# Educación comparada:
## Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales

Zaira Navarrete-Cazales
Carlos Ornelas
Marco Aurelio Navarro-Leal
(Coordinadores)

Sociedad Mexicana de Educación Comparada
AMEC
PLAZA Y VALDES
PYV
EDITORES

**Educación comparada**

# Educación comparada

## Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales

**Zaira Navarrete-Cazales**
**Carlos Ornelas**
**Marco Aurelio Navarro-Leal**

**(Coordinadores)**

Sociedad Mexicana de Educación Comparada
SOMEC

PLAZA Y VALDES
P Y V
EDITORES

Primera edición: diciembre 2020

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por dos investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

*Educación comparada. Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales /*

Zaira Navarrete-Cazales • Carlos Ornelas • Marco Aurelio Navarro-Leal
(Coordinadores)
Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2020.
451 páginas 17 x 23 cm.

1. Los referentes del campo, 2. Comparaciones internacionales, 3. Comparaciones nacionales.
I. Navarrete Cazales, Zaira, coord. II. Ornelas, Carlos, coord. III. Navarro-Leal, Marco Aurelio, coord.

© Zaira Navarrete-Cazales / Carlos Ornelas / Marco Aurelio Navarro-Leal
© Sociedad Mexicana de Educación Comparada
© Plaza y Valdés Editores, S. A. de C. V.

Derechos exclusivos de edición reservados
para Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Prohibida la reproducción total o parcial por
cualquier medio sin autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
Alfonso Herrera #130, int. 11, colonia San Rafael,
06470, Ciudad de México
Teléfono: 55 5097 20 70
coediciones@plazayvaldesmexico.com
página. www.plazayvaldes.com.mx

Calle Murcia 2 Col. de Los Ángeles
Pozuelo de Alarcón 28223, Madrid, España
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 978-607-8624-97-3

Impreso en México / Printed in Mexico

# ÍNDICE

**Prólogo**
*Carlos Ornelas* . . . . . *11*

**Introducción**
*Marco Aurelio Navarro-Leal y Zaira Navarrete-Cazales* . . . . . *15*

**I. LOS REFERENTES DEL CAMPO**

La pasión por lo posible en educación comparada e internacional
*Regina Cortina* . . . . . *25*

Las "dos culturas" en la Educación Comparada: ¿Un diálogo (im)posible?
*António Teodoro* . . . . . *41*

Sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica
*Zaira Navarrete-Cazales* . . . . . *53*

La educación comparada internacional, en América Latina; un área disciplinaria en transición
*Sylvie Didou Aupetit* . . . . . *81*

Perspectivas de la educación comparada en México al final del Siglo XX
*Marco Aurelio Navarro-Leal* . . . . . *101*

Investigación comparada y educación. Aportes para la configuración de un ámbito del conocimiento educativo
*Ileana Rojas Moreno*. . . . . *119*

Aproximación a la educación comparada y educación superior:
Notas para orientar lo posible
*Oscar Rafael García Martínez* . . . . . *139*

Convergencias y divergencias en el campo de la formación artística. Ensayos de educación comparada
*María Esther Aguirre Lora* . . . . . *149*

## II. COMPARACIONES INTERNACIONALES

PISA: Entre el cambio de paradigma y la ideología
*Carlos Ornelas* . . . . . *161*

Escuela secundaria y segmentación educativa: un análisis a través de la comparación de los casos de Francia y Argentina
*Felicitas Acosta*. . . . . *181*

El derecho a la educación y la educación secundaria obligatoria en países de América Latina: algunos casos nacionales
*Guillermo Ramón Ruiz y Sebastián Scioscioli* . . . . . *199*

Las desigualdades educativas y la fabricación de poblaciones en Argentina y México (2000-2015)
*Jesús Aguilar Nery, Ramón López Rodríguez y Leonardo Oliver Ortiz Flores* . . . . . *215*

La equidad de género en la educación: una visión comparada más allá de la paridad en América Latina
*Esther Ibarra Rosales* . . . . . *225*

La evaluación de los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México
*Jaime Rogelio Calderón López Velarde y Luis Manuel Aguayo Rendón* . . . . . *235*

Instituciones de formación docente: Argentina, Brasil, Colombia, China, México, Uruguay
*Irma Alicia González Anaya y José Ricardo Rivera Peña* . . . . . *243*

A Educação Profissional nos Sistemas Educacionais Brasileiro e Estadunidense
*Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Deise Aparecida Peralta y Ana Lúcia Braz Dias*. . . . . *255*

La acreditación de la educación universitaria en Chile y México: de las prácticas comunes a las diferencias documentadas
*María Patricia Moreno Rosano* . . . . . *263*

Acreditación de la calidad en dos universidades de la frontera México-Estados Unidos: la mirada de sus estudiantes
*Adán López Mendoza y Marco Aurelio Navarro-Leal* . . . . . *271*

La educación emocional en la formación médica: un estudio comparativo de España y México
*María Celeste Godoy Castro* . . . . . *287*

Estudio comparativo de una dimensión educativa desde tres continentes
*Claudia Yasmín Pérez Rodríguez, Karina Stefhania Oropeza Endoqui, Nury Stella Ospina Chala, Tania Pereira Centurión y Yuli Olvera Austin*. . . . . *299*

**III. COMPARACIONES NACIONALES**

Intelectuales dispares. Los positivistas y los ateneístas
*Héctor Díaz Zermeño* . . . . . *311*

Ética de la docencia: un estudio comparativo
*Guadalupe Ibarra Rosales* . . . . . *319*

Modelos educativos basados en competencias: un estudio comparativo entre instituciones de educación superior de México (Primera parte)
*Ricardo Ramos-Guillén, María de Lourdes Villarruel-López y Manuel Villarruel-Fuentes*. . . . . *329*

Modelos educativos basados en competencias: un estudio comparativo entre instituciones de educación superior de México (Segunda parte)
*Ricardo Ramos-Guillén, María de Lourdes Villarruel-López y Manuel Villarruel-Fuentes*. . . . . *337*

Análisis comparativo de la creación y desarrollo de los Institutos Tecnológicos en México
*Héctor Manuel Manzanilla Granados, María Guadalupe López Membrillo y Zaira Navarrete-Cazales*. . . . . *345*

Diagnóstico comparativo de desarrollo de competencias investigativas UNAM-UVAQ: dimensión del dominio tecnológico
*Sandra Luz García Sánchez, Francisco Javier Palomares Vaughan y Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz*. . . . . *357*

Análisis comparado de los órdenes institucionales establecidos en el Instituto de Física y en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM
*Yuri Jiménez Nájera* . . . . . *367*

Un estudio comparado de las mujeres en la academia
*Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña y Dora María Lladó Lárraga* . . . . . *377*

Estereotipos y violencia de género. Una aproximación comparada y dual
*Santiago Palacios Navarro y Blanca Rosa Olalde Lopez de Arechavaleta* . . . . . *387*

Comparación del ambiente educacional percibido por los alumnos en seis escuelas de medicina
*Saraí Aguilar-Barojas, Alejandro Jiménez-Sastré, Ma. Luisa Castillo-Orueta, Alejandra Anlehú-Tello, Norma I. Portilla-Mánica, Emmanuel García-Acopa y Candelaria del C. Camposeco-Pérez* . . . . . *397*

Creencias de estudiantes sobre injusticias en escuelas de nivel medio en Baja California: una comparación público privado
*Jesús Aguilar Nery, Nancy Sánchez Velázquez y Astrid Itzel Santiago Bustamante* . . . . . *409*

Indicadores para evaluar desde un enfoque comparativo el programa de propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo
*María Joaquina Sánchez Carrasco* . . . . . *417*

Estudio comparativo de resultados de evaluación entre promedio de bachillerato, EXANI II y EGEL en seis programas educativos de la UAT
*Dora María Lladó Lárraga y Ma. Concepción Niño García* . . . . . *427*

La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria desde los planes y programas de estudio de 1993 y 2011
*Yesenia Maya Chávez* . . . . . *437*

**DICTAMINADORES DE ESTE LIBRO** . . . . . *447*

# Prólogo

Carlos Ornelas[1]

*¿Cómo es posible que una especialidad tan venerable, con una historia formal desde hace mucho y con una literatura inmensa como la del campo de la educación comparada pueda ser tan mal entendida o incluso desconocida totalmente?*

Erwin Epstein

*Huellas vitales del desarrollo epistemológico de la educación comparada*

La esencia del trabajo académico es la producción o recreación de conocimientos. Estas actividades implican diseño, muchas horas de lectura, de búsqueda de interrogantes que sean pertinentes a un problema determinado y, en ciertos campos, de experimentación. Para comunicar el conocimiento recién adquirido mediante la investigación sistemática, los estudiosos recurren a descripciones, análisis, interpretaciones y, de ser posible, a explicaciones de los fenómenos bajo estudio. Al momento de escribir un informe o un ensayo o un libro, por lo general los académicos tienen un modelo de razonamiento en mente para contrastar sus resultados con el conocimiento anterior y todavía vigente. Siempre, o casi siempre, hay un proceso de comparación.

Los investigadores de la educación abarcan vastos campos disciplinarios: de la pedagogía a la economía, de la didáctica a la sociología, de la práctica curricular a la filosofía. Estudian lo mismo la enseñanza que el aprendizaje, documentan prácticas y destacan saberes de los actores del hecho educativo. Y en cada campo se debaten ideas, se enfrentan paradigmas explicativos o se debaten posturas políticas. Y en todos ellos casi siempre se recurre cierto tipo de comparaciones. Incluso, hay un campo específico y diverso, complejo y plural, que denominamos educación comparada; la cual permite reflexionar y plantearnos interrogantes sobre lo que hacemos, frente a lo que en otros países hacen y no solamente copiar modelos extranjeros o prácticas exitosas, como comúnmente se piensa, aún en los ámbitos de la formación de educadores.

La educación comparada en México, como escribió Marco Aurelio Navarro, permanece como un campo en construcción (Navarro, 2005), lo cual no significaba que el panorama fuera cuantitativamente desolador, sino en la construcción social de su

1 Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. CE: carlos.ornelas@icloud.com

reconocimiento como campo disciplinario y, desde que se constituyó la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (Somec), en 2004, pueden registrarse avances considerables. Los encuentros organizados por ésta registran una participación cada vez mayor de académicos y hemos transitado a compilaciones de trabajos de rigor académico creciente. La antología que tiene el lector ante sus ojos es el esfuerzo más reciente de la Somec por difundir lo más destacado de la producción en el presente.

En la Somec no presumimos de originalidad, germinamos por iniciativa de líderes académicos que participan en diferentes sociedades nacionales de educación comparada e internacional. Nacimos bajo el techo protector del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES, por sus iniciales en inglés). Los promotores originarios de la sociedad mexicana participamos en la Comparative and International Education Society (CIES) desde el siglo pasado y trajimos a cuestas un bagaje de trabajo en congresos internacionales. No obstante, teníamos escasa vinculación entre nosotros y menos con colegas que cultivan campos colindantes. En buena medida, esa falta de articulación continuó durante los primeros años de vida de la Sociedad.

Teníamos encuentros aislados, al cobijo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y no podíamos constituir imagen e identidad propias. Si bien, Marco Aurelio Navarro se preocupaba por compilar los trabajos que se presentaban en diversas conferencias, lo hacía con medios raquíticos y nada más con el apoyo institucional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, donde realiza su labor académica desde hace años. Empero, la Somec maduró, de actos esporádicos, peregrinamos a encuentros formales, cada vez más concurridos, con presencia de académicos de otros países y de sociedades hermanas.

Hay que señalarlo. Con la elección de Zaira Navarrete Cazales como presidenta ejecutiva de la Somec, la membresía ha crecido —se incluye a jóvenes investigadores y a estudiantes que apenas realizan sus posgrados— y se han publicado más y mejores trabajos; ya con arbitraje riguroso. En 2013, la Somec tuvo su I Encuentro de Educación Internacional y Comparada. Tras un proceso de selección y arbitraje, Zaira y Marco Aurelio compilaron un libro de distinción: *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (Navarro y Navarrete, 2013). Y al año siguiente repitieron la receta con *Educación comparada: internacional y nacional* (Navarrete y Navarro, 2015). *Globalización, internacionalización y educación comparada*, producto del II Encuentro (Navarrete y Navarro, 2016). Así mismo, del III Encuentro de educación Internacional y Comparada han derivaron los libros: *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*, (Navarro y Navarrete, 2017) y; *Política educativa, actores y pedagogía* (Ornelas, Navarro, y Navarrete, 2018).

En estos y otros volúmenes, la Somec da cuenta de que el campo de la educación comparada crece en México y Latinoamérica, que no sólo hay cotejos entre sistemas educativos de diferentes países, sino como lo apuntaron Mark Bray, Bob Adamson y Mark Mason, tras una revisión abundante de la literatura especializada, también investigamos y hacemos careos en diferentes unidades (Bray, Adamson y Mason, 2010). O, desde perspectivas distintas, tratamos de emular logros que destacan investigadores reconocidos que han estudiado las tendencias, paradigmas y debates ideológicos en los amplios territorios de la educación comparada e internacional (Altabch y Kelly, 1986; Arnove y Torres, 1999). Sin embargo, no tomamos esas revisiones como si fueran conocimiento

estático, tratamos de ir al día en los avances teóricos, epistemológicos y prácticos. Por ejemplo, analizamos la globalización desde perspectivas políticas y culturales domésticas. El Cuadro 1 sintetiza los campos y modos en los que miembros de la Sociedad trabajan, publican y, no pocos, tratan de reproducir en sus actividades docentes.

**Cuadro1.** Modos de comparación

| | |
|---|---|
| Lugares<br>Sistemas<br>Tiempos | Currículos<br>Modos de organización de las escuelas<br>Variedades en las formas de aprender |
| Culturas<br>Valores<br>Desempeños educativos | Innovaciones pedagógicas<br>Programas<br>Reformas educativas |

Fuente: elaboración propia.

Además, debatimos acerca de proyectos que tienen como eje la justicia social, la equidad, la inclusión, la igualdad de oportunidades, y participamos de la crítica a las tendencias neoliberales que pretenden privatizar los bienes públicos. En la Somec defendemos el derecho a la educación no sólo como una norma establecida, sino que también pugnamos por que se haga realidad. Como puede notarse, no somos neutros, pero tampoco abandonamos la academia en aras de la militancia política. La crítica intelectual es nuestro instrumento.

Como lo señaló Erwin Epstein en la pieza que se cita en el epígrafe, en la educación comparada no hemos saldado cuentas con el pasado positivista, ni con tendencias neomarxistas o institucionalistas (Epstein H., 2010). Somos ecuménicos, no despreciamos ningún enfoque analítico. Lo mismo nos embarcamos en estudios de corte empírico —con acento en los números— que en investigaciones etnográficas, que consumen horas, días, semanas y meses de observación. Abordamos por igual el papel que representan actores institucionales que los propósitos que mueven a los innovadores de todo tipo.

Buena parte de las pesquisas que emprendemos se centran en el papel de los docentes, los actores principales de los sistemas de educación formales. Estudiamos sus aspiraciones, credenciales y saberes, pero también sus sueños, reclamos y logros. También examinamos las organizaciones gremiales que agrupan a los maestros, y las redes políticas que se tejen entre ellas y autoridades o partidos políticos. En fin, nada más enumerar los productos de los últimos años llenaría varias páginas. Nuestra Sociedad y nuestro campo continúan en construcción, pero su crecimiento —en cantidad, complejidad y calidad— es innegable.

Con *Educación comparada. Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales,* la Somec y los compiladores entregamos un conjunto de informes y ensayos que tienen a la educación comparada e internacional en el centro. Con esta obra aspiramos a llenar huecos, pero también a continuar abriendo camino. Queremos que la academia, el sector público y los educadores comprendan mejor a la educación comparada y aspiramos dar a conocer más sus productos.

**Bibliografía**

Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Arnove, R. F., & Torres, C. A. (1999). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lenham, MA: Roman & Littlefield Publishers.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2010). *Educación Comparada: enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Epstein H., E. (2010). *Huellas vitales en desarrollo epistemológico de la educación comparada*. En M. A. Navarro, Educación Comparada (págs. 11-21). Ciudad Victoria: Planea.

Navarrete, Z., & Navarro, M. (2015). *Educación comparada: internacional y nacional*. Ciudad de México: Somec-Plaza y Valdés.

Navarrete, Z., & Navarro, M. A. (2016). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. Ciudad de México: Somec-Plaza y Valdés.

Navarro, M. A. (2005). *La educación comparada en México: un campo en construcción*. Ciudad Victoria: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Navarro, M., & Navarrete, Z. (Coords.) (2013) *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. México: El Colegio de Tamaulipas.

Navarro, M., & Navarrete, Z. (Coords.) (2017) *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*. México: Somec-Plaza y Valdés.

Ornelas, C., Navarro-Leal, M. A., & Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2018) *Política educativa, actores y pedagogía*. Ciudad de México: Somec-Plaza y Valdés.

# Introducción

Marco Aurelio Navarro Leal[1]
Zaira Navarrete Cazales[2]

Diversos son los factores que van dando forma al campo de la educación comparada. Si bien en su construcción hay una dimensión epistemológica que da sentido y coherencia a una *formación discursiva*, también hay una dimensión sociológica en la interacción histórica de los agentes que en este campo participan (Manzon, 2011). Los productos de la actividad de educación comparada de una sociedad ponen de manifiesto el interés de los agentes sobre determinados temas, que pueden ser de orden muy específico, o de un interés más amplio y que trasciende los territorios nacionales. Ejemplos de esto último pueden ser los rediseños curriculares post soviéticos en los países que conformaban la URSS, o los libros blancos de las universidades y el proyecto Tuning de la comunidad europea, o los valores educativos del cono sur bajo las dictaduras militares.

Pero, así como hay temas internacionalmente compartidos, en correspondencia con la circunstancia similar de los objetos educativos estudiados, en el desarrollo de este campo de indagación, como en otros campos científicos, también hay territorios conceptuales compartidos (Phillips & Schweisfurth, 2017 ) que producen escuelas de pensamiento que darán lugar a paradigmas, que en este campo fueron estudiadas acuciosamente por Rolland Paulston (1993). A propósito de esta idea, consideramos de importancia dar seguimiento a los estudios que, desde la filosofía decolonial dan un giro sociológico a los temas educativos para analizarlos con una perspectiva del sur global, como en el capítulo de Regina Cortina que encabeza este libro. Este giro abre vetas de gran importancia como por ejemplo Moreno Doña, Toro Arévalo & Gómez Gonzalvo (Formación inicial de maestros de educación física. conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público, 2020).

Así, al desarrollo del campo concurren los agentes individuales, como también las instituciones (universidades, centros de investigación, asociaciones académicas o profesionales), pero a estos hay que añadir el contexto sociohistórico en el que los temas se construyen, objetiva y subjetivamente, para atraer la atención de los investigadores. Si bien, estos definen por la vía de los hechos su concepto de educación comparada y sus

1 Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

2 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. CE: znavarrete@filos.unam.mx

métodos —de acuerdo con sus áreas y sus propósitos de estudio— se pueden distinguir temas compartidos dentro de la pluralidad.

Estos temas compartidos, así como su abordaje, dan forma al desarrollo del campo. Por ejemplo, Navarro Leal & Ornelas (2013) identificaron cuatro hitos que marcaron tendencias de la educación comparada internacional al iniciar el presente siglo. Un primer foco de atención fue provocado por los deplorables resultados en las pruebas PISA, que provocaron un inusitado interés por indagar cómo era la educación en aquellos países que obtuvieron los mayores resultados de esas pruebas, como fueron Finlandia, Korea del Sur y Hong Kong; el tema también dio pie al planteamiento de preguntas como ¿porqué Chile y Uruguay obtuvieron mayores resultados que México en dichas pruebas? Este tema dio lugar a un segundo foco de atención, como lo fueron las comparaciones entre las reformas educativas que en varios países fueron motivadas por estos resultados; de ahí se derivó a otro tema de interés internacional y que se prolongó hasta la segunda década del siglo, lo fueron las evaluaciones a los maestros tanto para la asignación de plazas laborales, como también como vía para des homologar salarios e implementar pago por méritos académicos.

Por último, otro de los hitos que marcaron a la comparación educativa internacional durante la primera década del siglo, fueron los rankings universitarios al llamar la atención y plantear cuestionamientos sobre la inclusión de universidades nacionales y latinoamericanas dentro del bloque de las primeras cien universidades del mundo. Algunos de estos temas están presentes en algunos de los capítulos incluidos en este libro.

En esta idea de que el contexto sociohistórico impone temas de interés y al hacerlo va dando forma al desarrollo del campo, en el horizonte más próximo se pueden prever algunos temas que marcarán tendencia en los estudios de educación comparada internacional. Uno de estos sin duda, por su alcance global, es el impacto múltiple de la pandemia provocada por el virus COVID 19: la transición hacia distintos tipos de educación no presencial; el rendimiento académico, el rezago, el abandono y la desigualdad social; la inclusión en el currículo de un mayor énfasis en temas relacionados con la salud y el cuidado del medio ambiente; la tecnología educativa y la formación tecnológica de los profesores.

En los ámbitos de la gestión de los sistemas escolares y de las escuelas, se pueden prever áreas emergentes de interés para la educación comparada, como la autonomía de las escuelas, la gestión curricular de temas locales y regionales; la comunicación eficaz con la comunidad y los padres de familia; la administración y planeación de la educación no presencial y mixta; la vulnerabilidad y prestaciones laborales de los trabajadores de la educación, especialmente de los profesores de tiempo parcial de instituciones públicas y privadas; la salubridad de los planteles escolares; la sana distancia en la arquitectura escolar.

En el presente libro hay capítulos cuya temática se ubica en las que habrán de marcar nuevas tendencias, pero también hay los que abundan y profundizan en la discusión de los temas actuales. Se han seleccionado treinta y cuatro trabajos, elaborados por académicos procedentes de instituciones ubicadas en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, EE.UU, España, México, Portugal, lo cual enriquece y fortalece la mirada internacional y comparada del tema central del libro.

Los capítulos que integran esta obra, fueron evaluados y dictaminados mediante un procedimiento de doble ciego llevado a cabo por pares académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Los trabajos, para su mejor ubicación, se han agrupado en tres secciones: I. Los referentes del campo, II. Comparaciones internacionales y III. Comparaciones nacionales.

El libro inicia en la sección de referentes teóricos, con un trabajo de Regina Cortina, profesora de Teachers College Columbia University y ex-Presidente de la Comparative and International Education Society (2019-2020), quien, desde una perspectiva epistemológica del sur global, conocida como el "giro decolonial", realiza un metaanálisis de su propio trabajo en el campo de la educación comparada.

En segundo término, António Teodoro, con el capítulo Las "dos culturas" en la Educación Comparada: ¿Un diálogo (im)posible? Discute un tema sumamente relevante para este campo, con lo que pone en su lugar, de manera muy puntual, el valor epistemológico de estudios comparados basados en indicadores estadísticos descontextualizados.

Zaira Navarrete analiza la creación de las sociedades de educación comparada en Iberoamérica, sus intereses y retos académicos a partir de seis referentes de comparación o unidades de análisis, así como su integración en la sociedad iberoamericana de educación comparada y sus actividades.

Silvie Didou, en un texto titulado La educación comparada internacional, en América Latina; un área disciplinaria en transición analiza la situación del campo en América Latina y reflexiona sobre su estado de desarrollo, los dispositivos que respaldan su institucionalización, así como sus usos, académicos y políticos.

En el capítulo titulado La educación comparada en México al final del Siglo XX por Marco Aurelio Navarro, cuyo propósito es elaborar un recuento de los estudios de educación comparada publicados en México durante la segunda mitad del siglo pasado considerando tanto sus orientaciones teóricas, como los grandes temas de su interés. Los libros publicados en los setenta están relacionados con tres perspectivas de desarrollo, mientras que en los publicados durante las décadas de ochenta y noventa se observa una mayor diversidad en los referentes comparativos.

El capítulo titulado Investigación comparada y educación. Aportes para la configuración de un ámbito del conocimiento educativo, de Ileana Rojas Moreno, tiene el propósito de ofrecer algunas reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como un ámbito del conocimiento educativo considerando tanto la perspectiva sociohistórica como las notas de orden teórico y metodológico que dejan entrever las condiciones de posibilidad en la configuración de dicho ámbito.

