoV-2 virus, based on the premise that the reflection of conflicts and the debate about how to deal with them allows us to attain and build institutional learning. It shares the findings of the research “Reception, experiences and practice of the 'Learn at Home strategy' during the emergency of COVID-19. A study from heterogeneity”, whose purpose was to describe the actions carried out in adapting schools to teaching in an emergency, from the point of view of the actors and intended to build knowledge from the analysis of this crisis, thinking about its implications and acknowledging potential learnings for the daily life of the schools.

Palabras clave: familia; escuelas; niños; covid-19; política educativa; México.

Keywords: family; schools; children; covid-19; educational policy; Mexico.

Rosa María Torres Hernández: investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Rectoría. Ciudad de México, México. CE: rrmth2000@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5728-2182>

Escuela y pandemia

En este documento interesa presentar la relación e involucramiento de las madres y padres de familia con la escuela, dado el cierre de las instalaciones escolares, que generó otra dinámica en otros espacios y tiempos. Se busca, además, justificar este análisis en el contexto del cierre de la administración gubernamental 2018-2024, evaluando los compromisos y retos en materia educativa que emergen de esta crisis, con especial atención a las implicaciones para las políticas educativas y la participación de las familias en el proceso educativo. Lo anterior, derivado de lo que significó, de un día para otro, que las y los estudiantes se quedaron sin escuela, y madres y padres adquirieron nuevas responsabilidades para las que ni ellas(os), ni sus hijas(os) estaban preparados. Así, se trasladaron las actividades escolares a los hogares, que son considerados lugares de la vida privada de los sujetos. No solo eso, las familias fueron parte directa del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en el mejor de los casos, lo hicieron en correspondencia con las y los profesores, quienes estuvieron presentes preponderantemente a través de los medios de comunicación y plataformas digitales.

Estudios de la relación familia-escuela

Existe un número considerable de estudios en torno a la relación familia-escuela. Se pueden distinguir dos grandes líneas o tendencias en la investigación. La primera ha estado trazada por una mirada desde el capital financiero, social y humano, así como del éxito escolar (Coleman, 1987; Redding, s.f.; Rahman, 2001). Las investigaciones de esta línea indican que las relaciones constructivas de comunicación y acción entre familia y escuela son determinantes para el éxito escolar, el desarrollo de la calidad de los centros escolares, la docencia y el aumento del capital social y cultural de las familias (Bolívar, 2006).

La segunda línea pone el acento en la participación social. Establece una barrera frente a la lógica neoliberal, reafirmando “la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo” (Bolívar, 2006:126). De tal suerte que las familias no son clientes de los servicios escolares, sino cogestores de la acción educativa y de enseñanza que se encaminan a favor de la relación familia-escuela y la participación de las familias en las escuelas.

La investigación a la que se hace referencia en este documento se inscribe en la segunda línea, pero considera una “vuelta de tuerca” sobre el tema; tal como Meirieu y Ameline (2000) señalan que la participación de las familias en la escuela es un asunto vinculado al trabajo de institucionalización de esta última. Es decir, se trata de la construcción común de un “pacto escolar” que involucre las demandas recíprocas de todos los que conforman un colectivo, con apego a sus reglas de funcionamiento. Todo ello, a la luz de tres principios fundamentales sobre la escuela: debe ser pública; debe ser un servicio público y es una institución cuyas misiones y recursos deben ser definidos por la representación de lo que se establece para una nación, esto es, su carácter de país como lugar “donde se puedan recuperar los sueños” (Bleichmar, 2008) y donde existe responsabilidad del Estado ante el derecho a la educación de las niñas, los niños y los jóvenes.

Relación familias y escuelas en tiempos de pandemia

En México, ante el riesgo de propagación del virus en la comunidad educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la suspensión de las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás instituciones para la formación del profesorado de educación básica, con el fin de dar condiciones de continuidad y garantizar el derecho a la educación. Por lo anterior, se planteó la estrategia *Aprende en casa* con acceso a internet, además de la cobertura de transmisión abierta que ofrece Televisión Educativa.

Durante la pandemia se llevó a cabo la investigación “Recepción, experiencias y práctica de la estrategia *Aprende en casa* en la emergencia COVID-19. Un estudio desde la heterogeneidad”.¹ El objetivo del estudio fue describir las acciones generadas en la adaptación de las escuelas a la enseñanza en situación de emergencia desde la mirada de los actores involucrados. Como parte de la investigación, se entrevistó a 37 docentes, 29 directivos, 21 familias de 12 entidades federativas,² además de la recuperación de evidencias de producciones de relatos y dibujos de niños, niñas y jóvenes.

Se realizaron 21 entrevistas a 20 madres y un padre de familia de, por lo menos, una entidad federativa de las diversas regiones de México, con hijas(os) inscritos en alguno de tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) del Sistema Educativo Nacional. En esas entrevistas un hombre y

su esposa pidieron que la entrevista fuera en pareja. Fue evidente que las madres entrevistadas tenían un interés manifiesto por lo que estaban pasando ellas y sus hijas(os), de tal suerte que la comprensión de la relación familia-escuela que se tiene está en ese encuadre, no son las familias, son estas familias.

Cada una de las entrevistas se codificó y analizó con una programa de análisis cualitativo de datos para establecer categorías, lo que permitió un mapeo con elementos clave, entre ellos: desencuentros y acuerdos entre familias y escuela; involucramiento de las familias en la escuela de la transmisión cultural, los procesos cognitivos en la formación de sus hijas e hijos; escuela y familias comparten la seguridad psíquica e intelectual de niñas, niños y adolescentes; reposicionamiento del valor de la escuela; diferencias de los apoyos necesarios y factibles a las y los preescolares y a adolescentes; y el valor de la estrategia *Aprende en casa* para las familias. Para efectos de este documento, solo se desarrollan los desencuentros, tensiones y desconfianza mutua entre familias y escuela, así como el involucramiento de las familias en los procesos de transmisión cultural y cognitiva en la formación de sus hijas(os).

Lo que se hizo evidente en todas las entrevistas fue la existencia de nuevas formas de convivencia en el hogar; la ausencia de interacciones y rutinas fuera de la casa y la necesidad de compatibilizar el trabajo remoto de padres y madres en el mismo espacio físico en el que sus hijas(os) estudiaban y jugaban. Y, de igual manera, se evidenciaron los desencuentros y tensiones entre familias y escuelas que no han sido exclusivos del tiempo de pandemia.

Desencuentros y acuerdos entre familias y escuela

Entre la escuela y las familias hay una mirada de recelo (Dubet y Martuccelli, 1977; Siede, 2015). Por un lado, la escuela trata de delimitar la participación de madres, padres y otros familiares de niñas, niños y adolescentes a los ámbitos formales, poniendo límites a su involucramiento en las formas y expresiones de la transmisión cultural, los procesos cognitivos y el vínculo pedagógico. Tales acciones preservan la autoridad profesional de o la docente y acotan el papel de intervención de las familias (Hargreaves, 2000).

Desde la escuela existen prefiguraciones del compromiso de las familias, como lo expresa un director de secundaria:

Nosotros ya sabemos, verdad, cuando los niños están en jardín de niños todos los papás van a sus eventos, en primaria van algunos, cuando van en secundaria si te van 10 date por bien servido. Si solo cuando se les entregan calificaciones..., voy rápido por las calificaciones y ya me voy, entonces el fenómeno sigue... (EDS121120).

Por otro lado, las familias discuten la profesionalidad del profesorado y algunas quieren influir más en la escuela.

Se trata pues, desde una mirada de la micropolítica de la escuela, del juego de la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados que existen en la educación y en sus instituciones. Estas dinámicas hacen parte de una lucha interna que tiene referentes externos donde se intenta establecer una unanimidad alrededor de los sistemas de significación o las lógicas de acción. De aquí que las instituciones escolares sean campos de lucha donde “los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente” (Bardiza, 1997:20). Cada grupo en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción.

En las escuelas, las tensiones explícitas o latentes, en algunos casos, desembocan en conflictos y, de esta manera, se va produciendo una falta de reconocimiento mutuo con la consecuente ruptura de los lazos solidarios en la formación de niñas, niños y jóvenes. Uno de los elementos de tensión estuvo asociado al cansancio tanto de las madres como de las y los profesores. El agotamiento ante la demanda para las madres fue constante, expresaron “te sientes cansada”, porque además de la atención a sus hijas(os), había pérdidas de familiares y personas cercanas, así como la presencia de la enfermedad. Aparece la necesidad del regreso a las aulas o, por lo menos, los intercambios más sincrónicos y de atención al estudiantado por parte del profesorado, sobre todo para los niveles de primaria y secundaria. Surge un reclamo de restitución del vínculo pedagógico y una alerta por el exceso de entrega de tareas hacia las y los estudiantes en una situación de crisis, en algunos casos se solicitaban tareas en *Aprende en casa* por parte de las y los docentes. En esta incomodidad, profesorado y familias estaban de acuerdo.

En virtud de lo anterior, las y los tomadores de decisiones podrían considerar el fortalecimiento de mecanismos de diálogo y colaboración que promuevan una mayor comprensión y cooperación entre la escuela y las familias. Además, sería útil implementar políticas que apoyen tanto a docentes como a familias y la carga de trabajo, así como en la restauración de un vínculo pedagógico efectivo. Esto podría incluir la revisión de las estrategias de asignación de tareas y la creación de espacios para la comunicación sincrónica que faciliten un acompañamiento más cercano y comprensivo del proceso educativo, especialmente en situaciones de crisis.

Familias en la transmisión cultural y los procesos cognitivos de sus hijas e hijos

Existe entre escuelas y familias, la llamada “premisa de participación” de padres, madres y tutoras(es), que hace referencia a la creencia de que las familias van “renunciando” al acompañamiento de las y los escolares conforme avanzan en edad. Por su parte, las familias consideran que es “más sencillo” el apoyo para preescolares que para el estudiantado de secundaria. Esto en un doble sentido, primero por las edades y procesos de desarrollo y segundo por la complejidad de los contenidos (capital escolar). Así, una madre de familia con un hijo en tercero de secundaria, indica: “Fue muy complicado que cuando era presencial, antes solo revisabas parcialmente lo que ellos hacían, ahora es sentarte con ellos e intentar entender cosas que ni siquiera uno se acuerda” (EMFS041120).

Percibir la dificultad para la transmisión de los contenidos puso a las familias y a las escuelas ante la evidencia de que la responsabilidad de la enseñanza escolarizada no puede ser suya. Que las y los docentes trabajan y saben y que, además, lo hacen en un marco institucional y tienen orientación establecida en las políticas educativas. A pesar de ello, las familias fueron clave como mediadores entre la escuela y las y los educandos.

Se hizo patente que la colaboración con las madres y padres de familia es factible, siempre y cuando se construya y no se desconozca la diversidad de condiciones. Asimismo, es relevante que se ubique desde la escuela a las familias y la relación con infantes y jóvenes en el vínculo parental que tiene su propia dinámica y del que es indispensable un cierto distanciamiento de niñas, niños y adolescentes. Esta toma de distancia la ofrece la

escuela, lo que da la posibilidad del descanso psíquico y la construcción de autonomía de las y los niños y jóvenes.

De igual modo, los integrantes de las familias se percataron de la trascendencia para sus hijas(os) de la relación con otros compañeras(os), ya sea por la convivencia o por la necesidad de tener referentes como parte del aprendizaje en la escuela, una forma de aprender con otros. Dice una tutora cuyo tutorando tuvo que trasladarse de una ciudad a otra cuando perdió a sus padres por el covid.

No, no los conoce [se refiere a los compañeros del estudiante] no conoce a ninguno y cuando se vino acá a mi casa, le dije a ver checa si conoces a algún niño y va a ser más fácil si no entiendes algo que sea un proceso de aprendizaje de alumno a alumno, a ninguno (ETP251120).

Quizá lo dicho remite a lo que indica Maggio (2021:204) “la supervivencia siempre es con y por otros”. Se puede apreciar que aun con los desencuentros entre familias y escuela el sostenimiento se hizo presente. Es así como el apoyo y la dinámica de las familias con sus hijas(os) tuvo variantes. Por ejemplo, en preescolar, “las familias reconocieron y acompañaron la necesidad de hacer con otro y ayudaron” (Maggio, 2021:66). Algunas madres colocaron rincones de lectura, área de cantos y juegos, etcétera, en su casa; prepararon material, veían los programas de *Aprende en casa*, contaban cuentos, recortaban figuras. Por un lado, trataban de hacer un símil el día a día a los marcos pedagógicos de la escuela. Por otro, recurrían a otras formas producto de la necesidad y no a las que la escuela establecía. Además, se ocuparon del conocimiento de sus hijas(os) como estudiantes. Una madre de familia dice: “... ahora sé sus horarios, sus materias y cuánta cosa le dejan. No como antes en la presencialidad, que nada más revisábamos el cuaderno y ya” (EMFP091120).

Las madres también se ponían en contacto con la maestra y acordaban cómo llevar a cabo el proceso. Creaban grupos de madres de familia para compartir sus experiencias y concurrían a cafés literarios por Zoom, lo que avizora la colaboración, pero de igual manera la pertenencia a la comunidad escolar. Más allá de la atención a las y los hijos en lo individual hay una existencia de lo común entre las madres y con el profesorado.

Las acciones de las madres se dieron entre lo instituido en situación de emergencia y lo que sería instituyente en la escuela ya que, durante

el aislamiento en la pandemia, lo instituido se dio con la promoción de formas de actuar y de pensar a partir de ciertas reglas determinadas con la estrategia *Aprende en casa*, con la intención de que las vieran como preestablecidas y que fueran parte, por lo menos en ese tiempo, de la educación. Sin embargo, eran tiempos extraordinarios donde se producían maneras de actuar y de pensar creadas colectivamente, tratando de mantener la vida escolar a la distancia e intentando hacerlo por consenso, lo que originó prácticas instituyentes que se generaron en ocasiones a contramano de los preceptos burocráticos institucionales (Lapassade y Lourau, 1987).

A modo de conclusión

Lo que las familias expresan en las entrevistas da pistas para responder a la interrogante surgida en la pandemia: ¿qué escuela es la que se requiere para este mundo? A la que se agrega: ¿cuál es la relación familia-escuela que se tendrá que promover? La experiencia de las familias muestra que la escuela puede aspirar a la construcción colectiva de un pacto común, necesario entre familias y escuela. El reto es definir, desde el espacio escolar y en diálogo con madres, padres y tutores, los tipos, maneras y mecanismos.

La pandemia visibilizó que la participación de las familias es factible más allá de las tareas formalizadas, con su involucramiento en los procesos de transmisión cultural y cognitiva en la formación de sus hijas e hijos. Ese intersticio que se abrió no debería cerrarse. Es necesario promover el diálogo y hablar acerca de asuntos de micropolítica; interpelar y facilitar desde el currículo el papel las familias; dirigirse a madres, padres y tutoras(es) para observar las dificultades de aprendizaje de sus hijas e hijos, no para resolverlos sino para interrogarse desde su lugar cuáles son los posibles apoyos y tareas que les corresponden, promover la consulta a las y los docentes y continuar con los espacios de intercambios entre las familias. Por lo tanto, uno de los principales retos que deja la pandemia para la nueva administración es fortalecer el papel de las familias en el proceso educativo, asegurando que su participación no solo sea reconocida, sino también sistemáticamente apoyada a través de políticas públicas que faciliten su involucramiento continuo y efectivo.

Estas son tareas pospandémicas donde las madres y los padres y las y los tutores despliegan su soporte hacia niñas, niños y jóvenes desde el

vínculo parental y muestran el potencial de mediación entre escuela y estudiantes, para actuar como “emprendedores morales” que reclamen la anexión de temas a la agenda política del Estado (Jelin, 2010). Es al Estado y sus instituciones a quienes corresponde garantizar el derecho a la educación y una política de cuidado y bienestar, con conocimiento de los cambios y diversidad no solo de las instituciones escolares sino de las transformaciones de las familias. Además, se debe observar que el cuidado siguió siendo durante la pandemia fundamentalmente de las madres y el cuidado sigue quedando a cargo de las mujeres, lo que hace crucial que la nueva administración implemente estrategias que promuevan la distribución de las responsabilidades de cuidado, reconociendo y aliviando la carga desproporcionada que recae sobre las mujeres.

Notas

¹ Participaron en dicha investigación Angélica Buendía, Gloria del Castillo e Inés Dussel.

² Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Tabasco, Sinaloa, Baja California Sur, San Luis Potosí, Puebla, Colima y Nuevo León.

Referencias

- Bardiza, Teresa (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, pp. 13-52. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1120/2118>
- Bleichmar, Silvia (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires: Noveduc.
- Bolívar, Antonio (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, *Revista Educación*, núm. 339, pp. 119-146.
- Coleman, James S. (1987). “Families and Schools”, *Educational Research*, vol. 16, núm. 6, pp. 32-38.
- Dubet, Françoise y Martuccelli, Danilo (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Hargreaves, Andy (2000). “Profesionales y padres, ¿enemigos personales o aliados públicos?”, *Perspectivas*, núm. 114, pp. 221-234.
- Jelin, Elizabeth (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lapassade, Georges y Lourau, René (1987). *Claves de la sociología*, Ciudad de México: Hispánicas.
- Maggio, Mariana (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*, Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, Philippe y Ameline, Daniel (2000). *L'École et les parents: la grande explication*, París: Plon.

- Rahman, Jane (2001). *The effects of parent involvement on student success*, tesis de maestría. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.
- Redding, Sam (s.f.). *Familia y escuela*, Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Siede, Isabelino A. (2015). *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*, Rosario: Homo Sapiens.

Artículo recibido: 9 de agosto de 2024

Aceptado: 3 de septiembre de 2024

Eje 2. Modelos e instituciones educativas

DEL MODELO NEOLIBERAL A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Referentes teóricos, técnicos e ideológicos

ADRIANA CARRO OLVERA / JOSÉ ALFONSO LIMA GUTIÉRREZ

Resumen:

El presente texto revisa el cambio de paradigma en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuya intención es revertir la orientación neoliberal prevaliente desde finales del siglo pasado hasta el gobierno federal anterior. Para ese propósito, el documento reflexiona sobre los elementos de las pedagogías del sur como referente teórico e ideológico del nuevo enfoque de la educación en México. Posteriormente aborda tres líneas sustanciales de la NEM: la revalorización docente a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y la implementación del Plan y los programas de estudio 2022 de educación básica. Se concluye que han sido diversos los retos del gobierno que termina y que debe atender el que inicia, pero resulta complejo modificar en plazos cortos un cambio de tal dimensión, además de no contar hasta este momento con un sistema de evaluación integral para conocer los alcances.

Abstract:

This paper revises the paradigm shift in the educational policy of the New Mexican School (in Spanish, Nueva Escuela Mexicana or NEM), whose intention is to reverse the neoliberal orientation that prevailed since the end of the last century until the previous federal government. For this purpose, the paper explores the elements of the pedagogies from the Southern part of the continent as a theoretical and ideological referent of the new approach to education in Mexico. Subsequently, it addresses three substantial lines of the NEM: the revalorization of teachers through the Unit of the System for the Career of Teachers, the National Commission for the Continuous Improvement of Education, and the implementation of the 2022 Study plans and programs for basic education. It can be concluded that there have been many challenges for the outgoing government that must be addressed by the new one, but it is complicated to modify in a short period a change of such dimension, in addition to the fact that we don't have until now a comprehensive evaluation system to measure its achievements.

Palabras clave: neoliberalismo; pedagogía; igualdad de educación; cambio educacional, México.

Keywords: neoliberalism; pedagogy; educational equality; changes in education; Mexico.

Adriana Carro-Olvera: profesora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa. Tlaxcala, Tlaxcala. CE: acarro1@yahoo.com.mx / <http://orcid.org/0000-0001-6086-9152>

José Alfonso Lima-Gutiérrez: profesor de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas. Tlaxcala, Tlaxcala. CE: alimagu_1@yahoo.com.mx / <http://orcid.org/0000-0002-7910-9003>

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio de paradigma en la política educativa en México. Después de más de dos décadas de preeminencia de un modelo de corte neoliberal en el plano político y económico; durante esta administración 2018-2024 se ha pretendido posicionar una transformación educativa basada en la reivindicación de las comunidades y en la autonomía de la profesión docente alejada de los modelos estandarizados y globalizadores vigentes en el contexto mundial.

Durante poco más de un siglo de existencia en que la educación se convirtió en un asunto de naturaleza pública en la agenda de México –independientemente de los primeros esbozos legales en el siglo XIX acerca de una instrucción elemental– han sido diversas las orientaciones que los gobiernos le dieron; inicialmente nacionalista y con un espíritu revolucionario, después industrializador y más tarde modernizador. Sin embargo, es con la llegada de un gobierno de izquierda, en 2018, cuando se percibe el mayor cambio en la política educativa en el plano teórico e ideológico del último medio siglo, por ser una reforma de transformación integral en la gestión, en el currículum y en su evaluación, lo cual sin duda ha representado un desafío y un tema a debate.

Antecedentes

En México se desarrolló un sistema educativo público de grandes dimensiones, donde su característica principal fue una diversidad de sus funciones sociales en pro de una sociedad igualitaria (Quintanilla, 2023). Sobre los proyectos educativos implementados no hay unanimidad, pero sí coincidencias. Villalvazo (2016) plantea tres etapas: primera, de 1921 a 1940, llamada *rural o posrevolucionaria*; segunda, de 1940 hasta 1976, la *urbana capitalista*, y tercera, de 1976 a 2007, *de la globalización*. Latapí (1998) señala cinco proyectos educativos durante el siglo XX, primero, *el original de Vasconcelos*, con adición de las experiencias de la educación rural posterior a la Revolución Mexicana, y el origen de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón; segundo, *el socialista* con Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho (1934-1946) para asegurar la obligatoriedad de la educación primaria por la reforma constitucional desde 1934; tercero, *el tecnológico*, orientado hacia la industrialización, propuesto por Moisés Sáenz en 1928, iniciado por Elías Calles y continuado

por Cárdenas; cuarto, el de la *unidad nacional* (1943 a 1958); y quinto, *el modernizador*, iniciado desde principios de la década de 1970. Arnaut (1998), desde un enfoque federalista, sustenta su análisis con la herencia de la Constitución de 1857, cuando la instrucción elemental se concibió como un asunto público. Posterior a la Revolución Mexicana, hace un balance desde las tensiones descentralizadoras y centralizadoras de quienes se inclinaban hacia lo local y lo federal, la primera con la Revolución y la segunda con la postrevolución. Más tarde, la descentralización con la jornada sindical de Cárdenas y la centralización con Torres Bodet, hasta llegar al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992, como modelo descentralizado.

Sobre los proyectos posteriores hay unanimidad y plena identificación de ellos, el primero, de derecha ideológica, el neoliberal, paralelo en sus inicios al proyecto modernizador y que Zorrilla y Barba (2008) señalan como un periodo que experimentó grandes cambios originados por aspectos políticos, jurídicos y económicos que influyeron en su concepción, funciones y operación; el segundo, con una orientación de izquierda ideológica, la Nueva Escuela Mexicana.

Las reformas neoliberales

El proyecto neoliberal en México nace con la crisis del Estado interventor en la década de los ochenta del siglo pasado, como doctrina y recomendación hacia el Estado es que debe replegar sus funciones con el mínimo de gasto. En ese marco, en el proyecto modernizador (en materia educativa), el gobierno de Salinas de Gortari, implementó el ANMEB, que integró, el compromiso del gobierno federal, de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de descentralizar los servicios educativos para extender la cobertura y elevar la calidad de la educación; se propuso la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial (ANMEB, 1992).

Las reformas educativas neoliberales centradas en la calidad involucraron a todos los actores del proceso educativo; madres y padres y las y los estudiantes¹ se convirtieron en consumidores, mientras que el profesor y la escuela se transformaron en productores (Friedman y Friedman, 1983). De acuerdo con Martínez (2004), la orientación neoliberal del modelo educativo en el marco del paradigma económico se proyectó en cuatro ejes:

primero, la administración bajo la regulación y control del Estado para una mayor eficacia en la prestación del servicio; segundo, la articulación de la calidad, competitividad y ciudadanía para el desarrollo de individuos con competencias que respondieran a las demandas de la modernidad e incremento en la productividad de las economías; tercero, la evaluación para comprobar el cumplimiento de los estándares de calidad; y cuarto, la profesionalización docente a partir de parámetros de acreditación y certificación meritocrática.