Aproximación a la educación comparada y educación superior: Notas para orientar lo posible, es el título del capítulo escrito por Oscar Rafael García Martínez con el objetivo de recuperar investigaciones realizadas en el marco de la educación superior y fundamentadas en la Educación Comparada.

Para María Esther Aguirre Lora, la educación comparada es un campo propicio para internarse en el estudio de las prácticas formativas en las artes escénicas y en las artes visuales en México y en América Latina. Su capítulo propone explorar las distintas historias institucionales, distintas necesidades regionales, distintas necesidades sociales,

distintos conflictos y las tendencias en las políticas educativas y culturales, sobre las que aún nos falta mucho por saber, mucho por entender.

La segunda sección de este libro, dedicada a la comparación internacional, está encabezada por el trabajo de Carlos Ornelas. Plantea cuestionamientos sobre la influencia de la OCDE, y específicamente de PISA, en la formulación de políticas y reformas de la educación a escala mundial. Pero más allá de las respuestas particulares a estos cuestionamientos, el capítulo sostiene que PISA ayuda a fortalecer la hegemonía de los grupos gobernantes, pero al mismo tiempo, genera oposición política de actores locales y críticas de investigadores.

Felicitas Acosta plantea como objetivo de su capítulo, analizar los cambios recientes en la organización de la escuela secundaria en Argentina y Francia y su relación con procesos históricos de segmentación de la oferta educativa. Su interés específico es analizar el proceso de segmentación por su filiación histórica con la expansión de la escolarización, por un lado, y la distribución desigual de la oferta educativa por el otro.

Guillermo Ramón Ruiz y Sebastián Scioscioli, se proponen estudiar el derecho a la educación en general y específicamente la educación secundaria obligatoria. Se analizan ambos conceptos y se estudian los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay en función de sus regímenes de gobierno, características demográficas, así como la estructura académica.

Las desigualdades educativas y la fabricación de poblaciones en Argentina y México (2000-2015) es el título del capítulo producido por Jesús Aguilar Nery, Ramón López Rodríguez, y Leonardo Oliver Ortiz Flores. Se reconocen los esfuerzos de estos dos países por incluir a más estudiantes, pero en dicha inclusión a menudo se producen circuitos de "calidad desigual", así como un generalizado deterioro de la calidad del conjunto del sistema escolar.

La equidad de género es el tema que Esther Ibarra Rosales trabaja en su capítulo, con un enfoque holístico y no únicamente la participación paritaria entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, ya que en la revisión que se hace utilizando algunas categorías analíticas, se encuentra que solo las normativas de tres países de América Latina (Argentina, Ecuador y México) tienen una dimensión acorde con el enfoque de equidad de género de la UNESCO.

La evaluación de los docentes en la educación obligatoria de Colombia y México es el tema del trabajo de Jaime Rogelio Calderón López Velarde y Luis Manuel Aguayo Rendón. Entre otras cosas, encontraron tres puntos convergentes: i) la evaluación docente es punitiva; ii) desconoce diversas tareas desempeñadas por los docentes; iii) es aceptada pero cuestionada con respecto a la manera de aplicarse.

Las instituciones formadoras de docentes en Argentina, Brasil, Colombia, China, México, Uruguay, son el foco de atención de Irma Alicia González Anaya, y José Ricardo Rivera Peña. Utilizan la Metodología de Triangulación Múltiple Participativa (MTMP) logrando triangular datos para hacer las inferencias de información recabada de las políticas educativas de los diferentes países, mostrando resultados para realizar algunas consideraciones finales, que ayudarán a entender la evolución de la Escuelas Normales.

Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Deise Aparecida Peralta y Ana Lúcia Braz Días comparan la educación profesional en Brasil y en Estados Unidos, para ello, después de caracterizar este tipo de educación, desarrollan un procedimiento comparativo, de naturaleza cualitativa, exploratoria y descriptiva para entrevistar a profesores y funcionarios. En el trabajo describen diferencias y semejanzas de ambos sistemas educativos.

La acreditación de la educación universitaria en Chile y México: de las prácticas comunes a las diferencias documentadas, es el título del trabajo elaborado por María Patricia Moreno Rosano. En este se comparan tanto los procesos de acreditación que se realizan en esos dos países, así como también el impacto que estos procesos producen en dichas instituciones

Adán López Mendoza y Marco Aurelio Navarro Leal comparan en su estudio los procedimientos utilizados para la acreditación en el campus Laredo de la Universidad de Texas A&M y el campus Nuevo Laredo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, pero posteriormente interrogaron sobre eso a estudiantes de sendas instituciones para encontrar valoraciones interesantes y significativas sobre la calidad del servicio educativo.

El estudio de María Celeste Godoy Castro, La educación emocional en la formación médica: un estudio comparativo de España y México tiene por objetivo comparar las competencias emocionales en los diferentes elementos que contienen los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Baja California y la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia.

El equipo integrado por Claudia Yasmín Pérez Rodríguez, Karina Stefhania Oropeza Endoqui, Nury Stella Ospina Chala, Tania Pereira Centurión, y Yuli Olvera Austin exploran el estatus docente de preparatorias internacionales de Paraguay, México, Canadá, Francia, Holanda, Japón y China utilizando indicadores construidos a partir de: calidad en la instrucción, autonomía y libertad durante el ejercicio docente, sueldo y prestaciones, integración del cuerpo docente a la institución, capacitación docente y escalafón, mecanismo y tipo de contratación y la interacción entre la comunidad educativa.

Héctor Díaz Zermeño abre con su trabajo la tercera sección de este libro dedicada a exponer estudios comparativos nacionales. Este trabajo no compara sistemas educativos sino la actividad de intelectuales que encabezaron la configuración de la Educación Superior en México entre los años de 1874 y 1928, destacando la labor de dos grupos identificados como los Positivistas y los Ateneístas que entre la amistad y la enemistad fueron dando lugar a la creación de la Escuela de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Ética de la docencia: un estudio comparativo de Guadalupe Ibarra Rosales analiza los resultados de dos encuestas realizadas a una muestra de alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y a una muestra de alumnos del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El análisis de los resultados de estas encuestas se realizó desde una perspectiva comparada para establecer las semejanzas y diferencias relativas a los rasgos, características y valores de un buen docente que expresaron los estudiantes encuestados.

Ricardo Ramos-Guillén, María de Lourdes Villarruel-López, y Manuel Villarruel-Fuentes, en los siguientes dos capítulos abordan el tema de la educación por competencias analizando sus fuentes históricas, sus tradiciones y sus vínculos con la educación superior

mexicana, de tal forma que su instalación en México no es homogénea. El estudio se centra en la comparación de los modelos educativos basados en competencias que tienen vigencia en el nivel universitario, tecnológico y politécnico.

En el capítulo Análisis comparativo de la creación y desarrollo de los Institutos Tecnológicos en México, Héctor Manuel Manzanilla Granados, María Guadalupe López Membrillo y Zaira Navarrete Cazales presentan un panorama de la historia de la educación profesional técnica en México de la época colombina a hasta la creación del Tecnológico Nacional de México conformado por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos federales y 128 Institutos Tecnológicos Descentralizados.

Diagnóstico comparativo de desarrollo de competencias investigativas UNAM-UVAQ: dimensión del dominio tecnológico es el trabajo presentado por Sandra Luz García Sánchez, Francisco Javier Palomares Vaughan, y Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz. El análisis plasma una comparación del dominio de estas competencias por estudiantes de cuarto semestre de las licenciaturas en Estudios Sociales y Gestión Local de la UNAM en la ENES, unidad Morelia y de Contaduría y Administración de la Universidad Vasco de Quiroga de la misma ciudad, a través de una herramienta avalada por la Federación de Instituciones Mexicanas particulares de Educación Superior (FIMPES).

Yuri Jiménez Nájera tituló su trabajo: Análisis comparado de los órdenes institucionales establecidos en el Instituto de Física y en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM en el que se confrontan tanto las similitudes y diferencias organizacionales entre ambos institutos, así como las características de sus agentes. La perspectiva analítica utilizada fue la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y la metodología fue cuantitativa y cualitativa.

Un estudio comparado de las mujeres en la academia es el título del trabajo presentado por Teresa de Jesús Guzmán Acuña, Josefina Guzmán Acuña, y Dora María Lladó Lárraga. Tiene como objetivo realizar un análisis comparado de las mujeres en la academia, sus avances y retrocesos, a través de distintas investigaciones e indicadores de distintas organizaciones y estudios actuales sobre la situación de las mujeres en este ámbito.

Santiago Palacios Navarro, y Blanca Rosa Olalde Lopez de Arechavaleta reportan en Estereotipos y violencia de género. Una aproximación comparada y dual, los resultados de una encuesta llevada a cabo en México y País Vasco en la que se miden distintas variables relacionadas con la violencia de género: sexismo ambivalente (hostil y benevolente), concepciones sobre el amor y la pareja y concepciones sobre la religiosidad. Encontraron diferencias significativas en los niveles de sexismo hostil entre, por un lado, la población mexicana y la vasca y, por otro, entre los hombres y las mujeres.

Comparación del ambiente educacional percibido por los alumnos en seis escuelas de medicina por Saraí Aguilar-Barojas, Alejandro Jiménez-Sastré, Ma. Luisa Castillo-Orueta, Alejandra Anlehú-Tello, Norma I. Portilla-Mánica, Emmanuel García-Acopa, y Candelaria del C. Camposeco-Pérez. Utilizan la escala Dundee Ready Environment Educational Measure (DREEM), diseñada en el Reino Unido, para evaluar la percepción en 320 estudiantes de la licenciatura de medicina sobre el ambiente educativo y comparan los resultados de cinco escuelas de: India, España, Malasia, Chile y Reino Unido.

Jesús Aguilar Nery, Nancy Sánchez Velázquez, y Astrid Itzel Santiago Bustamante presentan el capítulo Creencias de estudiantes sobre injusticias en escuelas de nivel medio

en Baja California: una comparación público/privado. En este se comparan las diferencias y semejanzas sobre injusticias presentes en tres grupos focales de cada escuela, que sirven como plataforma para contrastar otros grupos, buscando establecer patrones que por una parte ofrezcan un punto de vista del estudiantado, y por otra, aporten elementos al debate que resulta necesario en las escuelas de este nivel.

Indicadores para evaluar desde un enfoque comparativo el programa propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo por María Joaquina Sánchez Carrasco expone sobre una autoevaluación. Se indica la forma en que se diseñó y aplicó una encuesta, dirigida a estudiantes de propedéutico inscritos en el periodo escolar 2013-2014, lo que permitió identificar aspectos académicos y sociodemográficos de los estudiantes, para conocer y comparar la percepción que tienen respecto a la gestión administrativa, la infraestructura, la práctica y calidad docente, la estructura del plan de estudios, las tutorías, los viajes de estudios y la violencia escolar.

Dora María Lladó Lárraga, y Ma. Concepción Niño García trabajaron un estudio comparativo de resultados de evaluación entre promedio de bachillerato, EXANI II y EGEL en seis programas educativos de la UAT, con el propósito de mostrar los resultados iniciales en torno a la relación del promedio escolar de bachillerato con los resultados obtenidos por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en el Examen Nacional de Ingreso a la Licenciatura (Exani II) en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales aplicado en 2008-3 y la puntuación obtenida en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) aplicado por el Ceneval en el 2012 y 2013, centrándose en programas con evaluación nivel I de los CIEES.

Yesenia Maya Chávez expone capitulo con el título de La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria desde los planes y programas de estudio de 1993 y 2011. Es un análisis curricular comparado que tiene como objetivo principal comprender las rupturas y continuidades curriculares existentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria, por lo que se llevó una investigación cualitativa con base a la propuesta de análisis curricular propuesta de Jorge Posner. A partir del análisis de los contenidos, que reflejan una visión etnocentrista y eurocentrista, se observó que el estudio de personajes y grandes procesos históricos sigue teniendo gran relevancia en el currículo de historia.

Esperamos que la publicación de este libro, titulado: *Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales*, contribuya de manera importante al reconocimiento social del campo de la educación comparada y de manera más específica se busca que cada uno de los capítulos aporten conocimiento para un mejor tratamiento de los temas educativos aquí abordados.

## Bibliografía

Manzon, M. (2011). *Comparative Education: the construction of a field*. Hong Kong: Springer-Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong.

Moreno Doña, A., Toro Arevalo, S., & Gómez Gonzalvo, F. (2020). *Formación inicial de maestros de educación física. conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público*. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,, 605-612. Recuperado el 29 de 07 de 2020, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243326

Navarro Leal, M. A., & Ornelas, C. (2013). *Mexican perspectives in comparative and international education.* En A. W. Wiseman, & E. (. Anderson, Annual Review of Comparative and International Education (Vol. 20, págs. 51-57).

Paulston, R. (1993). *Comparative education as an intellectual field: mapping the theoretical lanscape.* Compare, 23(2), 101-114.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2017 ). *Comparative and International Education. An introduction to theory, method and practice* (2nd reprinted ed.). London: Bloomsbury.

# I. LOS REFERENTES DEL CAMPO

# La pasión por lo posible en educación comparada e internacional

Regina Cortina[1]

Este artículo interroga la direccionalidad Norte-Sur de la producción del conocimiento en el campo de la educación comparada e internacional.[2] Sobre marcos teóricos desarrollados en el Sur, describe los cambios que ocurren en los países de América Latina, reafirmando la diversidad cultural, étnica, racial y el mestizaje que tanto han caracterizado a las Américas. Este texto cuestiona las ciencias sociales de Occidente y su dominio sobre los marcos de análisis para entender las sociedades y culturas latinoamericanas. Además, invita a los investigadores a detener la deconstrucción del conocimiento indígena que tiene lugar a través de la imposición de un régimen epistémico dominante. En su lugar, alienta el desarrollo de un pensamiento decolonial e investiga paradigmas que cuestionan las jerarquías en conocimiento Norte-Sur con el propósito de promover igualdad y justicia en las comunidades a nivel local y global.

En 2019 se cumplen 500 años desde que el conquistador Hernán Cortés pisó las orillas de las tierras mexicanas, estableciendo tres siglos de colonización. Meses más tarde, cuatro jefes de la gente Nahua que vivía en Tlaxcala fueron bautizados en lo que es hoy la catedral de Tlaxcala, localizada a 240 kilómetros al este de la Ciudad de México. Este evento fue el comienzo de la evangelización católica, que fue de la mano con la colonización de las Américas. Con la ayuda de los tlaxcaltecas, quienes por largo tiempo habían resistido el dominio y expansión del imperio Azteca, los españoles fueron capaces de vencer a los aztecas y conquistar la Gran Tenochtitlán, en 1521, que hoy es la Ciudad de México.

El 2019 también marca 500 años desde que los conquistadores trajeron a africanos a través del Atlántico, llegando por primera vez como esclavos a las Américas. La migración europea a las Américas durante los tiempos de la colonia ha sido documentada con abundante detalle. Sin embargo, el arribo forzado de esclavos africanos se conoce en

1 Profesora de Educación, Teachers College, Columbia University, EUA. CE: cortina@tc.columbia.edu

2 Este artículo fue adaptado del discurso presidencial emitido el 16 de abril de 2019, en la reunión anual de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional, en San Francisco. Gracias a Amanda Earl por su excelente asistencia en la investigación y a Thomas James, Irv Epstein, Stephen Carney y Ruth Hayhoe por sus perspicaces comentarios y sugerencias. Un cálido agradecimiento a mis estudiantes graduados actuales y anteriores con quienes he discutido y elaborado estas ideas a lo largo de los años.

menor medida, a pesar de ser contemporáneo y casi numéricamente idéntico al de los europeos e igual de importante para entender las nuevas sociedades que surgieron en ese momento. De hecho, la migración europea y la trata de esclavos africanos dio lugar a la diversidad cultural, étnica y racial, y al mestizaje que caracteriza a las Américas. Después de los europeos blancos, los africanos representaron el grupo más grande de gente no nativa que llegó durante los primeros 50 años del dominio colonial, y su presencia continuó aumentando conforme la trata de esclavos se intensificó (Martínez 1983: 157-180).

Para mí, 2019 señala 40 años de que llegué al aeropuerto de San Francisco desde México para comenzar mis estudios de educación superior en la Universidad de Stanford. Una de las primeras cosas que aprendí en Stanford es que los profesores y becarios me identificaron como latinoamericana. Esto fue sorprendente debido a que siempre me había considerado mexicana. Shirley Brice Heath, la renombrada antropóloga lingüista, reiteró un día en la clase: "Ahora, tú eres una latinoamericana". Entonces, efectivamente obtuve una nueva identidad, que influyó en el trabajo que he hecho desde mi introducción en el campo de la educación comparada.

Agradezco el honor de presidir en este 2019 la sexagésima tercera conferencia anual de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (CIES, por sus siglas en inglés). De alguna manera, seguiré la tradición presidencial construyendo este mensaje sobre discursos previos. Sin embargo, esta intervención también se funda sobre mis propias actividades académicas, ya que ellas se relacionan con mayores tendencias en el campo. Lo que sigue, entonces, es un conjunto de reflexiones sobre teorías y temas basados en mi propia perspectiva como académica, profesora y activista.

## Formas de saber en educación internacional y comparada

En 1970, el fallecido Albert O. Hirschman publicó un ensayo titulado "La búsqueda de paradigmas como obstáculo para la comprensión". En este trabajo, critica la teorización acerca de la sociedad y economía latinoamericanas por parte de los investigadores estadounidenses de ciencias sociales de aquel tiempo y su compulsión por teorizar en exceso. El autor cuestiona la tendencia a ignorar las realidades sociales complejas de las sociedades bajo estudio, que deriva de "la desesperada necesidad, por parte del poder hegemónico, de atajos para comprender la realidad múltiple, que debe ser enfrentada y controlada y, por lo tanto, ser entendida de inmediato" (1970: 329). Continúa: "El sesgo conservador de las ciencias sociales en general y del análisis funcional en particular … toma… un giro extraño cuando el objeto de las ciencias sociales es una sociedad que es vista *desde el comienzo* como atrasada o injusta u oprimida" (339). Como consecuencia, argumenta, uno de los efectos del análisis social es reificar fenómenos contingentes o contextuales. Hirschman concluye su ensayo con el llamado de Kierkegaard a seguir "La pasión por lo posible" (343) en vez de utilizar modelos reduccionistas que simplifiquen una realidad que es muy compleja. Con base en el argumento de Hirschman, sostengo que, por mucho tiempo en nuestro campo, las ciencias sociales de Occidente han restringido lo que nosotros creemos que es posible alcanzar a través de una educación significativa, culturalmente relevante y efectiva.

Guiada por "la pasión por lo posible", mi objetivo es reflexionar sobre las ciencias sociales de Occidente y su dominio sobre los marcos de análisis que los académicos en educación comparada utilizan para entender a las sociedades y culturas de América Latina. El objetivo de gran parte de mi trabajo ha sido entender cómo fortalecer la educación, la ciudadanía y las oportunidades sociales para comunidades y culturas a través de las Américas. Mi investigación y campo de trabajo se han enfocado en los marcos de referencia internacionales de las reformas educativas para mejorar las oportunidades de educación de grupos marginados, las estrategias perseguidas por diferentes organizaciones de desarrollo internacional, y los debates públicos resultantes que impulsan a las naciones a redefinir identidad y ciudadanía para personas indígenas y otras poblaciones marginadas. El campo de la educación comparada engloba diferentes perspectivas disciplinarias y teorías que contribuyen al entendimiento de las políticas de educación global y sus efectos sobre los países alrededor del mundo. Todavía, las perspectivas del Norte continúan su dominación. Por lo tanto, deseo examinar la educación comparada desde una perspectiva Sur-Norte.

Voy a explicar qué quiero decir por un cambio de una perspectiva occidental o eurocéntrica a una perspectiva Sur-Norte. Gran parte del campo de la educación comparada y de la educación internacional se inserta en la discusión mayor sobre la relación entre educación y desarrollo, tópico de una edición especial reciente de la *Comparative Education Review* que explora el conocimiento del Sur (Takayama *et al*. 2017). Dentro del discurso de desarrollo, la expansión de la educación pública se entiende como una búsqueda de modernidad. La educación se convirtió en el medio a través del cual los conceptos y las formas de conocimiento de Occidente deberían utilizarse, desde una perspectiva colonial, para reformar a las áreas pobres, iletradas y subdesarrolladas del mundo.

Arturo Escobar, el antropólogo colombiano, sostiene que el desarrollo ha sido definido en términos de un sistema específico cultural occidental del conocimiento, el cual a su vez desacredita y deslegitimiza a otras epistemologías no-occidentales. Esta aproximación ha resultado en la construcción de un panorama dominante del Tercer Mundo en la necesidad de "salvación" por los proyectos de desarrollo moderno (Escobar, [1995] 2012: 13). Esta definición de modernidad —propagada por intereses geopolíticos de Occidente— es aún el paradigma dominante que moldea las iniciativas globales en la mayor parte del mundo. Extiendo la idea; Takayama (2018) enfatizó la importancia de reconocer el papel que la educación moderna ha representado en apoyar el enlace entre modernidad y colonialismo. Desde el punto de vista de la visión dominante de la modernidad, la enseñanza es un proceso universal y homogéneo de asimilación. Esta visión se observa, por ejemplo, en las políticas de educación y en las iniciativas de reformas que se enfocan sobre la eficiencia y confianza en pruebas estandarizadas y en currículos escolares con fines de lucro.

Sin embargo, lo que Hirschman describe como "la pasión por lo posible" ha estado presente en los discursos presidenciales de CIES de académicos que han disputado el dominio de las ciencias sociales del Norte. En 1990, Vandra Masemann criticó los fundamentos epistemológicos del positivismo y funcionalismo en nuestro campo, cuyo objetivo es organizar el mundo en categorías clasificables y dirigir los hallazgos abstractos de modelos cuantitativos a verdades generalizables y aparentemente incontrovertibles. Para Masemann, la exclusión metodológica de otras formas válidas del conocimiento, tales como epistemologías indígenas que están basadas sobre las experiencias vividas e

interdependencia con la naturaleza, ratifica la división entre investigadores académicos, vistos como aquellos que "saben correctamente", y profesores o practicantes, quienes simplemente aplican el conocimiento producido por los "expertos" (1990: 469). Masemann abogó por una mayor contextualización sociocultural, por métodos autorreflexivos, y por un multiperspectivismo en una era "postindustrial" (472) lo que abrió el camino para que Val Rust hablara a investigadores que profesan la educación comparada a examinar las condiciones históricas y genealógicas de nuestras formas de aprender y "esclarecer las metanarrativas que sustentan nuestro propio trabajo" en un mundo postmoderno (1991: 616).

Diez años después de estas apelaciones para evaluar las maneras de conocer de las personas marginadas en educación comparada, las teorías y perspectivas postmodernas de nuestro campo florecieron lo suficiente para que los teóricos occidentales convencionales se opongan a la utilidad de considerar epistemologías indígenas o alternativas. Es más, en su discurso presidencial, Ruth Hayhoe (2000) reconoció la necesidad de entender las metanarrativas que apuntalaron nuestro trabajo. Ella ilustró cómo retornar a un examen cuidadoso de las metanarrativas podría incrementar la importancia de nuestro campo al servir como fundamentos incluyentes para realizar investigaciones y decisiones políticamente éticas. Basada sobre su extenso trabajo realizado en Asia, principalmente en China y Japón, Hayhoe se preguntó: "¿No son ideas importantes las que deberían ser aplicadas en la reorganización de nuestro proyecto de modernidad hacia engrandecer la justicia, hacia engrandecer la armonía y hacer esto más grande frente a los valores de la comunidad?" (425). Concluyó su alocución sugiriendo que los académicos de educación comparada necesitan un "entendimiento profundo de las metanarrativas sobre sus valores y propósitos éticos" (439) que respeten varias tradiciones culturales, que no sea únicamente promover la diversidad dentro del campo sino como una forma de mejorar la construcción de la paz y la tolerancia global. De la misma manera, Roland Paulston (1999) señaló que la reflexión postmoderna nos ayuda a comparar múltiples perspectivas y la diversidad de lentes a través de los cuales se captura la realidad. Su cartografía social es útil para tomar conciencia de los fundamentos y supuestos epistemológicos y teóricos de nuestro campo y permitir su mapeo de forma visual.

Mientras mucha teorización postmoderna evita deliberadamente preguntas sobre formas alternativas del conocimiento, a mí, al igual que a otros, me inspira la investigación postcolonial. Los estudiosos decoloniales que teorizan desde la perspectiva del Sur global alimentan una "pasión por lo posible" en educación. Para la teoría decolonial no hay una postmodernidad distinta separada de lo moderno, sino que la colonialidad continúa apoyando la hegemonía del Norte a través de los tiempos modernos y postmodernos. Con fundamento en trabajos de académicos latinoamericanos y sus enfoques sobre la jerarquía de la producción del conocimiento, se han abierto varios caminos el hacia el trabajo intelectual de la decolonialización en educación. Como un ejemplo, Aníbal Quijano, un sociólogo peruano, argumentó que las jerarquías de género y raza establecidos desde los tiempos coloniales permanecen presentes hasta nuestros días en América Latina. Él describe esta continuidad como el "poder de la colonialidad" (2000). En diálogo con Quijano acerca de su trabajo, Walter Mignolo, un argentino semiótico y profesor en la Universidad de Duke, escribe que la lógica de desarrollo económico neoliberal trabaja en tándem con el mantenimiento de las estructuras coloniales. Así, al autor acuñó el concepto de "modernidad/colonialidad". En un esfuerzo por interrumpir este sistema mundial

(moderno/colonial), Mignolo describió el espacio de compromiso entre las formas del conocimiento no-occidental y occidental como una zona fronteriza y, al proceso de navegación entre las dos, como un "pensamiento de frontera". El pensamiento decolonial, por lo tanto, resulta de comprometerse activamente en un "pensamiento fronterizo" (Mignolo [2000] 2012).

Tanto académicos como practicantes investigan formas de conocimiento que proveen un cuadro de referencia más incluyente para nuestro trabajo en educación comparada. Necesitamos tomar seriamente el desafío y potencial del pensamiento de frontera. Esta perspectiva se apoya en las teorías decoloniales que conducen a la comunidad académica a la pregunta ¿cómo sabemos lo que sabemos?, y así explorar las epistemologías sobresalientes de nuestro conocimiento. Para cada uno de nosotros como investigadores, esto significa que necesitamos volver a examinar nuestras prácticas y creencias. Al igual que Escobar, el académico portugués Boaventura de Sousa Santos (2007) introdujo el concepto de "pensamiento abisal" para apoyar su argumento de que el régimen epistémico predominante de Occidente ha creado la destrucción del conocimiento no-occidental. Él alentó a los investigadores a "pensar desde la perspectiva del otro lado de la línea" (66) y a ampliar nuestros horizontes para alcanzar la co-construcción intercultural del conocimiento.

Dadas estas recientes reflexiones y teorías desde el Sur, recomiendo seguir el consejo de Hirschman de estudiar teorías y paradigmas que tienen "un poco más de 'reverencia por vivir'" y "tolerancia por lo inesperado" (338). Observo esto como una invitación abierta al respeto del conocimiento indígena y a sus formas de pensamiento, especialmente su cosmovisión y apreciación de los ciclos de la naturaleza de acuerdo con el entendimiento de la presencia humana y sus relaciones con la tierra. Como señala Hirschman, necesitamos modelos, paradigmas y abstracciones como un punto de partida para el análisis. Del mismo modo, debemos recurrir a todos nuestros "estilos cognitivos" como investigadores y pensadores. Las maneras en que nosotros seleccionamos y utilizamos nuestras teorías, y especialmente el nivel de poder que nosotros les atribuimos, hace toda la diferencia en nuestro trabajo (330). Las grandes auto-reflexiones de este tipo nos capacitan para producir investigación que tome en cuenta tanto a los contextos globales como locales. Se necesita generar investigación enfocada con toda nuestra energía sobre lo posible, motivada por nuestras más profundas aspiraciones éticas por un mundo más justo y humano.

Permítame regresar a mi trabajo académico en educación comparada en las Américas; utilizo mi investigación como un punto de partida para reflexionar sobre el poder de buscar lo posible.

## Globalización, ciudadanía y educación

Participé en el grupo de planificación que creó lo que es hoy la más grande institución postsecundaria para la formación docente en México, la Universidad Pedagógica Nacional, me interesé en la carrera profesional de los profesores. Como era cierto en muchos otros países, la mayor parte de las filas del sindicato de docentes eran mujeres, pero los líderes eran hombres. Estaba, entonces, intrigada por el poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dominado por hombres, en la política mexicana.

¿Por qué existía tal desequilibrio de género en la enseñanza? Estaba dispuesta a explorar la dinámica de poder y jerarquía de género en el SNTE —el sindicato más grande de América Latina— y esta investigación me permitió escribir mi disertación doctoral sobre las maestras y el poder del sindicato.

Mi primera investigación buscaba comprender a las mujeres que fueron pioneras en lo social y político y que abrieron las puertas a otras mujeres en el entorno político, tanto por su liderazgo en el sindicato como en otras instituciones educativas. Mis entrevistas con las líderes, activistas extraordinarias, revelaron que su trabajo diario era en sí mismo un proceso de búsqueda de lo posible en una organización donde constituían la gran mayoría, pero donde eran excluidas de las decisiones y de la estructura de poder (Cortina 1985)[3].

La cultura de las escuelas y la estratificación de la profesión docente por una jerarquía de género, que Sandra Acker ha llamado "el guión de género" (1999), continúa influyendo en el trabajo de mujeres y hombres en la educación.

Las expectativas sociales y culturales alrededor de la naturaleza del trabajo de las mujeres y las capacidades de cuidado y los atributos maternos asignados a ellas, han dictado su permanencia como maestras en los niveles más bajos del sistema educativo. La feminización de la docencia está presente en diferentes períodos sociohistóricos y políticos a través de los siglos y en la mayoría de los países. "Las mujeres enseñan y los hombres supervisan" es la frase acuñada por dos de mis asesores de doctorado, Myra Strober y el difunto David Tyack (Tyack y Strober 1981). Mis colegas y yo, en *Women and Teaching* (2006), aprovechamos el trabajo pionero de mis asesores y ampliamos la investigación más allá de la feminización de la enseñanza en los países de habla inglesa. Nuestro libro ofrece una ventana a la cultura de género de las escuelas y los eventos sociales y políticos singulares que condujeron, en una variedad de países, a la presencia universal de las mujeres en las aulas. Buscamos explicar las causas y consecuencias de la feminización de la enseñanza en los países predominantemente católicos de Europa, Latinoamérica y el Caribe.

A pesar del esfuerzo de mujeres feministas y del examen crítico del género como una estructura social, llevado a cabo por académicas como Judith Butler (1999) y Reawyn Connell (1987), la realidad del trabajo diario de la mujer en las escuelas ha permanecido constante en los últimos dos siglos. La mayoría de las mujeres están recluidas en las aulas, donde trabajan con niños y tienen poco acceso a redes colegiadas que les permitan empoderarse en su desarrollo profesional como docentes. Y así, una pregunta permanece hasta hoy: a pesar de la considerable expansión de la educación de las mujeres y las jóvenes en el siglo veinte, ¿cómo las escuelas socializan los distintos roles de género entre los jóvenes, y cómo estos roles se interiorizan en la extensión de la jerarquía de género que persiste en la profesión docente hasta hoy? La jerarquía de género, así como la jerarquía racial y la étnica están incrustadas en la colonialidad del poder que persiste en la educación y enseñanza actual. Las teorías decoloniales del Sur nos ayudan a entender mejor cómo estas estructuras de poder se mantienen a través de la educación en todo el mundo.

La trayectoria profesional de las mujeres en la profesión docente y en sus organizaciones profesionales es un tema que me sirvió como punto de partida para comenzar a explorar

3 Parte de esta investigación se publicó en el libro: "Lideres y construcción de poder: las maestras y el SNTE" (cf. Cortina, 2003).

la equidad educativa y las oportunidades para diferentes grupos sociales. Mi trabajo sobre las oportunidades de educación de mujeres y jóvenes se intensificó durante la década de los noventa, cuando el tema se convirtió en una prioridad en el ámbito internacional como parte del objetivo más amplio de reducir la pobreza y trabajar hacia un desarrollo sustentable. Mujeres activistas adoptaron estas prioridades internacionales a escala nacional y local a través de sus organizaciones y se inspiraron para formar coaliciones para que las jóvenes y mujeres alcancen igualdad dentro de los sistemas educativos. Así encendieron la llama de los movimientos sociales que presionarían la implementación de políticas estratégicas para lograr la equidad de género. Entender las alianzas entre agencias donantes internacionales que financian proyectos de reformas educativas, gobiernos nacionales y organizaciones de la sociedad civil con respecto a la igualdad educativa que se convirtió en la cuestión central de investigación en mi trabajo posterior.

Las alianzas estratégicas que la ayuda europea estableció para las políticas de equidad y género en los países de Latinoamérica me llevaron a más consultas sobre otras agencias de desarrollo y los tipos de asociaciones que se crearon con movimientos nacionales, regionales y locales para mejorar la educación de calidad para todos. La estrategia de ayuda de donadores europeos y su influencia sobre las políticas de educación llegó a ser un área de gran interés para mí y suscitó mi comprensión del impacto más amplio de la ayuda en la educación. Traté de determinar si era posible fortalecer las organizaciones civiles para promover la implementación de políticas nacionales que impulsen la agenda de equidad en educación, dada la propagación de la globalización y la expansión de la interconexión de los mercados, las comunicaciones y la migración humana.

Los científicos sociales, de hecho, debaten la centralidad del Estado en la formulación de las políticas de educación frente al papel de las instituciones globales que reforman tales políticas alrededor del mundo. ¿Cómo la intensificación de la globalización ha limitado el control que los estados tienen sobre sus políticas de educación? Múltiples casos de estudio que analizan la dinámica de los estados en África, Asia y Latinoamérica apoyan la perspectiva de ver "el dinamismo del Estado como un elemento clave" para entender la globalización, las iniciativas globales y su impacto en la escala local (Migdal y Schlichte 2005: 36). Estos hallazgos de estudiosos de las ciencias políticas contradicen los argumentos de otros investigadores quienes advierten que el Estado ha desaparecido como un actor político. En cambio, deberíamos entender que el nuevo papel del Estado es responder y promulgar reformas paralelas a las normas educativas mundiales. Los sociólogos que utilizan la teoría de la sociedad mundial, por ejemplo, escriben acerca de la convergencia global de las normas escolares y minimizan la influencia del Estado como un actor en la reforma de la educación nacional. Además, argumentan que las convenciones mundiales actuales sobre derechos humanos y paz reforman el discurso de los estados alrededor del mundo.

Sin disputar los cambios dramáticos de la economía mundial y la importancia creciente de la tecnología y la comunicación instantánea, otros teóricos insisten en que "aún cuando la economía mundial llegue a ser cada vez más globalizada, el Estado-nación permanecerá como la estructura política crucial donde las políticas educativas estén en juego" (Carnoy 2019: 164). En cada país, su historia nacional y sus sistemas económicos, políticos y sociales empujan a responder distintamente a las presiones económicas mundiales por la eficiencia y privatización en la educación (Dale, 1999) así como a la influencia que las agencias multilaterales han obtenido al reformar las políticas en la educación (Mundy

2016). Aún bajo las condiciones mundiales actuales, los debates que colocan al Estado en el centro también podrían perder aspectos importantes de las formas en que la educación y los movimientos sociales pueden actuar juntamente para transformar al Estado y a la sociedad.

Boaventura de Sousa Santos (2018) estudió tensiones similares con relación a la universidad, enfocándose en cómo la globalización moldea las operaciones internas de la universidad y cómo el capitalismo internacional altera su misma lógica. Para de Sousa Santos (2017), la universidad como un sitio de educación es eurocéntrica e históricamente ha suprimido epistemologías alternas, particularmente indígenas y de otras formas de entender basadas en tradiciones culturales nativas. Sin embargo, también se esfuerza por entender cómo las universidades responden a las afirmaciones de comunidades tradicionalmente marginadas y cómo estas luchan por mantener sus conocimientos, culturas y lenguajes dentro del espacio élite de la universidad. Él teoriza que la universidad, bajo la amenaza de la globalización, debería ser un sitio de democratización, solidaridad social y resistencia. Estas mismas presiones y dinámicas de la globalización impactan a los sistemas nacionales de la educación primaria y secundaria.

Situé mi investigación sobre ciudadanía y educación en esos debates acerca de la respuesta del Estado y de sus instituciones educativas a los movimientos sociales regionales y transnacionales. Concentrándome sobre la colaboración entre movimientos sociales regionales y nacionales, y con redes transnacionales de científicos sociales y lingüistas, he intentado entender y explicar cómo se producen cambios sociales a nivel regional y local. Mi inquietud progresó hacia un análisis de marcos de referencia internacionales de la reforma educativa y de la historia de más de 30 años de ayuda para mejorar el acceso y oportunidades de grupos marginales. Específicamente, estudié la contribución de la ayuda al campo académico de educación bilingüe intercultural de América Latina (Cortina 2010; 2014). Se hizo evidente que los avances en la educación indígena en muchos países están estrechamente relacionados con la defensa de la sociedad civil transnacional por una educación de calidad para niños y adolescentes indígenas por parte de la comunidad internacional de donantes y científicos sociales y lingüistas a través de las fronteras nacionales.

Para avanzar en una era de globalización y migración masiva, los investigadores necesitan re-imaginar la educación comparada e internacional. Los sistemas nacionales de educación pública en América Latina están desactualizados en su enfoque de dirigir a diversas poblaciones a un solo idioma y una nación. Solo recientemente las reformas constitucionales y legales han reconocido la naturaleza multilingüe de las sociedades latinoamericanas (Cortina 2017). Necesitamos desconectar los conceptos de nación y estado a pesar del antiguo uso del término "estado-nación". Este concepto supone que el Estado representa a una nación y que esta nación es homogénea. Como los teóricos y las comunidades del Sur Global sugieren, América Latina y el Norte Global comprenden múltiples naciones, razas, identidades y etnias. Necesitamos teorizar acerca de que el Estado representa a los múltiples pueblos y naciones dentro de la sociedad.

Reflexionando sobre cómo repensar nuestra comprensión de lo social y lo político, Joel Migdal (2001) ha considerado la relación entre el Estado y la sociedad como una interacción: "Los estados no son entidades fijas, ni son sociedades. . . se están *convirtiendo* constantemente" (57). Afirmó que el Estado está "en el centro de la reinvención de la

sociedad" (262), ya que es el sitio del conflicto entre diferentes coaliciones nacionales e iniciativas globales, todos en el proceso de cambio. Y argumentó en contra de aislar al Estado. En su lugar, recomienda estudiar el papel que juega, el Estado, en la transformación dinámica tanto de sí mismo como de la sociedad.

La primera sociedad de América Latina que se movió en esta dirección fue Bolivia cuando se autoproclamó como un Estado multinacional integrado por múltiples naciones: las naciones y pueblos indígenas, primordialmente Quechua, Aymara, Guaraní, así como los mestizos y Afro-bolivianos, consideradas comunidades interculturales. Esta redefinición del Estado motivó al país a decolonizar el currículo al rechazar las teorías asimilacionistas del pasado y en su lugar abrazar la diversidad de lenguajes y personas que constituyen el "Estado Plurinacional de Bolivia". Tal cambio fundamental ha forzado al sistema educativo a reimaginar cómo desarrollar estrategias para enseñar y aprender, abrazando diferentes lenguas, culturas y conocimientos de las distintas naciones que forman el Estado de Bolivia. La decolonización es visible en una mayor presencia indígena entre los empleados del Estado y el requerimiento para los mestizos de aprender a hablar uno de los lenguajes indígenas nacionales, además del español, para mantener sus trabajos en el gobierno. Como dijo un líder indígena aymara: "Estamos en el proceso de decolonización; ahora los pensamientos, el conocimiento, la visión del mundo, las historias orales y escritas vienen de las comunidades indígenas" (Jiménez Quispe 2014: 169). Este proceso amplía nuestro entendimiento y apoya la co-construcción del conocimiento al avance de la transformación de ambos, Estado y sociedad.

Tales transformaciones tanto en el Estado como en la sociedad dieron como resultado el amplio reconocimiento de la diversidad racial, étnica y lingüística de las personas que conforman las sociedades latinoamericanas y caribeñas en las últimas décadas. Este nuevo reconocimiento fue codificado por enmiendas constitucionales que afirman la composición pluricultural y plurilingüe de los países latinoamericanos. Las enmiendas cuentan con el apoyo de los movimientos transnacionales indígenas y la histórica Declaración de las Naciones Unidas, de 2007, sobre los derechos de los pueblos indígenas. Su Artículo 14 contribuyó al marco internacional para expandir y fortalecer la educación bilingüe intercultural en América Latina y otras regiones del mundo. La puesta en práctica de la política exige el derecho indígena a la educación e implica esfuerzos continuos entre las comunidades indígenas para cuestionar la educación pública que ofrece el Estado a los niños y jóvenes indígenas, los niños menos escolarizados y más marginalizados del continente.

En toda América Latina, los esfuerzos para implementar una educación de calidad para los estudiantes indígenas tienen una historia controvertida. Sin embargo, lo logrado es resultado de la confianza y asociación establecidas entre organizaciones indígenas, instituciones estatales y agencias bilaterales que forjan cambios para expandir los compromisos del Estado con las poblaciones indígenas y otras marginadas. El estudio de esta historia en disputa condujo al libro *The Education of Indigenous Citizens* (2014), en el cual mis colaboradores y yo emprendimos un análisis comparado de debates de políticas nacionales en cinco países de América Latina con el mayor número de población indígena: México, Ecuador, Perú, Bolivia y Guatemala.

En 1975, Perú fue el primer país de América en proclamar un idioma indígena, el Quechua, como lengua oficial. Otros países siguieron: revisaron sus constituciones para

afirmar las características multilingües y multiétnicas del Estado y sus instituciones y respaldar el derecho de los pueblos indígenas a una educación en sus propias lenguas, en lugar de declarar el español como idioma oficial. Desde la implementación de estas revisiones constitucionales, hemos sido testigos de transformaciones significativas en la educación básica y la expansión de la educación superior para incluir formas indígenas de conocimiento, culturas e idiomas.

Estos cambios se han logrado en los cinco países de América Latina con las poblaciones indígenas más grandes, pero no sin una oposición política significativa de los sindicatos de docentes y otros actores políticos. La implementación de las nuevas políticas y los debates nacionales sobre ellas han variado de un país a otro según el poder político del movimiento social indígena y sus aliados, que apoyaron a los líderes indígenas en el desarrollo de una visión genuina de la educación para sus pueblos. Los estudios de caso muestran que la educación intercultural bilingüe como una demanda política para la transformación de la educación pública surgió de los movimientos indígenas locales, lo que demuestra un enfoque de reforma ascendente en las políticas culturales y educativas. México es la única excepción, con un modelo descendiente bajo el liderazgo del Estado (Cortina 2014).

Al escribir sobre el cambio político en los Andes, Brett Gustafson (2014) ha ido más allá de la consideración de la educación bilingüe intercultural como un movimiento para preservar las lenguas y culturas indígenas. Luego enfatizó las complejidades de decolonizar la enseñanza y los planes de estudio, integrados en las tensiones entre las prioridades globales de desarrollo, los objetivos de los estados y la visión de los movimientos indígenas y sus líderes. De hecho, como se muestra en los estudios de caso de los cinco países (Cortina 2014), el objetivo de las reformas es un desafío a las jerarquías socio económica, racial y de género existentes y un esfuerzo por reformar al Estado, así como a las instituciones públicas y educativas que mantienen la opresión de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Mi análisis en los casos de Perú y Bolivia revelan que sin la ayuda del Estado poco se hubiera alcanzado para redirigir el colonialismo de larga data y la asimilación forzada de los pueblos indígenas. Específicamente, las reformas orientadas al cambio del currículo de las instituciones de formación docente son difíciles de alcanzar, dado que estas instituciones están conectadas de cerca con gobiernos, partidos políticos y sindicatos de docentes que representan el poder atrincherado dentro del Estado. Este nexo de dominación ejemplifica la necesidad de que el Estado cambie para que tenga lugar una renovación social. Enfocándose sobre varios proyectos fundados por la agencia donadora alemana *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ) en Perú y Bolivia, encontré que la alianza entre movimientos indígenas transnacionales y la ayuda europea no había sido suficiente para fortalecer el cambio, dado que el aliado del proyecto de ayuda es el Estado en el que la gente indígena vive y, con frecuencia, el objetivo de la política educativa nacional no es reparar la desigualdad del pasado. Sin embargo, como lo muestra la historia, las transiciones entre regímenes políticos podrían desmantelar políticas e iniciativas de diversidad que favorecen la inclusión de las lenguas indígenas en el plan de estudios, como fue el caso de Perú durante la presidencia de Alan García (2006-2011) (Cortina 2014).

Con respecto a la diversidad económica, lingüística, cultural y racial de la población de América Latina, es crucial investigar los acuerdos de ayuda bilateral entre diferentes países y, sobre todo, sus marcos de referencia de asistencia en general. La alianza entre agencias de ayuda bilateral y movimientos sociales ha llevado a sinergias que impulsan al Estado a comprometerse con nuevas coaliciones para el avance educativo. El marco conceptual utilizado por los donantes para determinar qué proyectos apoyar es un área de importancia estratégica para América Latina y otras regiones del mundo.

Nuevas investigaciones sobre este tema llenarán un vacío importante en la literatura sobre el impacto de estrategias para reducir las disparidades educativas. Es necesario examinar los patrones de ayuda de los donantes, la relación entre varias iniciativas mundiales y el establecimiento de objetivos y marcos de referencia en la política de asistencia de los donantes. La investigación también debe considerar la propia visión de los donantes sobre la reforma educativa y los aliados de los donantes en el desarrollo de proyectos para el cambio social y educativo. En todos los casos, debe prestarse especial atención a las maneras en que las reformas educativas son producto de la transformación experimentada tanto por el Estado como por la sociedad, y cómo esta transformación renueva coaliciones entre el Estado y la sociedad para avanzar el pensamiento decolonial.

Tal investigación revelará "la pasión por lo posible" en el empoderamiento de las formas del conocimiento, de las culturas e idiomas de los pueblos indígenas en su búsqueda de ciudadanía. La colaboración entre las organizaciones de ayuda bilateral y los movimientos sociales ha expandido la definición de ciudadanía y mejorado pedagogías que reconocen las identidades multilingües y multiétnicas.

## Más allá del "pensamiento avisal" en educación internacional y comparada

Una vez que se ha reconocido la diversidad de nuestros pueblos, el paso siguiente es explorar cómo hacer para que esta diversidad florezca y contribuya a nuestro sistema educativo. Entiendo a las Américas como una unidad hemisférica donde las jerarquías económicas y de poder de género y raza crean una continuidad geográfica entre la educación en Latinoamérica y los estudiantes latinos en Norteamérica. La intención de las teorías del Sur es interrogar los fundamentos epistemológicos que moldean los programas y las políticas educativas en todo el mundo. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2018), el "Sur", en epistemologías del Sur, es político más que geográfico. Él escribe que "es imperativo decolonizar los materiales de enseñanza y los métodos en cada sociedad en las cuales las desigualdades socioeconómicas se combinan con jerarquías raciales, etnoculturales, epistémicas y sexuales" (271). Las epistemologías del Sur cuestionan la construcción del conocimiento de sistemas educativos que resulta en escuelas altamente segregadas y desiguales alrededor del mundo. Inspirada por las metodologías de nuestro campo y los teóricos que resaltan las epistemologías del Sur, me sentí obligada a revisar mi trabajo en educación comparada e internacional con la finalidad de expandir los fundamentos epistemológicos para reorganizar los programas educativos que afectan a los jóvenes en el hemisferio. Las desigualdades socioeconómicas y la segregación están estructuralmente inmersas en los sistemas educativos que estudié a través de las Américas, tanto del Norte como del Sur. A través del hemisferio entero, las desigualdades y la segregación racial, de género y étnica de los indígenas y Afrodescendientes, puestas en

movimiento en 1519, se manifiestan en la educación de hoy, aún cuando la mayoría de los países se enorgullece de sus sistemas educativos y su compromiso con la igualdad educativa.