La implementación de estas políticas educativas fue acompañada de la participación de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Fondo Monetario Internacional. Su objetivo principal fue instaurar e imponer políticas con una orientación privatizadora de la educación, donde el ciudadano es concebido como un ser económico que participa en el mercado; en este sentido, es deseable que todos los estudiantes asistan a la escuela para ser formados como consumidores y potencial fuerza de trabajo y satisfagan la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos (Friedman y Friedman, 1983).

Para comprender ese modelo educativo, se parte de dos consideraciones: su ubicación en el contexto económico, político y social, y el papel de la educación en este espacio. Esta explicación se encuentra en las transformaciones económicas del capitalismo mundial y la inserción del país en la globalización (Zorrilla y Barba, 2008). En la etapa de inserción de México a los procesos de globalización y transnacionalización han tenido lugar derivaciones políticas y sociales, entre ellas las políticas educativas de tal coyuntura (Villalvazo, 2016). Es en ese momento, cuando la educación privada se despliega y la orientación de los contenidos del Plan y los programas de estudio responden a los estándares del mercado.

La pedagogía del sur y su resurgimiento en la agenda política en América Latina y México

Para de Sousa Santos (2022), las epistemologías del sur surgieron en la década de 1990 como estudios decoloniales; contrapuestos a los resultados excluyentes y de desigualdad social de los modelos neoliberales, en ellas se destacan los saberes y conocimientos de grupos oprimidos en resistencia por el dominio moderno: colonialismo, capitalismo y patriarcado. El

pensamiento descolonizador parte de la teoría social contemporánea en la comprensión de los ejes epistémicos y la participación de intelectuales en los que subsisten diferencias y discusiones, debates, fracturas y reinenciones, evidencia de lo heterogéneo de este movimiento y nos reafirma que no se puede hablar propiamente de una sola perspectiva (Medina y Baronnet, 2013).

En este pensamiento puede constituirse a la NEM de forma puntual mediante ciertos *corpus* categoriales, inmersos y situados en las relaciones políticas de comprensión de la realidad. Ante la búsqueda de modelos educativos alternos al neoliberalismo, los cuales cobraron relevancia desde las pedagogías del sur, descolonizadoras y críticas que buscaron luchar contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo para disminuir las desigualdades sociales y tomar en cuenta a los grupos excluidos (Freitas y Meneses, 2021).

Ya Zemelman (2006) señalaba que era fundamental revisar la política educativa, el problema – eminentemente pedagógico y didáctico– de la formación respecto de la necesidad de desarrollar prácticas educativas que permitieran comprender los fenómenos de nuestras realidades desde su propia historicidad. La pedagogía latinoamericana en la actualidad arremete contra el neoliberalismo, el capitalismo, la dominación y la globalización, a esta categoría, Freire (2005) la llamó “educación bancaria”. Como respuesta a lo anterior, la pedagogía crítica fue desarrollada por Freire y ampliada por Giroux (2004) con el precedente de “descolonizar el camino”. El pensamiento actual se fundamenta en una pedagogía emancipadora: “la educación vista como una práctica de libertad”. El enfoque retoma a la pedagogía crítica de Giroux (2003), la cual se convierte en una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar del estudiante. Este parteaguas considera lo que, parafraseando a McLaren (1984), señalaba como la relación directa con la *praxis* que permite identificar las diferentes relaciones de poder, interna y externamente de las escuelas, sobresaliendo la lucha por la libertad del ser por medio de la razón como un acto de democracia elevada de la cultura, contexto y costumbres.

Es así como los planteamientos generaron nuevas formas de concebir la educación como proceso de libertad en los ámbitos socioculturales y políticos de la escuela, de esta forma la pedagogía crítica no homogeniza a los sujetos, sino que los valora a través de las múltiples diferencias

(Gallego, Corredor, Gallego, Barragán *et al.*, 2016), comprendiendo aspectos de convergencia y divergencia humana.

La NEM, sus coyunturas magisteriales y educativas

La propuesta curricular de la NEM busca, además de resarcir el daño de las reformas anteriores, visibilizar las diferencias sociales, lo cual implica dejar de lado las recomendaciones de organismos internacionales que no responden a la realidad del país. En este sentido, la pedagogía y la didáctica se posicionan como medios para la transformación (SEP, 2022a). De ahí los tres cambios: la revalorización docente a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm), la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), y el más profundo, el diseño e implementación del Plan y los programas de estudio 2022 para la educación básica (Ventura, 2023).

El nuevo enfoque del modelo educativo, además de buscar alternativas de formación, planteó retomar los saberes, prácticas y conocimientos provenientes de la comunidad y sus integrantes, tomar en cuenta la participación de los distintos grupos sociales, sobre todo, reconocer y respetar la diversidad y pluriculturalidad, evitar la exclusión y marginación social.

Del Servicio Profesional Docente a la revalorización de las maestras y maestros

Desde 1938 hasta 1993, el ingreso y la promoción dentro de la docencia se basaba en criterios como la formación, escolaridad, antigüedad, capacitación y la afiliación sindical que ejercían una influencia significativa. Además, el programa de Carrera Magisterial desempeñó un papel fundamental para el acceso a incentivos económicos (SEP, 1998). En 2013, con la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), se introdujeron evaluaciones periódicas basadas en el desempeño para la permanencia y la asignación de estímulos económicos. Esta medida provocó una fuerte oposición y diversas manifestaciones, especialmente organizadas por el sindicato –históricamente beneficiado de muchas prebendas–, al ser excluido del poder para la asignación de plazas laborales. Por su parte, otros maestros, no afiliados, expresaron el rechazo en la evaluación de permanencia por su carácter punitivo (Bracho y Miranda, 2018). Al mismo tiempo, medios de comunicación y organizaciones privadas difundieron

una imagen negativa de los maestros (Guzmán, 2018), al responsabilizarlos de los bajos resultados.

La implementación de los procesos de evaluación por parte de la SEP en conjunto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue fuertemente criticada, lo que alimentó el descontento y la indignación de los docentes (Cuevas, 2021). En diciembre de 2018, se derogó la Ley General del Servicio Profesional Docente y se publicó, un año después, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y la creación de la Usicamm como organismo autónomo, con el propósito de instrumentar la regulación de los procesos de selección para la admisión, promoción y el reconocimiento en valor de su función, así como del fortalecimiento de su formación continua (SEP, 2024).

Lo anterior, de acuerdo con Cuevas (2021), trajo como consecuencia retos en la evaluación del desempeño docente, al no eliminar este mecanismo para la designación de plazas y el otorgamiento de promociones sino, por el contrario, perfeccionarlo cada año a través de la definición de perfiles profesionales, criterios e indicadores. Esto significa que el enfoque meritocrático aún continúa a través de los elementos multifactoriales –especialmente en la formación continua– al medir el conocimiento, la producción y la actuación individual de los participantes. A lo anterior se suma la transparencia y regulación en los procesos y procedimientos de asignación de plazas laborales que sigue pendiente.

Del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

El INEE, desde su creación en 2002 y su cúspide en la reforma de 2013, tuvo el propósito de garantizar la calidad de los servicios educativos a partir del diseño y expedición de lineamientos generales de evaluación para medir la congruencia de los planes y programas, a fin de conocer los logros y encaminar acciones para la mejora (Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017). Su desaparición en 2019 responde a la intención de reemplazar la evaluación punitiva del magisterio, y la estandarizada en los alumnos con un enfoque más formativo y menos coercitivo (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

En estas condiciones surge la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación como organismo público, descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión,

con personalidad jurídica y patrimonio propio, con el fin de impulsar un paradigma alternativo de evaluación y formación docente bajo los principios de inclusión, participación, mejora continua, humanismo, revalorización del trabajo docente y un enfoque de derechos (Mejoredu, 2020).

Entre sus funciones se incluyen la realización de investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales, determinar indicadores y criterios para medir la mejora continua de la educación, emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar y los resultados del aprendizaje, promover mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federales y estatales, sugerir elementos para mejorar los planes y programas de estudio de educación, así como generar y difundir información para la mejora continua del Sistema Educativo Nacional (Mejoredu, 2023). Estos objetivos, aún rezagados con su producción institucional, todavía son insuficientes para la toma de decisiones de la política educativa, principalmente por una ausencia de coordinación con la SEP.

La implementación del Plan y los programas de estudio 2022 para la educación básica. El fortalecimiento de las capacidades humanas
La construcción del nuevo Plan y los programas de estudio de la educación básica 2022 busca superar la marginación y erradicar la ignorancia tomando como referencia las nuevas pedagogías del sur mediante el constructivismo social, potenciando la propagación del conocimiento y respondiendo al contexto cultural y social de los estudiantes según el pensamiento de Piaget y Vygotsky (SEP, 2023). La escuela vista como actor social, está inserta en la comunidad y sin mantener el monopolio de las relaciones sociales de las reformas neoliberales anteriores, se abren nuevos horizontes para el aprendizaje mediante el desarrollo de las capacidades; es así como prevalece el pensamiento de Amartya Sen (Sen, 1999) con la teoría de las capacidades en esta propuesta educativa.

El Plan y los programas de estudio colocan a la *comunidad* como el núcleo de los procesos educativos ya que la escuela no es un ente aislado, sino que se relaciona con las experiencias y espacios cotidianos donde se integran conocimientos, valores, lenguas, costumbres, identidades y relaciones que, al integrarse en la vida cotidiana, permiten problematizar y enriquecer los contenidos, así como formar ciudadanos participativos en la sociedad (SEP, 2022b).

Ponerlo en práctica supone la integración disciplinar de cuatro campos formativos (saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano y lo comunitario; y lenguajes) y siete ejes articuladores (interculturalidad crítica, igualdad de género, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, inclusión, pensamiento crítico, artes y experiencias estéticas y vida saludable). Esta concepción no fragmentaria de la educación requiere un proceso de concreción curricular, que inicia con el análisis de los programas sintéticos para posteriormente construir los programas analíticos a cargo del colectivo docente de forma contextualizada, y que concluirá con la planeación didáctica (Mejoredu, 2024).

Asimismo, la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos (LTG) significó un fuerte cambio en la educación al transitar de ser un manual o guía que se resolvía de forma dosificada, para convertirse en un material al que los docentes pueden recurrir para realizar proyectos que articulen los campos formativos al tomar en cuenta un problema-tema de su programa analítico (Rico, 2023). En la propuesta de la NEM, el papel del Consejo Técnico Escolar busca legitimar y valorar los saberes de los docentes, constituye una oportunidad para el desarrollo profesional y la mejora de la escuela. Otra de las posibilidades es compartir la experiencia de aprender como colectivo de manera colaborativa, privilegiando las necesidades formativas de niñas, niños y adolescentes.

Conclusiones

El cambio de paradigma está en el debate, parecen ser por ahora más los aliados que los detractores, independientemente de la popularidad de quien ha encabezado el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. El modelo neoliberal imperante en una buena parte del mundo ha demostrado ser eficientista, pero en la educación en México trastocó aspectos sensibles como país en su idiosincrasia y cultura. Los cambios ideológicos, didácticos y pedagógicos del modelo educativo se consideran pertinentes, sin embargo, las modificaciones que se pretenden por su envergadura se conciben como de mediano y largo plazos. Cabe recalcar que los LTG proponen orientaciones para la ejecución didáctica del acto educativo, son una base para fomentar la creatividad docente en el marco de la autonomía profesional. Así, los resultados no se deben esperar en un plano inmediateista, pues con acciones apresuradas se corre el riesgo de desaciertos.

El sustento teórico ideológico de las epistemologías del sur de la Nueva Escuela Mexicana representa una orientación distinta al neoliberalismo predominante en el mundo y si bien se identifica con el pensamiento de izquierda responde más a una aspiración histórica nacional y del subcontinente latinoamericano ante las herencias del colonialismo, donde a pesar de muchas generaciones aún se perciben prácticas impuestas, estandarizadas y globalizadoras que atentan contra un pensamiento y conocimiento propios. Las pedagogías del sur representan una vía alterna de la ciencia y el desarrollo sin necesariamente parafrasear a Morín por estar más cerca de los principios y categorías de De Sousa Santos.

En relación con las líneas sustanciales de la NEM, la revalorización docente resulta relevante sobre todo cuando uno de los objetivos es buscar alternativas de formación, y transformar los modelos de vida, desde un planteamiento que permita retomar los saberes, prácticas y conocimientos provenientes de la comunidad y sus integrantes, pero ello implica modificar la práctica docente que, si bien estaba amenazada con evaluaciones estandarizadas, ahora asume el reto de consolidar el derecho a una formación continua situada. Entonces existe la necesidad de constituir un sistema de formación y evaluación que analice el impacto en la transformación educativa y social, de otra manera, difícilmente se identificarán qué aspectos modificar o mantener. Para una mejor educación es necesario perfeccionar los procesos tanto de la Usicamm como de Mejoredu, a las cuales les está costando dejar las entrañas del tecnicismo heredado por el sistema neoliberal, pues cada año a través de la definición de perfiles profesionales, criterios e indicadores se mantienen esquemas meritocráticos; a lo anterior se suma la transparencia y regulación en los procesos y procedimientos que, como sabemos, siguen creando desconfianza en el sector educativo.

Mejorar la educación debe ser un objetivo y finalidad permanentes, sin embargo, los mecanismos predominantes han sido las mediciones estandarizadas que anteriormente realizaba el INEE, además de pruebas de la misma naturaleza aplicadas en las escuelas, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y el Programme for International Student Assessment (PISA), entre las más conocidas, las cuales siempre estuvieron y han estado a debate. La política educativa de la NEM sustituyó al INEE por la comisión Mejoredu, pero sobre el aprendizaje de los educandos no se conoce por el momento algún mecanismo o estrategia de evaluación integral, este reto es titánico al considerar la gran diferencia

de contextos regionales del país, esta diversidad cultural, histórica y de género impone un escenario complejo, aunado a que el Plan y los programas de estudio actuales destacan favorecer ante todo una evaluación formativa. El cambio de paradigma está siendo muy lento, está costando trabajo desenterrar la herencia en las dinámicas de modelos anteriores por parte de los actores educativos. Ha sido un proceso complejo y, en voz de los actores, de incertidumbre. Se coincide con Díaz-Barriga, Dussel, Acevedo Rodrigo, Gallardo Gutiérrez, *et al.* (2023), entre los principales desafíos se destaca la resistencia al cambio, lo cual ha dificultado la implementación de las nuevas metodologías propuestas. Otro reto radica en unificar las directrices y criterios entre la Usicamm, con la formación continua, y estas con Mejoredu. Sobre la primera –en días pasados, cuando este documento se escribe– la presidenta electa Claudia Sheinbaum se pronunció ante líderes magisteriales sobre su desaparición (García, 2024), situación que genera dos lecturas, una, que no cumplió los objetivos esperados y la revaloración docente quedó en entredicho; y/o, dos, que la actitud en su gobierno será conciliadora y negociadora para una asignación de plazas laborales “más justa”, situación que implica la abierta necesidad de pasar de la evaluación con orientación cuantitativa a cualitativa y formativa como lo define el enfoque de la NEM, para evitar ante todo las prácticas del pasado, donde la distribución de plazas docentes se daba en un 50-50 entre la autoridad educativa y el sindicalismo.

Estas líneas sustantivas enfrentan grandes retos para el siguiente gobierno, se siguen arrastrando problemas históricos y estructurales de la educación a los ya existentes como la desigualdad educativa, insuficiencia de infraestructura y materiales educativos, carencias tecnológicas y muchos más, a los que se sumó la pandemia de la covid-19 que agudizó el problema de la deserción escolar y el rezago educativo.² Es necesario en este momento establecer una coyuntura política para revisar de manera integral cada uno de los rubros a mejorar y corregir del sistema educativo nacional y, para ello, es indispensable involucrar a todos los actores educativos.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² La matrícula escolar durante el ciclo escolar 2019-2020 fue de 25,004,000 alumnos, en

el de 2023-2024 esta cifra fue de 23,907,414 estudiantes; cabe señalar que esa disminución fue mayor a la registrada en la pirámide poblacional de esas edades (SEP-DGPPyEE, 2024; Inegi, 2020).

Referencias

- ANMEB (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo. Disponible en <https://sep.gob.mx>
- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, Ciudad de México: El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bracho, Teresa y Miranda, Francisco (2018). “El Servicio Profesional Docente en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, *El Cotidiano*, núm. 208, pp. 79-92. <https://www.proquest.com/openview/06b014bb29fce174c68d9866f5ddb3bf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Cuevas, Yazmín (2021). “Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14069006007>
- De Sousa Santos, Boaventura (2022). *Poscolonialismo, discolonialidad y epistemología del sur*, Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Díaz-Barriga, Ángel; Dussel, Inés; Acevedo Rodrigo, Ariadna; Gallardo Gutiérrez, Ana Laura; Andere, Eduardo; Orozco Fuentes, Bertha; Candela, Antonia; Inclán, Catalina; Casanova, Hugo; De Alba, Alicia (2023). “Del marco curricular al plan de estudio 2022: voces, controversias y debates”, *Perfiles Educativos*, vol. 45, núm. 180. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freitas, Luisa M. y Meneses, María P. (2021). “Discurso, epistemologías del sur y pedagogías decoloniales”, *Gragoatá*, vol. 26, núm. 56, pp. 857-875. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51600>
- Friedman, Milton y Friedman, Rose (1983). *Libertad de elegir*, Ciudad de México: Orbis.
- Gallego, Lina M.; Corredor, Albert; Gallego, Dany E.; Barragán, Ángela M.; Echeverri, Camilo y Bustamante, L. (2016). “Las habilidades sociales y hábitos de estudio de los educandos nuevos”, en A. Silvera (comp.), *Retos y tendencias de la educación para la humanización*, Medellín: Sello Editorial Coruniamericana, pp. 31-74.
- García, Ismael (2024). “Qué es la USICAMM y por qué Claudia Sheinbaum quiere eliminar este órgano para asignar plazas a maestros”, *Infobae*, 17 de agosto. Disponible en: <https://www.infobae.com/mexico/2024/08/17/que-es-la-usicamm-y-por-que-claudia-sheinbaum-quiere-eliminar-este-organo-para-asignar-plazas-a-maestros/>
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Madrid: Amorrortu Editores.
- Giroux, Henry (2004). “Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica”, *Anuario Pedagógico*, núm. 8, pp. 21-34.
- Guzmán, Francisco (2018). “La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 11, núm. 1. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

- Inegi (2020). *Censo General de Población*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.gob.mx>
- Latapí, Pablo (coord.). (1998). *Un siglo de educación en México*, col. Biblioteca Mexicana, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), *Diario Oficial de la Federación*, 27 de enero. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Martínez, Antonio (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Ciudad de México: Anthropos.
- McLaren, Peter (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Medina, Patricia y Baronnet, Bruno (2013). “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México”, en M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, col. Estados del Conocimiento 2002-2011, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 415-448.
- Mejoredu (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Mejoredu (2023). *Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*, fascículo 2, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf
- Mejoredu (2024). “¿Qué hacemos?”, *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación* (sitio web). <https://www.gob.mx/mejoredu/que-hacemos>
- Quintanilla, Susana (2023). “La RMIE en tres tiempos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 99, pp 1271-1277. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14076813018>
- Rico, María del Pilar (2023). “La transformación del currículo y los nuevos libros de texto gratuitos. Entrevista con Ana Laura Gallardo Gutiérrez, co-coordinadora de la primera fase del diseño de los programas sintéticos de los Planes y Programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana”, en *Educación en Movimiento*, núm. 21, pp. 5-9. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin21-2023.pdf>

- Sen, Amartya (1999). “Romper el ciclo de la pobreza: invertir en la infancia”, conferencia magistral, Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: www.iadb.org/sds/doc/SOC%2D114S.pdf
- SEP (1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, Ciudad de México: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial.
- SEP (2022a). *¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana? Educación Media Superior*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>
- SEP (2022b). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024). *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://usicamm.sep.gob.mx>
- SEP-DGPPyEE (2024). *Estadísticas de educación*, Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadísticas Educativas. Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx>
- Ventura, Fernando (2023). “Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico”, *Revista Boletín REDIPE*, vol. 12, núm. 8, pp. 161-174. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996/1985>
- Villalvazo, Agustín (2016). “Las reformas educativas en México”, *Ethos Educativo*, núm. 49, julio-diciembre, tercera época. Disponible en https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/49/49_4.pdf
- Zemelman, Hugo (2006). “Pensar la sociedad y los sujetos sociales”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, pp. 14-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244002>
- Zorrilla, Margarita y Barba, Bonifacio (2008). “Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 30, pp. 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

Artículo recibido: 9 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024

LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Eje de una propuesta de cambio

ETELVINA SANDOVAL FLORES / KARLA RANGEL MONTALVO

Resumen:

Desde la aprobación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, el artículo 3º Constitucional ha experimentado 11 reformas, siendo la última el 15 de mayo de 2019 (González Ortega, 2021). Esta reforma tuvo como base un modelo de política alternativo sustentado en la mejora que promueve la defensa de la escuela pública y la garantía del derecho a la educación. Bajo este sustento, la normatividad mexicana colocó en el centro de su discurso a la mejora educativa y estableció cambios que condujeran a ella en el marco del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación coordinado por un nuevo organismo: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. El objetivo de este artículo es analizar los avances y desafíos vislumbrados por este organismo para re-pensar el proceso de mejora educativa en el contexto del cambio de gobierno. Nos interesa contribuir con elementos de análisis para valorar la continuidad de los aportes en materia de mejora en el marco del proyecto educativo.

Abstract:

Since the approval of the Political Constitution of the United Mexican States in 1917, The 3rd constitutional article has undergone 11 reforms, the last one on May 15, 2019 (Gonzalez, 2021). This reform was founded on an alternative policy model underpinned by a model of improvement that promotes the defense of public schools and the fulfillment of the right to education. On this premise, Mexican regulations put educational improvement at the center of its debate and introduced changes focused on improvement within the framework of the National System for the Continuous Improvement of Education under the coordination of a new agency: the National Commission for the Continuous Improvement of Education (in Spanish Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). The purpose of this article is to examine the progress and challenges identified by this agency to rethink the process of educational improvement in the context of the transition of government. We are interested in providing elements of analysis to evaluate the continuity of the improvements in the framework of the educational project.

Palabras clave: reforma educativa; derecho a la educación; sistema educativo; mejoramiento de la educación; México.

Keywords: educational reform; right to education; educational system; educational improvement, Mexico.

Etelvina Sandoval Flores: Comisionada de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Ciudad de México, México. CE: etelvina.sandoval@mejoredu.gob.mx / <https://orcid.org/0000-0002-1561-4748>

Karla Rangel Montalvo: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México, Ciudad de México. CE: karlarangelmtlvo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6840-4827>

Introducción

El surgimiento y desarrollo del Sistema Educativo Mexicano ha estado atravesado por distintos discursos político-educativos que han marcado las políticas, estrategias y acciones emprendidas en la educación. Para Cruz Pineda (2019), el discurso es una disposición social que destaca la dimensión política y refiere a toda práctica social como generadora de sentido y de significados que circulan entre las personas. Al respecto, Martinis López (2009) precisa que lo político-educativo en el discurso alude a la relación existente entre lo político, definido como el conjunto de normas y actores que toman decisiones, y lo educativo, relacionado con las finalidades que persigue la educación. Lo anterior, permite conocer la manera en que se ponen en acto los sentidos y significados establecidos en las normas entre los actores a los que se dirigen dentro de un escenario, producto de condiciones históricas, sociales, económicas y políticas particulares.

En el caso de México, puede ubicarse analíticamente la prevalencia de tres discursos en la política educativa. El discurso de *expansión educativa* caracterizado por un proceso de crecimiento del sistema educativo, el cual tuvo lugar en nuestro país en medio de conflictos armados, políticos e ideológicos propios de la época cuya concreción se dio entre fines del siglo XIX e inicios del XX a la par del proceso modernizador del Estado. En este discurso, la escuela se convirtió en un instrumento para forjar la identidad nacional desde una política con una base cultural unificada tendiente a la homogeneización ideológica, cultural y lingüística. Asimismo, se generaron acciones centradas en organizar y regular la escolarización y el funcionamiento general del servicio educativo; crear más escuelas, distribuir más libros y contar con más docentes con el objetivo de avanzar en la construcción de un sistema de educación pública en el país (Ducoing Watty, 2020).

Hacia finales del siglo XX y hasta casi la segunda década del siglo XXI, en un contexto neoliberal caracterizado por el cambio en las reglas del mercado, del trabajo y del uso de las tecnologías, México experimentó un cambio de discurso: el de la *calidad educativa* enmarcado en el Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM, por sus siglas en inglés) que apela a la racionalidad técnica de la educación y privilegia la realización de pruebas estandarizadas de alto impacto. Desde este modelo de política de calidad, la educación es reducida a un producto valorado a través de evaluaciones que, según esta perspectiva, proporcionan resultados medibles

y permiten valorar la efectividad de la educación (Angulo Rasco, 2021; Cruz Pineda, 2019).

Este discurso fue inscribiéndose de manera paulatina en nuestro país desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y vio su mayor expresión en la reforma educativa de 2013. Desde este discurso se primó una orientación instrumental de la educación revestida por una lógica competitiva que puso en circulación términos como calidad, eficiencia, eficacia, certificación, evaluación, a los que más tarde se agregaron otros como aprendizajes esperados, logros, mérito y desempeño (Cruz Pineda, 2019), mismos que atravesaron las acciones dirigidas al currículo, la formación y el desarrollo profesional docente, el aprendizaje, la organización y gestión escolar. Esto provocó que la calidad educativa se malinterpretara confundiéndola con los resultados obtenidos en las evaluaciones y que se fuera fincando un clima de desconfianza hacia la educación pública y el magisterio (Cruz Pineda, 2019; González Ortega, 2021).

Frente a este escenario y derivado de la incapacidad del modelo de calidad para dar respuesta a las sociedades complejas y heterogéneas, fue necesario hacer un viraje en el discurso político-educativo desde un modelo de política alternativo: el de la mejora. De acuerdo con Bolívar (2023) y Escudero, González y Rodríguez (2014), este modelo comenzó a plantearse a inicios de 2000 con la finalidad de dotar a las políticas de un alto componente de conciencia ética sobre la educación, apostando así por la defensa de la escuela pública y la garantía del derecho a la educación sin exclusión alguna, considerando las desigualdades y diversidades existentes en los sistemas educativos.

Con ello, la mejora se concibe como un sendero hacia la excelencia y está anclada a principios como justicia, equidad y democracia con la finalidad de reconocer y garantizar el derecho esencial de todas las personas a una buena educación (Escudero, González y Rodríguez, 2014). A diferencia del modelo de calidad, este propone la construcción de políticas sistémicas que, desde una visión integral, una perspectiva humanista y una regulación participativa y horizontal, coadyuven a la mejora educativa y el cumplimiento del derecho a la educación (Bolívar, 2023).

Bajo este posicionamiento, en 2019, México experimentó un proceso de transformación educativa que implicó transitar hacia un discurso político-educativo distinto, el de la *mejora continua de la educación*, con

base en el cual se plantearon diversos cambios y la creación de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) coordinado por un nuevo organismo: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) a la que le fueron asignadas atribuciones específicas en materia de mejora educativa.

El objetivo de este artículo es analizar los avances y dificultades vislumbradas en materia de mejora educativa, así como poner en perspectiva el trabajo realizado por Mejoredu ante el inicio de una nueva gestión que ha señalado la importancia de darle continuidad al proyecto educativo vigente.

Una nueva política educativa: pretensiones normativas

En 2019, México emprendió una reforma educativa vinculada con un proyecto de transformación social amplio, orientado a contrarrestar las desigualdades existentes y lograr una mayor equidad e inclusión. Esta reforma se respaldó en una consulta abierta y democrática a partir de la realización de foros en los 32 estados de la república donde participaron docentes, investigadores del campo educativo, madres y padres de familia, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores.

A nivel normativo, estos cambios se asentaron en las modificaciones a los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRMCE).

Esta reforma pone en el centro a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), quienes son considerados como sujetos de derecho a una educación universal, inclusiva, pública, gratuita, laica y obligatoria desde el nivel inicial hasta la educación superior, con un enfoque humanista e igualdad sustantiva que reconoce a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y la transformación social (CPEUM, 2024).

Para lograrlo, el Estado se compromete a garantizar los materiales didácticos, la infraestructura y las condiciones necesarias; determinar planes y programas de estudio contextualizados, con perspectiva de género, que promuevan la participación y favorezcan el desarrollo integral mediante un carácter didáctico y curricular diferenciado; además de fortalecer las instituciones públicas de formación docente, generar condiciones para

la revalorización del magisterio y avanzar hacia una formación continua que redunde en la mejora de los procesos educativos (CPEUM, 2024; LGE, 2019).

Estos planteamientos están articulados a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que busca la equidad, excelencia y mejora continua a través de una resignificación de la educación donde se promueve la formación integral de NNAJ mediante el reconocimiento de la escuela como centro de aprendizaje comunitario y el carácter profesional de la docencia (LGE, 2019).

En este engranaje, la reforma de 2019 establece la creación de tres sistemas adicionales que guardan relación con el Sistema Educativo Nacional (SEN) (CPEUM, 2024; Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [LGSCMM], 2019; LRMCE, 2019):

- El SNMCE es definido como el conjunto de actores, instituciones y proceso estructurados y coordinados que contribuyen a la mejora educativa.
- El Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) garantiza el derecho del magisterio a acceder a opciones formativas cuyos contenidos estén elaborados con perspectiva de género y enfoque de derechos humanos, y que consideren los contextos locales, regionales y las condiciones de vulnerabilidad social.
- El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM), que es un instrumento del Estado para garantizar el acceso del personal educativo a una carrera justa y equitativa.

En el caso específico del SNMCE, su creación implicó dejar atrás el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) para dar paso a la construcción de otro sistema cuyo objeto es contribuir a garantizar la excelencia y equidad de los servicios educativos para propiciar el desarrollo integral del educando mediante la incidencia en siete principios (LRMCE, 2019): el aprendizaje de NNAJ; la mejora continua de la educación; el reconocimiento de maestras y maestros como agentes fundamentales; la búsqueda de la excelencia; la integralidad del SEN; la cobertura universal en todos los tipos y niveles educativos; la participación social y comunitaria.

El SNMCE es coordinado por Mejoredu, que es un organismo público, descentralizado y con distintos ámbitos de autonomía. Es importante se-

ñalar que su autonomía orgánica y técnica no sugieren que sea un órgano autónomo constitucionalmente creado. La Comisión está bajo la tutela del Poder Ejecutivo y la vigilancia del Poder Legislativo, a través de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, así como de las disposiciones normativas aplicables.

A Mejoredu le fueron asignadas atribuciones que pueden agruparse en dos ejes: *a)* el normativo, en el que se destacan atribuciones vinculadas con la emisión de lineamientos, criterios y sugerencias en torno a la mejora de las escuelas, la educación inclusiva y de adultos, la formación continua y el desarrollo profesional docente, los planes y programas de estudio, los resultados de aprendizaje, entre otras; y *b)* el eje de generación del conocimiento en el que se agrupan atribuciones referentes a la realización de estudios e investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del SEN, además de la determinación de indicadores de resultados que, en su conjunto, inciden en algunos de los principios del SNMCE (LRMCE, 2019).

Como se observa, el ámbito de actuación de Mejoredu es meramente cognoscitivo y regulatorio mas no operativo, lo que implica darle un sentido vinculatorio a su quehacer. Al respecto, la LRMCE (2019) señala como mandato de Mejoredu el proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades en la materia. Tanto esta Ley como la General de Educación (LGE, 2019), proponen un trabajo vinculante en distintos rubros como planes y programas de estudio, educación inclusiva, cultura de la paz y no violencia, formación continua, evaluación, entre otros, en los que las autoridades educativas deben considerar lo que formule la Comisión, o bien, solicitar o brindar información sobre algunos de estos temas.

De acuerdo con Aguilar (2020), en tanto las atribuciones que le fueron conferidas a la Comisión están sujetas a la validación y aceptación de otros decisores y actores con diversidad de expectativas y exigencias, lo que importa no es solo que Mejoredu dé cumplimiento a ellas, sino que lleve adelante actividades políticas de interlocución, concertación y consenso que hagan posible la mejora continua de la educación en todo el país.

Lograr este cometido no ha sido un trayecto sencillo para Mejoredu por varias razones: por la complejidad de la educación cuyos problemas

no pueden ser atendidos más que en modo sistémico a través de la acción conjunta entre actores y dependencias. Por los discursos, creencias y prácticas sedimentadas en los niveles macro, meso y micro que se ponen en tensión con este modelo de política. Por los distintos grados de injerencia que tiene cada actor en la educación del país, lo que ha implicado darle identidad y presencia a la Comisión y posicionarla como un organismo comprometido con la educación.

Así, la participación de Mejoredu en este proceso de cambio educativo ha tenido diversos avances y contribuciones en materia de mejora educativa, así como desafíos en su operación.

El camino andado: avances y contribuciones desde Mejoredu

En la corta existencia de este organismo se han llevado a cabo distintos proyectos que, en el marco de sus atribuciones, contribuyen al pleno cumplimiento del derecho a la educación de todas y todos los mexicanos; a la revalorización del magisterio y a la mejora de las escuelas desde el Sistema Nacional de Mejora que coordina.

Para ello, Mejoredu construyó en sus inicios un marco de referencia que guía su actuar y da contenido a la mejora, concibiéndola como un “proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país” (Mejoredu, 2020:16). Esta concepción se vincula con un horizonte de mejora constituido por dos pilares: una buena educación con justicia social y una educación al alcance de todas y todos, que permite garantizar de forma integral el derecho a una educación aceptable y común, equitativa, disponible y accesible.

Así pues, se plantea que una educación se encuentra orientada a la mejora cuando garantiza plenamente este derecho tomando en cuenta su carácter *diferencial*, esto es, la diversidad de características, motivaciones e intereses de NNAJ; *contextualizado* en tanto considera el aspecto territorial, económico, político, social y cultural, y *participativo* porque involucra diferentes actores y abre espacios de participación para la generación de ideas y la toma de decisiones. Esto conlleva la construcción e implementación de acciones que conduzcan a esa mejora de manera *progresiva* abarcando varias escuelas y diferentes ámbitos; *gradual* a través de un cambio constante y

sostenido; y *sistemática* en tanto cada acción se fundamenta en un proceso organizado que posibilita realizar ajustes, ubicar y tomar conciencia de nuevos problemas, necesidades e intereses (Mejoredu, 2020).

Esta perspectiva implicó re-conceptualizar tres objetos de la educación en los que Mejoredu tiene injerencia para apelar a la visión humanista, de justicia social y mejora establecida en el artículo 3º Constitucional. Para este organismo, la *mejora de las escuelas* tiene lugar primordial en el cambio educativo pues es el espacio donde se ponen en acto las políticas educativas, por lo que su mejora no se ciñe al inmueble escolar. Desde una visión holística, la mejora de las escuelas considera diversas condiciones y procesos para alcanzarla, los cuales abarcan desde una infraestructura adecuada y digna hasta la participación de los actores educativos de la comunidad escolar (Mejoredu, 2020).

Asimismo, a partir de una concepción de mejora, se ha impulsado *una nueva cultura de la formación continua* que supere la lógica carencial, instrumentalista y burocrática arraigada durante 30 años en el SEN para dar paso a un enfoque de formación situada orientada por una visión concurrente, participativa y de mediano plazo (6 años) que reconozca a las y los docentes como profesionales autónomos y reflexivos; considere el contexto y el territorio en que desarrollan su práctica; atienda las particularidades y etapas de cada figura educativa y propicie una formación que recupere sus conocimientos y saberes, favorezca el diálogo y el aprendizaje práctico, colaborativo y reflexivo (Mejoredu, 2021).

De igual forma, frente a la evaluación externa, arbitraria, clasificatoria y con consecuencias de alto impacto edificada desde finales de la década de los noventa, Mejoredu se ha propuesto *resignificar la evaluación* de manera que permita atender a su carácter diagnóstico, formativo e integral. Con ello, se aporta conocimiento contextualizado y se ofrece retroalimentación que permita tomar decisiones y realizar ajustes en beneficio de las comunidades escolares, el Sistema Educativo Nacional y las políticas educativas (Mejoredu, 2022).

Con sustento en estas bases conceptuales, Mejoredu dio atención a las atribuciones que le fueron conferidas por ley, en condiciones específicas: inició a trabajar en septiembre del 2019, cuando se promulgó la Ley Reglamentaria y seis meses después adecuó su trabajo a distancia por la emergencia sanitaria.

El inicio de Mejoredu y la llegada de la pandemia por covid-19

A inicios de 2020, Mejoredu realizó un primer acercamiento institucional con las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para dar a conocer sus proyectos y actividades institucionales previstas, así como establecer la construcción de una agenda de trabajo colaborativo dentro del SNMCE y de sus atribuciones.

No obstante, la llegada de la pandemia por covid-19 implicó modificar el rumbo trazado para primar el acercamiento con los docentes, las comunidades escolares y las autoridades educativas. Con base en esto, Mejoredu publicó las *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*; organizó la transmisión de dos ciclos iberoamericanos y abrió foros que permitieran a los actores escolares y educativos compartir sus experiencias durante el confinamiento para guiar la educación remota de emergencia.

En este contexto, se difundieron documentos y talleres de formación emergentes dirigidos al fortalecimiento de la función docente, directiva y de supervisión de educación básica y media superior. De igual manera, se realizaron estudios sobre las experiencias de maestros, estudiantes, directivos y autoridades durante la contingencia sanitaria y se emitieron sugerencias y materiales prototipo para apoyar la educación.

Este periodo de aislamiento escolar reafirmó la importancia de dotar a la educación de un sentido de justicia social que la posicionara como un derecho humano fundamental, lo que implicó que Mejoredu replanteara su actuar frente a la mejora y el sistema que coordina.

Mejoredu en el periodo de pospandemia

El regreso a las actividades presenciales permitió que este organismo diera continuidad a las actividades programadas en su planeación, lo que se reflejó en la aprobación de instrumentos normativos en materia de formación continua de docentes, evaluación y planes y programas de estudio, tales como:

- Los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior* (CGPFCDPD) que definen las bases para formular los programas desde un enfoque

situado. Estos criterios se desprenden del *Plan de Mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026* (Mejoredu, 2021) y permitieron la publicación de los primeros programas de formación elaborados desde Mejoredu.

- Los *Lineamientos específicos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de las y los alumnos de educación básica*, que establecen los procedimientos para realizar evaluaciones que ofrezcan información sobre el aprendizaje del alumnado y permitan promover acciones de mejora. Su elaboración tiene su fundamento en el *Modelo de Evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación* (Mejoredu, 2022).
- Las *Sugerencias* para el regreso a clases, para la mejora del plan y programas de estudio de educación básica, y para la mejora del Marco Curricular Común en educación media superior, sustentadas en una visión amplia de la educación y las escuelas.

Como parte de las atribuciones de generación del conocimiento e información, durante este lapso, Mejoredu publicó indicadores educativos y cuadernos temáticos con información estadística sobre discapacidad y formación de profesionales de la educación. Asimismo, realizó mesas de diálogo y reuniones de trabajo para poner en perspectiva dos temas sustanciales: la evaluación y la educación de NNAJ migrantes. Reafirmando, con ello, su compromiso con la educación del país y con los sectores vulnerables.

Hacia finales de 2022, el país experimentó un proceso de transformación curricular para concretar la Nueva Escuela Mexicana en las aulas, lo que se reflejó en la emisión del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* y el *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, documentos sobre los que Mejoredu previamente había emitido sugerencias y recomendaciones que contribuyeran a su fortalecimiento en congruencia con los planteamientos constitucionales.

Mejoredu en el proceso de transformación curricular y en la actualidad
Toda vez que se aprobaron y dieron a conocer los planes y programas de estudio aplicables para la educación básica y media superior, Mejoredu difundió sugerencias y materiales prototipo, así como intervenciones formativas emergentes para docentes y directivos, con el objetivo de facilitar la comprensión y puesta en práctica de los planteamientos expresados en

los documentos curriculares. De igual manera, llevó a cabo un estudio cuantitativo-cualitativo de seguimiento a los procesos de conocimiento y apropiación del Plan y programas de estudio de educación básica que permitió observar la multiplicidad de experiencias que se produjeron en la transición curricular y fundamentar la elaboración de otros productos, entre ellos, la evaluación diagnóstica y formativa en la que actualmente se trabaja para que permita considerar la transversalidad entre campos formativos, los diferentes contextos escolares y comunitarios, y las experiencias de vida a partir de las cuales se construyen los aprendizajes.

De manera paralela, en Mejoredu hemos seguido trabajando para contribuir al SNMCE mediante avances normativos como la elaboración de programas de formación continua para la educación básica y media superior que, a la fecha, suman 10 y la aprobación de *Lineamientos* para la innovación de materiales educativos y otros para la mejora de las escuelas. A lo que se añaden avances en materia de generación de conocimiento e información que, actualmente, pueden visualizarse en los estudios e investigaciones publicadas en temas educativos sustanciales como la atención educativa de la niñez migrante, la violencia escolar, el involucramiento parental, la caracterización de las y los profesionales, entre otros. Y la generación del Sistema de Información para el Seguimiento de la Mejora Continua de la Educación (SI-MEJOREDU), cuyo objetivo es poner a disposición de diferentes actores educativos información relevante del SEN.

El trabajo referido no hubiera sido posible sin la participación de los equipos técnicos de la Comisión, los actores, las comunidades escolares y las autoridades educativas. A nivel macro, interesa destacar el trabajo colaborativo y vinculante que este organismo ha establecido con las autoridades educativas federal, estatales y de la Ciudad de México, quienes nos han permitido acercarnos con los mandos medios y con quienes día a día trabajan en la educación del país: maestras, maestros, personal directivo y de supervisión. Esta vinculación y colaboración se ha visto reflejada en la firma de 36 convenios y de 175 acciones efectuadas en 2022, además de las 149 acciones desarrolladas en 2023, trabajo que, en su conjunto, ha propiciado la realización de reuniones estratégicas, actividades académicas, consulta e interlocución con actores educativos clave, difusión de productos institucionales, formación de cuadros técnicos de las secretarías de Educación estatales y desarrollo de proyectos conjuntos que se visualizan en las contribuciones antes descritas.

Con ello, la Comisión reconoce que el tránsito hacia la mejora educativa desde una perspectiva de justicia social requiere no solo de un cambio de mentalidad y de discurso, sino también de voluntad política que se traduzca en acciones, decisiones y prácticas que permitan concretarla desde el nivel macro hasta el micro, lo que conlleva un alto nivel de corresponsabilidad, compromiso y liderazgo entre el Estado, los organismos e instancias en materia educativa, la ciudadanía y las comunidades escolares. En este camino, Mejoredu ha realizado contribuciones para orientar una educación equitativa, de excelencia y de mejora continua. No obstante, también se identifican algunos desafíos que requieren analizarse a la luz de la posible continuidad del proyecto educativo en el próximo cambio de gobierno.

Del camino andado: desafíos

Tener como eje la mejora continua de la educación y, más aún, la coordinación de un Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación implica la necesidad de un trabajo conjunto, no solo al interior del equipo técnico que integra la institución, sino también al exterior de esta, lo que demanda la necesidad de tejer redes de colaboración y proyectos con autoridades educativas. Aguilar (2020) señala que, en todo sistema, el modo de existencia de sus entidades constitutivas es la co-existencia y el de su operación es el de la co-operación, se trata de articular acciones que por su naturaleza normativa, organizativa u operativa son diferentes, pero responden a una misma meta: construir una educación justa y equitativa para todas y todos.

Lo anterior ha implicado la construcción de relaciones y proyectos comunes entre los componentes del SNMCE que en un principio definimos, integrado por las autoridades educativas federal y estatales, considerando que los lazos comunicantes con las escuelas y los maestros provienen de ellos.

Los lazos de comunicación política con las autoridades fueron asumidos, previo a la pandemia, por la junta directiva como un medio para facilitar el trabajo técnico de la Comisión y presentar los proyectos desarrollados que considerábamos articulaban el trabajo educativo en los estados. Con el retorno a la presencialidad se desarrollaron diversas reuniones estatales y una Reunión Nacional con Autoridades Educativas Estatales, denominada “Hacia la definición de la Política Nacional de Mejora Continua de la Educación en el marco del SNMCE”, donde se delinearon temas educativos de atención prioritaria.

No obstante, es necesario reconocer que la urgencia motivada por el periodo de pandemia permitió solo parcialmente la posibilidad de compartir proyectos y acciones y no siempre se coincidía en los fines y objetivos de mejora educativa. Aunque en la etapa pospandemia se retomó el trabajo colaborativo y vinculante con las autoridades educativas, persiste el desafío de establecer acuerdos sobre la manera en que este debe realizarse para incidir en el SNMCE, es sobre esto que se ha ido labrando el camino.

Conviene entonces reflexionar sobre la constitución por ley de un sistema que debe trabajar al lado y en coordinación con otro: el Sistema Educativo Nacional, que enfrenta problemas con alto grado de complejidad y cuyas formas de operación ya instituidas pueden volverse impermeables a la presencia de un proyecto que pone en el centro la mejora y que tiene atribuciones de normatividad en algunos aspectos que, siendo legal y legítimo, requiere de la participación de otros actores de autoridad para tener efectividad. Ello implica necesariamente la definición de una ruta que especifique las competencias diferenciadas y articuladas que competen a cada instancia para alcanzar la mejora de la educación. Hablamos de un trabajo entre varias instancias que requieren construir un esquema vinculatorio para desarrollar su quehacer.

Es posible decir que hay avances, particularmente en lo correspondiente a formación continua, donde se ha logrado una incidencia en la propuesta de formación situada y un trabajo sostenido con las autoridades educativas y con los cuerpos técnicos encargados de la formación en los estados, teniendo entre los aspectos pendientes el de “Concretar la conformación y funcionamiento de Sistemas Integrales de Formación, Actualización y Capacitación de Educación Básica y Media Superior en cada entidad federativa, a fin de combatir la desarticulación, duplicidad de esfuerzos y fragmentación de la formación continua” (Mejoredu, 2024a:122).

Un espacio también de dificultades-logros ha sido la construcción de una propuesta distinta de evaluación –ya señalada anteriormente– que ha tenido dificultades sobre todo por la forma enquistada de concebir la evaluación como un proceso estandarizado que debe dar resultados generales sin considerar las particularidades de los contextos y sin una mayor utilidad que dar a conocerlos a la opinión pública y buscar comparación frente a otros países, al margen de los directamente interesados. Empeñados en que la información fuera útil para la mejora continua de la educación se construyó –como ya se dijo– un Modelo de Evaluación Diagnóstica,

Formativa e Integral (MEDFI) que rompe los esquemas de la evaluación homogénea.

Su puesta en acción ha sido un avance, pero también un espacio de dificultades y controversias. Lo señala la misma Área de Evaluación Diagnóstica en su reciente memoria de gestión:

Impulsar una nueva perspectiva de evaluación que transforma a los actores educativos de objetos a sujetos de evaluación, como lo refleja el MEDFI, significó un cambio conceptual e institucional importante. Sin embargo, por su alcance y significado, por las inercias y quizá, las prioridades del propio SEN, llevará todavía tiempo para poder institucionalizarse (Mejoredu, 2024b:57).

Este es un trabajo en el que estamos empeñados.

Para concluir..., perspectivas frente al cambio educativo

En el documento *100 pasos para la transformación* (Sheinbaum, 2024), la presidenta electa Claudia Sheinbaum ha señalado que, para detonar el cambio estructural en materia educativa, su gobierno profundizará en algunos aspectos planteados en la política precedente. En este documento se establecen las propuestas y acciones que llevará a cabo en su gobierno. Por ejemplo, en educación básica plantea ampliar los alcances de *La Escuela es Nuestra*, mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar, fortalecer los programas educativos de la Nueva Escuela Mexicana, los libros de texto gratuitos y reorientar el papel de la supervisión escolar. Mientras que, en la educación media superior propone profundizar en la reforma académica de este tipo educativo, unificar los sistemas para que promuevan una formación humanista, científica y cívica, robustecer el programa de becas, por mencionar algunas.