La desigualdad es evidente en el hemisferio Norte en el discurso y en la política alrededor de la migración del Sur, así como en la segregación persistente y en las desigualdades educativas. Esto es también evidente en el hemisferio Sur, en la continua exclusión de los indígenas latinoamericanos de las escuelas públicas y en las desigualdades en su enseñanza. Aquellos estudiantes que continúan con la educación superior se enfrentan a la negación de su identidad e idioma indígena, así como a la marginación.

En todo el continente americano, gran parte del sostén de las reformas educativas y de las "mejores prácticas" que la impulsan se fundan en la producción académica del Norte y se basan en el supuesto de que el conocimiento occidental es el camino hacia una vida más plena y la reducción de la exclusión social y la pobreza. Pero, de hecho, estas "mejores prácticas" han condenado a las culturas indígenas a la oralidad, limitando así sus propias formas de aprendizaje y su capacidad de expresión intelectual, artística y musical (Quijano 2007: 170). En muchas escuelas que he visitado, observé a niños indígenas que aprendían con libros para colorear y estudiaban el abecedario con imágenes ajenas a su cultura, comunidades y entornos naturales. Por ejemplo, para enseñar la letra *i* a niños indígenas en Centroamérica, utilizar la imagen de un iglú, una estructura seguramente desconocida para ellos.

En mi enseñanza, investigación y activismo, me he enfocado en estudiar el impacto de la migración Sur-Norte en las escuelas estadounidenses. La población Latinx, que en 2016 aumentó a los 58 millones en Estados Unidos, es el grupo más segregado en las escuelas de ese país y de baja representación entre los egresados universitarios (US Census Bureau 2017). Una gran proporción de estudiantes latinxs vive en barrios predominantemente de migrantes, aislados de las comunidades de clase media y segregados por raza, lenguaje y pobreza (Suárez-Orozco 2016).

Me pregunto cómo estas escuelas responden a los recién llegados, particularmente dentro de circuitos migratorios de la costa Este de Estados Unidos, y cómo les proporcionan información acerca de sus comunidades de origen, así como por los logros educativos de la población adulta. La motivación de mi enfoque fue la migración masiva de mexicanos a la costa Este, desde Florida hasta Nueva York, que comenzó en la década de 1990. Los estudiantes mexicanos que llegaron recientemente a escuelas públicas mostraron una alta deserción debido a la forma en que fueron incorporados al sistema educativo y a la prevalencia de perspectivas de déficit, además de discriminación directa.

Investigaciones futuras sobre la escolaridad de los niños migrantes en Estados Unidos y la diversidad de la población Latinx no deberían examinar solamente sus resultados educativos, sino también las causas de su desproporcionado fallo académico, lo cual abarca desde factores individuales, familiares y culturales hasta barreras estructurales que impiden que estos estudiantes accedan a universidades de alta calidad y los obligan a trabajar por bajos salarios. El logro educativo de familias migrantes en sus comunidades de origen incide en sus posibilidades de movilidad social para apoyar la enseñanza de sus niños y niñas. La movilidad social y educativa es extremadamente difícil de alcanzar a menos que los mentores y las escuelas, junto con otros familiares y actores, provean el apoyo necesario.

En el caso del sistema educativo en Nueva York, por ejemplo, destaca el papel crucial de las comunidades en el apoyo de las escuelas de lenguaje-dual, y de la asistencia que brindan las redes de empoderamiento de los actores comunitarios involucrados en la toma de decisiones educativas, que incluyen a padres, profesores, consejeros educativos comunitarios y líderes de las escuelas. Aún así, los tres grupos latinos más grandes de la ciudad —puertorriqueños, dominicanos y mexicanos— son altamente segregados por las comunidades de clase media (Cortina 2011). Además, las desigualdades sociales y políticas persisten, especialmente para los grupos indígenas que hoy representan el único flujo significativo de migrantes mexicanos que llegan a Nueva York. Esta desigualdad es especialmente acentuada para hijos e hijas de estos migrantes, quienes no acceden a escuelas en granjas y áreas rurales y sus derechos como hablantes de lenguas indígenas no son reconocidas. Las publicaciones del Consulado Mexicano en Nueva York se traducen al Náhuatl y al Triqui para que los mexicanos indígenas de estos grupos sociales puedan entender sus derechos de educación, migración y trabajo (Consulado Mexicano de Nueva York). Las comunidades de migrantes indígenas viven codo con codo con los migrantes sudamericanos y las grandes diásporas caribeñas de Afrodescendientes en los barrios de la ciudad de Nueva York. Todos estos grupos representan la diversidad de personas en nuestras comunidades y la necesidad de que nuestras escuelas reconozcan tal diversidad.

## Conclusión

El pensamiento decolonial originado en el Sur global cuestiona la concentración de riqueza y poder mundial que mantienen las jerarquías coloniales. Tales teorías desafían tanto al conocimiento occidental como a la direccionalidad Norte-Sur del conocimiento. El pensamiento decolonial, en esencia, está impregnado de la esperanza de que los educadores, al oponerse a las jerarquías discriminatorias, puedan promover la igualdad y la justicia en las comunidades locales y globales.

"Diferencia colonial" es el término utilizado por el programa de investigación latinoamericano de modernidad/colonialidad para explicar por qué se atribuye culpa a las personas pobres, rurales, indígenas y Afrodescendientes por su falta de éxito dentro de las instituciones educativas. Dicho concepto refiere al espacio político que privilegia una cultura y una epistemología y "la subalternización" de otras formas de conocer y otras culturas, y se expresa en sistemas educativos que privilegian una cultura y una forma de conocer sobre otras (Escobar 2010: 39).

En todos los niveles de educación, los movimientos sociales demandan acción y cambio para valorar e incorporar formas de conocimiento, idiomas e identidades de los grupos marginados e incluirlos como ciudadanos plenos del Estado Hablo específicamente de pobres de las zonas rurales, pueblos indígenas y comunidades Afrodescendientes en todo el continente americano. Los sistemas educativos se expandieron hace casi un siglo, pero hoy, en un momento de globalización implacable, la desigualdad continúa creciendo, así como la segregación racial y la marginación en las escuelas de las Américas.

Por lo tanto, es esencial implementar reformas que incrementen el rango y el tipo de producción del conocimiento en educación; ampliar el alcance del currículo; demandar la diversificación del personal en los sistemas educativos; asegurar igualdad y equidad para

todos los estudiantes; y, finalmente, cuestionar los regímenes de conocimiento sobre los cuales se construyeron los sistemas educativos. Como investigadores, educadores, estudiantes, defensores y activistas, debemos participar plenamente en la implementación de estas reformas. En el espíritu de la colegialidad, debemos aportar a la tarea la medida completa de nuestro conocimiento, experiencia y energía. Y, finalmente, al investigar lo que sea posible para los estudiantes en nuestros salones de clase alrededor del mundo, es necesario investigar primero lo que ha sido posible para nosotros mismos, cómo podemos abrazar una visión justa del mundo multirracial y multicultural en el que habitamos.

En otras palabras, reproducir al máximo de nuestra capacidad la pasión por lo posible.

## Bibliografía


Acker, S. 1999. *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment.* London: Cassell/ Continuun.

Butler, J. 1999. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York: Routledge.

Carnoy, M. 2019. *Transforming Comparative Education: Fifty Years of Theory Building at Stanford.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Connell, R. 1987. *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Cortina, R. 1985. *Power, Gender and Education: Unionized Teachers in Mexico City.* PhD Dissertation, Stanford University.

Cortina, R. (2003) *Lideres y construcción de poder: las maestras y el SNTE.* México: Santillana, Aula XXI, 158pp.

Cortina, R. 2010. *Empowering Indigenous Languages and Cultures: The Impact of German Bilateral Assistance in Latin America.* European Education 42 (3): 53–67.

Cortina, R. 2011. *Putting Languages on a Level Playing Field.* Research Report. NYLARnet, State University of New York at Albany.

Cortina, R. 2014. *Partnerships to Promote the Education of Indigenous Citizens.* In The Education of Indigenous Citizens in Latin America, ed. R. Cortina. Clevedon: Multilingual Matters.

Cortina, R. 2017. *How to Improve Quality Education for Indigenous Children in Latin America.* In Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America, ed. R. Cortina. New York: Palgrave Macmillan.

Cortina, R., S. San Román, eds. 2006. *Women and Teaching: International Perspectives on the Feminization of a Profession.* New York: Palgrave Macmillan.

Dale, R. 1999. *Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms.* Journal of Education Policy 14 (1): 1–17.

Escobar, A. (1995) 2012. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Escobar, A. 2010. *Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/ Coloniality Research Program.* In Globalization and the Decolonial Option, ed. W. D.

Mignolo A. Escobar. New York: Routledge.

Gustafson, B. 2014. *Intercultural Bilingual Education in the Andes: Political Change, New Challenges and Future Directions.* In The Education of Indigenous Citizens in Latin America, ed. R. Cortina. Clevedon: Multilingual Matters.

Hayhoe, R. 2000. *Redeeming Modernity.* Comparative Education Review 44 (4): 423–39.

Hirschman, A. O. 1970. *The Search for Paradigms as a Hindrance to Understanding.* World Politics 22 (3): 329–43.

Jiménez Quispe, L. 2014. *Indigenous Leaders and the Challenges of Decolonization in Bolivia.* In The Education of Indigenous Citizens in Latin America, ed. R. Cortina. Clevedon: Multilingual Matters.

Martínez, J. L. 1983. *Pasajeros de Indias.* Madrid: Alianza Editorial.

Masemann, V. L. 1990. *Ways of Knowing: Implications for Comparative Education.* Comparative Education Review 34 (4): 465–73. Mexican Consulate of New York. 2019. https://consulmex.sre.gob.mx/nuevayork/index.php/espanol/servicios-consulares-lenguas-indigenas.

Migdal, Joel. S. 2001. *State in Society: Studying How States and Societies Transform and Constitute One Another.* Cambridge: Cambridge University Press.

Migdal, J. S., K. Schlichte. 2005. *Rethinking the State. In The Dynamics of States: The Formation and Crises of State Domination,* ed. K. Schlichte. Farnham: Ashgate.

Mignolo, W. D. (2000) 2012. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Mundy, Karen. 2016. "*Leaning In" on Education for All: Presidential Address.* Comparative Education Review 60 (1): 1–26.

Paulston, R. G. 1999. *Mapping Comparative Education after Postmodernity.* Comparative Education Review 43 (4): 438–63.

Quijano, Aníbal. 2000. *Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America.* Nepantla 1 (3): 533–80.

Quijano, Aníbal. 2007. *Coloniality and Modernity/Rationality.* Cultural Stuides 21 (2): 168–78.

Rust, Val. D. 1991. *Postmodernism and Its Comparative Education Implications.* Comparative Education Review 35 (4): 610–26.

Santos, B. de S. 2007. *Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge.* Vienna: Eurozine.

Santos, B. de S. 2017. *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Santos, B. de S. 2018. *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South.* Durham, NC: Duke University Press.

Suárez-Orozco, M. 2016. *"A Reunion."* In D. Allen, Education and Equality. Chicago: University of Chicago Press.

Takayama, K. 2018. *Beyond Comforting Histories: The Colonial/Imperial Entanglements of the International Institute, Paul Monroe, and Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University.* Comparative Education Review 62 (4): 459–80.

Takayama, K., A. Sriprakash, R. Connell. 2017. *Toward a Postcolonial Comparative and International Education*. Comparative Education Review 61 (S1): S1–S24.

Tyack, D. B., M. H. Strober. 1981. *Jobs and Gender: A History of the Structuring of Educational Employment by Sex*. In Educational Policy and Management: Sex Differentials, ed. P. A. Schmuck, W. W. Charters Jr., R. O. Carlson. New York: Academic Press.

US Census Bureau. 2017. *Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2017*. Accessed June 12, 2019. https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2017/hispanic-heritage.html.

# Las “dos culturas” en la Educación Comparada: ¿Un diálogo (im)posible?

António Teodoro[1]

El presente capítulo, en su primera parte, analiza la forma en que la Educación Comparada se ha convertido en un campo de estudio privilegiado de la afirmación y expansión del modelo escolar; en la segunda parte, se desarrolla un conjunto de argumentos sobre las maneras en que los principales proyectos estadísticos internacionales han construido nuevas formas de regulación transnacional de las políticas educativas. Para finalizar, se presenta una propuesta con el fin de poner en escena el diálogo de las “dos culturas” de la Educación Comparada: una, de carácter académico, firmemente comprensiva y localizada, y la otra, que prevalece en organizaciones internacionales, con vasta información estadística, pero que inexorablemente conduce siempre a las mismas propuestas y soluciones descontextualizadas.

Pese a las muchas dificultades prácticas y diferentes ritmos de expansión, la escuela se asumió, desde una etapa temprana, como un fenómeno global que, en la perspectiva neoinstitucionalista, se desarrolló por *isomorfismo* en el mundo moderno (ver, por ejemplo, Meyer & Ramírez, 2000). Al igual que cualquier fenómeno global, la escuela de hoy tiene una raíz local, siendo un modelo construido en el contexto europeo, que sólo se universalizó posterior y progresivamente a medida que se integraban los diferentes espacios en la economía capitalista mundial.[2]

La consolidación del modelo escolar entre los siglos XVI y XVIII, en detrimento de las antiguas formas de aprendizaje, es fruto de un largo proceso producido en un complejo

1 Director del Instituto de Educação e do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. CE: teodoro.antonio@gmail.com

2 El presente capítulo corresponde a la versión escrita de la presentación realizada, originalmente en inglés, en el Panel *Perspectivas actuales y futuras de la Educación Comparada en América Latina. Visiones desde dentro y fuera de la región,* XVI Congreso Mundial de las Sociedades de Educación Comparada, Beijing, 22-26 de Agosto de 2016. El capítulo retoma algunas ideas defendidas por el Autor en otras ocasiones, en particular en la Conferencia que pronunció en el Seminario Internacional *Repensando a Universidade comparativamente entre países: Brasil, Rússia, Índia e China*, organizado por la Fundação Capes, en asocio con el Centro Lemann de la Universidad de Standford y la UNESCO, y realizado en Brasilia el 9 de diciembre de 2015.

juego de relaciones sociales y modificaciones de las representaciones y orientaciones normativas en relación con el mundo y los hombres, como señala António Nóvoa (1994), comprensible en un marco en el que paralelamente (i) emerge el desarrollo de una *nueva concepción de la infancia*, (ii) se instaura una *civilización de las costumbres*, que impone un ideal de un adulto civilizado como contrapunto a la condición *natural* del niño, (iii) se establece una ética protestante del trabajo, y (iv) se implanta una *sociedad disciplinaria* que tiene por resultado el confinamiento de los niños a sus propios espacios.

Bajo la sombra tutelar de la Iglesia, el modelo de la escuela se perfecciona durante estos tres siglos, fuertemente influenciado por la Reforma y la Contrarreforma. Pero el siglo XVIII, o siglo de la Ilustración, con sus profundas dimensiones económicas, sociales y políticas, demanda grandes rupturas en el campo educativo y en la organización de la vida social.[3] En muchos países, el Estado toma el lugar de la Iglesia en el control de la educación, a través de procesos no siempre pacíficos, convirtiéndose en el agente de expansión más importante de la institución escolar.

A lo largo del siglo XIX, la escuela es transformada en un elemento central de la homogeneización lingüística y cultural, de invento de la ciudadanía nacional, en suma, de la afirmación del Estado-Nación. Como no cesan de resaltar los autores que describen la perspectiva del sistema moderno mundial, la expansión de la escuela está estrechamente vinculada a la construcción de esta realidad imprescindible en la nueva etapa de la economía mundial capitalista: el Estado-Nación.

La expansión progresiva de la escuela a todas las clases y grupos sociales llevó a la consolidación de modelos de organización escolar y pedagógica capaces de abarcar un creciente número de estudiantes. Con este objetivo, desde el siglo XIX se ha venido desarrollando una *gramática escolar,*[4] capaz de responder al desafío de *enseñar a muchos como si fuera a sólo uno* (Barroso, 1995).

El modelo escolar desarrollado inicialmente en Europa se convertirá no sólo en el universal, sino casi en el único posible o incluso imaginable (Nóvoa, 1998). El análisis de cómo este modelo de escuela se ha afirmado y consolidado en los diferentes espacios mundiales ha constituido el campo de estudio privilegiado de la Educación Comparada. Siendo una disciplina de las Ciencias de la Educación que puede remontarse a principios del siglo XIX,[5] fue sólo después de la Segunda Guerra Mundial que la Educación Comparada tuvo un gran desarrollo y una expresión significativa en el conjunto de las Ciencias de la Educación.

---

3 La mayor de las cuales es, seguramente, protagonizada por la Revolución Francesa de 1789. Sobre sus consecuencias en el plano ideológico, con el surgimiento del *liberalismo* mientras el cimiento ideológico de la economía mundo capitalista, y con la afirmación, en el plano del poder, del *pueblo que se vuelve soberano* (ver, por ejemplo, Wallerstein, 2011).

4 David Tyack y Larry Cuban (1995) definen *gramática de la escuela* ("grammar schooling") como el conjunto persistente de características organizacionales y de estructuras que, más allá de todas las reformas y cambios, se va manteniendo como características del modelo escolar.

5 Los estudios comparativos en diversos campos científicos, particularmente en el seno de las ciencias biológicas, aunque también en los campos de Derecho, Lingüística o Pedagogía, tuvieron un fuerte impulso al inicio del siglo XIX. En Pedagogía, el impulso iniciador de lo que pasó a constituir el campo de la Educación Comparada se debe a Marc-Antoine Julien de Paris, y a su E*squisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée,* publicado en París en 1817.

La creación de un vasto sistema de organizaciones internacionales intergubernamentales, a nivel de las Naciones Unidas (por ejemplo, la UNESCO en los campos de educación, ciencia y cultura), o el FMI y el Banco Mundial, en el campo financiero y de *ayuda al desarrollo*, o la OCDE, en el campo de la cooperación económica para un espacio geográfico determinado, dio un fuerte impulso a la internacionalización de los problemas educativos.[6]

La formulación de las políticas educativas, particularmente en los países periféricos (y de la semiperiferia) del sistema mundial, ha pasado a depender cada vez más de la legitimación y la *asistencia técnica* de las organizaciones internacionales, lo cual, en la década de 1960, permitió la rápida difusión de las teorías del capital humano y la planificación educativa, núcleo duro de las teorías de la modernización, tan de moda en este período de *euforia* en el que la educación pasó a ser un instrumento obligatorio de *autorrealización individual, progreso social y prosperidad económica* (Husen, 1979). El esfuerzo por establecer una racionalidad científica que permitiera la formulación de *leyes generales* con el fin de orientar la reforma en el campo de la educación en cada país fue el centro de numerosas iniciativas (seminarios, congresos, talleres, estudios, exámenes) realizadas por todas estas organizaciones internacionales, facilitando la creación de vastas redes de contactos, financiamiento e intercambio de información y conocimiento entre autoridades político-administrativas nacionales, actores sociales, especialistas e investigadores universitarios.

El desarrollo de estas redes se fundamentó en un concepto de Educación Comparada que, según António Nóvoa (1998: 62-65), está centrado en torno a cuatro aspectos esenciales: la *ideología del progreso*, un *concepto de ciencia*, la *idea del Estado-Nación* y la *definición del método comparativo.* El primer aspecto, la *ideología del progreso*, se pone de manifiesto en la ecuación *educación = desarrollo*, es decir, en la convicción de que la ampliación y la mejoría de los sistemas educativos garantizan inevitablemente el desarrollo socioeconómico. El segundo aspecto, un *concepto de ciencia*, se basa en el paradigma positivista de las ciencias sociales construidas a partir de la segunda mitad del siglo XIX, que atribuye a la ciencia – en este caso, la Educación Comparada, el papel de establecer leyes generales sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, legitimando la retórica de la racionalización de la educación y la eficacia de las políticas educativas, señaladas como el núcleo de toda acción de reforma. El tercer aspecto, la *idea del Estado-Nación*, deriva de la suposición de la *nación* como comunidad privilegiada de análisis, lo que conduce, de manera general, a estudios que principalmente buscan realzar las diferencias y similitudes entre dos o más países. El cuarto y último aspecto, la definición del *método comparativo*, tiene su principal dimensión en la retórica de la objetividad y la cuantificación, que plantea el problema de la recogida y análisis de datos y rara vez (o nunca) aquella otra cuestión, más decisiva, que es la construcción real de los datos y los marcos teóricos que los sustentan.

Quizás debido a su origen, la Educación Comparada, en su paradigma extendido por la mayoría de las organizaciones internacionales, produjo un conocimiento muy limitado, sirviendo principalmente a las autoridades nacionales para legitimar sus políticas. Prevalece ahí un *positivismo instrumental*, que lleva a lo que Thomas Popkewitz y Miguel A. Pereyra (1994) denominan de *falacias epistemológicas* de la investigación comparativa.

6 Ver el capítulo imprescindible de Joel Samoff, Institucionalizar la influencia internacional, en Arnove, Torres y Franz (Eds.), (2016), pp. 115-150.

En esta perspectiva, el recurso a lo *extranjero* funcionó (y funciona), en general, como un elemento de *legitimación* de las opciones asumidas en el plano nacional, y muy poco como un esfuerzo serio de un conocimiento contextualizado de otras experiencias y otras realidades. Dicho de otra manera no tan radical, esta relación refleja siempre "una alianza tácita o explícita entre (algunas) fuerzas internas y (algunas) fuerzas externas".[7]

Pero, simétricamente, también se puede considerar que las constantes iniciativas, estudios y publicaciones de las organizaciones internacionales desempeñan un papel decisivo en la *normalización* de las políticas educativas nacionales, estableciendo una *agenda* que determina no sólo prioridades, sino también la manera como los problemas se plantean y se equiparan, y que constituyen una forma de establecer un *mandato* más o menos explícito según la centralidad de los países. Jurgen Schriewer (1997) denomina a esta forma de mandato, difusa pero presente, como la *construcción semántica de la sociedad mundial*.

Posiblemente, este carácter híbrido, entre la justificación de una actividad reformadora vinculada fundamentalmente a la exportación del concepto de desarrollo y un método comparativo unido a las formulaciones positivistas, engendró una *mala reputación* de la Educación Comparada (Nóvoa, 2005), particularmente en los años 1970 y la primera mitad de la década de 1980. Esa *vieille damme compassée* ("señorona sofocada"), como lo expresa Regina Sirota (2001), dará lugar a una nueva *popularidad* de la Educación Comparada que, en opinión de António Nóvoa, se basa en tres razones principales: la reorganización del espacio mundial, la recomposición de los sistemas educativos y la reestructuración del trabajo científico (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2005).

Sin deseo de desarrollar en este momento la tercera razón señalada por Nóvoa (*la reestructuración del trabajo científico*), me centraré, pues, en las dos primeras razones (*la reorganización del espacio mundial y la recomposición de los sistemas educativos*), con el fin de presentar a continuación los argumentos que he estado elaborando sobre la manera en que, en estos tiempos de globalización (hegemónicamente neoliberal), los grandes estudios estadísticos realizados por organizaciones transnacionales de naturaleza gubernamental, especialmente la OCDE, se han convertido en el instrumento más poderoso para regular las políticas de educación pública. Y es a partir de estos argumentos que he defendido que esta forma de «gobernar por números» empobrece el debate público democrático y oscurece otros modos de regulación que serían más propicios para apoyar la innovación de las respuestas educativas, una condición para la construcción de una escuela exigente y radicalmente democrática.

El nuevo proyecto de desarrollo generado por la globalización hegemónica puso en primer plano una estrategia de liberalización de los mercados globales, haciendo que el axioma de ventajas competitivas pase a ser el centro de este proyecto y, así, a la recuperación de la teoría neoclásica del capital humano. Por lo tanto, no es de extrañar que se argumente que los efectos más claros de la globalización en las políticas educativas son una consecuencia de la reorganización de los estados para ser más competitivos, particularmente con el fin de atraer inversiones de empresas transnacionales a sus territorios.