Lo anterior, plantea la necesidad tanto de valorar el trabajo realizado por Mejoredu en materia de formación continua de maestros, evaluación diagnóstica y formativa y mejora de las escuelas, así como la capacidad técnica y especializada con la que cuenta este organismo. Partiendo de la premisa de que ningún cambio sistémico en la educación puede emprenderse sin cimientos sólidos y graduales, se considera que las bases conceptuales, normativas y cognoscitivas edificadas por la Comisión fungen como una vía para impulsar algunas de las propuestas y acciones que la Presidenta electa ha señalado en su documento de política, particularmente en lo que

respecta al fortalecimiento de la Nueva Escuela Mexicana, la promoción de una formación humanista, científica y cívica, y la ampliación de los programas de becas e infraestructura.

En relación con esto, Mejoredu puede continuar contribuyendo al fortalecimiento del proyecto educativo a través de la elaboración de programas de formación continua de docentes y otras figuras directivas, el desarrollo de estudios, investigaciones, indicadores y evaluaciones que permitan valorar el alcance de algunos programas como el de becas y mejora de la infraestructura escolar. Además, puede coadyuvar con la emisión de sugerencias y recomendaciones para fortalecer la Nueva Escuela Mexicana, entre otros aspectos. Hay conocimiento construido, un equipo técnico especializado y proyectos en marcha que requieren ser considerados en el proceso de transición.

En el momento en que este artículo se escribe fue aprobada (el 23 de agosto de 2024), en lo general y en lo particular por la Comisión de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados, la reforma de modificación de los artículos constitucionales en materia de simplificación orgánica presentada el 5 de febrero del presente año por el presidente Andrés Manuel López Obrador. Esta reforma plantea la desaparición de siete organismos autónomos, entre ellos, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y la transferencia de sus funciones a la Secretaría de Educación Pública (SEP). La iniciativa será enviada en breve al pleno de la Cámara de Diputados para su discusión y probable aprobación.

Considerando la autonomía restringida con la que cuenta este organismo y la especificidad de sus atribuciones resulta, al menos extraño, que se haya incluido en esta Iniciativa a Mejoredu, en virtud de que no cuenta con la autonomía del organismo que le antecedió: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ni tampoco duplica las funciones de la SEP, sino que, por el contrario, las complementa. A ello se añade que este organismo fue creado en 2019 para apoyar el proyecto educativo del gobierno del cambio con competencias específicas que tienen por objeto mejorar la educación en el marco de una nueva política educativa.

Con base en esto, el trabajo técnico y académico desarrollado por Mejoredu para construir una política educativa justa, equitativa e igualitaria tiene avances que requieren consolidarse como lo hemos señalado de manera muy sintética en el presente artículo. Los productos de la Comisión son públicos y abiertos a toda la comunidad educativa y la sociedad y han tenido

impactos. Aspiramos a que estas aportaciones no solo se conserven, sino que puedan robustecerse en la continuidad del proyecto de mejora continua de la educación. Un punto clave para ello es hacer un análisis crítico y objetivo de lo realizado por este organismo con el propósito de valorar la pertinencia y posibilidad de que estas competencias sean asumidas por la SEP; o bien, aprovechar la capacidad y productividad de Mejoredu para reorganizar una instancia de mejora continua de la educación, de modo que haya condiciones para continuar y consolidar los avances construidos y realizar un trabajo más articulado con la Secretaría de Educación Pública y las autoridades estatales. El trabajo educativo que se tiene por delante para consolidar un proyecto de la envergadura que se plantea el gobierno, implica la conjunción de fuerzas, experiencias y conocimiento construido para potenciarlo.

Referencias

- ANMEB (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo. Disponible en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/article/download/19094/17200> (consulta: 3 de agosto de 2024).
- Aguilar, Luis (2020). *Integración y alcances del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Propuesta de organización y dirección del Sistema*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [documento interno].
- Angulo Rasco, José Félix (2021). “Poner el cuidado y el acto en el centro de la pedagogía”, *Voces de la Educación*, núm. esp., pp. 17-34. Disponible en: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/446>
- Bolívar, Antonio (2023). Participación en la mesa 3 “Evaluación para la mejora de las condiciones y los procesos escolares”, *Seminario Internacional sobre evaluación educativa: tendencias y replanteamientos*, Ciudad de México, 8 de mayo. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GVs6xE8pRtI> (consultado: 3 de agosto de 2024).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] (2024). *Diario Oficial de la Federación*, 22 de marzo. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2024).
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2019). “Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, abril-junio, pp. 565-591. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-565.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2024).
- Ducoing Watty, Patricia (2020). *Sistemas educativos latinoamericanos*, Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escudero, Juan; González, María y Rodríguez, María (2014). “La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 3, núm. 3, pp. 206-234.

- González Ortega, Braulio (2021). “Reforma educativa 2019: retos y perspectivas”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8, núm. esp., pp. 1-29. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe1/2007-7890-dilemas-8-spe1-00001.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2024).
- Ley General de Educación [LGE] (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (consultado: 3 de agosto de 2024).
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [LGSCMM] (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf (consulta: 3 de agosto de 2024).
- Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanas, en materia de mejora continua de la educación [LRMCE] (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf (consulta: 3 de agosto de 2024).
- Martín López, Pablo Eduardo (2009). “Escenario político-educativo en la América Latina de principios del siglo XXI”, *Revista de Educação do Cogeime*, núms. 34-35, pp. 9-33. Disponible en: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/92/79> (consultado: 3 de agosto de 2024).
- Mejoredu (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2021). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021- 2026*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2024a). *Mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes de educación básica y media superior. Avances 2020-2024. Memoria documental*, Ciudad de México: AVIA-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [documento interno, versión preliminar].
- Mejoredu (2024b). *Evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales. Memoria documental*, Ciudad de México: AED-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [documento interno, versión preliminar].
- Sheinbaum, Claudia (2024). *100 pasos para la transformación*, Ciudad de México: morenal Partido del Trabajo/Partido Verde. Disponible en: <https://claudiasheinbaumpardo.mx/wp-content/uploads/2024/03/CSP100.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2024).

Artículo recibido: 14 de agosto de 2024

Aceptado: 29 de agosto de 2024

Eje 3. Agendas y reformas educativas

EL OLVIDO DE LAS PREGUNTAS QUE IMPORTAN

La coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior

ANA RAZO

Resumen:

Este texto analiza la coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior presentada por la administración federal 2018-2024. Mediante el análisis de ocho documentos clave de la Subsecretaría de Educación Media Superior, se examina la alineación de los fines educativos, los contenidos curriculares y la formación docente. El análisis revela la ausencia de diagnósticos específicos –misma falla que se le atribuye a políticas previas– y definiciones desatinadas de los problemas que motivan esta reforma. La propuesta educativa presenta una modificación curricular insustancial y compleja que podría sobrecargar a las figuras docentes. Además, las estrategias y los mecanismos para la formación docente no se identifican con claridad en los documentos clave de la propuesta, comprometiendo la experiencia educativa y limitando la implementación de cualquier cambio educativo.

Abstract:

This article evaluates the consistency of the educational proposal for upper secondary education presented by the 2018-2024 federal administration. By analyzing eight key documents issued by the Under Secretary of Upper Secondary Education, it examines the convergence of educational purposes, curricular content, and teachers' training. The analysis reveals the lack of specific diagnoses -the same failure that is attributed to previous policies- and the inaccurate definitions of the problems that motivate this reform. The educational proposal involves an insubstantial and complex curricular modification that could potentially overburden teachers. Furthermore, the strategies and mechanisms for teachers' training are not well identified in the key documents of the proposal, jeopardizing the educational experience and limiting the implementation of any educational change.

Palabras clave: política educativa; reforma educativa; educación media superior; fines de la educación, México.

Keywords: educational policy; educational reform; secondary education; purposes of education: Mexico.

Ana Razo: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Ciudad de México, México. CE: ana_razo@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8867-9980>

Introducción

Los cambios educativos no son ajustes parciales. Son transformaciones radicales que plantean preguntas fundamentales sobre la esencia del aprendizaje y la función de la escuela. Las respuestas a ellas tienen implicaciones cruciales no solo para la práctica educativa en el aula, sino también para el éxito de las reformas educativas propuestas desde el Estado.

Por ejemplo, ¿qué significa aprender? Esta pregunta es fundamental en el argumento de Sarason (2004), quien sostiene que la falta de claridad sobre el concepto de aprendizaje es una causa de las continuas decepciones con las reformas educativas. Sarason sugiere que una definición clara y una comprensión más profunda del aprendizaje y del papel de la escuela son esenciales para el éxito de los cambios educativos. Destaca que el aprendizaje es un proceso complejo y dinámico que va más allá de la simple adquisición de información. Implica entender cómo el aprendizaje interactúa con las experiencias personales, las emociones y los contextos sociales del estudiantado.

Sin embargo, esta no es la única pregunta que importa. ¿Para qué educar?, ¿en qué educamos y cómo lo hacemos?, ¿cómo fomentar el interés en el aprendizaje?, ¿cómo motivar tanto a docentes como a estudiantes?, ¿quiénes serán las y los docentes?,¹ ¿cómo organizar el sistema educativo para alcanzar estos objetivos? Estas y muchas otras preguntas son responsabilidad de la política educativa, la cual debe transformar las respuestas en un conjunto de acciones desde el ámbito gubernamental.

Una condición previa para lograr cambios en el sistema educativo es que las personas involucradas y afectadas por ellos tengan una comprensión coherente y compartida sobre lo que se necesita cambiar, por qué es necesario, y la dirección en la que debe orientarse el cambio (Lasky, Dattnow y Stringfield, 2005; Fullan, 2007; Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2017; Sullanmaa, Tikkanen, Soini, Pietarinen *et al.*, 2024).

No obstante, la coherencia en las políticas públicas, en este caso, en las educativas, no es una tarea sencilla. Los desafíos incluyen coordinar el trabajo entre distintos niveles de gobierno, asegurar que las políticas estén efectivamente alineadas con la experiencia educativa en el aula, proporcionar oportunidades para un desarrollo profesional pertinente y adecuado, involucrar a las diversas partes interesadas, asignar recursos de manera suficiente y oportuna, gestionar la resistencia al cambio, evitar una implementación fragmentada y descoordinada, y medir el desarrollo

de los cambios (Fusarelli, 2002; Hatch, 2002; Savage y O'Connor, 2019; Sullanmaa *et al.*, 2024; Walsh, 2023; Darling-Hammond, Hightower, Husbands, LaFors *et al.*, 2024). Abordar estos desafíos requiere un enfoque integral que considere visiones, políticas, prácticas y sistemas de información y apoyo.

En este sentido, la coherencia en las políticas es mucho más que una línea recta progresiva. Está íntimamente relacionada con la intersección, influencia e interdependencia de elementos clave como las finalidades, los intereses políticos, los actores, los recursos y los contextos. Más que una línea recta, la coherencia se asemeja a una “tela de araña” (Van den Akker, 2003).

Desde la perspectiva del sistema educativo, la coherencia se entiende como un proceso continuo, dinámico, interactivo y subjetivo de participación y negociación para conciliar una nueva visión política con las creencias y prácticas existentes (Looney, 2011; Walsh, 2023). La coherencia no es una cuestión técnica, sino una construcción social que se produce a través de interacciones continuas entre docentes, estudiantes, estructuras organizativas, planes de estudio y otras herramientas de la escolarización (Honig y Hatch, 2004).

La coherencia es crucial porque implica “conectar los puntos” para que la experiencia de aprendizaje recupere su sentido, fomentando el interés por aprender, la curiosidad y el asombro. Se trata de relacionar, de manera deliberada y sistemática, los distintos elementos del sistema educativo para resolver los desafíos multidimensionales que enfrenta la escuela.

El objetivo de este texto es analizar la coherencia de la propuesta educativa de la educación media superior (EMS) planteada desde la administración federal 2018-2024. Para lograrlo, este texto se organiza en tres secciones. La primera explica cómo se analiza la coherencia en la propuesta educativa de la EMS. La segunda sección presenta los resultados del análisis de la coherencia en tres elementos de la propuesta educativa: los fines, los contenidos curriculares y la formación docente. La última sección está dedicada a los comentarios finales.

Cómo se analiza la coherencia en la propuesta educativa de la EMS

El análisis de la coherencia en la propuesta educativa para la educación media superior se centra en tres elementos clave: *a)* los fines educativos, *b)* los contenidos curriculares y *c)* la formación docente. Este enfoque integral permite valorar cómo se alinean y se integran estos componentes en

la propuesta para garantizar una implementación coherente y pertinente para su puesta en marcha en las escuelas.

Para llevar a cabo este análisis, se utilizan como insumos un conjunto de ocho documentos clave publicados por la Subsecretaría de Educación Media Superior (<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>):

- 1) *Ley General de Educación*: establece el marco legal que regula la educación en México, incluyendo principios y directrices para la educación media superior (Ley General de Educación, 2024).
- 2) *Acuerdo número 17/08/22*: establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), definiendo las bases para el diseño curricular y los estándares de aprendizaje (SEP, 2022).
- 3) *Líneas de política pública para la educación media superior*: presenta directrices estratégicas y políticas para orientar la implementación de la propuesta educativa (SEP-SEMS, 2022a).
- 4) *Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*: proporciona una visión de los principios, paradojas y fundamentos que sustentan el MCCEMS (SEP-SEMS, 2022b).
- 5) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (EMS)*: presenta los principios pedagógicos y las orientaciones que guían la reformulación de los procesos educativos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP-SEMS, 2019).
- 6) *La transversalidad en el MCCEMS*: desarrolla la conceptualización sobre cómo el MCCEMS integra ámbitos y enfoques transversales en la propuesta educativa (SEP-SEMS, 2024a).
- 7) *Progresiones de aprendizaje del MCCEMS. Recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales*: detalla las progresiones de aprendizaje para el logro de los aprendizajes de trayectoria (perfil de egreso) de las áreas de conocimiento y los recursos socioemocionales del currículum fundamental (SEP-SEMS, 2024b).
- 8) *Evaluación formativa en el MCCEMS*: presenta las características, los métodos y enfoques de evaluación formativa incluidos en el MCCEMS (SEP-SEMS, 2024c).

El análisis de la coherencia en la propuesta educativa de la EMS implica una revisión detallada y crítica de cómo estos documentos se relacionan y apoyan la implementación efectiva del MCCEMS.

Para analizar las finalidades de la propuesta se valora la identificación de los problemas de la EMS y los diagnósticos presentados; si los objetivos educativos establecidos en la propuesta son claros, alcanzables y alineados con las necesidades educativas actuales del tipo educativo. También se considera si los fines educativos reflejan una comprensión integral de los propósitos de la educación media superior y cómo estos objetivos se articulan en los documentos de política y marco curricular.

En los contenidos curriculares se analiza la congruencia entre los elementos propuestos y los fines educativos establecidos; su estructura y organización, así como su vinculación con los problemas identificados y las finalidades propuestas para la EMS.

En el caso de la formación docente se revisan las propuestas contenidas en los documentos en su alineación con las finalidades establecidas en el MCCEMS, así como la capacidad de la propuesta de formación para abordar las demandas del currículum planteado.

Coherencia en los fines

En el ámbito de las políticas públicas, una comprensión precisa del problema que se pretende abordar es fundamental para construir una visión efectiva. Según diversos estudios, como los de Lowi (1964); Anderson, Brady y Bullock (1978) y Lasswell (1999) definir claramente el problema y establecer una agenda son pasos cruciales en el proceso de formulación de políticas.

Desde esta perspectiva, el análisis de la coherencia en los fines de la propuesta educativa para la EMS debe centrarse en identificar y comprender los problemas que la propuesta intenta resolver, así como en estudiar la lógica causal que une este diagnóstico con la visión educativa presentada.

La nueva propuesta para la EMS, tal como se describe en el *Acuerdo 17/08/22* y en las *Líneas de política pública para la educación media superior*, refiere problemas significativos en las políticas educativas de las últimas tres décadas, considerándolas desacertadas y contraproducentes. Los documentos oficiales indican que el diseño de políticas previas no contempló adecuadamente la heterogeneidad del sistema educativo: no consideró ni las diferencias entre niveles, entornos, edades y condiciones socioeconómicas de los jóvenes que asisten a las instituciones de dicho tipo educativo, ni las razones académicas y escolares del abandono escolar y el rechazo por exclusión educativa (SEP, 2022; SEP-SEMS, 2022a). Además, se señala que

estas deficiencias contribuyeron a la inequidad y a la privatización gradual de la educación, y no abordaron adecuadamente las razones académicas y escolares del abandono escolar.

La propuesta educativa de la administración actual (2018-2024) enfatiza la necesidad de reconocer las verdaderas condiciones y necesidades del estudiantado, con el objetivo de definir un perfil de egreso y las rutas educativas adecuadas para alcanzarlo (SEP-SEMS, 2022a). Sin embargo, la información, estudios y diagnósticos necesarios para sustentar esta propuesta no están presentes en los documentos que respaldan el nuevo proyecto de la EMS.

La ausencia de información diagnóstica –integral y crítica–, que previamente se identificó como una falla en las políticas educativas anteriores, se repite en la nueva propuesta. Esta se basa principalmente en reflexiones colectivas entre docentes, autoridades y expertos sobre lo que significa proporcionar una educación integral para el estudiantado de 15 a 18 años. Estas reflexiones incluyeron discusiones en planteles, áreas académicas, reuniones nacionales virtuales y mesas de diálogo con grupos académicos y autoridades (SEP, 2022:3; SEP-SEMS, 2022b:4).

Es importante señalar que la intención no es deslegitimar la validez de las reflexiones colectivas; al contrario, se reconoce su valor. El foco del argumento está en la sostenida ausencia de información que la misma propuesta atribuye como explicación de las fallas en las políticas educativas del pasado. Información que pudo ser insumo de las reflexiones colectivas y elementos fundamentales de los documentos que sostienen la nueva propuesta educativa de la EMS.

En suma, más que un diagnóstico sobre las problemáticas actuales que afectan a la EMS, los documentos que respaldan la propuesta educativa se enfocan en señalar contradicciones y desaciertos identificados en las reformas del pasado (2008 y 2017). Esto es especialmente evidente en el documento de 2022 *Fundamentos del Marco Curricular Común* en la EMS (SEP-SEMS, 2022b) que, a partir de la explicación de las siete paradojas, contrasta las nuevas propuestas con las anteriores. Aunque este enfoque puede proporcionar una perspectiva interesante sobre las diferencias con las políticas previas, al incorporar conceptualizaciones de bienestar, humanismo, libertad y justicia, enfatizando las diferencias con las políticas educativas previas, no aborda un diagnóstico argumentativo ni un juicio crítico que permita comprender la problemática actual y se mantiene en

una pugna de narrativas ideológicas. Sin duda es interesante por la construcción de códigos y significados, pero permanece en el encuentro de representaciones, aún alejado de la comprensión de la problemática actual y sin dejar clara la lógica del porqué y cómo las nuevas acciones educativas pueden mejorar el servicio educativo en la EMS.

El énfasis en las fallas del diseño de políticas anteriores puede distraer sobre otros elementos y procesos importantes que inciden actualmente en los problemas de la EMS y del sistema educativo, complicando la construcción de fines y objetivos que guíen cambios educativos profundos.

Para valorar los fines educativos y objetivos planteados en la propuesta, es necesario examinar cómo se enmarca dentro de la Nueva Escuela Mexicana, que representa la visión educativa de la administración federal actual. Aunque la NEM introduce conceptos valiosos, como la función socializadora de la escuela, el reconocimiento de los contextos socioculturales del estudiantado, la función central de las figuras docentes, entre otras (Cuevas Cajiga, 2022; Díaz-Barriga, 2022; Heredia, 2024), también presenta conceptualizaciones que pueden estar sujetas a dicotomías sociopolíticas y con una fuerte carga ideológica (Frade, 2024; Villalpando, 2024). Igualmente, se presenta como un fundamento prioritario el fomento a la identidad nacional y el amor a la patria, mismo que no se advierte como un problema en los documentos oficiales y que nos recuerda a la formación Estado-nación necesaria para su consolidación en el siglo XIX. No obstante, este texto se enfocará en los fines específicos del Marco Curricular Común para la EMS.

El MCCEMS propone una oferta educativa integral para este nivel educativo, con un perfil de egreso compartido entre distintos subsistemas y contextos. En las finalidades planteadas en este marco curricular se identifican aspectos positivos como el reconocimiento del bienestar del estudiantado (recursos sociocognitivos), el aprendizaje a lo largo de la vida, la pertenencia social y la ciudadanía responsable (SEP, 2022), así como la dilución de la idea de la escuela guiada prioritariamente hacia y por los sistemas productivos y la rentabilidad. En ese mismo sentido, el documento *Líneas de política pública para la educación media superior* incluye un perfil de egreso que incorpora el cuidado del medio ambiente, habilidades artísticas y deportivas, y valores de no-violencia y bien común y recupera el elemento distintivo de la filosofía para el aprendizaje (SEP-SEMS, 2022a).

En ese mismo documento, y enlazado con las finalidades establecidas para el MCCEMS, se plantea la necesidad de un diagnóstico específico del abandono escolar, o desafiliación escolar, que considere condiciones, contextos y una revisión de los logros de los programas orientados a revertirla; sin embargo, estos datos aún no se han materializado en los documentos consultados ni en la propuesta educativa en marcha.

Hay dos cuestionamientos sobre las finalidades del MCCEMS que considero necesario resaltar. Por un lado, el propósito principal de “desarrollar conocimientos” más que el propósito de “apoyar el desarrollo de las personas para que: *a*) se conozcan a sí mismas; *b*) aprendan y piensen por sí mismas; *c*) cuiden de sí mismas, de otras personas y del planeta; y *d*) mejoren el mundo” (Rincón-Gallardo, 2024:75). La diferencia entre ambos planteamientos no es menor. Recordemos que la forma de comunicar, sobre todo en las finalidades, conlleva cursos de acción y que el desarrollar conocimientos está mucho más relacionado con la cultura escolar convencional que “entrega” aprendizajes que con el interés por aprender a aprender.

La diferencia en los planteamientos se sintetiza en una frase atribuida a Plutarco: “La educación no es llenar un balde, es encender una flama”.² Y entenderlo de una u otra forma marca la ruta de la instrumentación: si el problema es lo que hay dentro de los baldes, hay que cambiar el contenido; pero si el problema es que no estamos encendiendo flamas, entonces el contenido pasa a segundo o tercer plano.

El segundo cuestionamiento es la relación entre conocimientos y saberes. Si bien las finalidades presentan desarrollo de conocimientos y comprensión de saberes, resulta poco precisa la asociación y complementariedad entre ambos conceptos. También es importante reconocer cuál es la vinculación de estas conceptualizaciones con las menciones en la propuesta para educación básica. Entender por qué solo a los saberes –y no a los conocimientos– se les atribuye la posibilidad de ser creados en la escuela y de desembocar en acciones a lo largo de la vida.

Coherencia de los contenidos

La organización de los contenidos en la nueva propuesta educativa para la EMS se presenta en una forma muy compleja: por la fragmentación de los elementos que integran el currículum, por el uso de una extensa taxonomía y por los múltiples atributos asignados a la propuesta del marco curricular.

El MCCEMS se estructura a través de un plan de estudios que incluye un programa con unidades de aprendizaje curricular y otras asignaturas, así como programas de trabajo para aula, escuela y comunidad, que deben ser desarrollados por las figuras docentes. Además, se incorporan aprendizajes de trayectoria (perfil de egreso), conceptos centrales (importantes para conectar múltiples disciplinas) y conceptos transversales (útiles para interpretar fenómenos observados).

El MCCEMS se organiza en tres niveles, el currículum: fundamental, el laboral y el ampliado. En este análisis, nos centraremos únicamente en el primero y en el último, excluyendo el laboral por no requerir estudios de bachillerato.

El currículum fundamental está conformado por cuatro recursos cognitivos (lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) y tres áreas del conocimiento (ciencias naturales, experimentales y tecnología; ciencias sociales y humanidades). A su vez, cada uno de los recursos cognitivos y áreas del conocimiento se desglosa en categorías, subcategorías, metas de aprendizaje y progresiones de aprendizaje. Estas últimas son necesarias para el logro de los aprendizajes de trayectoria. Como breve ejemplo, el recurso sociocognitivo de lenguaje y comunicación comprende cuatro categorías, nueve subcategorías y 12 metas de aprendizaje, mientras que el área de conocimiento ciencias sociales cuenta con cinco categorías, 24 subcategorías y 13 metas de aprendizaje.

El currículum ampliado, por otro lado, refiere un enfoque en acciones en el aula, la escuela y la comunidad, y se basa en proyectos orientados a desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades para el aprendizaje continuo. Este currículum promueve “el bienestar físico, mental, emocional y social de las juventudes, la resolución de conflictos de manera autónoma, colaborativa y creativa y la ciudadanía responsable” (SEP, 2022:11). Está compuesto por tres recursos socioemocionales (responsabilidad social, cuidado físico y corporal y bienestar emocional afectivo) y cinco ámbitos de formación socioemocional (práctica y colaboración ciudadana, educación para la salud, actividades físicas y deportivas, educación integral en sexualidad y género y actividades artísticas y culturales).

Ambos currículos se enmarcan en atributos de transversalidad, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, buscando integrar y relacionar diversas áreas/ámbitos y enfoques.

En la propuesta del MCCEMS se identifican elementos y conceptos con los que queremos alinearnos con la esperanza de una propuesta educativa que apoye las oportunidades de aprendizaje: el enfoque en recursos cognitivos y áreas del conocimiento en el currículum fundamental propone una base de conocimientos académicos y habilidades esenciales que buscan trascender los ámbitos disciplinares; la atención a aspectos socioemocionales, como el bienestar emocional, la responsabilidad social y la educación en sexualidad y género, lo que es crucial para acompañar al estudiantado en los desafíos de la vida y fomentar su bienestar general. La integración de conceptos tanto centrales como transversales busca que los estudiantes desarrollen habilidades para conectar y aplicar conocimientos en contextos complejos desde múltiples perspectivas.

No obstante, tal estructura del currículum fundamental puede generar sobrecarga tanto para el estudiantado como para las figuras docentes debido a la complejidad para el entendimiento, la dificultad para visualizar su aterrizaje en el aula, así como la cantidad de categorías, subcategorías, metas y progresiones. Es fundamental garantizar el apoyo y formación a las figuras docentes y directivas para una integración efectiva y flexible de estos elementos para evitar una rigidez excesiva y permitir adaptaciones a las necesidades y contextos específicos de las aulas.

Si bien el currículum ampliado aborda aspectos socioemocionales importantes, es esencial asegurar la integración pertinente de los contenidos y los ámbitos, haciendo explícita la coordinación, evitando duplicidades y garantizando que los objetivos de cada componente se complementen de manera coherente.

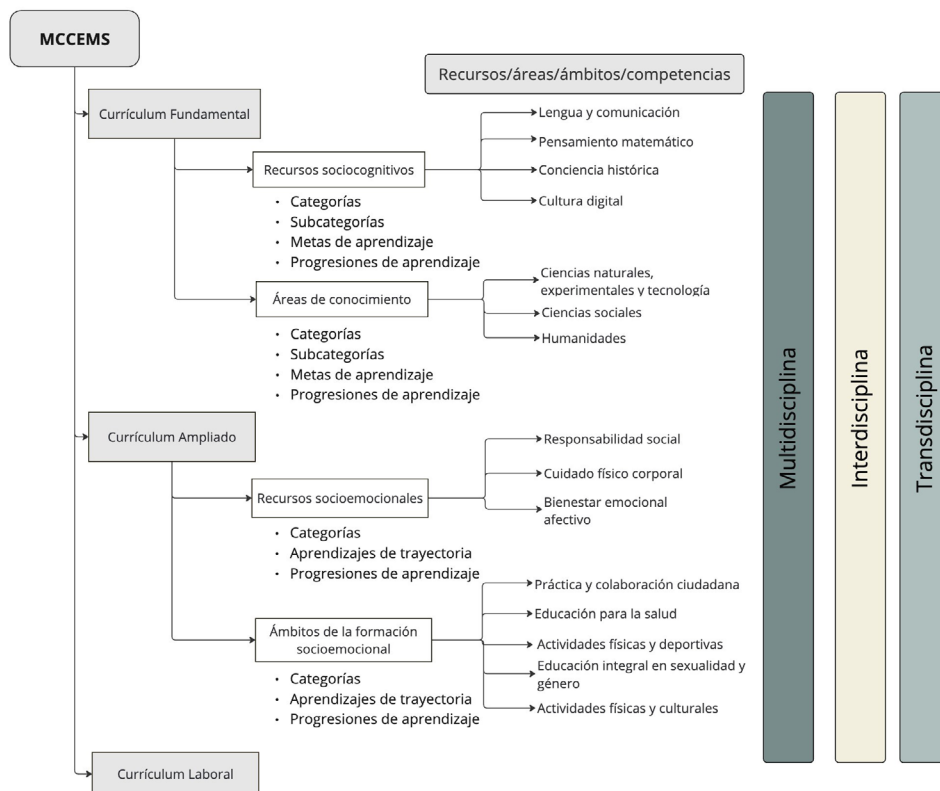
La figura 1 es una representación esquemática de la propuesta, basada en la información disponible en los documentos oficiales.

La organización curricular propuesta para la EMS se perfila como compleja en su implementación práctica en el aula. La comprensión de esta organización requiere consultar múltiples documentos y realizar continuos cruces entre ellos para entenderlos y darles sentido.

¿Fortalece la organización de los contenidos curriculares la coherencia de la propuesta educativa de la EMS? La respuesta depende del diagnóstico que motivó el diseño de esta reforma. Si el problema central eran los contenidos curriculares, entonces su reorganización y cambio pueden considerarse coherentes: es necesario transformar el contenido que se debe transmitir (cambiar el contenido de los baldes a llenar). Por otro lado, si el

problema radicaba en las reformas educativas previas, es crucial presentar una propuesta de cambio clara. En este caso, modificar los contenidos puede ser una forma visible y estructuralmente sencilla de abordar el problema, en comparación con los desafíos de la práctica educativa en el aula.

FIGURA 1
Propuesta de organización curricular para la EMS



Nota: Los conceptos centrales y conceptos transversales solo fueron identificados en los documentos para el área de conocimiento ciencias naturales, experimentales y tecnología.

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos utilizados como insumos para este análisis.

La propuesta de la EMS se enfoca de manera significativa en la transformación y reorganización de los contenidos curriculares, como se observa en los documentos que respaldan el MCEMS. Este reacomodo en la alacena

–agregando nuevos ingredientes y reorganizando la disposición– simboliza la idea de una “nueva cocina”. Sin embargo afirmar que esto mejorará la experiencia del estudiantado requiere numerosos supuestos sobre la lógica causal. Eso pasa por garantizar que quien cocina sabe para qué quiere hacerlo, para quienes, qué quiere preparar, para qué son los ingredientes y, muy importante, cómo y cuándo se utilizan. Sin una comprensión clara de estos aspectos, es muy probable que preparemos los mismos “platillos” que conocemos y de la forma en como sabemos hacerlos, sin un cambio real en la práctica.

La mejora de la experiencia educativa en la escuela dependerá en gran medida de la calidad de la relación entre docentes, estudiantes y contenidos, es decir, el núcleo educativo. Para que esta red integrada funcione eficazmente es esencial que se base en un ambiente de respeto, interés y diálogo horizontal. Garantizar que estos principios se cumplan es crucial para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje en la escuela.

Coherencia en la formación docente

Hace algunos años el doctor Juan Fidel Zorrilla, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México me contó que mientras visitaba un bachillerato escuchó una conversación en la oficina de la dirección. Era el inicio del ciclo escolar y un docente entró preguntando “Y ahora, ¿cómo se va a llamar la clase que siempre doy?” Esta pregunta ilustra un aspecto fundamental de la relación entre la formación docente y la coherencia de la propuesta educativa en la EMS.

En ese sentido Sarason (1990) destacó la importancia de la preparación de las figuras docentes como base para cualquier reforma educativa. Según Sarason, docentes bien preparados y formados son esenciales para lograr cambios significativos en el sistema educativo. Este enfoque en el elemento humano de la educación contrasta con las reformas centradas principalmente en el contenido, como los planes de estudio y las normas.

La propuesta educativa para la EMS se ha centrado primordialmente en la reorganización de los contenidos curriculares. Sin embargo, los documentos de soporte del MCCEMS aún no presentan una estrategia específica para la formación docente que permita al profesorado comprender, encontrar sentido y aplicar de manera efectiva los cambios propuestos.

El documento *Líneas de política pública para la educación media superior* dedica un apartado a la “Dignificación y revalorización docente”, en el que se mencionan acciones para mejorar la formación en conocimientos, pedagogía y didáctica, así como las condiciones laborales y las interacciones con el estudiantado. No obstante, estas propuestas están más cerca de intenciones generales que de un desarrollo sistemático de procesos, mecanismos y recursos concretos para fortalecer la práctica docente en la EMS.

Sin duda, esta declaración envía señales muy positivas para prácticas contextualizadas de aprendizaje. Sin embargo, cuando esta modificación curricular no se acompaña de una propuesta sólida, robusta y coherente de formación docente, la idea de autonomía se confunde con abandono. Sin saber cómo poner en marcha los cambios en el aula, la independencia y el aislamiento se trastocan de forma preocupante en el contexto educativo.

Un ejemplo de este problema es el postulado de autonomía en la didáctica del *Acuerdo número 17/08/22*. Este documento define la autonomía didáctica como la capacidad del profesorado para decidir, basándose en el contexto inmediato, las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas. Aunque esta definición sugiere una orientación positiva hacia la contextualización para el aprendizaje, la falta de una propuesta sólida y coherente para la formación docente puede confundir la autonomía con abandono.

Un estudio realizado por Razo y Cabrero (2016) sobre la calidad de las interacciones educativas en planteles de EMS en México reveló que las prácticas docentes en tres dimensiones clave –calidad de la retroalimentación (2.78 puntos), análisis y cuestionamiento (2.54 puntos) y diálogo pedagógico (2.52 puntos)– presentaban los resultados más bajos en una escala de 7 puntos. Estas dimensiones son cruciales para la nueva propuesta educativa, pues concentran muchas de las prácticas que pretende impulsar a partir de lo que se identifica en la organización curricular.

Por ejemplo, la primera dimensión valora cómo la retroalimentación docente enriquece el aprendizaje y la participación del alumnado, estimulando la reflexión y la resolución autónoma de problemas. Se trata de preguntas pertinentes y oportunas que guían la reflexión sobre el proceso de construcción del pensamiento y alientan al estudiantado a resolver

desafíos por sí mismos. La dimensión de análisis y cuestionamiento mide las oportunidades que los docentes ofrecen para desarrollar el pensamiento crítico mediante preguntas desafiantes y actividades que fomentan la reflexión sobre su propio proceso mental, analizando, interpretando, argumentando, planteando hipótesis y generando nuevas preguntas. Finalmente, la dimensión de diálogo pedagógico valora la capacidad del profesorado para guiar al estudiantado hacia una comprensión más profunda mediante un diálogo constructivo y acumulado. Esta interacción toma las bases de la mayéutica socrática.

En resumen, los datos disponibles sobre las prácticas docentes en la EMS indican que las interacciones entre profesorado y estudiantado que la nueva propuesta educativa pretende impulsar están actualmente muy por debajo de los niveles deseados. Sin un plan de formación docente robusto y coherente, el núcleo educativo –la relación entre docentes, estudiantes y contenidos– será débil, limitando significativamente las posibilidades de éxito de la reforma educativa.

Comentarios finales

Hace poco vi un mapa de ubicación, de esos que indican con precisión el punto en donde estás. El mapa decía “Usted está aquí pero, ¿es aquí donde usted quiere estar?”. Este ejemplo ilustra una cuestión fundamental: la coherencia en la política educativa es esencial, pero no garantiza por sí sola una mejora en la calidad de la educación ni en la experiencia educativa si los objetivos y problemas planteados no se relacionan directamente con variables educativas. En otras palabras, la coherencia en la política educativa no resolverá los problemas si la política en sí misma no está orientada a fines particularmente educativos.

La propuesta para la EMS enfrenta múltiples desafíos que deben ser abordados no solo para garantizar una implementación exitosa y coherente, sino para poder incidir en las experiencias y oportunidades de aprendizaje los estudiantes. En primer lugar, la claridad en la definición de los fines educativos es crucial. Esto va de la mano con la persistente falta de información integral y crítica sobre las problemáticas actuales de la EMS y que limita la capacidad de los documentos de política para abordar las necesidades reales del sistema educativo. Resalta particularmente esta ausencia de datos, pues los documentos clave de la propuesta la mencionaron reiteradamente como una de las fallas de políticas previas.

Será necesario repensar la pregunta: ¿cuál era el problema que esta propuesta educativa quería resolver para la EMS? Al conectar los puntos, pareciera un problema más ideológico que educativo. Cambiar los contenidos curriculares diluye la atención en la práctica docente. Cambiar los contenidos curriculares es solo cambiar lo que se “llena en los baldes”. Es necesario concentrar las acciones de política en la práctica docente y en su acompañamiento desde la escuela y desde el sistema educativo. Es necesario encender flamas de aprendizaje. De acuerdo con Elmore:

Sólo hay tres formas de mejorar sustancialmente los aprendizajes escolares. La primera es incrementando el nivel de los conocimientos y las habilidades que el profesor aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentando los niveles y la complejidad de los contenidos que los alumnos deben aprender. Y la tercera es cambiando el rol de los alumnos en el proceso pedagógico. Todo lo demás es instrumental (Elmore, 2010:20).

Y esto prospera cuando estudiantes y docentes están conectados de manera significativa con el contenido y material de la asignatura.

La desafiliación escolar en la EMS merece atención especial. Si bien la propuesta educativa la señala como un problema urgente por resolver, en ella no queda claro el mecanismo por el cual los cambios educativos propuestos llevarían a detener y revertir la desafiliación escolar de las juventudes en la educación media superior. En ese sentido, considerando que los jóvenes a menudo se sienten desconectados de un sistema educativo que parece irrelevante para su vida y su futuro, la escuela necesita crear entornos escolares que recuperen la relevancia del aprendizaje como camino a la plenitud, que fomenten la conexión emocional y la pertenencia.

En su análisis sobre el vínculo entre las juventudes y el aprendizaje, Mehta y Datnow (2020) destacan varios elementos significativos para interesar e involucrar al estudiantado en el aprendizaje en la escuela: oportunidades de tareas que tenga un propósito y significado; conexiones sólidas con personas adultas y compañeros que fomenten el sentido de pertenencia, el reconocimiento de ser vistos como seres con valor, la valoración de sus identidades y la oportunidad de contribuir de manera significativa al mundo.

En segundo lugar, la coherencia de los contenidos curriculares y su implementación práctica son áreas que requieren atención. La comple-

tividad y fragmentación del currículum fundamental y ampliado pueden generar sobrecarga y confusión tanto en estudiantes como en docentes. Se recomienda simplificar y clarificar la estructura curricular, garantizando una integración fluida de los contenidos y evitando duplicidades. Además, se deben diseñar estrategias y planes de formación pertinente y oportuna para las figuras docentes, asegurando que puedan apropiarse y dar sentido a la nueva propuesta educativa, lo cual es esencial para evitar que la complejidad del currículum se traduzca en una barrera para el aprendizaje y para una práctica docente plena.

Los cambios en el ámbito educativo deben tener sentido para quienes los instrumentan. La propuesta para la EMS se basa en una reorganización curricular que resulta insustancial y que, en su complejidad, es difícil de entender y aún más complicado de aplicar en el aula. Se necesitan mecanismos claros para apoyar y acompañar al profesorado en su apropiación y sentido. En este contexto, Pietarinen, Pyhälto y Soini (2017:26) argumentan que la creación de sentido tiene dimensiones tanto cognitivas como emocionales, describiéndola como un “proceso dinámico e interactivo a través del cual tanto individuos como grupos construyen significado”.

Finalmente, la práctica docente para interesar en el aprendizaje debe ser una prioridad en los cambios educativos. Aunque la propuesta actual refiere la importancia de la dignificación y revalorización docente, la falta de una estrategia concreta y coherente para su desarrollo profesional puede limitar el impacto de la reforma. La relación tutora y la observación de la práctica docente entre pares son estrategias muy poderosas para fortalecer la experiencia y habilidades del profesorado. Vale la pena explorar en ese sentido.

La propuesta educativa de la EMS parece haber olvidado las preguntas que importan; las que necesitamos responder para hacer de las escuelas espacios de aprendizaje y plenitud en donde las y los jóvenes quieran estar.

Reinventar las escuelas también significa replantearse para qué sirven [...] en el mundo de hoy y de mañana, necesitamos formas de aprendizaje que desarrollen plenamente el potencial de cada persona para crear las condiciones que nos permitan sobrevivir y tener éxito como naciones y miembros de la familia humana (Darling-Hammond, 2024:218).

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Si bien la cita se atribuye ampliamente a William Butler Yeats, hay evidencia sustan-

cial que sugiere que esta atribución puede ser incorrecta. La metáfora tiene sus raíces en la filosofía griega antigua, particularmente en las obras de Plutarco, y luego fue atribuida erróneamente a Yeats y Rousseau debido a una aproximación de citas en la literatura moderna.

Referencias

- Anderson, James E.; Brady, David W. y Bullock, Charles (1978). *Public Policy and Politics in America*, Massachusetts: Duxbury Press.
- Cuevas Cajiga, Yazmín (2022). *El nuevo marco curricular para la educación básica a debate* (video), <https://www.youtube.com/watch?v=BAZZgat6RUk>.
- Darling-Hammond, Linda (2024). "Reinventing systems for equity", *ECNU Review of Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 214-229.
- Darling-Hammond, Linda; Hightower, Amy; Husbands, Jennifer; LaFors, Jeannette; Young, Viki y Christopher, Carl (2024). "Building instructional quality: 'Inside-out' and 'outside-in' perspectives on San Diego's school reform", en *Improving schools and educational systems*, Londres: Routledge, pp. 129-185.
- Díaz-Barriga, Ángel (2022). "La reforma a la educación en México busca dar otro sentido a la formación de estudiantes", 30 de agosto, *The Washington Post*. Disponible en: <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2022/08/31/nuevo-programa-educativo-2022-regreso-a-clases/>
- Elmore, Richard (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Frade, Laura (2024). "La agenda pendiente de Claudia Sheinbaum en educación básica", *Distancia por tiempos*, 17 de julio. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/la-agenda-pendiente-de-claudia-sheinbaum-en-educacion-basica/>
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*, 4ª ed., Nueva York: Teachers College Press.
- Fusarelli, Lance (2002). "Tightly coupled policy in loosely coupled systems: Institutional capacity and organizational change", *Journal of Educational Administration*, vol. 40, núm. 6, pp. 561-575.
- Hatch, Thomas C. (2002). "When improvement programs collide", *Phi Delta Kappan*, vol. 83, núm. 8, pp. 626-639.
- Heredia, Blanca (2024). "Para qué de la educación (escolarizada): una mirada desde México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 54, núm. 1, p. 431-453.
- Honig, Meredith I. y Hatch, Thomas C. (2004). "Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands", *Educational Researcher*, vol. 33, núm. 8, pp. 16-30.
- Lasky, Sue; Datnow, Amanda y Stringfield, Sam (2005). "Linkages between federal, state and local levels in educational reform", en N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow,

- K. Leithwood y D. Livingstone (eds.), *International handbook of educational policy*, Dordrecht: Springer, pp. 239-259.
- Lasswell, Harold (1999). "The policy orientation", en T. Miyakawa (ed.), *The science of public policy, essential readings in policy sciences I: Evolution of policy sciences*, Londres: Routledge, pp. 13-28.
- Ley General de Educación (2024). *Diario Oficial de la Federación*, 7 de junio. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Looney, Janet (2011). "Alignment in complex education systems: Achieving balance and coherence", *OECD Education Working Papers* núm. 64, París: OECD Publishing.
- Lowi, Theodore J. (1964). "American business, public policy, case-studies, and political theory", *World Politics*, vol. 16, núm. 4, pp. 677-715.
- Mehta, Jal y Datnow, Amanda (2020). "Changing the grammar of schooling: An appraisal and a research agenda", *American Journal of Education*, vol. 126, núm. 4, pp. 491-498.
- Pietarinen, Janne; Pyhältö, Kirsi y Soini, Tiina (2017). "Large-scale curriculum reform in Finland—exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence", *The Curriculum Journal*, vol. 28, núm. 1, pp. 22-40.
- Razo, Ana y Cabrero, Itzel (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en educación media superior en México*, Ciudad de México: Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativa-Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Rincón-Gallardo, Santiago (2024). "¿Educar para qué? Los propósitos de la educación en y más allá del colapso", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 54, núm. 1, pp. 71-92.
- Sarason, Seymour (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?*, San Francisco: The Jossey-Bass.
- Sarason, Seymour (2004). *And what do you mean by learning?*, Portsmouth: Heinemann.
- Savage, Glenn y O'Connor, Kate (2019). "What's the problem with 'policy alignment'? The complexities of national reform in Australia's federal system", *Journal of Education Policy*, vol. 34, núm. 6, pp. 812-835.
- SEP (2022). "ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior", *Diario Oficial de la Federación*, 2 de septiembre. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- SEP-SEMS (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- SEP-SEMS (2022a). *Líneas de política pública para la educación media superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/LineasDePoliticaPublica_EMS.pdf
- SEP-SEMS (2022b). *Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación

- Media Superior. Disponible en: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf>.
- SEP-SEMS (2024a). *La transversalidad en el MCCEMS*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La_Transversalidad_en_el_MCCEMS_final.pdf
- SEP-SEMS (2024b). *Progresiones de aprendizaje del MCCEMS. Recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y recursos socioemocionales*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones_del_MCCEMS_2024_final.pdf
- SEP-SEMS (2024c). *Evaluación formativa en el MCCEMS*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Evaluacion_formativa%20en%20el%20MCCEMS.pdf
- Sullanmaa, Jenni; Tikkanen, Lotta; Soini, Tiina; Pietarinen, Janne y Pyhältö, Kirsi (2024). “Building shared and coherent theory of change: lessons learned from finnish core curriculum reform”, en P. P. Trifonas y S. Jagger, S. (eds.), *Handbook of curriculum theory, research, and practice*, Cham: Springer.
- Van den Akker, Jan (2003). “Curriculum perspectives: An introduction”, en J. van den Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends*, Dordrecht: Springer, pp. 1-10.
- Villalpando, Irma (2024). “La Nueva Escuela Mexicana y el cambio de gobierno”, *Letras Libres*, 1 de febrero. Disponible en: <https://letraslibres.com/revista/irma-villalpando-nueva-escuela-mexicana-cambio-de-gobierno/>
- Walsh, Thomas (2023). “Alignment and coherence in the context of policy and curriculum development in Ireland: Tensions, debates, and future directions”, en P. P. Trifonas y S. Jagger, S. (eds.), *Handbook of curriculum theory, research, and practice*, Cham: Springer, pp. 1-21.

Artículo de recibido: 14 de agosto de 2024

Aceptado: 27 de agosto de 2024

POLÍTICAS PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR 2018-2024 Y LA AGENDA PENDIENTE

JESÚS AGUILAR NERY

Resumen:

Este trabajo propone un balance de las políticas más destacadas para el nivel medio superior del sexenio 2018-2024, así como vislumbrar algunos de los retos prioritarios, no solo para el periodo gubernamental que inicia a fines de 2024, sino especialmente con una visión de mediano e incluso largo plazos. El desafío de hacer un balance es una apuesta para abonar a las discusiones que se avecinan y, con ello, se busca responder a las cuestiones de qué políticas fueron más relevantes para el nivel medio superior en el sexenio, cuáles fueron los resultados y los desafíos para el futuro. La lectura que se desarrolla es en clave de justicia social, que resulta significativa para apuntalar una visión que suponemos necesaria para los tiempos que corren.