En el proyecto desarrollista anterior, las relaciones entre los planes nacionales e internacionales en la definición de las políticas educativas nacionales se procesaban en un

7 Esta es una formulación de Joel Samoff, presentada en una reunión-debate con el autor de este capítulo, en el ámbito de una invitación dirigida por la Red Iberoamericana de Investigación de Políticas de Educación (RIAIPE), en la ciudad de México el 22 de noviembre de 2007.

registro doble: por un lado, las autoridades nacionales buscaban (y buscan) activamente la asistencia técnica de las organizaciones internacionales, sobretodo como medio de *legitimación* de las opciones internas no obstante asumidas; por otro lado, las constantes iniciativas (seminarios, conferencias, talleres), estudios y publicaciones de las organizaciones internacionales desempeñan un papel decisivo en la normalización de las políticas educativas nacionales, estableciendo una agenda que dispone no sólo las prioridades sino también las maneras en que se plantean y equiparan los problemas, y que constituyen una forma de mandato más o menos explícito según la centralidad de los países.[8]

En el proyecto de la globalización —y esta es la hipótesis que he defendido desde 2001 (Teodoro 2001, 2003a, 2003b, 2007, 2011)—, estas relaciones se establecen sobre todo teniendo los principales proyectos estadísticos internacionales como su centro neurálgico, y en particular el proyecto INES,[9] del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE. En estos proyectos estadísticos, la ***elección de indicadores*** es la cuestión clave para establecer una agenda global para la educación,[10] con un gran impacto en las políticas educativas de los países centrales, pero también en los países ubicados en la semiperiferia de los espacios centrales.

Desde su inicio, el proyecto INES estuvo marcado por una fuerte controversia y amplia oposición interna en el seno de la OCDE (Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 2001).[11] Teniendo como la expresión pública más conocida la publicación anual de *Education at a Glance*, este emprendimiento de la OCDE se decidió después de una conferencia celebrada en Washington en 1987 por iniciativa e invitación del gobierno de Estados Unidos y la Secretaría de la OCDE, a la que asistieron representantes de 22 países, así como varios expertos y observadores invitados. En ese momento, el tema principal de la agenda de la OCDE en el campo de la educación era la *calidad de la educación*, que sirvió como punto de partida para el lanzamiento del proyecto INES, posiblemente la actividad más significativa e importante de esta organización internacional a lo largo de la década de 1990.

Reconociendo que el problema más complejo no era tanto el cálculo de indicadores válidos sino la clasificación de conceptos, los representantes de los países miembros de la OCDE y los expertos invitados examinaron un conjunto de más de 50 posibles indicadores nacionales, que finalmente agruparon en cuatro categorías: (i) los indicadores de entrada (*input*), (ii) los indicadores de resultados (*output*), (iii) los indicadores de proceso, y (iv) los indicadores de recursos humanos y financieros (Bottani & Walberg, 1992).

8 Por ejemplo, para el caso de Portugal, y para el período comprendido entre el final de la 2ª Guerra Mundial y la adhesión a la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, ver Teodoro, 2001.

9 Indicators of Educational Systems (Indicadores de los Sistemas Educativos).

10 Como explicaré más adelante, la influencia de esos grandes proyectos estadísticos va mucho más allá del mero establecimiento de la 'agenda global de la educación'.

11 Tuve la oportunidad de confirmar esta afirmación con María do Carmo Clímaco, que representó a Portugal en las reuniones de preparación para el lanzamiento del proyecto, así como con Ana Benavente que, a finales de los años 1990 e inicio del 2000, representó a Portugal en el Comité Directivo de la OCDE (cf. memorando del taller de trabajo "Organizaciones internacionales y regulación transnacional de las políticas educativas: los indicadores de comparación internacional y la construcción de una agenda global de educación", realizada el 22 de marzo de 2007 en Lisboa, en el ámbito de la Red Iberoamericana de Investigación para Políticas de Educación, RIAIPE).

La concretización de este proyecto permitió a la OCDE establecer una importante base de datos de indicadores nacionales de enseñanza, que, desde 1992, alimenta la publicación de *Education at a Glance*. Bajo esta perspectiva, además de los indicadores tradicionales, sean estos las diferentes tasas de escolarización, los diversos índices de acceso a la educación, el gasto en educación, o las calificaciones del personal docente, figura también un conjunto de nuevos indicadores que tienen profundas consecuencias, *ex ante*, en la formulación de las políticas de educación en el plano nacional.[12] Los más importantes derivan de la definición del concepto de *alfabetización* y de la elección de la lengua materna, de las matemáticas y de las ciencias como áreas de operacionalización de este concepto.

Los efectos prácticos de este proyecto se encuentran muy presentes en las políticas educativas adoptadas en los diferentes Estados miembros (o asociados) de la OCDE desde la década de 1990, generalmente pertenecientes a espacios centrales o en la semiperiferia de estos espacios centrales. Una influencia que se manifiesta no por un mandato explícito,[13] sino más bien por la necesidad de responder a una agenda global basada en la comparación y, sobre todo, en la competición de *performances* de los sistemas educativos. Como afirma Andy Green (2002), la obsesión con la medida de los resultados y *performances* hace a los gobiernos (y demás actores políticos, en particular aquellos con acceso privilegiado a los medios de comunicación social de masas) prisioneros de una especie de Juegos Olímpicos de naciones, en el que se somete a los sistemas educativos a una forma de *ranking* según su eficacia.

Muchos son los trabajos conocidos que muestran los límites y la fragilidad de los fundamentos técnicos y científicos, así como los problemas epistemológicos, de las comparaciones internacionales de resultados (ver, por ejemplo, Afonso & St. Aubyn, 2006; Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006; Broadfoot, Osborn, Planel & Sharpe, 2000; Normand, 2003, 2004). Uno de los más ilustres comparatistas mundiales, Martin Carnoy, publicó en octubre de 2015, en la Universidad de Stanford, el interesante informe *International Test Score Comparisons and Educational Policy. A review of critiques* (Carnoy, 2015), en el que presenta, de manera sistemática, el conjunto de críticas a este modo de gobernar, dedicando especial atención a las presentadas en el contexto norteamericano.

Pero la cuestión central está en el hecho de que este tipo de comparación se convierte en un arma muy poderosa para quien controla los 'significados' de lo que se compara. Eso mismo es reconocido por un antiguo administrador principal del CERI-OCDE:

12 Ver, por ejemplo, los dos campos privilegiados por la OCDE a finales de la década de 1990: la evaluación del funcionamiento de las escuelas y la evaluación externa de los aprendizajes.

13 Se aclara nuevamente que esta afirmación se refiere a los países centrales o de la semiperiferia de los espacios centrales, así como a los llamados países emergentes, que actualmente integran o son miembros asociados de la OCDE. Para los países del llamado Tercer Mundo, en la periferia del sistema mundial, son otras las relaciones de fuerza que se establecen, por ejemplo, entre instituciones financieras como el Banco Mundial o el FMI y los gobiernos nacionales.

> Los estudios comparados funcionan como palancas que permiten hacer saltar las resistencias, independientemente del nivel en que se encuentren, ya sea a nivel de la investigación o a nivel político. La comparación se convierte en un arma en el conflicto sobre la organización de la enseñanza. Permite sobre todo implementar estrategias de información nuevas sobre los procesos educativos, y traer informaciones que estimulan y debilitan las posiciones de los oponentes. (Bottani, 2001: 75).[14]

Como señala Romuald Normand (2003), esta obsesión por los resultados y por la comparación internacional de *performances* se basa en el doble propósito de, por un lado, 'moldear' un modelo político para la educación y, por otro, institucionalizar un modo de gobernanza que tiende a secuestrar el debate democrático y a impedir una reflexión sobre el proyecto político de la escuela.

En este contexto, el poder de las organizaciones internacionales en los tiempos actuales va más allá del ya importante papel de establecimiento de la agenda global sobre la educación. Mediante una analogía con la distinción que Basil Bernstein hace entre *reconocimiento* ('recognition') y *consecución* ('realisation'),[15] Roger Dale defiende que la influencia de las organizaciones internacionales (de entre las cuales destaco a la OCDE por considerar que constituye, por lo menos en el campo da educación, el principal *think tank* mundial de la globalización hegemónica[16]), se sitúa no sólo en la segunda dimensión de poder de Steven Lukes, "poder como definición de agenda", sino, principalmente, en su tercera dimensión, "poder de moldear y controlar las reglas del juego y de formatear las preferencias" (Dale, 2008: 3.)[17] Por eso también la convicción de Roger Dale de que el papel de las organizaciones internacionales ha ido cambiando, asumiéndose cada vez más como *definidores de problemas* ('problem definers') y menos como *proveedores de soluciones* ('solution providers').

14 Cabe destacar que, en la ocasión en que la afirmación fue escrita, N. Bottani aún desempeñaba sus funciones como administrador principal del CERI-OCDE.

15 "La regla del reconocimiento permite, esencialmente, la apropiación de realizaciones para que sean colocadas en conjunto. La regla de la consecución determina cómo colocamos significados en conjunto y los hacemos públicos. La regla de la consecución es necesaria para producir el texto legitimado. De esta manera, diferentes valores de marco actúan selectivamente en las reglas de consecución y en la producción de diferentes textos. De manera simple, las reglas de reconocimiento regulan los significados que son relevantes y las reglas de consecución la manera en que los significados son colocados en conjunto para crear el texto legitimado" (Basil Bernstein, cit. por Dale, 2008: 3).

16 Esta es mi posición, defendida a partir de la publicación del artículo "Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade" (Teodoro, 2001), y corroborada por Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2001).

17 Dale se refiere al libro de Steven Lukes, *Power, a Radical View* (London, Macmillan, 1ª ed. 1974; 2ª ed., 2005).

Los grandes estudios de investigación internacionales, tales como el TIMSS,[18] el PISA,[19] el PIRLS[20] o el TALIS[21] (y, en algunos países, replicados a nivel nacional), y su permanente comparación de informes y estudios internacionales (y nacionales), poco (o nada) preocupados con los contextos socio-históricos generadores de estos resultados, se convirtieron en una de las principales tecnologías de gobernanza. Su papel es de aportar las *evidencias* para la acción política gubernamental ('*evidence-based policy*'), relegando a segundo plano la contextualización de los procesos de aprendizaje, así como la participación y el debate democráticos sobre las dimensiones políticas de la educación.

Este es el paraíso de la gobernanza neoliberal: una acción política basada en *evidencias* indicadas por la *expertise* de los técnicos y científicos, en lugar de la participación de los movimientos sociales y de la sociedad civil organizada, asociada a la libre y democrática afirmación y competencia de proyectos políticos contrastantes. En suma, es el viejo sueño conservador de *hacer políticas sin política*, de un gobierno de *sabios* que conoce los caminos y las soluciones para hacer feliz al 'pueblo'[22]

## Para concluir, una propuesta y un desafío

En los últimos años, algunas agencias gubernamentales, tal como la Fundación CAPES de Brasil, han demostrado una inusual preocupación por la Educación Comparada, facilitando la traducción a idiomas ibéricos y la difusión de importantes obras de este campo

18 Third/Trends in International Mathematics and Science Study. Publicado en 1995, con la designación de Third, pasó a llamarse de Trends a partir de 1999. Realizados por la International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), a la fecha se han realizado las ediciones de 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 y 2015. Se puede encontrar la información relevante a este estudio en http://timssandpirls.bc.edu

19 Program for International Student Assessment. Este estudio fue lanzado por la OCDE en 1997 y a la fecha ha tenido tres ciclos. El primero, que tuvo lugar en 2000, tuvo como principal dominio de evaluación la alfabetización en contexto de lectura e implicó a unos 265 000 alumnos de 15 años, provenientes de 32 países. En el segundo ciclo, realizado en 2003, participaron 41 países, contando con más de 250 000 alumnos de 15 años, dando un mayor énfasis a la alfabetización matemática y tuvo como dominios secundarios la alfabetización de lectura y científica, así como la resolución de problemas. En el tercer ciclo, que tuvo lugar en 2006, se dio preponderancia a la alfabetización científica y contó con la participación de cerca de 60 países, con más de 200 000 alumnos de 7 000 escuelas. Otras ediciones se realizaron en 2011 y 2016. El sitio oficial del PISA se encuentra en http://www.oecd.org/pisa/home/.

20 Progress in International Reading Literacy Study. Este proyecto, conducido por la International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), ha realizado dos ciclos de recogida de datos. En el primero, denominado PIRLS 2001, participaron cerca de 150.000 alumnos del 4º año de escolaridad en 35 países. En el segundo, PIRLS 2006, participaron niños del 4º año de 45 sistemas escolares, abarcando un mínimo de 150 escuelas, con un total de 4.500 a 5.000 alumnos evaluados en cada uno de los sistemas escolares participantes. Se puede encontrar la información relevante a este estudio en http://timssandpirls.bc.edu.

21 Teaching and Learning International Survey. En septiembre de 2007 participaron en 24 países. Este proyecto es presentado como el primer survey internacional, donde el foco principal se sitúa en el contexto de aprendizaje y en las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas. En 2013 se realizó un nuevo *survey*. Se pueden consultar sus resultados en http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm.

22 Aunque, a menudo, sus mentores no tienen condiciones para explicar este punto de vista, la *política basada en evidencias* tiene sin embargo consecuencias claras: operar, simultáneamente, como legitimación de las políticas adoptadas y descalificación de políticas alternativas, señaladas como resultado de intereses particulares que no tienen soporte técnico-científico ni responden al interés general.

científico. Me refiero, por ejemplo, a los 2 volúmenes de *Educación Comparada. Panorama internacional y perspectiva*, organizados por Robert Cowen y Andreas Kazamias (con la colaboración de Elaine Unterhalter) traducidos al portugués en Brasil, o la traducción al castellano de la recopilación organizada por Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres y Stephen Franz, *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local* (Arnove, Torres y Franz, 2012/2016).

En el volumen 2 de *Educación Comparada,* organizado por Cowen y Kazamias (con Unterhalter), figuran dos interesantes capítulos de naturaleza prospectiva: uno de Patricia Broadfoot, influyente y conocida comparatista británica, y el otro de Robert Cowen, uno de los organizadores de la recopilación y también conocido e influyente comparatista.

En su capítulo ¿Tiempos de revolución científica? De la Educación Comparada a la Ciencia Comparada del Aprendizaje (pp. 717-738, de la edición brasilera), Patricia Broadfoot presenta una implacable crítica al modelo dominante de Educación Comparada basada en los grandes estudios estadísticos normalizados internacionales (y nacionales). Dice que "es un proyecto que se basa en un modelo de educación que asume el formato de talla única", por lo cual, "evidentemente, se trata de un modelo imperfecto, no sólo por no tomar en consideración diferencias contextuales importantes entre los países involucrados, sino también por no cuestionar las estructuras y la provisión aceptadas de la educación formal, tal como ésta educación evolucionó a lo largo del último siglo" (p. 724), Añade que: "Cuanto más se esfuerzan los países por hacer comparaciones entre sí mediante estos criterios comunes, más improbable se vuelve la posibilidad de buscar otros tipos de resultados de aprendizaje menos susceptibles a la evaluación formal, aunque puedan ser más importantes" (p. 724).

En otro capítulo, titulado *Antes y ahora: ideas-unidad y Educación Comparada*, Robert Cowen defiende que existen diversas educaciones comparadas: "Por ejemplo, aun tenemos una educación comparada de soluciones ofrecidas por agencias como la OCDE o el Banco Mundial; una educación comparada de evaluaciones internacionales – los estudios IEA y Pisa, y el movimiento eficiente y eficaz de las escuelas, que aún está vivo; una educación comparada de las dicotomías políticamente santificadas o políticamente correctas (tradicional / moderno; desarrollado / en desarrollo; capitalista / socialista; Oriente / Occidente; Norte / Sur); y una literatura de educación superior comparada especializada y de buena calidad" (p. 759).

Estas "educaciones comparadas" diferentes producen discursos paralelos que raramente se encuentran o se cruzan. Por ejemplo, existe en el plano nacional e internacional abundante literatura a partir del PISA y de las muchas pruebas estandarizadas que la OCDE realiza, que son (casi) totalmente ignorados por la comunidad de las Ciencias de la Educación (y las Ciencias Sociales). También, simétricamente, la producción científica salida da comunidad universitaria, de las centenas de programas de doctorado y máster, de los proyectos de investigación y desarrollo financiados por agencias del sistema científico y tecnológico, tienen poco o ningún reconocimiento en el momento de la formulación de políticas públicas. Son dos mundos que se ignoran majestuosamente.

En este contexto, termino el capítulo con una propuesta. Las organizaciones de carácter gubernamental responsables de la política científica, generalmente con fuerte participación de la comunidad científica, están en excelentes condiciones para liderar el proceso que permita que estos discursos paralelos, estas "dos culturas", se crucen y dialoguen. Y que,

al cruzarse y dialogar, creen condiciones para una Educación Comparada, o una Ciencia Comparada del Aprendizaje, como defiende Broadfoot, que esté atenta a la innovación, a la experimentación, a nuevas *gramáticas* de la organización de la escuela y la universidad, a la capacidad de construir en las políticas (y prácticas) de educación pública aquello que Paulo Freire denomina *inéditos viables*. Y es que la educación y las sociedades necesitan este esfuerzo: la escuela se está volviendo intolerable para millones de niños y jóvenes, incluso entre aquellos que provienen de estratos cercanos a la cultura escolar.

**Nota**: Este trabajo fue financiado por fondos nacionales por medio de la FCT – Fundação para a Ciência e aTecnologia, I.P., en el marco del proyecto FCT UID-CED-04114-2016. Traducción al Español de Ellyde Maestre.

## Bibliografía

Afonso, A. & St. Aubyn, M. (2006). *Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs.* Economic Modelling, 23, 476– 491.

Arnove, R. F., Torres, C. A. & Franz, S. (Ed.). (2012, 4ª Ed.). *Comparative Education. The dialect the global and the local*. Nueva York: Roman & Littlefield. Traducción española: *Educación Comparada. La dialéctica de lo global y lo local,* Valencia: Tirant Humanidades, 2016.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960).* 2 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006). *Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête* PISA 2000. Révue Française de Pédagogie, 157, 85-101.

Bottani, N. (2001). *Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique.* In R. Sirota (Ed.). Autour du Comparatisme en Education (pp. 71-76). Paris: PUF.

Bottani, N. & Walberg, H. J. (1992). *À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement?* En CERI, *L'OC*DE et les indicateurs internacionaux de l'enseignement. Uncadre d'analyse (pp. 7-13). París: OECD/OCDE.

Broadfoot, P. (2012). *Tempos de revolução científica? Da educação comparada à ciência comparada da aprendizagem*. In R. Cowen, A. M. Kazamias (& E. Unterhalter). Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas. Vol. 2 (pp. 717-738). Brasilia: Unesco Brasil / Fundação CAPES.

Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C. & Sharpe, K. (2000) *Promoting Quality in Learning: Does England Have the Answer?* Londres: Cassell.

Carnoy, M. (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy.* A Review of the Critics. National Education Policy Center, Standford University, Palo Alto. Disponible en http://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores. Accedido el 17/04/2016.

Cowen, R. (2012). *Antes e agora: ideias-unidade e educação comparada.* In R. Cowen, A. M. Kazamias (& E. Unterhalter). Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas. Vol. 2 (pp. 749-770). Brasilia: Unesco Brasil / Fundação CAPES.

Cowen, R., Kazamias, A. (&Unterhalter, E.) (Ed.) (2012). *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas.* 2 Vols. Brasilia: Unesco Brasil / Fundação CAPES.

Dale, R. (2008). *Brief Critical Commentary on CWEC and GSAE 8 Years on.* Documento presentado en la 52a Conferencia de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES), Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, 17-21 Marzo 2008.

Green, A. (2002). *Education, globalization and the role of comparative research*. London: Institute of Education / University of London.

Henry, M., Lindgard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Education Policy.* Amsterdam: Pergamon & Elsevier Science.

Husén, T. (1979). *L'école en question*. Bruselas: Pierre Mardaga.

Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). *The World Institutionalization of Education.* In J. Schriewer (Ed.) Discourse Formation in Comparative Education (pp. 111-132). Frankfort: Peter Lang.

Normand, R. (2003). *Les comparaisons internationales de résultats : problems épistemologiques et questions de justice.* Éducation et Sociétés, 12, 73-89.

Normand, R. (2004). *La formation tout au long de la vie et son double.* Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. Éducation et Sociétés, 13, 103-118.

Nóvoa, A. (1994). *História da Educação. Provas de agregação não publicadas.* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'Éducation. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (con la colaboración de T. Yariv-Mashal) (2005). *Vers un Comparatisme Critique. Regards sur l'éducation*. Cadernos Prestige 24. Lisboa: Educa.

Popkewitz, T. S. & Pereyra, M. A. (1994). *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa.* En T. S. Popkewitz (Comp.). Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado (pp. 15-91). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Samoff, J. (2016). *Institucionalizar la influencia internacional.* In R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz (Eds) Educación Comparada. La dialéctica de lo global y lo local (pp. 115-150). Valencia: Tirant Humanidades.

Schriewer, J. (1997). *L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche.* Révue Française de Pédagogie, 121, 9-27.

Sirota, R. (2001), *Introduction. Autour du comparatisme.* En R. Sirota (dir.) Autour du comparatisme en éducation (pp. 1-18). París: PUF.

Teodoro, A. (2001). *Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade.* In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.). Da Crise da Educação à "Educação" da Crise: Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social (pp. 125-161). Oporto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003a). *Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationazation Period.* In C. A. Torres & A. Antikainen (Ed.). The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory (pp. 183-210). Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Teodoro, A. (2003b). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Oporto: Edições Afrontamento. [Ed. Portuguesa]

Teodoro, A. (2007). *Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités.* Carrefours de l'éducation, 24, 201-215.

Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação transnacional*. Brasília: Liber Livro.

Tyack, D. &Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia*. *A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallerstein, I. (2011). *The Modern World-System IV Centrist Liberalism Trimphant, 1789-1914*. Berkely / Los Angeles / London: University California Press.

# Sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica

Zaira Navarrete-Cazales[1]

En las últimas décadas la investigación comparada se ha constituido en un ámbito teórico y metodológico, cobrando gradualmente mayor importancia sobre todo a partir de los cada vez más intensos procesos de internacionalización y globalización. De entre los propósitos de este ámbito destacan el estudio y análisis de sistemas diversos (p. ej., económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera), a fin de ubicar semejanzas y diferencias entre entidades, regiones, o bien, países, que permitan detectar problemas comunes y soluciones probadas. Mediante los estudios comparados en un campo de estudio específico, como lo es el educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia. La investigación comparada ha permitido difundir y retroalimentar los acuerdos derivados de las reuniones y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los fenómenos sociales (Navarrete y Rojas, 2013).

En Iberoamérica la educación comparada y los estudios comparados en educación, de carácter internacional o nacional, tienen una trayectoria de muchas décadas, inicialmente apoyados en la labor de los organismos internacionales de educación, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), que desde las décadas del 50 y del 60 ha brindado información y documentación para la realización de este tipo de estudios. En los 80 se empleaban descripciones de sistemas educativos que mostraban estructuras y organigramas, cuyas variaciones formales —las líneas divisorias entre los niveles, modalidades y edades escolares— obedecían exclusivamente a la diferencia de nacionalidad del modelo seleccionado para su estudio (Fernández, Mollis y Dono, 2005).

Podemos decir que desde los años 50 hasta la década de los 80, en América Latina, la investigación educativa crítica se había alejado cada vez más desde el enfoque comparativo, debido a su fuerte asociación con el paradigma positivista y la política de desarrollo imperialista. De tal manera se produjo este distanciamiento que las producciones

1 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. CE: znavarrete@filos.unam.mx

académicas que incluían análisis comparativos se volvieron prácticamente inexistentes desde un punto de vista crítico. La investigación impulsada por organismos internacionales, principalmente por el Banco Mundial, buscó, a través de la homogeneidad del diagnóstico de los sistemas educativos, legitimar la homogeneidad de las agendas educativas entre los diferentes países de la región (Krawczyk, 2013).