Abstract:

This paper offers a review of the most outstanding policies for the upper secondary level of the 2018-2024 six-year term, as well as a glimpse of some of the priority challenges, not only for the governmental period that begins at the end of 2024 but especially with a medium and even long-term vision. The challenge of assessing the situation is an attempt to contribute to the forthcoming discussions and, in doing so, to answer the questions of which policies were most relevant for the upper secondary level during the six-year term, what were the results, and which are the challenges for the future. The analysis we developed is in terms of social justice, which is significant to underpin a vision that we believe is necessary for the times we live in.

Palabras clave: política educativa; educación media superior; Programa Nacional de Educación; problemas educativos; México.

Keywords: Educational policy; Upper secondary education; National Education Program; Educational problems; Mexico.

Jesús Aguilar Nery: investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: janery@unam.mx / <http://orcid.org/0000-0002-5289-024X>

Introducción

Un intento de balance en pocas páginas es, sin duda, algo aventurado y una aproximación parcial. Sin embargo, vale la pena sintetizar las políticas para el nivel medio superior (NMS) del sexenio que concluye, e incluso necesario, debido al momento coyuntural que se presenta. El desafío, por esta misma razón, es una apuesta para abonar a las discusiones que se avecinan, y con ello, vislumbrar algunas de las prioridades, no solo para el periodo gubernamental que inicia a fines de 2024, sino especialmente con una visión de mediano e incluso largo plazo, pues como se ha hecho hincapié en la investigación educativa, la aspiración es configurar políticas de Estado y no solo del gobierno en turno.

En sentido de lo antedicho se busca responder a las cuestiones de qué políticas fueron más destacadas para el NMS en el sexenio, cuáles fueron los resultados y las prioridades para el futuro. La lectura que se desarrolla es en clave de justicia social, que resulta significativa para apuntalar una visión acorde a los tiempos que corren.

Las propuestas de política para el NMS en el sexenio 2018-2024

A grandes rasgos, las políticas en el NMS durante el sexenio 2018-2024 estuvieron organizadas en seis grandes líneas, que fueron publicadas con el nombre del entonces subsecretario Juan Pablo Arroyo, aunque circuló una versión previa como “documento de trabajo” (SEP-SEMS, 2019). Sin embargo, tales propuestas de política para el NMS guardan poca correspondencia con el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2020) y los informes de labores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o los informes de gobierno. De cualquier modo, se puede decir que las políticas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) siguieron la pauta anotada inicialmente, así que tal registro es el que se resume a continuación y sobre el cual se valorarán sus resultados.

- 1) *Educación con calidad y equidad.* Se mencionan acciones orientadas a la reducción de brechas sociales, con especial atención a grupos vulnerables por alguna condición social o discapacidad; impulsar una cultura de paz y prevención de violencia desde los planteles; garantizar las condiciones de operación y reforzar los procesos administrativos y de gestión escolar, así como la pertinencia de los planes y programas de estudios; revalorar la educación técnica y tecnológica; estimular el autoaprendi-

zaje del alumnado; promover el reconocimiento desde el derecho a la igualdad, sin discriminaciones, así como los programas para favorecer la permanencia y la sustentabilidad (SEP-SEMS, 2019) .

- 2) *Contenidos y actividades para el aprendizaje.* Se proponía valorar el Marco Curricular Común (MCC), así como desarrollar pensamiento lógico-matemático y el aprendizaje de la lectoescritura de modo contextualizado, también promover el conocimiento de la naturaleza mediante el pensamiento y métodos científicos, incluido lo equivalente para el entorno social; promover la práctica del civismo, la ética, la filosofía, así como el conocimiento y la apreciación de las principales expresiones artísticas; dotar de insumos tecnológicos, así como el desarrollo de materiales en línea, impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre el estudiantado y potencializar la educación en línea; renovar la formación y capacitación para el trabajo, el aprendizaje del inglés, el impulso de actividades deportivas y artísticas; también se buscaba favorecer la detección y seguimiento de jóvenes talentos y de egresados (SEP-SEMS, 2019).
- 3) *Dignificación y revalorización del docente.* Esta línea apuntó a establecer una serie de evaluaciones (de ingreso y “diagnóstica integral”), con la idea de crear “programas de formación, actualización, capacitación y acompañamiento para el trabajo en el aula” (SEP-SEMS, 2019:14). También se buscaba impulsar el trabajo colaborativo (tutoría entre pares); procurar condiciones de infraestructura adecuadas y reducir el tamaño de los grupos para mejorar e incluso recuperar las prácticas exitosas del profesorado, personal directivo y de supervisión. Además, disminuir la carga administrativa, la revisión de condiciones laborales y contractuales, así como “recuperar los esquemas de estímulos al desempeño, promoción y recategorización docentes” (SEP-SEMS, 2019:15).
- 4) *Gobernanza del sistema educativo.* Se buscaba generar y fortalecer la coordinación y colaboración con autoridades federales, estatales y planteles e incluso con los niveles educativos básico y superior, con el sector productivo, con “padres de familia” y con organizaciones de la sociedad civil. También se planteaba apoyo a la formación de cuerpos directivos, fortalecer el trabajo colaborativo tanto entre los subsistemas como de manera regional. Además, revisar la normatividad vigente, determinar las necesidades de los planteles, así como el desarrollo de sistemas de

control escolar y administrativo estandarizados para el seguimiento de desempeños, necesidades y áreas de mejora de estudiantes, docentes y personal administrativo (SEP-SEMS, 2019).

- 5) *Infraestructura educativa*. La línea planteaba un diagnóstico sobre la infraestructura, recursos humanos y financieros de los planteles de los diferentes subsistemas; garantizar las condiciones adecuadas y dignas de los servicios básicos, fortalecer el equipamiento adecuado para aulas, bibliotecas, laboratorios y talleres e incluso los servicios de telecomunicaciones y conectividad; habilitar espacios idóneos para que el cuerpo docente realizara actividades complementarias a su labor en el aula, así como brindar apoyo vocacional, psicológico y generar una red de acompañamiento didáctico en los planteles (SEP-SEMS, 2019).
- 6) *Financiamiento y recursos*. A partir de considerar la limitación de recursos presupuestales, se debían emprender acciones para procurar el uso eficiente de lo disponible (evaluar el uso de los recursos actuales y contar con la flexibilidad para su aplicación). También se propuso impulsar la participación de las familias, de exalumnos, de autoridades locales, empresas y fundaciones para la obtención de recursos y financiamiento de proyectos específicos que atendieran las necesidades de los planteles; así como establecer mecanismos confiables de transparencia y rendición de cuentas del ejercicio de los recursos (SEP-SEMS, 2019).

Lo que efectivamente se logró

En cuanto a la línea de educación con calidad y equidad, deben destacarse los programas becas: Universal para el Bienestar Benito Juárez y Elisa Acuña, así como la continuidad de programas como: Educación Dual, Prepa en Línea-SEP, la atención inercial a población que vive con discapacidad, el fortalecimiento de telebachilleratos y la creación de la Dirección General de Bachillerato Tecnológico de Educación y Promoción Deportiva e incluso el programa *Aprende en Casa* durante la pandemia de covid-19.

Si bien estas acciones tuvieron efectos positivos, fueron mínimos; según los datos oficiales, contribuyeron a una reducción del abandono escolar entre el ciclo 2018-2019 y el 2022-2023 (13% a 8.7%); a la disminución de la no aprobación del 12.9 a 12.5% y al incremento de la eficiencia terminal (de 64.8 a 75.6%). Aunque debemos considerar que las cifras del ciclo 2022-

2023 son preliminares y dado que para el correspondiente a 2023-2024 se registran otras “estimadas”, precisamente no las citamos porque parecen sobreestimadas (SEP, 2023a). De hecho, como se observa en la tabla 1, los datos de matrícula muestran resultados negativos, ya que se pasó de 5.2 millones en el ciclo 2018-2019 a 5 millones para el de 2022-2023 (aunque cierto estancamiento se nota desde el ciclo 2017-2018), y con ello, se aleja mucho de la obligatoriedad universal prevista en la ley para el NMS en el ciclo 2021-2022, pues el porcentaje de cobertura –incluyendo la modalidad no escolarizada– apenas alcanzó al 80% de jóvenes, peor aún si se observa la tasa neta de 62.5% para el ciclo 2022-2023 (Mejoredu, 2023), que corresponde a quienes cursan el NMS en edad típica de 15-17 años; y ni siquiera se cumplirá la meta sexenal del 90% (SEP, 2023a).

TABLA 1

Matrícula e indicadores de trayecto NMS, nacional, ciclos 2012-2022

Ciclo	Matrícula escolarizada	Abandono	No aprobación	Eficiencia terminal
2012-2013	4,443.8	14.3	14.7	63
2013-2014	4,682.3	13.4	14.7	63.2
2014-2015	4,813.2	12.6	15.6	68.1
2015-2016	4,985.1	13.3	13.9	65.6
2016-2017	5,128.5	15.2	13.5	64.4
2017-2018	5,237.0	14.5	14.1	63.9
2018-2019	5,239.6	13	12.9	64.8
2019-2020	5,144.7	10.3	9	66.7
2020-2021	4,985.0	11.6	12.2	64.9
2021-2022	4,861.1	10.2	12.7	68.5
2022-2023p	5,003.1	8.7	12.5	75.6

Nota: p = cifras preliminares y los datos corresponden a la modalidad escolarizada.

Fuente: SEP, 2018 (para 2012-2015); SEP, 2023b (para 2016-2021).

Tampoco las becas parecen suficientes, pues se dice que son “universales” (incluso aumentaron en 35 pesos el monto para el ciclo 2022-2023, para llegar a 875 pesos mensuales), y beneficiaron a 4.3 millones de jóvenes. Sin embargo, quedaron, al menos, 700 mil jóvenes sin el apoyo. A esto debemos sumar que cada ciclo escolar más de 500 mil estudiantes abandona sin concluir el nivel, así como que los resultados de pruebas estandarizadas indican pobre desempeño. Por ejemplo, el promedio de la evaluación PISA en 2022 fue inferior, en comparación con 2018 en matemáticas y ciencias, y casi igual a los de 2018 en lectura. Incluso en matemáticas se observa una caída que revirtió la mayoría de los avances del periodo 2003-2009; mientras en lectura y ciencias, solo se observaron fluctuaciones pequeñas, mayormente no significativas (OECD, 2023, traducción propia). En suma, los resultados de la eficiencia del NMS indican que para la mayoría de jóvenes no se cumple con su derecho a una escolarización adecuada y significativa.

En relación con los contenidos y actividades para el aprendizaje, la modificación del MCC fue la acción sexenal más relevante, dejando intactos asuntos como el desarrollo de materiales, el inglés y la capacitación para el trabajo. Si bien el MCC se echó a andar desde prácticamente 2019 bajo la premisa de construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el plan de 0 a 23 años, llegó a las aulas apenas en el ciclo 2023-2024, esto en parte por la pandemia de covid-19. Las modificaciones establecieron “promover que los estudiantes de este nivel educativo sean protagonistas de la transformación social y que, sobre todo, desarrollen su capacidad creativa y de pensamiento crítico” (SEP-SEMS, 2022:45). Para ello, se planteó un currículum con dos componentes principales, uno fundamental y otro ampliado (además de uno enfocado en lo laboral, para los bachilleratos tecnológicos); el primero formado de recursos sociocognitivos (lengua y comunicación, pensamiento matemático, conciencia histórica y cultura digital) y de áreas de conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, experimentales y tecnología y humanidades); el ampliado se supone “orientado a la formación y práctica de los componentes socioemocionales para cumplir con la responsabilidad social, el cuidado e integridad física corporal y el bienestar emocional afectivo” (SEP-SEMS, 2022:44).

Respecto de la revaloración del magisterio se realizaron sobre todo adecuaciones a las normas de ingreso y promoción, además de eliminar el punto

relacionado con la permanencia incluido en la ley vigente hasta 2018; esto se encargó a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Asimismo, se organizó una serie de actualizaciones sobre los cambios a los planes y las “progresiones” curriculares de la NEM, pero no se tocó lo relativo a estímulos, reducir tamaño de grupos ni disminuir la carga administrativa.

Los informes oficiales registran una constante impartición de cursos e incluso diplomados año con año. Por ejemplo, el resumen del exsecretario Arroyo entre 2019 y 2021, considerando los planteles federales y estatales, apuntó: “Tenemos conectados a 174,285 y se han impartido más de 200 mil cursos a 100,176 docentes en los últimos dos años y medio” (SEP-SEMS, 2022:78). Así, el porcentaje de “capacitaciones” anualmente oscila entre el 35 y 50% de la planta docente. De hecho, “en 2022, la formación y actualización docente benefició a 39.3% del personal en áreas pedagógicas y disciplinares, mediante el Programa de Formación, Capacitación y Actualización Docente” (SEP, 2023a:91). Sin embargo, cabe destacar la disminución del presupuesto ejercido en este rubro, pues pasó de cerca de 40 millones en 2019 a casi 21 en 2022 (SEP-SEMS; 2022).

Sobre la gobernanza se registran dos puntos destacables. Por una parte, el fortalecimiento del trabajo de las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS), esto tanto para mejorar la articulación con la federación y crear zonas regionalizadas, como generar sinergias sobre el rediseño del MCC, “el Movimiento Nacional por la Alfabetización y la Educación (Monae), el modelo dual y el Sistema Estadístico de Educación Media Superior” (SEP-SEMS, 2022:87). Por otra parte, se participó en coordinación y cooperación con organismos como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, la Alianza del Pacífico, la Unesco, la Organización de Estados Americanos, etcétera, así como en algunas comisiones intersecretariales con la Secretaría de Hacienda, las Comisiones para el Fomento a las Actividades de la Sociedad Civil Organizada y la Ejecutiva de Turismo (SEP-SEMS, 2022).

En relación con la infraestructura, debido a la caída en la matrícula nacional en la mayor parte del sexenio, hasta 2022 solo se reportó la creación de cinco nuevos centros educativos pertenecientes a los organismos descentralizados de los Estados, además de iniciar la construcción de otros cuatro planteles federales. Respecto del mantenimiento tal vez lo más des-

racable fue que se benefició “a 162 planteles en acciones de mantenimiento en los estados de Veracruz, Tabasco, Chiapas, Guerrero y Oaxaca por un monto de 811 mdp adscritos a la DGB, DGETAyCM y DGETI” (SEP-SEMS, 2022:95). Otras acciones fueron asegurar el funcionamiento de la Prepa en Línea y que a “partir del ciclo escolar 2022-2023, los 3,287 planteles de TBC contarán con equipamiento tecnológico para recibir la señal satelital de la Red Edusat” (SEP-SEMS, 2022:97).

Finalmente, en torno al financiamiento, en el mejor de los casos, se puede decir que fue inercial; que se estableció el Sistema Integral de Supervisión y Seguimiento Institucional, el cual recaba información sobre los requerimientos financieros para la atención de las fallas en los inmuebles y para la adquisición del equipamiento educativo, pero es al parecer solo de planteles federales (SEP-SEMS, 2022). Asimismo, se actualizaron los lineamientos para la presentación de los informes anuales por las direcciones de plantel (públicos), así como las normas técnicas para la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) sobre la administración de las aportaciones “voluntarias” de las familias.

Sin embargo, debido a la reducción de matrícula no se ofrecen datos del gasto, ni de los recortes que, de hecho, hubo entre otras razones, por la Ley de Austeridad Republicana de 2019. Cálculos realizados por el doctor Alejandro Márquez (investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, comunicación personal) en la línea de financiamiento nos permiten observar un crecimiento inercial de los recursos en el NMS: de 94.220.1 en 2018 a 140.856.06 millones de pesos (MDP) en 2023; lo que implicó un crecimiento anual promedio de 3.1%. Sin embargo, de 2020 a 2022 se ejerció un monto menor al aprobado posiblemente como consecuencia de la pandemia (CEFP, 2023). Asimismo, si se transforman a pesos de 2024 los años anteriores, se notan más claramente las altas y bajas en el gasto federal que, si quitamos el dato preliminar de 2023, apenas parece recuperarse del descenso que ha tenido desde 2016 (figura 1).

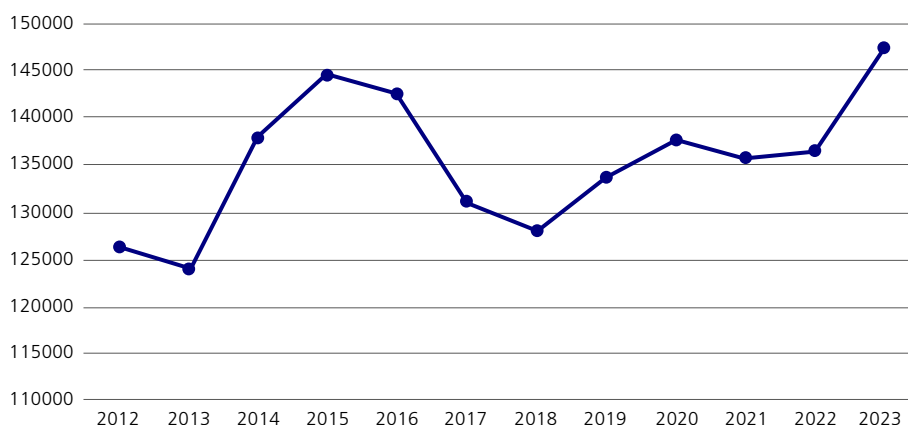
Los retos prioritarios para políticas de Estado en el NMS

En primer lugar, es preciso realizar un mayor énfasis en la idea de justicia social en la educación, ya que a menudo está subordinada a otras como formación integral, contextualización, inclusión, que no terminan de ser

lo suficientemente potentes para guiar las políticas, estrategias y acciones en las diversas escalas. Las tres dimensiones implicadas en la justicia social (Fraser, 2008) parten de un *reconocimiento* de las diferencias, generalmente en cruce con desigualdades de distinta índole, para *redistribuir* recursos materiales, humanos e incluso conocimientos y saberes, a la vez considerando la *participación* de las comunidades escolares, pero también del gobierno y las familias y otros actores sociales. Creo que de su traducción depende mucho el cómo enfrentar las enormes injusticias que caracterizan al sistema educativo nacional (Aguilar Nery, 2022). La idea de justicia social abre un potencial que no se ha explorado lo suficiente y de un gobierno de izquierda se esperaría que la ponga al frente y al centro de las políticas educativas y sociales de Estado y no solo de gobierno.

FIGURA 1

Gasto federal en la función de Educación media superior, 2012-2023
(millones de pesos de 2024)



Fuentes: Inegi (2023), PIB índices por actividad económica y SHCP (2023), Paquete económico y presupuesto y Cuenta Pública 2023 (cortesía del doctor Alejandro Márquez Jiménez, comunicación personal). P = preliminar.

Si bien en el sexenio hubo un énfasis por incidir en la permanencia y hubo cierta mejoría, se dejó de lado la cobertura, por lo que se debe retomar por el gobierno (e incluso judicializarlo por la sociedad) para cumplir el derecho a cursar satisfactoriamente el NMS. Si bien las becas han tendido

hacia la universalización, al ser montos reducidos no cubren el costo de oportunidad y no necesariamente se enfocan donde más se necesitan; por ejemplo, siguiendo un genuino enfoque de género, ya que son los varones quienes más abandonan o se rezagan en las aulas. En otras palabras, deberían de combinarse principios de distribución de tendencia universalista con el reconocimiento de las diferencias y las desigualdades del alumnado, especialmente para jóvenes indígenas, rurales, con discapacidad y varones de zonas urbanas precarizadas (Aguilar Nery, 2019).

En segundo lugar, es necesario y urgente incrementar el presupuesto público para cumplir con la obligatoriedad del NMS, por ello es menester, entre otras acciones, un presupuesto multianual y una reforma fiscal progresiva. La idea no es solamente volver a los niveles de presupuesto previos a 2015 o con un aumento inercial, sino una bolsa extraordinaria para garantizar la expansión y redistribuir recursos (financieros, materiales y humanos) partiendo del reconocimiento de las desigualdades en la infraestructura y equipamiento –especialmente las TIC y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC)– en los planteles rurales, dispersos y con bajos resultados, así como para acompañar los cambios al nuevo MCC (que incluyó aumento de 32 horas en el bachillerato tecnológico). También se debería contar con una fórmula o mecanismo redistributivo para cerrar brechas entre entidades federativas y subsistemas, que busque en especial homologar los salarios docentes, las condiciones laborales y de prestaciones, sobre todo de los organismos descentralizados y todos los subsistemas semipresenciales, ya que son los más precarizados, pues además reciben al alumnado con más dificultades socioeconómicas y académicas. Asimismo, debe garantizarse la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de recursos públicos.

En tercer lugar, hay que insistir en la dignificación y revalorización docente. Los dispositivos de ingreso y promoción deberían no solo cumplirse rigurosamente, sino resolver los reclamos y transparentar las vacantes y los procesos de asignación, ya que no es clara ni equivalente en toda la república. Asimismo, el desarrollar, por enésima vez, un “Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación” es necesario, pero lo es más institucionalizar la participación del profesorado, así como pasar de una visión carencial y capacitadora hacia una de “formación continua situada” basada en la transformación de su desempeño en aulas, como la impulsada por Mejoredu (2021), guiada por perspectivas reflexivas, de

inclusión, interculturalidad y género, así como basada en la articulación y la coordinación entre las diversas figuras docentes, directivos y autoridades, para impulsar el trabajo interdisciplinario, la evaluación formativa y el trabajo por proyectos. Asimismo, hay que asegurar que el profesorado contratado por asignatura se integre a los procesos formativos, así como impulsar una política con miras a la profesionalización de los equipos técnicos estatales del NMS (ahora son casi arbitrarios sus nombramientos), y de las autoridades en los subsistemas, porque en muchos casos responden a intereses de todo tipo, menos educativos.

En cuarto lugar, el MCC está en marcha a partir del ciclo 2023-2024, por lo que es menester estudiar cómo se está desarrollando en los diversos subsistemas, debido a la enorme heterogeneidad de contextos y de condiciones institucionales a lo largo y ancho de la república, para conocer sus diversas apropiaciones, resistencias y avances. Esto, tanto desde la parte gubernamental y de la investigación educativa, que permita nutrir los ajustes, sobre todo, en los libros de texto o guías de estudio, que son el siguiente eslabón de concreción del currículo, a lo que poco se ha dado relevancia, eso sí, considerando la participación del profesorado y los equipos técnicos de cada subsistema.

Finalmente, se deben de crear o seguir impulsando programas, estrategias o proyectos que favorezcan ambientes de aprendizaje democráticos para garantizar la permanencia y el egreso oportuno del alumnado, considerando traducir la idea de justicia en el campo escolar. En otro trabajo he planteado algunas acciones que pueden realizarse inspiradas en esa perspectiva (Aguilar Nery, 2022), por lo que sintetizo algunas de ellas y añado otras que me parecen significativas. Por ejemplo, la elaboración de acuerdos de convivencia (cambiando los obsoletos “reglamentos escolares o de alumnos”); realizar “jornadas de bienvenida” para estudiantes de nuevo ingreso partiendo de una perspectiva de juventudes (Gutiérrez Vieyra, 2021), en lugar de cursos “propedéuticos”; formar grupos heterogéneos que rompan con la creencia de que, por ejemplo, los mejores se quedan en el turno matutino; ubicar a las y los mejores docentes en los primeros semestres y buscar que trabajen colaborativamente; integrar estructuras académico-administrativas completas y suficientes de personal desde el inicio y hasta el final del ciclo escolar; desvincular de los “sistemas de gestión de calidad” lo relacionado con lo académico o pedagógico por su tendencia a estandarizar procesos iterativos; establecer contrataciones y salarios justos para el personal que

trabaja parcialmente en actividades paraescolares o de orientación y apoyo socioemocional, pero también a la planta docente que apoya en labores de tutoría, asesoría, así como para el trabajo colegiado. Asimismo, seguir impulsando modelos alternativos de aprendizaje, no solo el modelo dual, sino emprendimientos colectivos, trabajo comunitario, conocimientos y experiencias artísticas; en breve, pedagogías activas y significativas para las juventudes; incluso modalidades de reingreso mediante la flexibilización y diversificación de las opciones para aprobar (especialmente materias como matemáticas u otras relacionadas con las ciencias naturales, por ser las de más altos índices de no-aprobación) y certificar los estudios del NMS. En suma, procurar por todos los medios posibles, mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida del alumnado, para cumplir con su derecho a una escolarización justa.

Referencias

- Aguilar Nery, Jesús (2019). “Política de becas en el nivel medio superior mexicano: crítica a sus principios distributivos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. X, núm. 27, pp. 42-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.522>
- Aguilar Nery, Jesús (2022). “Escolarización en y para la justicia social en el NMS: una plataforma para la acción”, en A. Aguilar y A. Ramírez (coords.). *Nueva Escuela Mexicana y educación media superior*, Xalapa: Editorial COBAEV, pp. 125-137.
- CEFP (2023). *Gasto de educación media superior, 2018-2023. Nota informativa*, 17 de marzo, Ciudad de México: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas-Cámara de Diputados, LXV Legislatura. Disponible en: <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2023/notacefp0262023.pdf>
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*, Barcelona: Herder.
- Gutiérrez Vieyra, Ivonne (2021). *Primero jóvenes y luego estudiantes. Evaluación del Lobo fest 2018 en el Conalep Los Reyes*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores-Aragón.
- Mejoredu (2021). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación media superior*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022. Principales hallazgos*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II): Country notes - Mexico*, París: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html
- SEP (2018). *6º Informe de labores 2017-2018*, Ciudad de México: SEP https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/6to_informe_de_labores.pdf

- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- SEP (2023a). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*, Ciudad de México: SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- SEP (2023b). *5 Informe de labores*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/5to_informe_de_labores.pdf
- SEP-SEMS (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf
- SEP-SEMS (2022). *Memoria histórica (4 años)*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Subsecretaría de Educación Media Superior.

Artículo recibido: 7 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024

RECOMPOSICIÓN POLÍTICA Y PRESUPUESTAL FEDERAL PARA LA EDUCACIÓN NORMAL DURANTE EL SEXENIO GUBERNAMENTAL 2018-2024*

VERÓNICA MEDRANO CAMACHO

Resumen:

Considerando que la viabilidad de las políticas suele medirse a través del financiamiento que se vincula a ellas, este artículo analiza el reposicionamiento de las escuelas normales en la normatividad educativa nacional, la participación de la comunidad normalista en el diseño de la política dirigida a ellas y las fluctuaciones de su financiamiento federal. Si bien el reconocimiento alcanzado por las escuelas normales en la nueva normatividad es fundamental, el análisis de su presupuesto aprobado y devengado, durante una década deja entrever cómo las normales han logrado apropiarse de los medios para la obtención de los recursos, pero carecen de interlocutores fuertes que intercedan por ellas en su negociación, lo que las coloca en una posición de desventaja en periodos de contingencia como los enfrentados en la administración 2018-2024.

Resumen:

Taking into account that the sustainability of policies is usually measured through the funding that is linked to them, this article analyzes the repositioning of normal schools within the national educational normativity, the participation of the normal education community in the design of the policy addressed to them, and the fluctuations of their federal funding. Although the recognition achieved by the normal schools in the new regulations is fundamental, the analysis of their approved and accrued budget over a decade reveals how the normal schools have managed to gain appropriation of the means to obtain resources, but lack strong interlocutors to intercede for them in their negotiation, which places them on a disadvantageous position in periods of contingency such as those faced during the 2018-2024 administration.

Palabras clave: política educativa; reforma educativa; financiamiento de la educación; educación normalista; formación docente; México.

Keywords: education policy; education reform; education financing; teacher education; teacher training; Mexico.

Verónica Medrano Camacho: directora de área de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, adscrita a la Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. Ciudad de México, México. CE: medrano.veronica@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8581-0285>

*Las opiniones vertidas reflejan únicamente el punto de vista de la autora y no la opinión de su institución de adscripción.

Introducción

Los compromisos en materia educativa adquiridos durante la campaña por la presidencia de México de Andrés Manuel López Obrador fueron múltiples. Entre los más importantes, y mediáticos, estaba la cancelación de la Reforma Educativa llevada a cabo en 2013. Una vez en el gobierno, el trabajo en torno a la revisión de la educación en el país inició tempranamente. El tema de la revalorización y dignificación del magisterio, así como el del fortalecimiento de las escuelas normales, serían de los primeros en ser atendidos mediante la modificación del marco normativo.

En la normatividad y el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde se presentaban los principios y orientaciones pedagógicas que marcarían el viraje de la nueva Reforma, la primera condición para la construcción de las bases de este plan a 23 años era la revalorización del magisterio. Esta debía comprender acciones permanentes que consideraran desde “la atracción de talento, la formación inicial, el desarrollo profesional y la culminación de la carrera docente” (SEP-SEMS, 2019:12), lo cual requería de la articulación de instituciones, procesos, actores, así como recursos, en todos los órdenes de gobierno implicados en cada uno de estos trayectos: desde el ingreso a la formación inicial hasta el retiro de las maestras y los maestros. Esto era aún más importante en tanto que la gobernanza era otra de las condiciones para el desarrollo de la NEM, con lo cual su intervención era indispensable desde la etapa del diseño de la política.

Entre las primeras acciones llevadas a cabo por la administración gubernamental 2018-2024 estuvo el envío, el 12 de diciembre de 2018, de la Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reformarían los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados, 2018). A la revisión de esta Iniciativa, llevada a cabo en los seis meses subsecuentes, sobrevivirían, casi sin cambios, los posicionamientos sobre la educación normal que en ella estaban plasmados. Esta revisión, por medios formales e informales –por decirlo de algún modo– tuvo la participación de las distintas fuerzas políticas, el sindicato y su disidencia, investigadores e integrantes de organizaciones sociales agrupados en la Red Educación Derechos (RED) y quienes participaron en los foros de Parlamento Abierto (Rodríguez Gómez-Guerra, 2019).

Después de diversos ajustes a la Iniciativa, en los que se corregían omisiones y se aclaraban –o no– aspectos importantes, el decreto de reforma del artículo 3º Constitucional fue aprobado en sesiones extraordinarias: el

8 de mayo en la Cámara de Diputados, el 9 de mayo en la de Senadores, y se inició su aprobación en las legislaturas locales. Finalmente, el 15 de mayo de 2019 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación*.

Las escuelas normales en la nueva normatividad

En el artículo 3º de la Constitución quedó establecido que el Estado fortalecería a las instituciones públicas de formación docente, pero de manera especial a las escuelas normales –en la primera versión de la Iniciativa aparecía como “atención prioritaria” a su fortalecimiento–; que el Ejecutivo federal sería el encargado de determinar sus planes y programas de estudio; y en el décimo primero transitorio se asentó que las escuelas normales –su desarrollo institucional y regional, la actualización de sus planes y programas de estudio, la mejora de su infraestructura y equipamiento– se guiarían por los criterios establecidos en la Ley General de Educación Superior –la cual fue publicada más tarde, en 2021–; y dispuso el plazo de 180 días a partir de la entrada en vigor de la reforma, para la definición de una Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024).

Al día siguiente de la publicación de la reforma al artículo 3º, el 16 de mayo daría inicio la primera fase del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas (CNFTENP), donde se diseñaría la ENMEN. Este Congreso constó de cuatro fases, cada una con dos sesiones celebradas en los estados de México, San Luis Potosí, Baja California Sur y Puebla, entre los meses de mayo a octubre de 2019. Participaron en estas actividades más de 250 docentes y estudiantes delegados de las escuelas normales del país, quienes siguieron sus propios procesos de designación y preparación de participaciones. Con estas actividades se marcó distancia respecto del diseño de la política de manera cupular y centralizada, en tanto que la ENMEN se constituiría en el medio para establecer las acciones para el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes en el país.

Los acuerdos o resolutivos surgidos de este Congreso se liberaron, en su momento, en la página de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), permitiendo el seguimiento de las temáticas tratadas, donde además se podía reconocer a las y los implicados en cada una de las fases. Al cierre de las sesiones, estas constituirían las propuestas para la primera versión de la ENMEN, a las que se sumaron

los aportes del Consejo de Autoridades Estatales de Educación Normal y la DGESE (ENMEN, 2019; “Editorial. Normalismo: la paradójica suma de esfuerzos”, 2019).

En este sentido, el CNFTENP significó un espacio importante de participación donde se discutían y definían las demandas compartidas por la comunidad normalista de las 32 entidades federativas, las que se constituirían en los ejes que habrían de dar rumbo a la formación de las y los docentes de educación básica en el país, señalando los procesos a seguir hacia la autonomía de gestión curricular y pedagógica, administrativa y financiera de las escuelas normales.

Además del espacio de participación del CNFTENP, en junio iniciaría el Parlamento Abierto para la construcción de las nuevas leyes en materia educativa: la Ley General de Educación (LGE), la Ley Reglamentaria del Artículo 3º en materia de Mejora Continua de la Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, las cuales se publicaron el 30 de septiembre de 2019.

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros complementaría la visión del fortalecimiento de las escuelas normales retomando dos temas prioritarios:

- Primero, el artículo 35 refiere que las autoridades competentes deben planear el ingreso a las escuelas normales –así como a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los Centros de Actualización del Magisterio– de acuerdo con la demanda prevista. De modo que, según las necesidades de los servicios educativos, y de conformidad con las estructuras ocupacionales autorizadas, se asignarían plazas a sus egresadas(os). A su vez, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la DGESE, establecería un modelo para los procesos de admisión de estas instituciones (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).
- Segundo, el artículo 40 señalaría que las y los egresados de estas instituciones públicas tendrían prioridad para la admisión al servicio público en educación básica (artículo 40, segundo párrafo). Estas acotaciones resultaban necesarias debido a que, en el artículo 39, se estableció la apertura de los procesos de selección para la admisión al servicio educativo, mediante convocatorias públicas y abiertas a las y los egresados de escuelas normales públicas y particulares, de la UPN, así como de otras

instituciones de educación superior públicas o particulares, siempre y cuando cumplieran con el perfil profesional correspondiente y con los requisitos que se establecieran (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). Independientemente de lo asentado en la normatividad, y pese a que en los exámenes de ingreso a la carrera docente las y los egresados de las escuelas normales eran quienes salían mejor puntuados, esta apertura generó preocupación entre las y los normalistas.

Así, en la nueva normatividad, en la ENMEN y en los procesos de su diseño, se formalizaban y asentaban las bases para una nueva relación entre las autoridades gubernamentales y educativas con la comunidad normalista desde el primer año del gobierno, la cual se mantendría en ejercicios posteriores para la construcción colectiva, en procesos de codiseño, de los planes de estudios para la formación de las y los docentes.

Sin embargo, en cuanto a la suficiencia presupuestaria para la puesta en marcha de las propuestas, que se asentó en dicha Estrategia, no se observó el mismo interés. En 2019, el rubro aprobado en el Presupuesto de Egresos de la Federación a la DGESPE registró una reducción de 40% respecto de 2018, de modo que, en la última fase del Congreso y en el documento de la ENMEN se hizo un llamado a las autoridades educativas sobre este desacuerdo que contravenía, ya no la disposición política, sino los recursos necesarios para la realización de las acciones planteadas, si no se modificaba la tendencia de disminución en el presupuesto.

El presupuesto federal dirigido a las escuelas normales

Uno de los temas constantes de debate público durante el sexenio de López Obrador fue la austeridad gubernamental y la reorientación del gasto público hacia los nuevos programas sociales (becas, pensiones, apoyo para el empleo, instalación de universidades del bienestar, entre otros proyectos como el Tren Maya y la refinería de Dos Bocas). Esto implicó tensas discusiones sobre los ajustes que se pretendían realizar a los programas presupuestarios en educación superior: a las universidades, institutos tecnológicos y las escuelas normales. Sin embargo, en los procesos de negociación, las universidades lograrían la rectificación de sus presupuestos, sustentado en argumentos tales como haber sido compromiso de campaña, con intermediarios tales como la Asociación Nacional de Universidades e

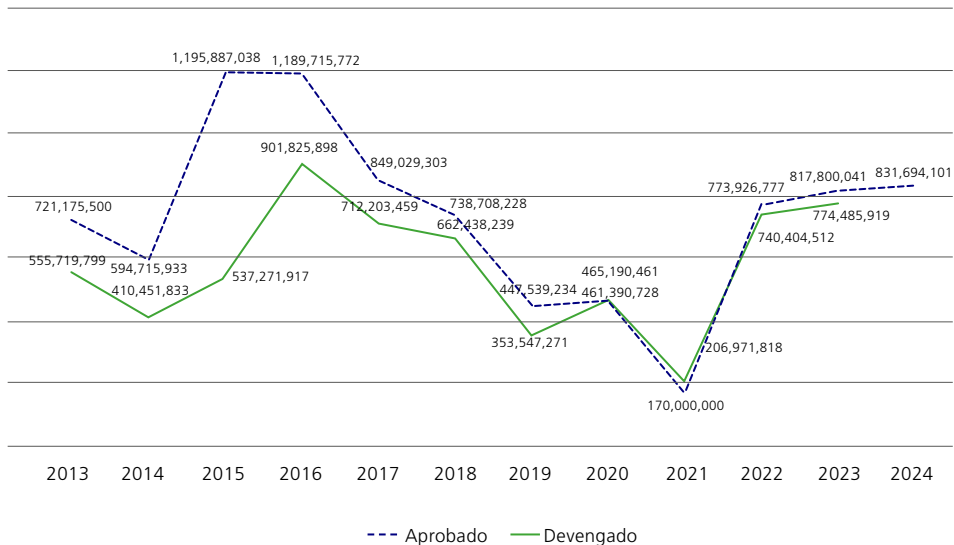
Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Mendoza Rojas, 2019). Mientras que las escuelas normales, al menos en cuanto a los recursos federales asignados a la DGESE, no lograron dicha rectificación.

El resultado fue que entre 2018 y 2019 se registró una disminución del presupuesto aprobado para la DGESE de 738,708,228 a 447,539,234 pesos, el cual sorprendió al ocurrir en medio de acciones donde se destacaba la importancia de las escuelas normales del país. Y habría una reducción aún mayor para 2021, la cual se asentó en 170 millones de pesos, después de las negociaciones del Subsecretario de Educación Superior y el llamado de la Junta de la Coordinación Nacional del Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (CONAEN) –recién instalada en septiembre de 2021– al Secretario de Hacienda y al Presidente de la Comisión de Presupuesto de la Cámara de Diputados (Sebastián Barragán, 2021).

Para ilustrar los retos que heredó el gobierno en materia presupuestal para la educación normal es útil revisar ejercicios fiscales anteriores (figura 1).

FIGURA 1

Cuenta pública. Ejercicio de Presupuesto de Egresos de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESE), 2013-2024



Fuente: elaboración propia con base en datos abiertos de la cuenta pública (SHCP, 2024).

Al observar el presupuesto aprobado a la DGESE entre 2013 y 2023, lo primero que destaca es un repunte histórico en los años 2015 y 2016. Primero, de 2014 a 2015 se incrementó de 594,715,933 pesos a 1,195,887,038 pesos que corresponde a un aumento de 101%. Este monto casi se mantendría en el siguiente año, con una reducción de 0.5%, al disminuir a 1,189,715,772 pesos en 2016. A partir de ese año las reducciones al presupuesto aprobado comenzarían de forma constante hasta 2019, pero después de un repunte en 2020 a 465,190,461 pesos, en 2021 la recién nombrada Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) –antes DGESE– alcanzaría su menor cifra, en medio del impacto de la crisis por la pandemia provocada por la enfermedad de covid-19.

En este mismo sentido, diversas instituciones de educación superior, y las dependencias de la SEP en general, se vieron afectadas por las medidas de austeridad adoptadas por el gobierno. Entre las que estaban, por ejemplo, la extinción de fideicomisos públicos¹ –sin estructura orgánica y sin presencia en alguna ley o decreto–, que se dirigían al apoyo a la investigación científica y el desarrollo tecnológico y del que participaban las universidades, tecnológicos y centros de investigación; pero en cuanto a las dependencias de la SEP, las reducciones también impactaban sus gastos de operación (Mendoza Rojas, 2020; CEF, 2021b).

Para 2022 comenzaría la recuperación del presupuesto dirigido a la DGESUM, ese año el monto aprobado fue de 773,926,777 pesos y se incrementó en el ejercicio 2023 y 2024 alcanzando en este último 831,694,101 pesos. Con ello, en el último año del sexenio el presupuesto aprobado superó el monto de 2018, el año anterior a la reforma educativa, con 12.6% más.

A pesar de la constate reducción del presupuesto a la DGESE entre 2013 y 2019, destaca que esta no devengó la totalidad de su presupuesto aprobado durante esos siete años de acuerdo con el reporte disponible en la Cuenta Pública. Entre los factores que pueden incidir en la diferencia mayor o menor entre el monto aprobado y el devengado están: que los proyectos planeados no se llevaron a cabo o se pusieron en marcha a destiempo; que hubo adecuaciones presupuestarias o recortes adicionales en ciertos momentos; que los costos presupuestados fueron rebasados por la inflación o alguna otra contingencia, lo cual requirió autorización; y también podría revisarse si los ajustes a los programas presupuestarios implican el cambio de unidad responsable, como sucedió por ejemplo en

2019, cuando se crea la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ), quedando como encargada de coordinar y operar los recursos presupuestales para becas, algunos de los cuales en ese momento eran administrados en diferentes unidades responsables (CEFP, 2021a). En ese ejercicio fiscal, por ejemplo, se observa un presupuesto aprobado para el programa de becas a cargo de la DGESEPE por 85,478,844 pesos, el cual no fue devengado.

Considerando estos aspectos que dificultan el seguimiento de los programas presupuestales, aun es interesante hacer el seguimiento entre los montos aprobados y devengados por las escuelas normales bajo la administración de la DGESEPE.

En 2013 no devengó 22.9% de su presupuesto aprobado, en 2014 la diferencia fue de 31%, pero en 2015 se registra la diferencia más grande con 55.1% respecto del presupuesto aprobado. En los siguientes años, estos porcentajes fueron: en 2016, 24.2%; en 2017, 16.1%; en 2018, 10.3%; y en 2019, 21.0%. Fue apenas en los ejercicios 2020 y 2021, que la DGESEPE –luego DGESEUM– devengó montos mayores a los aprobados: 0.8 y 21.7%, respectivamente. Aunque para 2022 y 2023 nuevamente utilizó menos del presupuesto aprobado, en el orden de 4.3 y 5.3 por ciento.

Para tener un referente sobre cómo usan estos recursos otras unidades responsables, cuando se observa el presupuesto aprobado y devengado por la UPN y por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESEUI, antes DGESEU) destaca lo siguiente: desde 2015 la UPN devenga más del presupuesto que le es aprobado, en 2017 se observó la mayor diferencia, ya que rebasó su presupuesto aprobado en 33%, aunque para 2022 la diferencia entre el monto aprobado y el devengado fue de 6.0% y en 2023 de 1.2% –por supuesto, esto requiere autorizaciones–. En el caso de la DGESEUI también es común que el monto devengado sea mayor que el presupuesto aprobado, de ese modo ocurrió en 2013 y 2014, así como entre 2017 y 2023, en este caso la mayor diferencia entre el presupuesto aprobado y el devengado se observa en 2018 con 6.8%, pero en 2023 fue de 3.2 por ciento.

Es importante señalar que, a diferencia del presupuesto destinado a las escuelas normales, la tendencia del presupuesto aprobado a la UPN y a la DGESEUI suele tener incrementos constantes entre años consecutivos, primero de 2013 a 2017 y luego de 2017 a 2023, sin registrar diferencias acentuadas. Mientras que la tendencia del presupuesto aprobado para la

DGESPE-DGESuM es, literalmente, una montaña rusa. En adelante la referiré solo como DGESuM.

La composición del presupuesto federal de las escuelas normales

Para tratar de entender de mejor manera tanto la asignación del presupuesto como su aprovechamiento e identificar su composición es posible revisar las asignaciones por programa presupuestario. Como ya se mencionó, es importante tomar en cuenta que la primera recomposición del presupuesto administrado por la DGESuM fue el cambio del programa de becas en 2019 a la CNBBBJ. En 2013 este tenía un presupuesto de 141,368,545 pesos y para 2018 fue de 138,690,866 pesos, en este programa la proporción del monto que se devengaba casi en todos los años superó 90%. En 2019, aunque aparece el presupuesto aprobado para becas en el orden de 85,478,844 pesos, este no fue devengado. Así, cuando se analiza el monto asignado a la DGESuM debe considerarse que, en parte, su disminución se puede atribuir a ajustes de los programas que administra, aquellos que desaparecieron o que cambiaron de unidad responsable.

Puede identificarse también, entre 2014 y 2017, la administración por parte de la DGESuM del programa de expansión de la educación superior, el cual refiere al etiquetado para la ampliación de la oferta educativa de las instituciones. En el primer año el monto aprobado fue de 53,715,642 pesos y se mantuvo en ese rango hasta 2016; en 2017 bajó a 16,903,213 pesos. En este caso, el porcentaje más alto de recursos devengados se observó en 2014 con 98.3% y el más bajo fue en 2015, con 55.7%. En el último año que aparece en el registro, el ejercicio de los recursos del programa de expansión de la educación superior fue de 93.4%. Este monto también dejó de reflejarse bajo la administración de la DGESuM desde 2018.

El programa presupuestal al que puede darse seguimiento durante el periodo 2013-2023 es el dirigido al fortalecimiento de las escuelas normales, con algunas variaciones en su nombre: Fortalecimiento de la Calidad en las Escuelas Normales o a la Calidad Educativa o Fortalecimiento a la Excelencia Educativa. Es un programa sujeto a reglas de operación, por lo que la asignación de recursos a las escuelas normales depende del cumplimiento de todos los requisitos que en ellas se señalaban.

Si graficáramos los datos de la tabla 1, observaríamos una imagen similar a la de la figura 1, es decir, el presupuesto destinado al fortalecimiento de las escuelas normales registra importantes altibajos en la última década,

pero en los últimos ejercicios fiscales se comenzó a recuperar de modo que para el 2023 superaba en casi 38% el monto aprobado en 2018. Aunque respecto del total aprobado para la DGESE, sea solo 12.6 por ciento.

TABLA 1

Presupuesto federal aprobado y devengado en el programa presupuestario dirigido al fortalecimiento de las escuelas normales, 2013-2023

Ejercicio fiscal	Aprobado	Devengado	% Devengado
2013	195,000,000	24,917,261	12.8
2014	316,678,836	211,631,293	66.8
2015	925,927,725	304,126,508	32.8
2016	944,222,761	679,757,467	72.0
2017	676,684,561	529,522,751	78.3
2018	576,684,561	505,106,131	87.6
2019	341,666,069	334,004,710	97.8
2020	440,723,288	445,863,344	101.2
2021	149,402,063	187,589,952	125.6
2022	751,357,346	716,929,114	95.4
2023	793,406,752	748,662,042	94.4

Fuente: elaboración propia con base en datos abiertos de la cuenta pública (SHCP, 2024).

Los montos más altos aprobados para este programa se observan en 2015 y 2016. A partir de los acontecimientos de Ayotzinapa, en 2015, se asignaron de forma adicional 400 millones de pesos a través de este fondo, dirigidos específicamente a las escuelas normales rurales; así, el monto presupuestado en este programa alcanzó 925,927,725 pesos; sin embargo, en ese ejercicio fiscal solo se devengó 32.8% del total. Debido al contexto en el que ocurre este incremento en el presupuesto, no existe detrás una lógica de planeación sino una respuesta política a un trágico acontecimiento. No

obstante, las escuelas normales, a juzgar por la información disponible en la Cuenta Pública, no lograron dirigir estos recursos a la mejora de sus planteles en ese ejercicio fiscal.²

A partir de 2016, la diferencia entre el monto aprobado y el devengado fue disminuyéndose constantemente, hasta que en 2020 y 2021 el monto devengado en el programa presupuestario dirigido al fortalecimiento de las escuelas normales fue mayor al aprobado y, en 2023, con la información disponible hasta este momento, se observó que se devengó 94.4% del monto aprobado.

Para 2023, además del programa presupuestario dirigido al Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, donde se concentra el mayor monto aprobado por 793,406,752 pesos, la DGEsum administraba dos programas más, los destinados a Diseño de la Política Educativa, con un monto aprobado de 20,590,575 pesos; y el dirigido a Normar los Servicios Educativos, con un monto de 3,802,714 pesos.