Durante los años 90 del siglo pasado se apreciaron vientos de cambio en la educación comparada. La revisión surgió de los desafíos que provenían de las nuevas formas de la organización socioeconómica mundial, así como de las dificultades de los modelos científicos de corte positivista para dar cuenta de las nuevas realidades: la globalización constituyó un momento de quiebre en el desarrollo conceptual de la disciplina (Fernández, Acosta, y Ruiz, 2010). Es así como, a partir de los años 90, observaremos que la investigación comparada en educación toma un nuevo aliento en América Latina. Los organismos internacionales fueron importantes inductores no solo de las reformas educativas ocurridas durante este período en la región, sino también en la producción de conocimiento como dispositivo regulador y de gobernanza (Nóvoa, 1995).

La investigación comparada se fortalece en momentos de reconfiguración de las relaciones internacionales; replantea los antiguos dilemas entre identidad cultural, diversidad individual, instituciones-mercado, individuo-sociedad, entre otros: y cada vez adquiere mayor relevancia en mundo progresivamente más integrado y en constante transformación. Se trata de un campo de investigación, acción y creación emergente que contribuye enormemente a la intelección de la complejidad de la problemática educativa desde el encuentro entre una dimensión epistemológica y una dimensión socio-histórica (Calderón, 2013; Schriewer, 1993).

Actualmente muchos estudios comparados buscan investigar a las sociedades en todas sus dimensiones, incluso antes de intentar comprender sus sistemas educativos (Dos Santos, Baade y da Silva, 2017). La comparación se interesa tanto por las diferencias como por las semejanzas; muestran la variedad de estructuras de interrelaciones; hace valer la complejidad de la vida social frente a las reducciones causales del paradigma empírico-analítico (Luhman, 1999). En este orden de ideas la comparatividad es una estrategia analítica que nos permite conocer cuáles son los referentes de comparación o las unidades de análisis, qué se compara, qué se logra. Así, la comparación alude al estudio de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias (Caballero *et al*., 2016); comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico (Schriewer, 1993).

En este capítulo se presenta un panorama comparativo de las ocho sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica. El horizonte comparativo de este estudio radica en presentar características a manera de semejanzas, diferencias y similitudes de las sociedades de educación comparada, mediante seis categorías de análisis: 1. Emergencia y procedencia. 2. Objetivos. 3. Junta Directiva, 4. Miembros, 5. Eventos y Congresos, 6. Publicaciones. Se encontró que, las sociedades de educación comparada en Iberoamérica tienen diferencias en cuanto a su emergencia, fecha de constitución y producción, pero presentan semejanzas en cuanto a los objetivos, intereses que persiguen y actividades académicas que realizan, tal como lo veremos en cada uno de los ocho casos de estudio que se presentan.

## Sociedad Española de Educación Comparada

### Emergencia y procedencia

La Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) es continuadora de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada que fue constituida como asociación cultural en Valencia, el 28 de marzo de 1980. La Asamblea General, en su reunión extraordinaria de fecha 18 de noviembre de 1994 decidió proceder al cambio de su anterior denominación por la nueva de "Sociedad Española de Educación Comparada", así como efectuar una modificación de sus anteriores Estatutos (SEEC, 2003).

La SEEC es una asociación científica y cultural dedicada al estudio e intercambio de ideas y experiencias sobre temas de Educación comparada e internacional. De acuerdo con sus estatutos los *objetivos* de la SEEC son:

- Fomentar el estudio científico y las investigaciones sobre Educación Comparada y Educación Internacional.
- Establecer lazos de unión y colaboración científica entre quienes cultivan en España, individual o colectivamente, esta especialidad pedagógica.
- Fomentar y facilitar las relaciones y el intercambio científico de sus socios con especialistas, asociaciones e instituciones especializadas del extranjero.
- Participar en proyectos de investigación y en acciones culturales relativos a la Educación Comparada e Internacional, promovidos por organismos y asociaciones nacionales e internacionales. (SEEC, 2018a).

#### *Junta Directiva*

La actual junta directiva fue elegida en la asamblea celebrada el 31 de octubre de 2018, en la Universidad de la Laguna en Tenerife y está compuesta de la siguiente manera: Presidente: Antonio Luzón Trujillo. Presidente Anterior: Inmaculada Egido Gálvez. Vicepresidente: Javier M. Valle López. Secretaria: Mª José García Ruiz. Vicesecretaria: Lourdes Belén Espejo Villar. Vocales: Verónica C. Cobano-Delgado Palma, Juan Carlos González Faraco y Enric Prats Gil. (SEEC, 2018b).

#### *Miembros*

La Sociedad Española de Educación Comparada se conforma por más de 140 miembros, principalmente profesorado universitario, dedicados todos ellos a la docencia e investigación en Educación Comparada e Internacional (SEEC, 2018b).

#### *Eventos y Congresos*

La Sociedad Española de Educación Comparada organiza cada dos años un Congreso centrado en un tema de especial relevancia. En este listado se presentan los Congresos organizados por la SEEC, el lugar donde se celebró cada uno y el tema central del mismo.

*Histórico*

- XVI Congreso Nacional de Educación Comparada: Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas desde la Educación Comparada para la equidad. La Laguna (Tenerife), del 29 al 31 de octubre de 2018.
- XV Congreso Nacional de Educación Comparada: Ciudadanía Mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada internacional. Sevilla, 16-18 de noviembre de 2016.
- XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada: Educación, Supranacionalidad y Ciudadanía. Educación de ciudadanos en contextos supranacionales: aportaciones desde la Educación Comparada. Madrid, 18-21 de noviembre de 2014.
- XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Identidades culturales y educación en la sociedad mundial. Huelva, 17-19 de octubre de 2012.
- XII Congreso Nacional de Educación Comparada: desigualdades y educación. Una perspectiva internacional. Valencia, 5-7 de mayo de 2010
- XI Congreso Nacional de Educación Comparada. La Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada. Sevilla, 7-9 de mayo de 2008.
- X Congreso Nacional de Educación Comparada. El derecho a la Educación en un mundo globalizado. Donostia-San Sebastián, 6-8 de septiembre de 2006.
- IX Congreso Nacional de Educación Comparada. Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano. Granada, 1-3 de marzo de 2005:
- VIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación actual y perspectivas de futuro. Salamanca, 20-23 de noviembre de 2002.
- VII Congreso Nacional de Educación Comparada. Realidad y Prospectiva de la Educación Superior: un Enfoque Comparado. La Manga del Mar Menor (Murcia), 22-25 de noviembre de 2000.
- VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la Infancia y Espacios Educativos. Aspectos Comparados. Sevilla, 26-28 de marzo de1998.
- V Congreso Nacional de Educación Comparada. Educación, Empleo y Formación Profesional. Valencia, 1995.
- IV Congreso Nacional de Educación Comparada. Reformas e Innovaciones Educativas en el umbral del Siglo XXI. Una perspectiva comparativa. Madrid, 1990.
- III Congreso Nacional de Educación Comparada. La Universidad de Hoy en el contexto internacional. Málaga, 1986.

- II Congreso Nacional de Educación Comparada. La Educación Secundaria desde el punto de vista comparatista. Granada, 1984.
- I Congreso Nacional de Educación Comparada. La Influencia de la Investigación Educativa Internacional sobre las Políticas de Educación Nacional. Valencia, 1979.

*Próximo*

- XVII Congreso Nacional de Educación Comparada: ¿Hacia dónde va la educación? Aportes desde la educación comparada. Barcelona, del 25 al 27 de noviembre de 2020.

## *Publicaciones*

Entre sus publicaciones, la SEEC cuenta con:

- La Revista Española de Educación Comparada (REEC) fundada en 1995 con la intención de servir como órgano científico de expresión de los miembros que componen la Sociedad Española de Educación Comparada, aunque está abierta, naturalmente, a la contribución de todos aquellos comparativistas, españoles o extranjeros, que deseen difundir los resultados de sus estudios o investigaciones más recientes, con una periodicidad de dos números al año. El Consejo Editorial está conformado por Mª José García Ruiz, Directora de Gestión. Javier Manuel Valle López, Director de Contenidos. David Celorrio de Ochoa, Secretary of Management. Gabriel Álvarez López, Belén Espejo Villar. Antonio Martínez Muñoz. (REEC, 2019).
- El Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada es el medio a través del cual la Junta Directiva de la SEEC se comunica con los miembros de la Sociedad (SEEC, 2019).

De acuerdo a García Garrido, si bien la historia de la educación comparada en España, tiene una larga trayectoria, no es desatinado asegurar que gracias quizá a la contribución de un buen número de comparatistas de los últimos años, podrán las generaciones venideras alcanzar metas de desarrollo más elevadas. Existe, sin embargo, el peligro de una contracción tanto a nivel docente como investigador, y es necesario estar preparados. Si el clima de nacionalismo hasta ahora imperante, en Europa como en otros continentes, inclinaba a asomarse a los restantes países mirando siempre el propio provecho y la comparación de la particular situación de cada uno, el conocimiento casi en directo de los graves problemas educacionales que aquejan a muchos países en vías de desarrollo y también, no lo olvidemos, a los países desarrollados, situación que exigirá una presencia cada vez más activa en estudios comparados. Es posible prever que el campo de la investigación en Educación Comparada se expandirá en un futuro próximo, pero es necesidad que los comparatistas españoles, se encuentren preparados para lograr más y mejores propuestas en esta disciplina (García Garrido, 2005).

## Sociedade Brasileira de Educação Comparada

### *Emergencia y procedencia*

La Sociedad Brasileña de Educación Comparada (SBEC) se creó en 1983 como resultado de una serie de reuniones con profesores e investigadores en la materia, establecidos principalmente en Río de Janeiro y Brasilia. Sin embargo, no tardó en asumir su carácter nacional, con miembros de todos los estados del país, y también internacional, atrayendo a miembros de otros países y estableciendo articulaciones con sociedades de la misma naturaleza en diversas regiones del mundo. Desde el principio, participó en el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, y como resultado, la junta de la SBEC, dirigida por su presidente Eurides Brito de Silva y su secretario general Roberto Ballalai, trajo a Brasil el VI Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, que tuvo lugar, con gran éxito, en Río de Janeiro, en julio de 1987. Nombres de prominencia nacional como el entonces senador Fernando Henrique Cardoso participaron en el evento. La SBEC sigue promoviendo eventos académicos nacionales y regionales, distribuyendo un boletín de noticias, agregando y fomentando la participación brasileña en los Congresos Mundiales, programados cada dos años, y siendo siempre un foro de discusión, en un ambiente de respeto y total apertura, de los grandes temas que guían la educación en el mundo actual. Además de estas actividades, la Sociedad desarrolla, como entidad legal sin ánimo de lucro, una serie de servicios en las áreas de investigación y consultoría, colaborando con agencias como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) y el Ministerio de Educación y Deportes (SBEC, 2019a).

### *Objetivos*

De acuerdo a los estatutos de la Sociedade Brasileira de Educação Comparada, en su Artículo 2, tiene como objetivos:

- Estudios e investigaciones en el área de Educación Comparada.
- La mejora de la enseñanza de la Educación Comparada.
- Integración de los profesores e investigadores de Educación Comparada.
- Cooperación interdisciplinar en estudio comparado de problemas educacionales.
- El intercambio y la cooperación técnica nacional e internacional.
- La divulgación de estudios comparados en educación, mediante la publicación y difusión de trabajos teóricos y prácticos.
- La realización de cursos, seminarios, simposios, conferencias, congresos, reuniones de profesionistas e instituciones interesadas en estudios comparados en educación.
- Incentivos de cualquier naturaleza que tenga como objetivo la formación de grupos de estudio en Educación Comparada (SBEC, 2019b)

### *Junta Directiva*

El Consejo Directivo se encuentra constituido por Presidente, Vice-presidente, Secretario General, Tesorero y Vicepresidencias seleccionadas para dar cobertura a las cinco regiones que conforman Brasil: Centro oeste, Noreste, Norte, Sureste y Sur. Quedando representadas de la siguiente manera: Presidente: Luis Enrique Aguilar. Vice-Presidente: Flávia Obino Corrêa Werle. Secretaria General: Eliacir Neves França. Tesorero: José Alberto Florentino Rodrigues Filho. Vicepresidencias Regionales: Región Centro Oeste: Remi Castioni. Región Noreste: Robert E. Verthine. Región Norte: Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares. Región Sureste: Débora C. Jeffrey. Región Sur: Maria Cecilia Lorea Leite (SBEC, 2019c).

### *Miembros*

Actualmente la SBEC cuenta con más de 164 miembros activos, de las cinco regiones de Brasil, conformado especialistas en Educación Comparada, bien como profesionistas e instituciones que tengan interés por esa área de estudios (SBEC, 2019d).

### *Eventos y Congresos*

#### *Histórico*

- 2º Congreso Iberoamericano de Educación Comparada —CIEC— y el 7º Encuentro Internacional de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada –EISBEC-. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 24 al 27 de mayo de 2017.
- 6° Encuentro Internacional de la Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Bento Gonçalves, 17 al 20 de septiembre de 2014.
- 5° Encuentro Internacional de la Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Belém do Pará, 09 al 11 de mayo de 2012.
- 4º Encuentro Internacional de la Sociedade Brasileira de Educação Comparada. 1 al 3 de abril de 2008.
- 3° Encuentro Internacional de la Sociedade Brasileira de Educação Comparada
- Edificación de la identidad Latinoamericana, Porto Alegre, 10 al 12 de noviembre de 2003.
- Tendencias Nacionales e Internacionales de evaluación Educacional del Tercer Milenio. Encuentro Anual SBEC. Salvador, BA. 29 al 30 de noviembre de 2001.
- Rumbo de la Gestión Educacional: El Brasil del mundo contemporáneo. Encuentro internacional UCB/SBEC. Brasília, DF, 3 al 8 de octubre del 2000.
- Educación Comparada una perspectiva de Globalización y Autonomía. Encuentro Internacional. Porto Alegre, 27 al 30 de octubre de 1999 (SBEC, 2019e).

*Próximo*

- I Congreso Nacional de Educación Comparada e Internacional, III Congreso Iberoamericano de Educación Comparada y VIII Congreso de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada, del 14 al 16 octubre de 2020 en Montevideo, Uruguay.

## *Publicaciones*

- El boletín de la SBEC es una publicación semestral en la que se hace de conocimiento de los miembros los acontecimientos relevantes, el primer número fue publicado en Porto Alegra en 2013 (SBEC, 2013).

- Tesis y Disertaciones son publicaciones no periódicas relacionadas e la Educación Comparada.

- Reportes de Presidencia. Los reportes de presidencia son comunicados que se hacen a los socios para la comunicación de incidencias.

- Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC). La misión de la revista es difundir la producción calificada de los estudios y la investigación científica, de carácter teórico o empírico de la educación comparada. Es una publicación electrónica que difunde artículos de la comunidad científica nacional e internacional, en portugués, español, inglés y francés, que abordan temas y cuestiones de interés para el campo de la educación comparada nacional e internacional. Busca contribuir a la formación de los investigadores del campo de la educación comparada difusión de estudios e investigaciones llevadas a cabo por los educadores, vinculado a instituciones académicas nacionales e internacionales. Artículos, experiencias, entrevistas, comunicaciones, investigación y autores interesados son evaluados por pares, especialmente invitados por el Consejo Editorial (RBEC, 2019). La revista es editada por Luis Enrique Aguilar, Universidad Estatal de Campinas, Brasil.

De acuerdo con Sisson de Castro, 2005, el tema de la educación comparativa en Brasil está ganando cada vez más interés debido al proceso de globalización, y la SBEC está haciendo un buen trabajo, difundiendo el conocimiento sobre el tema. Tal vez más cursos en programas de posgrado y de pregrado en educación serán reinstalados. La educación comparada formaba parte del plan de estudios de las carreras de educación, pero fue excluida por la Resolución 262 del Ministerio de Educación relativa al plan de estudios de los cursos de educación. El proceso de globalización de la economía creó un espacio para nuevas alianzas, por ejemplo, entre los países de América Latina y los países que se enfrentan a una pobreza y unas desigualdades crecientes en todo el mundo.

La idea de la colaboración y la búsqueda de soluciones a problemas comunes o similares es otra área que debe desarrollarse más. Brasil, como país rico y vasto, puede aprender de las experiencias de otros países, pero también puede enseñar tolerancia y apertura a muchos países desarrollados. Las sociedades de educación comparada de todo el mundo deberían escuchar las voces de todos, a fin de crear el mundo mejor que todos merecemos (Sisson de Castro, 2005).

## Asociación de Pedagogos de Cuba – Sección de Educación Comparada[2]

### *Emergencia y procedencia*

La Asociación de Pedagogos de Cuba (Asociación Pedagógica Cubana-APC) fue fundada el 6 de marzo de 1989,[3] es una organización académica y profesional no gubernamental y sin fines de lucro que ofrece a sus miembros programas de desarrollo profesional en el servicio a través de talleres y cursos de postgrado. La APC tiene alrededor de 13.000 miembros de las 14 provincias de Cuba y del Municipio Especial de la Isla de la Juventud. La Asociación de Pedagogos de Cuba cuenta con una Sección de Educación Comparada (APC-SEC) la cual se puso en marcha en 1994 con un seminario inaugural celebrado entre profesores cubanos y estadounidenses, esta actividad se ha mantenido desde entonces (Manzon & Bray, 2005). En julio de 2002, la APC-SEC fue admitida en la WCCES y en octubre de 2004 fue sede del XII Congreso Mundial en La Habana.

### *Objetivos*

La actividad de APC-SEC incluye el apoyo a los estudios de doctorado en el campo de la educación comparada. Al respecto, se han realizado estudios de los sistemas educativos en Jamaica, Belice, Panamá, Chile, Venezuela, Haití y Cuba. La APC-SEC también apoya la elaboración de cursos de educación comparada en instituciones de educación superior, y ha diseñado e impartido dicho programa para una universidad peruana (Manzon & Bray, 2005).

Por otra parte, la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) tiene como fin fundamental agrupar a todos los profesionales dedicados a la docencia, la investigación o el trabajo práctico en las ciencias pedagógicas. Así también a todas aquellas personalidades que se destaquen por sus méritos y dedicación en la pedagogía, consolidando su unión bajo los principios de la ética pedagógica y la fidelidad al ideario de la Revolución y de las tradiciones del magisterio cubano (EcuRed, 2019).

### *Junta Directiva*

La presidenta de la Sección de Educación Comparada (APC-SEC) es Elvira del Pilar Martín Sabina, de la Universidad de La Habana. Por su parte, la Junta Directiva Nacional de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) está constituida por el Presidente, responsabilidad que ocupa en éstos momentos Lesbia Cánovas, un vicepresidente primero

2 La Asociación de Pedagogos de Cuba tiene una página Web, pero no la Sección de Educación Comparada por lo que ha resultado difícil localizar información específica de la Sección de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos de Cuba.

3 Fue en primera Jornada Científica del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, celebrada durante los días 28 y 29 de julio de 1988 donde se promovió la creación de una Sociedad Científica que agrupara a los profesionales cubanos dedicados a las Ciencias Pedagógicas y por unanimidad de los participantes se acordó la organización de un Comité Gestor responsable de la tramitación y estudios necesarios. De esta forma el 6 de marzo de 1989 fue fundada la Asociación de Pedagogos de Cuba y con ello se abrió "un espacio imprescindible en la vida del magisterio cubano". Desde su creación la Asociación de Pedagogos de Cuba crece y se fortalece para dar respuestas a los retos que la sociedad y el desarrollo le plantean a las Ciencias Pedagógicas a los educadores cubanos (EcuRed, 2019).

y un vicepresidente científico, un secretario, un tesorero y seis miembros sin cargo que cumplen diferentes tareas (EcuRed, 2019).

### *Miembros*

La Sección de Educación Comparada (APC-SEC) tiene alrededor de 90 miembros, incluidos profesores de escuela y académicos (Manzon & Bray, 2005). En el caso de la membresía de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) está conformada por 40 329 asociados, el 88.3% de los cuales son trabajadores y el 7.2% jubilados. El 83% procede de instituciones del MINED, incluido el 4.5% de estudiantes que son asociados, todos agrupados en 15 filiales provinciales y una en el Municipio Especial de la Isla de la Juventud. Se caracteriza por el predominio del sexo femenino en un 70%. El 30.8% de la membresía es menor de 36 años, solo un 9.5% tiene más de 60 años. El 48.3% posee el título de Master en Ciencias, debido principalmente a los programas de Maestrías de amplio acceso desarrollado por el MINED y el INDER. El 4% son doctores en ciencias (RIMED, 2019).

### *Eventos y Congresos*

La Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) anualmente se realiza una Asamblea de miembros en el mes de diciembre donde se debaten temas de prioridad y los resultados de los diferentes proyectos de investigación. Además de esto se efectúan eventos científicos cada dos años entre los que se destacan "Presencia de Paulo Freire", "Maestro ante los retos del siglo XXI", y anualmente en el mes de febrero un Seminario científico entre educadores cubanos y norteamericanos (RIMED, 2019).

En octubre de 2004, la Sección de Educación Comparada (APC-SEC) fue sede del XII Congreso Mundial de Educación Comparada, organizado conjuntamente con el WCCES, con sede en La Habana.

### *Publicaciones*

- Revista científica semestral electrónica Educ@, muestra el pensamiento pedagógico cubano que tuvieron ilustres antecedentes en las ideas de Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona y otros destacados maestros.

- Boletín trimestral Diálogo: que mantienen actualizados a los asociados en los últimos adelantos de las ciencias pedagógicas (RIMED, 2019).

La Sección de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos de Cuba, ha centrado sus actividades en el diseño e impartición de cursos sobre educación comparada. La celebración del XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, en 2004, fue un importante estímulo para el desarrollo de la educación comparada no solo en Cuba sino también en los países vecinos de América Latina. A través de la amplia red nacional de APC, los eventos previos al Congreso fomentaron un interés académico en la investigación en educación comparada, atrayendo a más de 600 educadores cubanos. También brindó un espacio cultural para que los participantes del Congreso conocieran las

experiencias mundiales en educación (Martín, 2007). En febrero de 2007, APC-SEC organizó un taller sobre educación comparada durante el Congreso Internacional Pedagogía (Manzon & Bray, 2005).

## Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación

### *Emergencia y procedencia*

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) es una Asociación Civil sin fines de lucro creada en agosto del año 2001 y está integrada por alrededor de 80 docentes universitarios y de educación superior, así como de especialistas e investigadores en el área de la Educación Comparada del país. Es miembro del World Council of Comparative Education Societies (WCCES) que integra más 40 sociedades de la especialidad de todos los continentes del mundo. Desde 2003, cada dos años realiza en el país, un Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. En 2013, organizó en Buenos Aires el XV Congreso Mundial de Educación Comparada. Además, sostiene y dirige la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC) de carácter científico y de pleno acceso, que desarrolla con la cooperación de las demás sociedades nacionales de Iberoamérica (SAECE, 2018a).

### *Objetivos*

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) tiene por objetivos:

- Promover, fomentar y difundir el desarrollo de investigación y estudios comparados en el área de la educación y la cultura.
- Difundir los trabajos de interés académico entre la comunidad educativa de todos los niveles y entre otros sectores de la sociedad.
- Desarrollar un ámbito de cooperación, cordialidad y solidaridad entre los asociados, tendiente al mejoramiento intelectual y académico de los mismos.
- Dedicar preferentemente atención a la formación y capacitación de especialista y docentes de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo.
- Realizar actos, congresos, seminarios, cursos, jornadas y todo tipo de encuentros académicos, profesionales y educativos para plasmar los objetivos de esta sociedad.
- Promover la publicación de boletines, revistas y libros relacionadas con las áreas académicas y profesionales de la sociedad.
- Difundir las actividades de la sociedad en el país y en el exterior a través de todos los medios disponibles.

- Realizar convenios con otras entidades educativas públicas y privadas; nacionales y extranjeras (SAECE, 2018a).