En el 2018, la DGEsum administraba cuatro programas presupuestarios: el de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, con un monto aprobado de 576,684,561 pesos; el Nacional de Becas, con un presupuesto de 138,690,866 pesos; el de Diseño de la Política Educativa, con 18,322,701 pesos; y el dirigido a Normar los Servicios Educativos, con un monto de 5,010,100 pesos.

Conclusiones

El balance general sobre lo ocurrido en los ámbitos de participación política y de financiamiento de la educación normal durante la administración de Andrés Manuel López Obrador, no es desesperanzador. Los espacios ganados en la normatividad por las instituciones formadoras de docentes son importantes, y la apertura de espacios para la participación de la comunidad normalista en el diseño de la política que rige su transformación fungió como la punta de lanza para su actuar permanente, como se demostró después, en el proceso de codiseño de sus planes de estudios publicados en 2022.

La recuperación del presupuesto federal destinado a las escuelas normales, mediante la administración de la DGEsum, también parece equilibrar lo que en la letra está dicho, con los recursos destinados para su implementación. Solo que esta vez, a diferencia del pasado, la vigilancia del CONAEN y la comunidad normalista sobre el avance en el presupuesto tiene respaldo en

los ejes y acciones establecidos en la Estrategia Nacional. La utilización casi total de los recursos en los últimos años probablemente sea indicativa de que difícilmente los desaprovecharán, si se llegaran a presentar incrementos exponenciales, en periodos posteriores, menos aun cuando tienen bien definido el rumbo para la mejora de sus instituciones.

Así, las promesas de campaña después se convirtieron en las bases para la exigencia, primero traducándose en disposiciones normativas que requirieron un seguimiento puntual de diversos actores educativos y sociales; después plasmadas en documentos de política donde la participación responsable y la construcción de consensos fue fundamental y, finalmente, en el seguimiento cercano y negociación de los recursos necesarios. En este último punto, los retos fueron mayores ante un posicionamiento de austeridad y ante la urgencia de atención de la crisis sanitaria.

Notas

¹ Si bien la extinción de los fideicomisos se mencionaba desde 2018, en el decreto se asentó como uno de los fines generales que estos recursos serían utilizados para la atención de la pandemia, en requerimientos tales como la compra de vacunas (CEFP, 2021b:4-5).

² Ortiz (2019) refiere información sobre el destino de estos recursos.

Referencias

- Cámara de Diputados (2018). “Iniciativa del Ejecutivo federal con proyecto de decreto, por el que se reforman los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Gaceta Parlamentaria*, 13 de diciembre, vol. 22, núm. 5177-II. Disponible en: <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2018/dic/20181213-II.pdf> (consulta: 1 de agosto de 2024).
- CEFP (2021a). *Nota informativa. Becas del Sistema Educativo Nacional 2019-2021*, 2 de marzo, Ciudad de México: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas-Cámara de Diputados, LIXV Legislatura. Disponible en: <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2021/notacefp0152021.pdf> (consulta: 1 de julio de 2024).
- CEFP (2021b). *Situación actual de los fideicomisos públicos extinguidos y en proceso de extinción 2020-2021/Segundo trimestre*, Ciudad de México: Centro de Estudios de las Finanzas Públicas-Cámara de Diputados, LXV Legislatura. Disponible en: <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/documento/2021/cefp0462021.pdf> (consulta: 1 de agosto de 2024).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024). *Diario Oficial de la Federación*, 22 de marzo. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> (consulta: 1 de agosto de 2024).
- “Editorial. Normalismo: la paradójica suma de esfuerzos” (2019). *Voces Normalistas*, 29 de octubre. Disponible en: <https://vocesnormalistas.org/2019/10/29/normalismo-la-paradojica-suma-de-esfuerzos/> (1 de julio de 2024).

- ENMEN (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (Acciones para su fortalecimiento)*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1HKixM5wBs_aMM3YRZhdDyGzDeUSximy/view (consulta: 1 de agosto de 2024).
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf (consulta: 1 de agosto de 2024).
- Mendoza Rojas, Javier (2019). “Presupuesto federal de educación superior en el primer año del gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Negociaciones y retos”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 191. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-51.pdf> (consulta: 1 de agosto de 2024).
- Mendoza Rojas, Javier (2020). “Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020”, en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 92-102. Disponible en: https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/10/3.Mendoza-Javier_2020_PresupuestoFederal.pdf (consulta: 1 de agosto de 2024).
- Ortiz, Sergio (2019). “Surgimiento de la FECSM y origen del espíritu revolucionario en el normalismo rural”, *Debates por la Historia*, vol. 7, núm. 2, pp. 47-89. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/6557/655768521003/html/> (consulta: 5 de agosto de 2024).
- Rodríguez Gómez-Guerra, Roberto (coord.) (2019). “La reforma del artículo 3º constitucional: actores, procesos y resultado”, *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3416.pdf> (consulta: 10 de julio de 2024).
- Sebastián Barragán, Alberto (2021). “CONAEN: el tiempo del normalismo”, *Educación Futura*, 27 de agosto. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/conaen-el-tiempo-del-normalismo/> (consulta: 5 de agosto de 2024).
- SEP-SEMS (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf> (consulta: 1 de julio de 2024).
- SHCP (2024) “Datos abiertos”, *Transparencia Presupuestaria* (sitio web). Disponible en: <https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/Datos-Abiertos> (consulta: 5 de agosto de 2024).

Artículo recibido: 9 de agosto de 2024

Aceptado: 22 de agosto de 2024

BALANCE Y PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

MIGUEL CASILLAS

Resumen:

Este trabajo ensaya un balance de las políticas hacia la educación superior en el sexenio 2018-2024, autodenominado de la Cuarta Transformación, y perfila una agenda de reformas posibles a desarrollar en el gobierno 2024-2030 de la doctora Claudia Sheinbaum. Durante el periodo destaca la aprobación de la Ley General de Educación Superior, pero se observa un incumplimiento de las metas y objetivos ahí definidos; se destaca la ausencia de políticas públicas en un sentido formal y el desmantelamiento de los instrumentos de política desarrollados durante 30 años.

Abstract:

This paper offers an analysis of the policies on higher education in the six-year term 2018-2024, self-denominated as the Fourth Transformation, and outlines an agenda of possible reforms to be developed in the 2024-2030 government of Dr. Claudia Sheinbaum. During the period, the approval of the General Law of Higher Education stands out, but non-compliance with the goals and objectives defined therein is observed; the lack of public policies in a formal sense and the dismantling of the policy instruments developed during 30 years are also highlighted.

Palabras clave: política educativa; educación superior; México.

Keywords: educational policy; higher education; Mexico.

Miguel Casillas: investigador de la Universidad Veracruzana, Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior. Xalapa, Veracruz, México. CE: mcasillas@uv.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8194-7666>

Esta colaboración trata específicamente sobre el nivel superior de la educación nacional. El texto tiene dos ejes principales: el primero ensaya un balance de las políticas hacia la educación superior en el periodo 2018-2024; el segundo, de cara a la llegada de la administración 2024-2030, perfila una agenda de reformas que derivan principalmente de la Ley General de Educación Superior aprobada al inicio del sexenio de López Obrador –autodenominado de la Cuarta Transformación (4T)– y cuya realización quedó inconclusa.

El balance de la 4T

El sexenio 2018-2024 tuvo un arranque promisorio con la aprobación, por unanimidad de todas las fuerzas políticas en el Congreso de la Unión, de la Ley General de Educación Superior (LGES). Sin embargo, enseguida estuvo condicionado por la pandemia de covid-19 y sus consecuencias.

En términos de la educación superior fue notoria la ausencia de un proyecto académico que completara las medidas sanitarias; fue evidente la ausencia de apoyos académicos, materiales, de equipo, de conectividad y de capacitación hacia profesoras(es)¹ y estudiantes; fue público cómo se dejó a estudiantes y docentes a su suerte para que mantuvieran las clases, y cómo las autoridades educativas y de las instituciones se encerraron y dieron la espalda a los universitarios. Hay que resaltar que después del periodo de clases a distancia, el discurso tanto oficial como de las autoridades institucionales planteó el regreso a las actividades académicas en los mismos términos que antes de la pandemia; desde el conservadurismo más arraigado se ha querido volver al pasado, a las clases presenciales de antes, como si no hubiéramos aprendido nada, como si el esfuerzo de miles de maestros y millones de estudiantes por transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia no fueran la plataforma de base para una profunda renovación de la enseñanza universitaria. (Casillas, 2024:236).

Está claro que la intención del Presidente de la república, recogida y avalada por la Subsecretaría de Educación Superior y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología fue marcar una ruptura con los 30 años de un conjunto de políticas públicas “neoliberales” para la educación superior. En efecto, lo principal de la acción pública estuvo concentrado en desmontar políticas y mecanismos que orientaron el desarrollo del sistema de educación superior por largo tiempo: desde la época

de la campaña presidencial de Carlos Salinas al final de los años ochenta del siglo pasado, cuando se realizó un balance crítico del sistema que dio lugar a las políticas de diferenciación, a la privatización, a la evaluación, la acreditación y a la imposición de acciones y metas a través del financiamiento extraordinario. Conocidas como las políticas de modernización, fueron caracterizadas como parte de un nuevo intervencionismo del Estado sobre la educación superior.

El fundamento de este balance inicial es el libro que coordinamos Romualdo López Zárate y Miguel Casillas, con colaboraciones, artículos y ensayos, de un gran número de académicos, donde intentamos de manera colectiva descifrar y poner en claro las políticas, las acciones y las inacciones del gobierno de la 4T en materia de educación superior (Casillas y López, 2024). En el balance de lo realizado en el sexenio se reconocen algunos avances, pero se documenta que están lejos de cumplir medianamente las expectativas y las ilusiones que derivaron de la aprobación de la LGES. Durante todo el sexenio fue prioritario el trabajo de demolición de los antiguos instrumentos de la política hacia la educación superior. Así, terminaron con el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, los fondos extraordinarios, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente y el perfil deseable, así como cambiaron las becas de posgrado. Lo peor es que estos instrumentos se demolieron, desaparecieron o desfundaron, pero sin ser sustituidos por nada. En cuanto al balance, hemos detectado que son tres los factores más mencionados: una vuelta al centralismo en la toma de decisiones en lugar de buscar la participación de las instituciones, una notoria ausencia de políticas públicas para llevar a cabo los propósitos y un incumplimiento flagrante del Ejecutivo y del Legislativo al no asignar los fondos establecidos en la LGES para atender gradualmente la universalización y la gratuidad y, además, ejercer una reducción, a pesos constantes, del presupuesto asignado a la educación superior, la ciencia y la tecnología (Casillas y López, 2024).

Un problema reiterado en el sexenio fue el conflicto de las mayorías de Morena en los congresos estatales y sus frecuentes intentos por violar la autonomía de las universidades e intervenir en sus procesos internos, en su gobierno y su administración. Por todo el país ocurrieron conflictos y los diputados y autoridades han tenido que enfrentar movimientos universitarios de estudiantes y profesores que defienden la autonomía

institucional, el presupuesto público y su condición de espacio de libertad. Dada la nueva configuración política en las cámaras y el perfil político de las nuevas autoridades en la Secretaría de Educación Pública (SEP), es previsible que estos conflictos continúen en el futuro próximo, que se incremente la vulnerabilidad de la autonomía universitaria.

Durante todo el sexenio se trabajó en el propósito de diseñar un sistema nacional de evaluación y de acreditación, pero los resultados son pobres, el entramado burocrático enorme y las acciones inexistentes. No se lograron los objetivos de construir un sistema de planeación a nivel nacional y, aunque se instalaron algunas comisiones estatales, en realidad sus resultados son escasos y sus discusiones redundantes y eternas, sin ningún impacto sobre la evolución del sistema, sobre la construcción del llamado espacio común de educación superior y sin acciones de coordinación entre las instituciones. Los instrumentos de política definidos por la ley como el Plan Sectorial de Educación y el Programa Nacional de Educación Superior fueron un fracaso, se entregaron a destiempo y estuvieron mal hechos (Casillas Alvarado, Malaga-Villegas y Fuentes 2021); se elaboraron muy pocos planes estatales de educación superior. No se alcanzó el objetivo de crear un sistema nacional de información robusto y confiable sobre la educación superior; carecemos de un sistema de indicadores que haga observables los resultados de la acción pública. El sistema de educación superior sigue estando segmentado y sigue siendo profundamente desigual y sin coordinación. No se avanzó un ápice en la regulación del subsistema de instituciones particulares, paradójicamente se mantuvo su desregulación neoliberal y fue el sexenio en que más reconocimientos de validez oficial de estudios se entregaron. Producto de la desregulación, el crecimiento de las instituciones particulares alcanzó su máxima proporción en este sexenio, con el 37.8% de la matrícula total de licenciatura y el 72% de la del posgrado (Casillas y López, 2024).

Es reiterada la percepción de varios investigadores en el libro *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)* que advierten que las acciones instrumentadas por los tomadores de decisiones se fundaron en la creencia de que es posible resolver problemas prescindiendo de la racionalidad y el conocimiento experto; en la convicción de que todo lo anterior al inicio del sexenio era “neoliberal”, perverso, contrario al interés común y por lo tanto desechable, sin valorar la fortaleza de las instituciones existentes:

Se prescindió de diagnósticos elaborados en evidencias, no hubo planeación, no se diseñaron opciones para solventar los problemas y no se estimaron los recursos necesarios para alcanzar los objetivos. Se descalificó el aporte de las universidades autónomas. Se formularon leyes con principios socialmente compartidos, pero se descuidó su instrumentación. En suma, hubo ausencia de “políticas públicas” entendidas como el instrumento racional para atender y resolver los problemas sociales detectados; predominó la negligencia para generar información suficiente, oportuna y accesible para conocer y medir los avances alcanzados en tiempos determinados; faltaron indicadores para conocer el efecto de la política en los sujetos a los que se pretende beneficiar (Casillas y López, 2024:258)

Didou Aupetit (2024) y Loyd (2024) documentan que las acciones para incluir a diferentes grupos de jóvenes en desventaja social, económica y cultural a la educación superior no fueron ni equitativas, ni suficientes, ni adecuadas y que carecemos de indicadores para conocer la calidad de los servicios y el desempeño de los egresados. Los programas de inclusión no atendieron a todos los grupos detectados. El objeto, criterios, fines y políticas de la educación superior establecidos en la LGES se han quedado en promesas o registran un mínimo avance. A nivel de la mayoría de las instituciones, no hay registro sobre el número de estudiantes de origen indígena o afroamericano, ni de estudiantes con discapacidad y, por tanto, siguen sin ser visibles y sin ser objeto de políticas de inclusión.

A lo largo del libro referido hay una crítica generalizada en torno a la calidad de las instituciones que se han construido durante el sexenio. Particularmente grave es el caso de las universidades Benito Juárez, que se multiplicaron por todo el país, sin ninguna planeación y al margen de las autoridades de la SEP. Estas universidades no solo tienen problemas serios sobre su calidad y su institucionalización, sino que tienen una matrícula pequeña que aporta marginalmente a la expansión necesaria de la educación superior. En este sexenio –como en el pasado priísta– se continuó privilegiando la lógica de intercambio político, ofreciendo bienes culturales –de baja calidad– a cambio de lealtad política.

Hacia una nueva agenda de reformas

El escenario que se perfila hacia la educación superior es de incertidumbre. En la coalición gobernante no hay una idea clara ni un proyecto para la

educación superior nacional. De acuerdo con lo que experimentamos en el sexenio que termina, predomina la demagogia y el uso de las becas estudiantiles para ganar legitimidad política. Si la continuidad es la divisa, seguramente el modelo de ofertas precarias y de baja calidad educativa será el dominante y se ampliarán las Benito Juárez. El futuro de la educación nacional está en entredicho y sujeto a los vaivenes políticos, el futuro secretario de Educación es un personaje que viene de ser el presidente del partido oficial, muy cuestionado y sin una ideología consistente; es un político sin un conocimiento amplio del sistema educativo nacional ni de sus problemas, no es portador de una visión de futuro. Al designar a quien presidiera el partido Morena para dirigir la SEP, la próxima Presidenta de México muestra un profundo desprecio por la educación nacional y envía un mensaje de desesperanza que inhibe las ilusiones de su mejora. No hay señales claras sobre la construcción de un sistema educativo de excelencia.

Si nos atenemos a lo expuesto hasta ahora por la Presidenta electa en sus conferencias de prensa y en la presentación de sus nuevos funcionarios, las prioridades en materia de educación superior serán replicar las universidades de la Salud y Rosario Castellanos, y otorgar más becas estudiantiles. El anuncio de crear una nueva Secretaría de Ciencia y Tecnología puede ser muy significativo para la educación superior, sobre todo, si se realiza el cambio de adscripción de la Subsecretaría de Educación Superior hacia la nueva Secretaría. En materia educativa y de investigación científica, es desalentador que la próxima Presidenta diga que no habrá más presupuesto y que continuará la austeridad.

Si el nuevo gobierno favorece una perspectiva autocrítica, el modelo de las universidades Benito Juárez debería ser revisado con profundidad con el propósito de superar su condición precaria. En el futuro próximo no solo habrá que fortalecer académicamente estas instituciones, sino dotarlas de institucionalización y proyectos de mejora constante. Obvio, su conducción deberá estar en manos de las autoridades educativas y buscar su interrelación con las otras instituciones para formar parte del espacio común de educación superior.

Por su parte, si bien las becas son instrumentos de política y de justicia social muy importantes, no son una solución educativa a los problemas que tenemos. El respaldo económico hacia los estudiantes es indispensable, pero la reforma académica es resultado de un proyecto cultural: no

es con soluciones económicas como se resuelven los problemas educativos, estos solo se solucionan con proyectos de innovación académica.

Tanto las cosas que no se hicieron o no se terminaron en este sexenio como los pendientes que derivan de la propia Ley General de Educación Superior perfilan una agenda de temas que tendrán que ser resueltos.

De los pendientes destacan, en términos organizacionales, la creación de un verdadero sistema nacional de planeación de la educación superior; la determinación de un sistema de evaluación y acreditación, con un énfasis especial en la regulación de la educación privada; y la creación de un sistema de información sobre la educación superior confiable, robusto, que supere lo que hoy tenemos. El nuevo gobierno tiene el reto de establecer nuevos procesos de planeación, ampliando la participación de los agentes universitarios e incrementando su corresponsabilidad en la conducción del sistema; debe elaborar a tiempo buenos instrumentos de planeación, desde los planes Nacional de Desarrollo y Sectorial de Educación, el Programa Nacional de Educación Superior e impulsar los planes estatales de Educación Superior, para que en realidad sirvan como referentes de orientación de las acciones públicas. La gestión pública de la educación superior no puede seguir peleando con el pasado neoliberal, ni seguir con base en ocurrencias e improvisaciones, sujeta a las fobias de la persona que ocupe el Ejecutivo o estar subordinada a la lógica del intercambio político. El nuevo gobierno está ante la oportunidad de diseñar una nueva arquitectura del sistema y una nueva política pública que otorgue racionalidad a los actos del gobierno y posibilite el crecimiento del sistema de educación superior, fomente su transformación cualitativa e incremente sus capacidades de contribución al desarrollo nacional.

En relación con los desafíos expuestos por la LGES destacan, por un lado, la expansión de la matrícula estudiantil hasta universalizar la educación superior y, por otro, avanzar en la puesta en marcha de la gratuidad de cuotas y servicios de las instituciones. Al respecto es ineludible que el nuevo gobierno diseñe una política para la expansión de la matrícula que logre incorporar a casi cuatro millones de jóvenes para alcanzar el objetivo de su universalización, y eso solo se va a lograr con el concurso de las universidades públicas, con mayor presupuesto y con innovación, pues no se puede seguir considerando el costo de la expansión en los mismos términos que en la actualidad en cuanto a salones, profesores y costo por alumno. La enseñanza superior sigue siendo tradicionalista, vertical y li-

bresca, tiene que haber una reforma pedagógica apoyada en la educación híbrida que facilite la nueva educación de masas. En el mismo sentido, es imprescindible desmontar la lógica mercantil (de los ingresos propios, de los proyectos académicos autofinanciables) instalada en las universidades desde la época neoliberal y establecer con absoluta claridad la gratuidad en cuotas y servicios. Para ello es indispensable el aumento del financiamiento público hacia la educación, pero también mayor ahorro y eficiencia en el gasto universitario, mayor innovación tecnológica y desburocratización de las organizaciones, mayor austeridad entre los funcionarios.

De la LGES emerge una agenda de reformas para la transformación cualitativa de la educación superior, específicamente la actualización tecnológica de todos los planes y programas de estudio; la implementación efectiva de políticas de igualdad de género y de lucha contra la violencia de género; la interculturalización de las prácticas educativas y de las políticas institucionales, el fomento a la inclusión y la valoración de la diversidad cultural; la implementación de un enfoque de derechos humanos y de defensa y salvaguarda del medio ambiente que rebase los formalismos y sean motivo de la renovación de los procesos formativos; de la puesta en práctica de una educación para una cultura de la paz. Esta transformación cualitativa de la educación supone un amplio proceso de reforma de los planes y programas de estudio, pero también de las prácticas e interacciones escolares y la reforma democrática de los reglamentos escolares.

Hay también viejos problemas que se siguen arrastrando y no encuentran solución, que representan desafíos para el nuevo gobierno. En términos del profesorado, es indispensable un rediseño de la carrera académica universitaria, avanzar en la profesionalización de los docentes, en el fortalecimiento de la investigación científica, en la mejora de las condiciones laborales de los profesores por horas, en la renovación de las plantas docentes, en la capacitación y su habilitación tecnológica. En términos del financiamiento sigue siendo necesario avanzar hacia un presupuesto multianual y es necesario su incremento para apuntalar las políticas de renovación académica. En cuanto al gobierno de las instituciones, debemos superar la época del control autoritario y de la alta burocratización para transitar hacia formas democráticas y participativas, hacia procesos modernos de gestión y la desburocratización de las organizaciones. La reforma democrática de las organizaciones sindicales universitarias es una asignatura pendiente.

Más allá de su contribución económica, la universidad mexicana necesita replantear sus vínculos con la sociedad y continuar desempeñando un papel de movilidad social, de crítica, de fomento a la creatividad y la libertad, de vinculación y difusión del dinamismo cultural de la nación mexicana. La contribución de las universidades y de los universitarios para la recuperación ecológica del planeta es indispensable; por ello tendrían que estar en la primera línea en cuanto a la investigación, la difusión científica, la transformación de los objetos y contenidos de la enseñanza para dejar atrás las tecnologías sucias, para fomentar el ahorro, el reciclaje y la restauración de los ecosistemas, para formar a los estudiantes en una nueva cultura ecológica.

La revolución de las conciencias de la que habla la próxima Presidenta de la república supone la construcción de una nueva hegemonía, un nuevo liderazgo moral e intelectual. En ese proceso, la educación es una herramienta fundamental para formar ciudadanos críticos, informados, solidarios con su pueblo y con otros pueblos hermanos, comprometidos con la protección y salvaguarda del medio ambiente, defensores activos de los derechos humanos, de la igualdad de género, de la inclusión y de una perspectiva libertaria, emancipatoria. Por ello, en el próximo gobierno, habría que desarrollarse una amplia reforma educativa en el nivel superior, lo cual todavía es solo una esperanza.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Casillas, Miguel (2024). “La educación superior en el sexenio de la 4T”, en M. Casillas y R. López (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, Querétaro: Editorial Transdigital, pp. 235-246. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Casillas, Miguel y López, Romualdo (coords.) (2024). *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, Querétaro: Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Malaga-Villegas, Sergio y Fuentes, Fabio (2021). “El Programa Sectorial de Educación de México 2020: un análisis de su causalidad y consistencia interna”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 108. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6207>

- Didou Aupetit, Sylvie (2024). “Calidad y democratización de los servicios de enseñanza superior: la efectividad de la acción pública”, en M. Casillas y R. López (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, Querétaro: Editorial Transdigital, pp. 21-31. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Loyd, Marion (2024). “¿Primero los pobres? Mitos de las políticas de equidad educativa de la 4T”, en M. Casillas y R. López (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, Querétaro: Editorial Transdigital, pp. 33-41. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>

Artículo recibido: 12 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajigar
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.