### *Junta Directiva*

Presidente: Norberto Fernández Lamarra. Vice-presidente 1°: Cristian Pérez Centeno. Vice-presidente 2°: Felicitas Acosta. Secretario General: Mónica Marquina. Tesorero: Pablo García. Secretaría de Asuntos Institucionales: Enrique del Percio. Secretaría Académica: Andrés Delich. Secretaría de Relaciones Institucionales: Javier Hermo. Secretaría de Formación: María del Carmen Parrino. Secretaría de Prensa y Difusión: José Fliguer. Secretaría de Publicaciones: Irma Briasco. Secretaría de Gestión: Cecilia Pittelli. Vocal Titular: Jessica Bihan. Vocal Titular: Dario Puffer. Revisor de Cuentas Titular: Marcelo Efrón. Revisor de Cuentas Titular: Martín Airello. Revisor de Cuentas Suplente: Cecilia Kligman (SAECE, 2018a)

### *Miembros*

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación se encuentra integrada por alrededor de 80 docentes universitarios y de educación superior, así como de especialistas e investigadores en el área de la Educación Comparada del país (SAECE, 2018a)

### *Eventos y Congresos*

#### *Histórico*

- VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada". Buenos Aires, 6 al 8 de septiembre de 2017. Sede: OEI-Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)-Paraguay 1583

- V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: "Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional". Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires).

- XV Congreso Mundial de Educación Comparada. Buenos Aires 2013. SAECE / WCCES.

- IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011.

- Conferencia: Las Reformas de la Educación Superior en Europa: sentidos, alcances e impactos. Una mirada desde Finlandia. 18 de marzo de 2011 (SAECE, 2018b)

- La SAECE celebró su I Congreso Argentino de Estudios Comparados en Educación en 2005, seguido de una segunda conferencia en 2006. En junio de 2007, fue sede del I Encuentro Latinoamericano de Educación Comparada en Buenos Aires (Manzon & Bray, 2005).

*Próximo*

- VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: "Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada". Buenos Aires, del 30 de marzo al 1º de abril de 2020.

### *Publicaciones*

- La Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC) es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada y otros organismos internacionales con sede en la región (RELEC, 2019). La revista es dirigida por Norberto Fernández Lamarra de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; y sus Directores Adjuntos son Mónica Marquina de la Universidad Nacional de General Sarmiento y, Cristian Perez Centeno de la Universidad Nacional de Tres de Febrero quienes forman parte de la Junta Directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación es una sociedad cada vez más conocida en el ámbito académico iberoamericano tanto por la revista que edita, así como por los congresos que realiza cada dos años. Ha sido un catalizador activo de la educación comparada en América del Sur. La SAECE viene desarrollando tareas de promoción y estímulo de los estudios comparados en todas las áreas y disciplinas de la educación (SAECE, 2011). Ha participado activamente –a través de sus miembros-en los diversos Congresos Mundiales de Educación Comparada realizados en La Habana (2004), Sarajevo (2007), Estambul (2010), Buenos Aires (2013 organizado por la SAECE), China (2016) y, México (2019).

## Sociedad Mexicana de Educación Comparada

### *Emergencia y procedencia*

La Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC), es una Asociación Civil que se constituye el 28 de enero del 2004, ante el Notario Público 204 en Ciudad Victoria Tamaulipas. Posteriormente, pero en ese mismo año de 2004, se afilia al World Council of Comparative Education Societies, y para el 2007, se adhiere a la iniciativa de formar una Sociedad Iberoamericana de Sociedades de Educación Comparada, durante el XIII Congreso Mundial de Educación Comparada llevado a cabo en Sarajevo, Bosnia (Navarro, 2005a).

### *Objetivos*

La Sociedad Mexicana de Educación Comparada A.C. tiene como objetivos:

- Promover el estudio de la educación comparada e internacional y elevar el status académico de este campo.
- Utilizar la educación comparada para coadyuvar a la solución de los mayores problemas de la educación y facilitar la cooperación entre los practicantes e investigadores de la educación comparada de diferentes países y regiones.
- Organizar proyectos de investigación para los que exista una necesidad en particular.
- Promover y mejorar el intercambio de información sobre la investigación y desarrollo de metodologías de la educación comparada.
- Impartir seminarios, cursos, talleres, conferencias y charlas sobre educación comparada.
- Organizar jornadas, convenciones, así como ofrece cualquier tipo de estudios que propicien la difusión e investigación de todo lo relacionado con la educación comparada.
- Difundir y promover por todos los medios de comunicación que sea posible los usos y aplicaciones de la educación comparada para iniciación, consulta y apoyo educacional.
- Dar y recibir toda clase de asesoría relacionada con los fines de la asociación (SOMEC, 2018a).

### *Junta Directiva*

Presidenta Ejecutiva: Zaira Navarrete Cazales. Vice-Presidente: Carlos Ornelas. Secretaria general: Ileana Rojas Moreno. Tesorero y Presidente Honorario: Marco Aurelio Navarro Leal. Comisión de Admisión y Permanencia: César García García, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, Patricia Ducoing Watty y Sandra Gudiño Paredes. Comisión de Publicaciones: Angélica Buendía Espinosa, Elia Marúm Espinosa, Liberio Victorino Ramírez, Luis Iván Sánchez Rodríguez, María Teresa de Sierra Neves y Sylvie Didou Aupetit. Comisión de Extensión y Difusión: Alejandro Emanuelle Menéndez, Catalina Guadalupe Ortiz Macías, Irma Alicia González Anaya y Jorge Luis Mendoza Valladares.

Vocales: Ada Gema Martínez, Addy Rodríguez Betanzos, Ana María Soto Hernández, Claudio Rafael Vázquez Martínez, Irma María Flores Alanís, Mónica del Carmen Meza Mejía y Rebeca Jacqueline Murillo Ruíz. Comité asesor: Anita Cecilia Hirch Adler, Armando Alcántara Santuario, Catalina Olga Maya Alfaro, Jaime Rogelio Calderón López-Velarde, Roberto Ángel Rodríguez Gómez y Sonia Reynaga. Coordinación de redes sociales: Ana Karen Rojas Cancino y Abraham González Nieto. Secretario Técnico: José Miguel Sánchez Alemán (SOMEC, 2019a).

### *Miembros*

La Sociedad Mexicana de Educación Comparada, cuenta con más de 220 miembros, conformado por docentes universitarios y de educación superior, así como de especialistas e investigadores en Educación Comparada (SOMEC, 2019b).

## *Eventos y Congresos*

### *Histórico*

- XVII World Congress of Comparative Education Societies: "The Future of Education" Realizado en Cancún, México del 20 al 24 de mayo de 2019 en colaboración con el WCCES.
- Colaboración con la Comparative and International Education Society (CIES) en la organización de la 62a Conferencia Anual del CIES: "Re-Mapping Global Education: South-North Dialogue", Ciudad de México, del 25 al 29 de marzo de 2018.
- III Encuentro de Educación Internacional y Comparada: "Innovación en educación: Organismos, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada". Efectuado los días 11 y 12 de mayo de 2017 en la Facultad de Filosofía y Letras de la de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- II Encuentro de Educación Internacional y Comparada, realizados los días 7 y 8 de mayo de 2015, en el Auditorio de la Coordinación de Humanidades de la UNAM.
- Reunión anual 2015 del Comité Ejecutivo del World Council of Comparative Education Societies, efectuada el 6 de mayo de 2015 en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- I Encuentro de Educación Internacional y Comparada, celebrado los días 17 y 18 de mayo de 2013 en el Salón de Actos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

### *Próximo*

- IV Encuentro de Educación Internacional y Comparada, 2020.

## *Publicaciones*

- De Sierra Neves, M. T. & Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2019) *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada*, México: Universidad Pedagógica Nacional / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 362 pp.
- Ornelas, C., Navarro-Leal, M. A. & Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2018) *Política educativa, actores y pedagogía*, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 418 pp.
- Navarro-Leal, M. A. & Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2017). *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías*, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 354 pp.

- Navarrete-Cazales, Z. & Navarro Leal, M. A. (Coords.) (2016) *Globalización, internacionalización y educación comparada*, México: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 386 pp.
- Navarro-Leal, M. A. & Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2015) *Educación Comparada Internacional y Nacional*, México: Plaza y Valdés / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 407 pp.
- Navarro-Leal, M. A. (2014) *Educación superior: La discusión de temas emergentes*, Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 206pp.
- Manzanilla-Granados, H. M. & Rojas-Moreno, I. (Coords.) (2014) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Mexicano*, Estados Unidos de América: Palibrio LLC / Sociedad Mexicana de Educación Comparada. 320pp.
- Navarrete-Cazales, Z. & Navarro-Leal, M. A. (Eds.) (2014) *Internacionalización y Educación Superior*, Estados Unidos de América: Sociedad Mexicana de Educación Comparada/Palibrio, 458pp.
- Navarro-Leal M.A. & Navarrete-Cazales, Z. (Coords.) (2013) *Comparar en Educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / El Colegio de Tamaulipas.
- Navarro Leal, M. A. (Ed.) (2013) *La Educación Comparada: Views from Latin America*, EE.UU: Palibrio, Sociedad Mexicana de Educación Comparada y El Colegio de Tamaulipas.
- Navarro-Leal, M. A. (Coord.) (2010) *Educación Comparada. Perspectivas y Casos*, México: Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, PLANEA Editorial.
- Navarro-Leal, M. A. (Coord.) (2010) *Educación Comparada. Perspectiva Latinoamericana*, México: Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, PLANEA Editorial.
- Bray, M. (Comp.) (2010) *Educación Comparada. Tradiciones, Nuevos Retos y Nuevos Paradigmas*, México: Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, PLANEA Editorial.
- Navarro-Leal, M. A. & Sánchez Rodríguez, I. (Coords.) (2009) Transformación Mundial de la Educación superior, México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Universidad Iberoamericana-Puebla, PLANEA Editorial.
- Sánchez-Rodríguez, I. & Navarro-Leal, M. A. (Coords.) (2007) *Convergencias: Una perspectiva Comparada e Internacional de la Educación superior*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

- Victorino-Ramírez, L. (2006) *Procesos de evaluación en la Universidad en Hispanoamérica: La experiencia de los '90*. México: Universidad Autónoma Chapingo / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

- Navarro-Leal, M. A. (Coord.) (2005) La *Educación Comparada en México: Un campo en construcción*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, PLANEA Editorial.

Aun cuando en algunos países la educación comparada constituye un campo reconocido en los ámbitos de la investigación educativa, como por ejemplo en los Estados Unidos de América, en México este aún se encuentra en apertura. De acuerdo a Navarro (2005b), aunque en las publicaciones mexicanas se puede identificar un número importante de artículos y ensayos en los que se hacen comparaciones internacionales relacionadas con diversos aspectos del quehacer educativo, esta es una asignatura ausente en la gran mayoría de los planes de estudio de las licenciaturas de educación. No obstante, la SOMEC ha logrado un gran avance en la difusión de la Educación Comparada, llevando a los estudios e investigaciones de esta disciplina al alcance de docentes e investigadores de todos los niveles educativos. Así, tanto las publicaciones como los congresos organizados por la SOMEC están fortaleciendo el campo de la educación comparada en México y en distintos países de Iberoamérica, siendo cada vez más creciente el número de participaciones de académicos ya sea como ponentes en los congresos o como coautores de libros, el campo de la educación comparada está cada vez más fortalecido.

## Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional

### *Emergencia y procedencia*

La Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI) es una Asociación Civil sin fines de lucro creada en el año 2011. Forma parte de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC) y del World Council of Comparative Education Societies (WCCES). SUECI ocupa una de las Vicepresidencias de SIBEC y está representada en el Publication Standing Committee del World Council of Comparative Education Societies (SUECI, 2019)

### *Objetivos*

Su principal objetivo es promover estudios comparados en materia de educación a nivel nacional e internacional (SUECI, 2013).

### *Comité Directivo*

Presidente: Enrique Martínez Larrechea. Comité Directivo: Denise Vaillant, Patricia Viera Duarte y, Lidia Barboza Norbis (SUECI, 2013; 2019).

## *Miembros de la SUECI*

La Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional, cuenta 20 miembros, conformado por docentes universitarios y de educación superior, así como de especialistas e investigadores en Educación Comparada (SUECI, 2019)

## *Eventos de la SUECI*

### *Histórico*

- II Encuentro Uruguayo de Educación Comparada, 9 – 10 de julio de 2009.
- I Encuentro Uruguayo de Educación Comparada, julio de 2008.

### *Próximo*

- I Congreso Nacional de Educación Comparada e Internacional, III Congreso Iberoamericano de Educación Comparada y VIII Congreso de la Sociedad Brasileña de Educación Comparada, del 14 al 16 octubre de 2020 en Montevideo, Uruguay.

## *Publicaciones*

*Revista de Educación Superior del Sur Global* (RESUR). Revista científica arbitrada, de publicación semestral, consagrada al campo de estudios de la Educación Superior y de la Universidad en una perspectiva comparada. Es una revista científica, arbitrada por el sistema de "doble ciego", concentrada en las líneas principales de investigación del Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR), en especial, en lo relativo a la Educación superior comparada. La revista es dirigida por: Augusto Pérez Lindo, del IUSUR, Marialva Moog Pinto, del IUSUR, y Adriana Chianonce Castro, Instituto Universitario Sudamericano, IUSUR. El editor es Enrique Martínez Larrechea, del IUSUR y presidente de la SUECI. (RESUR, 2019).

El nacimiento de la SUECI, se dio a raíz del Primer Curso Universitario de Educación Comparada en Uruguay, que tuvo lugar en mayo del 2008. En donde se hizo evidente la necesidad de ahondar en los Estudios de Educación Comparada en el país, por ello los académicos e investigadores que formaron parte de aquel curso, todos ellos profesores y estudiantes del Doctorado en Educación, se movilizaron para dar presencia a la educación comparada en el país por primera vez; a pesar de lo relativamente joven que es la SUECI, los esfuerzos realizados para llevar a cabo encuentros y congresos debe ser subrayada (SUECI, 2019).

## Sociedad Venezolana de Educación Comparada

### *Emergencia y procedencia*

La Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC) fue creada el 17 de febrero del año 2000, como espacio para el desarrollo de actividades relacionadas a la creación, recreación y divulgación del conocimiento en el campo de la educación, con énfasis en los Estudios e Investigaciones Comparadas. La SVEC fue admitida en el año 2014 en el Consejo Mundial de Sociedades de educación Comparada, instancia consultiva de UNESCO (SVEC, 2015) La SVEC, es una sociedad civil, bajo la forma de Organización No Gubernamental (ONG) de carácter nacional, de orientación académico-científica, sin fines de lucro, auspiciada en su proceso de constitución por el Centro Internacional Miranda (CIM). La Sociedad Venezolana de Educación Comparada es heredera y continuadora del esfuerzo realizado por Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Alejandro Togores y los pedagogos venezolanos que han fomentado el estudio de los sistemas sociales y educativos a escala planetaria; es también heredera del núcleo organizativo de educación comparada gestado en Rubio, Estado Táchira a comienzos de este siglo, predecesor directo de esta organización (SVEC, 2000).

### *Objetivos*

- Promover el estudio y la investigación comparada en el campo educativo, social y cultural a nivel local, regional, nacional e internacional.
- Promover, desarrollar y articular vínculos con las distintas universidades, centros de investigación e instituciones educativas y científicas nacionales e internacionales, para el estudio, investigación, análisis y desarrollo de la Docencia, la extensión o su equivalente y en especial de la investigación inherente a las necesidades sociales y las agendas educativas asociadas.
- Divulgar las novedades metodológicas, teóricas y de desarrollo práctico de la investigación y estudios comparados.
- Promover el encuentro permanente entre los investigadores y estudiosos de la investigación comparada nacionales y los que los realizan a nivel internacional, para compartir y comunicar resultados.
- Desarrollar una política editorial que contribuya a divulgar y posesionar en el ambiente académico y científico la investigación y estudios comparados.
- Proponer y apoyar estrategias organizativas para los distintos desarrollos de la investigación y estudios comparados en Venezuela y el mundo.
- Establecer vínculos con el gobierno nacional, regionales y locales para el impulso de investigaciones y estudios comparados, así como para la presentación de propuestas derivadas de los mismos.

- Establecer relaciones de intercambio académico y científico con organizaciones homologas en otros países.
- Desarrollar vínculos permanentes con los distintos órganos supranacionales educativas con los estados, en función de que estas sean el resultado de procesos de estudio e investigación que partan de lo local a lo nacional e internacional.
- A solicitud de las universidades, órganos de ciencia y tecnología, academias u otras instancias, desarrollar trabajos compartidos en la orientación de presentar propuestas para evaluar la calidad de la educación pública y gratuita (SVEC, 2000).

### *Junta Directiva*

Presidente: Luis Bonilla Molina. Secretario Ejecutivo: Mariano Rangel. Secretario de Relaciones Nacionales e Internacionales: María Arisela Medina. Secretario de Organización: Omar Hurtado Rayunsen. Secretaría de Formación Académica: María Egilda Castellanos. Secretaría de Actas y Correspondencia: Luz Palomino. Secretario de Divulgación y Eventos Especiales: Rubén Reinoso Raties. Secretario de Asuntos Jurídicos: Pablo Briceño. Secretario de Líneas de Investigación: Víctor Hermoso Aguilar. Secretario de Finanzas: Zarhavictoria Padrón. Coordinación de Políticas con los Ministerios de Educación y Universidades: Rafael Gustavo González. Coordinación de Postgrados: Ana Maritza Capote. Coordinación Editorial: Carlos Zambrano Heredia (SVEC, s/f)

### *Miembros*

La SVEC cuenta entre sus miembros con más de 20 académicos e investigadores (SVEC, 2015).

### *Eventos*

- I Congreso Nacional de Educación e Investigación Comparada. Maturín, Venezuela. 4-6 de marzo de 2015.
- Congreso Nacional de Educación Comparada. Caracas, Venezuela. 2 de diciembre de 2014 (SVEC, 2015).

### *Publicaciones*

La Sociedad Venezolana de Educación Comparada cuenta con el sitio web *Otras Voces en Educación* (OVE), es un sitio de publicaciones educativas dependiente del SVEC, en el que se incluyen artículos y libros, de diferentes temas relacionados con la Educación en Venezuela (OVE, 2018).

De acuerdo a Bonilla, 2016, la SVEC ha creado una comunidad profesional de aprendizaje de carácter internacional y multidisciplinar, generadora de espacios de socialización, de investigación y de formación académica, cultural y ética, cuyo propósito es el de aportar a la construcción de una nueva hegemonía conceptual desde una perspectiva

liberadora, crítica y plural, sobre la noción de calidad en educación y los procesos asociados a su evaluación. Con ello se espera incidir en la creación y en el desarrollo de políticas públicas progresistas en esta materia a partir del análisis crítico de las mismas, de las prácticas, la formación, la investigación y la creación intelectual que se genera en este ámbito desde diferentes organismos multilaterales, instancias gubernamentales, instituciones educativas, movimientos y actores sociales que participan e inciden en el hecho educativo a nivel mundial.

## Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Secção de Educação Comparada

### *Emergencia y procedencia*

La Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) fue fundada en 1990, y de acuerdo con sus estatutos, es una asociación científica, técnica y profesional, sin fines lucrativos y con personalidad jurídica. Reconocida como persona colectiva de utilidad pública (SPCE, 2018). Durante el XII Congreso de la SPCE en septiembre de 2014, se aprobó la creación de la Sección de Educación Comparada (SEC) por lo que en adelante se denominaría SPCE-SEC (SPCE-SCE, 2014). En noviembre de 2014, la SPCE-SEC fue admitida como miembro de pleno derecho del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y participó en la constitución de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC) (SPCE-SEC, 2015). La Sección de Educación Comparada incluye los siguientes Grupos de Estudio: a) Grupo de Estudios Comparados en Inter-culturalidad; b) Grupo de Estudios de Educación Comparada Colonial y Postcolonial; c) Grupo de Estudios Transnacionales de Regulación y Política Educativa; y d) Grupo de Estudios Comparados en Currículo (SPCE-SEC, 2014).

### *Objetivos*

- Fomentar y facilitar el intercambio y la cooperación entre personas e instituciones dedicadas a la investigación y la educación en el campo de la educación comparada.
- Promover acciones de formación, sesiones científicas, coloquios, seminarios y conferencias, a nivel nacional e internacional, en el ámbito de la Educación Comparada.
- Contribuir a la difusión de la educación comparada entre educadores, docentes y todos los interesados en la materia, fomentando la producción, publicación e intercambio de documentación de obras relevantes en materia de educación comparada.
- Presentar a las autoridades propuestas e informes de evaluación sobre las políticas de educación, formación e investigación y desarrollo que se desarrollen dentro de la Educación Comparada.
- Fomentar los contactos con investigadores y profesores, tanto en el ámbito nacional como en el extranjero, en particular mediante la afiliación a organizaciones extranjeras congéneres (SPCE-SEC, 2014).

### *Comité Directivo*

Coordinador: António Teodoro, adscrito al Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) de la Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, portugal. El SPCE-SEC está dirigido por un Coordinador, elegido por los miembros de la Sección por un período de dos años. El Coordinador podrá proponer, de entre los miembros de la Sección, Coordinadores Adjuntos para que le apoyen en la estimulación de los Grupos de Estudio. El Coordinador podrá ser reemplazado, antes de la finalización del mandato, a solicitud de éste o por decisión de una mayoría no menor de dos tercios de los actuales miembros de la Sección, en una reunión convocada expresamente a tal efecto. El Coordinador (y los Coordinadores Adjuntos, si existen) deben presentar anualmente el Informe de la Sección y el Plan de Actividades y Presupuesto para el año siguiente (SPCE-SEC, 2014).

### *Miembros de la SPCE-SEC*

La Sección de Educación Comparada está formada por todos los miembros del SPCE que expresan el deseo de integrarla (SPCE-SEC, 2014). Actualmente cuenta con más de 20 miembros, muchos de ellos miembros de la Junta Directiva del SPCE (SPCE-SEC, 2019)

### *Eventos*

#### *Histórico*

- II Conferencia del SPCE-SEC Funchal, Ilha da Madeira-Portugal. Enero de 2018
- 1ª Conferencia del SPCE-SEC: "Educación Comparada más allá de los números. Contextos locales, realidades nacionales y procesos transnacionales". Lisboa, Portugal. 25 al 27 de enero de 2016.

#### *Próximo*

- 3rd WCCES Symposium: "Teachers, Teaching Profession, and Comparative Education: Fostering Values Education and Engaging Academic Freedom". Co-convened with 1st International Conference of Mondial Association for Peace by Comparative Education, 6th International Conference of Indian Ocean Comparative Education Society, 3rd Conference of Portuguese Society of Education Sciences – Section of Comparative Education. Lisboa, Portugal, 2020.

### *Publicaciones*

La revista Investigar em Educação es una publicación institucional de la Asociación Portuguesa de Ciencias de la Educación (no específicamente de la Sección de Educación Comparada), que acoge y reúne a investigadores, tomadores de decisiones y partes interesadas en el campo de la educación en Portugal. Investigar em Educação tiene una

edición electrónica en Open Access y una edición en papel. Sus páginas están especialmente abiertas a la colaboración de investigadores de países de habla portuguesa (RIE, 2016).

A través de los Grupos de Estudios Comparados, que conforman la Sección de Educación Comparada de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación, se ha dado un mayor impulso a la Educación Comparada, en diferentes áreas como: la Interculturalidad, Políticas Educativas, Regulación Transnacional, Planes de Estudio y Educación comparada Colonial y Postcolonial (SPCE-SEC, 2014). Su enfoque es educativo, involucrando las artes y la política, los aspectos éticos y estéticos de los recursos materiales e inmateriales, que constituyen el foco de sus estudios comparativos.

Identificamos dos Grupos de investigación: 1. El *Grupo de Estudios Comparados sobre Interculturalidad* (GECI) es una de las cuatro ramas de la Sección de Educación Comparada de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación. Este Grupo de Estudio propone amplias interpretaciones de la noción de interculturalidad que incluyen la naturaleza diversa y las diversas percepciones de los elementos multiculturales, interculturales y transculturales en la vida y la sociedad. La misión del GECI es realizar estudios comparativos inter e intraétnicos, que pueden ser nacionales u otros, a través de enfoques críticos interculturales en educación. 2. El *Grupo de Estudio sobre Educación Colonial y Post-Colonial* propone el abordaje del colonialismo y poscolonialismo en una perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar con el fin de contribuir al enriquecimiento epistemológico de las ciencias sociales. Este problema aún necesita una práctica investigadora y reflexiva que cruce la mirada de la Historia, Filosofía, Sociología, Antropología, Religión, Psicología, Literatura y Ciencias Políticas. La cooperación de la comunidad académica y científica se propone en el contexto de estudios comparativos de la educación colonial y poscolonial (SPCE-SEC, 2015).

El intercambio y la colaboración entre homólogos, en los que participan cada vez más profesionales de diferentes áreas y niveles de la educación, tanto en Portugal como en países extranjeros, haciendo hincapié en los países de habla portuguesa e iberoamericanos, hace del SPCE un contexto sui generis de apreciación del diálogo interdisciplinario e interinstitucional a partir de múltiples identidades, experiencias y culturas (SPCE, 2018), que fomenta el desarrollo de los estudios comparado.

## Conclusiones generales

Los momentos de constitución de las sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica han sido distintos, por ejemplo, la Sociedad Española de Educación Comparada (fundada en 1994) es continuadora de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada (creada en 1980), es decir, se transforma en el tiempo. Existen dos sociedades de educación comparada que son una sección de una sociedad nacional más grande, tal es el caso de la Sección de Educación Comparada (fundada en 1994) en el seno de la Asociación de Pedagogos de Cuba (creada en 1989). Así mismo, la Sección de Educación Comparada (creada en 2014) nace al interior de la Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (fundada en 1990). El resto de las sociedades de educación comparada tienen en común que se constituyeron de manera independiente ya sea como asociaciones civiles o no gubernamentales: la Sociedad Brasileña de Educación

Comparada, 1983. La Sociedad Venezolana de Educación Comparada, 2000. La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2001. La Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2004. La Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional, 2011.

El desarrollo de la investigación comparada en educación y la difusión de la misma ha sido distinto, algunas sociedades difunden por medio de sus revistas de educación comparada (como es el caso de la Sociedad Española de Educación Comparada, la Sociedad Brasileña de Educación Comparada, la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, y la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional), otras lo hacen por medio de la producción de libros (como la Sociedad Mexicana de Educación Comparada), otras más por medio de sus boletines (como la Sociedad Venezolana de Educación Comparada); todas han organizados congresos, reuniones o conferencias y también tienen como punto común el interés por el desarrollo de la investigación comparada (algunas priorizando los estudios multinacionales, internacionales, regionales, o locales).

Algunas de las sociedades de educación comparada en Iberoamérica tienen una larga tradición y ya están bien conformadas, robustecidas tal es el caso de la Sociedad Española de Educación Comparada, otras sociedades están en consolidación y otras más están trabajando en su fortalecimiento. Hoy por hoy el panorama mundial de la globalización nos lleva a asumir una postura de compromiso con las estrategias comparativas bajo parámetros amplios que trascienden los límites de los llamados estudios nacionales, y nos permiten identificar problemas comunes e hipótesis a trabajar en forma cooperativa entre países que buscan construir vínculos fortalecidos entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas reales. Así, la educación comparada nos ofrece un espacio de actualización constante mediante el análisis de resultados que arrojan investigaciones efectuadas en contextos tan complejos como la realidad social misma (Rojas y Navarrete, 2014).

El campo de la educación comparada en Iberoamérica se está robusteciendo cada vez más, ejemplo de ello es la conformación de la Sociedad Iberoamericana de Educación comparada, la cual se constituyó en la ciudad de Madrid, España el 20 de noviembre de 2014, en el marco del XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada, a partir de lo resuelto por los representantes y especialistas provenientes de Iberoamérica en el ámbito del XV Congreso Mundial de Educación Comparada, celebrado del 24 al 28 de julio de 2013 en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina (SIBEC, 2014). En enero de 2019, la SIBEC ingresó como sociedad miembro del WCCES, ONG de la UNESCO, en el marco de 2nd WCCES Symposium, realizado en el International Bureau of Education-UNESCO, Ginebra, Suiza.

## Bibliografía

Bonilla Molina, L. (2016). *El fortalecimiento de redes de Investigación Regional como tarea primera de la política*. Integración y conocimiento, N° 5. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15733/27719

Caballero, Á., Manso, J., Matarranz., M. & Valle, J. M. (2016) *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles.* Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año 7 Nº9, pp 39-56. http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf

Calderón, J. (2013). *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*. 2a. México: Plaza y Valdez Editores/CREFAL/UPN Zacatecas/SEDUZAC; 486 págs.

Del Pino Cejas, R. (2020). *Acercamiento a la Asociación de Pedagogos de Cuba. Radio Artemisa.* Recuperado de: http://www.artemisaradioweb.icrt.cu/es/noticias/acontecer-artemisa/21469-acercamiento-a-la-asociacion-de-pedagogos-de-cuba

Dos Santos, A., Baade, J., & da Silva, E. (2017) *Educação Comparada: Relevância Epistemológica e Operacional.* Educação em Revista. V.18. N. 1. 41-56. Recuperado de: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6994

EcuRed (2019). *Asociación de Pedagogos de Cuba.* Recuperado de: https://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n_de_Pedagogos_de_Cuba

Fernández Lamarra, N., Acosta, F. & Ruiz, G. (2010). *Editorial*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. V.1 No. 1. pp. 4-8. http://www.saece.com.ar/relec/revistas/1/edi1.pdf

Fernández Lamarra, N., Mollis, M. & Dono Rubio, S. (2005). *La educación comparada en América latina: situación y desafíos para su consolidación académica*. Revista Española de Educación Comparada, 11, 161-187. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7408/7076

García Garrido, J. L. (2005). *Diez años de Educación comparada en España*. Revista Española de Educación Comparada. Vol. 11. Pp. 15-36. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28241515_Diez_anos_de_Educacion_Comparada_en_Espana

Krawczyk, N. (2013). *Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva.* Revistas Educação Unisinos, N° 17, setembro-dezembro. P. 199-204. Recuperado de: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/3976/3810

Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales II* (artículos), Chile, Universidad Iberoamericana / Colección teoría social.

Manzon, M. & Bray, M. (2005). *The Asociación de Pedagogos de Cuba* (Sección de Educación Comparada) (APC-SEC). En V. Masemann., M. Bray & M. Manzon (Edit.) Common Interests, Uncommon Goals. Histories of the World Council of comparative Education Societies and its Members. Comparative Education Research Centre/ The University of Hong Kong. Springer. p.328. Recuperado de: https://www.theworldcouncil.net/uploads/8/6/2/1/86214440/common_interests_uncommon_goals%5b1%5d_1.pdf

Martín Sabina, E. (2007) *Twelfth congress of the world council of comparative education societies (WCCES)*, Havana, Cuba. International Review of Education 52, 1–7 (2007). https://doi.org/10.1007/s11159-005-5603-5

Navarrete-Cazales, Z. & Rojas-Moreno, I. (2013) *Delimitation of a methodological and theoretical space in comparative education: Reflections from Mexico* en M. A. Navarro-Leal (Ed.) Comparative Education. Viesws From Latin America, EUA: Palibrio LLC/Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 87-106

Navarro-Leal, M. A. (2005a) *Historia de la SOMEC, en Sociedad Mexicana de Educación Comparada*. Recuperado de: https://www.somec.mx/sobre-nosotros/historia/

Navarro-Leal, M. A. (Coord.) (2005b) *La Educación Comparada en México: Un campo en construcción,* México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, PLANEA Editorial.

Nóvoa, A. 1995. *Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta*. Les Sciences de l'education pour l'ère nouvelle, nº 2-3.

Otras Voces en Educación (OVE) (2018). *Página principal de Otras Voces en Educación*. Recuperado de: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362921

Red Informática del Ministerio de Educación de Cuba (RIMED). (2019). *Asociación de Pedagogos de Cuba*. Recuperado de: https://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n_de_Pedagogos_de_Cuba

Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC). (2019). *Revista Brasileira de Educação Comparada*. Disponible en: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/index

Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR). (2019). *Equipo editorial de la Revista de Educación Superior del Sur Global.* Recuperado de: https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/about/editorialTeam

Revista Española de Educación Comparada (REEC) (2019) *Revista Española de Educación Comparada.* Disponible en: http://revistas.uned.es/index.php/REEC/index

Revista Investigar em Educação (RIE) (2016). *Inicio. Investigar em Educação.* Revitada Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Recuperado de: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie

Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC) (2019). *Presentación*. Recuperado de: http://www.saece.com.ar/relec/index.php

Rojas, I., & y Navarrete, Z. (2014). *"Quelques reflexions sur la construction theorique et methodologique de la recherche comparee en education".* En P, Ducoing (Coord.) Épistémologies et méthodologies de la recherche en éducation. México: Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education / Universidad Nacional Autónoma de México.

Schriewer, J. (1993) *El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos.* En J. Schriewer, and F. Pedró (Eds.) Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas. Barcelona: Pomares-Corredor. 189-251.

Sisson de Castro, M. L. (2005). *The Brazilian Comparative Education Society (SBEC).* En V. Masemann. M. Bray & M. Manzon (Edit.) Common Interests, Uncommon Goals. Histories of the World Council of comparative Education Societies and its Members. Comparative. Education Research Centre, The University of Hong Kong. Springer. pp.230-235. Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/publicacoes/livros/livro02.pdf

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) (2018b). *Actividades.* Recuperado de: http://www.saece.com.ar/actividades.php

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) (2018a). *Quienes somos.* Recuperado de: http://www.saece.com.ar/quienes.php

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) (2011). *¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina?* Construyendo una nueva agenda. IV CONGRESO NACIONAL / III ENCUENTRO INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN. Buenos Aires, 16 y 17 de junio 2011. Recuperado de: http://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/nde1.pdf

Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) (2019) *Actividades científicas.* Recuperado de: https://www.seec.com.es/actividades-cientificas/

Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). (2003) *Estatutos de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC).* Recuperado de: https://www.seec.com.es/quienes-somos/estatutos/

Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). (2018a) *Objetivo*. Recuperado de: https://www.seec.com.es/quienes-somos/objetivos/

Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). (2018b) *Junta Directiva*. Recuperado de: https://www.seec.com.es/quienes-somos/junta-directiva/

Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC) (2014). *Acta de creación*. Página web. Recuperado de: https://s-ibec.org/acta-de-creacion-madrid/

Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) (2018a). *Sobre nosotros.* Recuperado de: https://www.somec.mx/sobre-nosotros/

Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) (2019a). *Comité Ejecutivo.* Recuperado de: https://www.somec.mx/comite-ejecutivo/

Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) (2019b). *Miembros.* Recuperado de: https://www.somec.mx/membresia/miembros/

Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) (2019c). *Publicaciones.* Recuperado de: https://www.somec.mx/publicaciones/publicaciones-de-la-somec/

Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI) (2013). *Blogspot.* Recuperado de: https://sueci-uruguay.blogspot.com/2013/07/bienvenidos-sueci.html?view=classic

Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI). (2019) *Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional, en Instituto Universitario Sud-americano.* Recuperado de: https://www.web.iusur.edu.uy/sueci

Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC) (2000). *Estatutos de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada.* Recuperado de: http://sociedadvenezolanaec.blogspot.com/p/estatutos.html

Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC) (2015). *Página Principal de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada*. Recuperado de: http://sociedadvenezolanaec.blogspot.com/

Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC) (s/f). *Directorio de la Sociedad Venezolana de Educación Comparada.* Recuperado de: http://sociedadvenezolanaec.blogspot.com/p/directorio.html

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2013). *Boletim da SBEC.* Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/publicacoes/boletins

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2018). *Publicações.* Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/publicacoes/livros

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2019a). *Histórico.* Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/institucional/historico

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2019b). *Estatuto.* Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/institucional/estatuto

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2019c). *Directoria*. Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/institucional/diretoria

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2019d). *Associados.* Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/institucional/associados

Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC) (2019e). *Eventos Realizados.* Recuperado de: https://www.sbec.fe.unicamp.br/eventos/eventos-realizados

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2018). *Inicio.* Recuperado de: http://www.spce.org.pt/

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE-SEC) (2019). *Membros.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Recuperado de: http://www.spce.org.pt/membros.html

SPCE-SEC (2014). The Portuguese Society of Education Sciencies. Comparative Education Section. *Regulation.* Recuperado de: http://www.spce.org.pt/PDF/SPCE-SEC_Regulation.pdf

SPCE-SEC (2015). *Nota de Apertura.* Secção de Educação Comparada. Recuperado de: http://www.spce.org.pt/seccoesgruposreflexaoinvestigacao.html

# La educación comparada internacional en América Latina; un área disciplinaria en transición[1]

Sylvie Didou Aupetit[2]

## Introducción

La educación comparada (EC) es una perspectiva teórica-conceptual: da unidad a un campo de producción de saberes, independientemente de la variedad de los tópicos que atiende y de una característica intrínseca consistente en "sus constantes cambios de naturaleza" (Arnove en Arnove & Torres, 1999:16). Es, asimismo, una metodología de investigación. Es, finalmente, una materia curricular incluida en un número creciente de programas de estudios que forman a los especialistas en ciencias de la educación, un eje de agrupación académica para equipos científicos especializados y un dispositivo de indagación, con sus tradiciones, sus polémicas y sus parámetros para la producción de conocimientos.

Los especialistas concuerdan en señalar que la EC surgió en 1817, cuando Jullien de Paris publicó su libro *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation* (Mollis, 1993). En los cincuenta, el campo se robusteció cuando universidades norteamericanas y europeas enseñaron la Educación Comparada Internacional (ECI) como una metodología con sus alcances propios.

A partir de los 70, esos grupos y centros se agruparon a escala mundial en el *World Council of Comparative Education Societies* (Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada), (WCCES), establecido en 1970 (Bray & Manzon 2005). Agrupa actualmente unas 40 secciones nacionales, fundadas conforme las comunidades interesadas alcanzaban un nivel suficiente de maduración. De allí, la necesidad de historizisar (Schriewer, 1997) y contextualizar el desarrollo de la ECI, en las escalas global y nacional (Bourdieu & Passeron, 1967) como un objeto de estudio, además de utilizarla como una herramienta metodológica para analizar la lógica interna de los sistemas educativos (Coombs, 1968).

1 Con el apoyo de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) con apoyo del Programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

2 Investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas y coordinadora de la RIMAC. CE: didou@cinvestav.mx

En los 90, la EC fue "dopada" por la creciente interdependencia entre los países y por los acuerdos de integración económica (Altbach, 2009). En un marco de mundialización y de debilitamiento de los estados-nación, los organismos internacionales y multilaterales, como tomadores globales de decisión, incrementaron su influencia, incidiendo en las políticas gubernamentales en educación superior y ciencia y auspiciando su convergencia. Los estados que habían ingresado a acuerdos de libre comercio reflexionaron sobre sus asimetrías en relación con sus socios, incluido en el ámbito de la educación. Aun los que carecían de una tradición establecida en educación comparada a escala nacional, incursionaron en el sub-campo de la ECI. Adquirió una visibilidad creciente, a través de revistas y de congresos, en el campo de la investigación educativa (Cowen, 2009:3). El mundo se había vuelto una unidad de análisis (Schriewer, op. cit: 12).

En ese texto, analizamos esencialmente la situación de la ECI en América Latina. Reflexionamos sobre su estado de desarrollo, los dispositivos que respaldan su institucionalización y sus usos, académicos y políticos. Finalmente, nos dedicamos a analizar cómo la ECI abordó un tema particular, la internacionalización de la educación superior. Al interpelar organismos internacionales y asociaciones universitarias en la región, el tópico ha sido objeto de estudios multi-nacionales, en aras de desvelar rasgos particulares y de identificar características generales mediante acercamientos empíricos, revelando las utilizaciones intelectuales y estratégicas de la ECI.

## La ECI en América Latina: instituciones, medios de comunicación y oferta de formación en el campo

Nuestra hipótesis es que, en América Latina, la ECI se ha consolidado en la década 2000-2010, en términos de estructuras, de soportes editoriales y de redes especializadas. No obstante, su fortalecimiento es todavía incipiente en comparación con el alcanzado por otras regiones. De hecho, su presencia en el campo de la investigación educativa en América Latina es limitada (Fernández Lamarra *et al*, 2005). La ECI, en la región, ha tenido dificultades históricas para consolidarse. Así, Epstein narra sus tribulaciones para que, en los 80, la Universidad de Monterrey (UDEM), en México, en ausencia de una Sociedad Mexicana de Educación Comparada, sea habilitada como sede del quinto Congreso Mundial del WCCES (Epstein en Maseman *et al*., 2008). A finales de cuentas, la postulación no fue aceptada pese a que la UDEM haya asumido compromisos financieros. La sede del evento, celebrado en 1983, fue Geneva, en Suiza (Debeauvais en Maseman *et al*, op. cit).

Más de 30 años después de ese episodio, el desarrollo de la ECI sigue siendo polarizado. Se sostiene esencialmente por los aportes de algunos grupos y redes que dominan el sub-campo. Sólo cinco países en América Latina y El Caribe cuentan con una sociedad adscrita al WCCES. Uruguay está en un proceso de ingreso (cuadro 1). Bolivia y Nicaragua, que carecen de sociedades nacionales, se asociaron a Cuba y a Venezuela en 2015 en el marco de la Alianza Bolivariana para los pueblos de nuestra América-ALBA para crear un organismo multilateral competente en ese ámbito.

Cada una de esas sociedades nacionales tiene un perfil y alcances propios en cuanto a membresías institucionales e individuales. SAECE, en colaboración con SBEC, organiza

principalmente eventos académicos, nacionales e internacionales y edita la única revista sobre educación comparada, publicada en América Latina, la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (RELEC).[3] En 2010, la RELEC entregó su primer número y, en 2016, el noveno. Con otra lógica, la SOMEC también invirtió en la producción y difusión del conocimiento científico, mediante las memorias de sus congresos anuales.

**Cuadro 1.** Sociedades de educación comparada en educación en América Latina, 2016

| Alcances | Nombre | Fecha de creación | Sitio Web |
|---|---|---|---|
| Nacional | | | |
| Argentina | Sociedad Argentina de estudios comparados en educación – SAECE | 2001 | http://www.saece.org.ar/ |
| Brasil | Sociedad brasileira de educacao comparada, SBEC | 1987 | http://www.sbec.org.br/ |
| Cuba | Asociación de pedagogos de Cuba | 1989 | http://www.ecured.cu/Asociaci%C3%B3n_de_Pedagogos_de_Cuba |
| México | Sociedad mexicana de educación comparada, SOMEC | 2003 | http://www.somec.mx/sobre-nosotros/actas/ |
| Venezuela | Sociedad Venezolana de educación comparada, SVEC | 2013 | http://sociedadvenezolanaec.blogspot.mx/ |
| Uruguay | Sociedad Uruguaya de educación comparada e internacional, SUECI | 2011 | |
| Multilareral | | | |
| Cuba/ Venezuela/ Nicaragua/ Bolivia | Sociedad de educación comparada del ALBA | 2015 | http://www.aporrea.org/educacion/n270343.html |
| Cuba/ Argentina/ Brasil/ Portugal España /México/ Venezuela/ Uruguay | Sociedad Iberoamericana de Estudios Comparados, SIBEC | 2014 | http://www.saece.org.ar/nota.php?archivo=noticias/20141120/sibec.inc |

Fuente: sitios Web correspondientes.

Esas publicaciones apuntalan a la consolidación de una línea disciplinaria. La lista de los autores en esas publicaciones y de sus instituciones sirve para detectar quién produce con respecto de la ECI, en una región en la que no está sistematizada la información sobre

3 http://www.saece.org.ar/relec/numero8.php

los distintos dispositivos (cátedras/programas/centros/ equipos de investigación) que permiten formalizar los esfuerzos colectivos o individuales en esa dirección.

Un repaso a los índices de la RELEC muestra su especialización sub-regional. En América Latina, la RELEP convoca esencialmente a autores argentinos y brasileños, con participaciones puntuales de chilenos, venezolanos, mexicanos y españoles. Casos especiales son los números 2 y 3 con traducciones de los autores más referenciados del campo.

**Cuadro 2.** Autores latino-americanos por país, en la RELEP, 2010-2016

| **Autores por país** | | |
|---|---|---|
| Región | País | Total de autores |
| América Latina | Argentina | 39 |
| | Brasil | 20 |
| | Chile | 2 |
| | Costa Rica | 1 |
| | México | 10 |
| | Paraguay | 1 |
| | Uruguay | 1 |
| | Venezuela | 1 |
| Otros | Alemania | 4 |
| | España | 17 |
| | Estados Unidos | 8 |
| | Francia | 2 |
| | Japón | 1 |
| Total | | 107 |

Fuente: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Disponible en: http://www.saece.org.ar/relec/

Los libros editados por la SOMEC convocan, en su mayoría, a autores mexicanos, adscritos a varios establecimientos, entre los que destacan los que son motores en el funcionamiento de la SOMEC.[4] Se caracterizan asimismo por un esfuerzo constante por proveer traducciones.

Para completar el análisis sobre los medios en los que publican los especialistas latino-americanos, es importante que algunos produjeron para otras revistas especializadas,

4 http://www.somec.mx/wp-content/uploads/2013/05/portadasomec.jpg

principalmente hispanófonas como la *Revista española de educación comparada (REEC)* de la UNED y de la Sociedad Española de Educación Comparada (cuyo primer número data de 1995) o *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada* de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. La REEC entre 2010 y 2016 (números 16 a 27) editó así 20 artículos de autores latinoamericanos de un total de 148 (13.5% de las publicaciones); fueron firmados por 30 investigadores, adscritos a 17 universidades en 7 países de la región, con predominio de Argentina y México.

**Cuadro 3.** Artículos publicados en la REEC por autores latinoamericanos, 2010-2016

| Número de artículos por país | Universidades de adscripción de los autores |
|---|---|
| 7 de Argentina | Universidad Católica de Córdoba /UBA/UNTREF/IIPE_UNESCO/Universidad Nacional de la Plata/Universidad Católica Argentina |
| 4 de México | Universidad Veracruzana/UPN/El Colegio de la Frontera Norte/Universidad Autónoma de Querétaro |
| 3 de Brasil | Universidad Federal de Paraná/Universidad Federal de Campina Grande |
| 2 de Colombia | Universidad de Cauca |
| 2 de Uruguay | Universidad de la Empresa/Universidad de la República |
| 1 de Ecuador | Consejo de Educación Superior |
| 1 de Chile | Universidad de Talca |

Fuente: eaboración propia con base en http://revistas.uned.es/index.php/REEC

Los especialistas en EC también publican en revistas no especializadas en el campo pero cuyo interés por los recuentos de casos o bien por comparaciones internacionales transforman en un medio ad hoc para dar a conocer sus investigaciones. La *Revista Iberoamericana de Educación* de la OEI publicó así escritos de autores argentinos, chilenos, brasileños, cubanos y ecuatorianos basados en datos nacionales pero referidos a distintas problemáticas transversales: educación virtual, TIC, calidad, cooperación en ciencia y tecnología, funcionamiento de Espacio Ibero-americano de Educación Superior.

Esos datos, aunque incompletos, dejan vislumbrar cierta cerrazón (étanchéité) de los circuitos de publicación, con una circulación muy restringida de los especialistas entre un medio editorial y otro. Las tendencias a las coautorías descansan en asociaciones con colegas de la misma institución o de otras en el país y, en ocasiones, con pares españoles.

Por otra parte, la intervención de autores latino-americanos en las obras colectivas sobre educación comparada publicadas en inglés es infrecuente, salvo en casos de personas instaladas profesionalmente en instituciones ubicadas en zonas anglófonas (Torres & Puiggros, 1997; Arnove & Torres, op.cit.; Rhoads & Torres, 2006). Los instalados en América Latina publican generalmente en coautoría (Marginson y Mollis, 2011; Alcántara & Clements, 2009), a excepción de l cuando logran una traducción al inglés (Navarro &

Navarrete, 2013). En el *International Handbook on Comparative Education* (Cowen & Makarias, 2009), sólo participan seis autores ubicados profesionalmente en América principalmente de Argentina y de Brasil, de un total de 79. Las referencias bibliográficas a autores de la región, en la literatura internacional en inglés, son pocas, salvo en los capítulos escritos por autores hispanófonos.

**Cuadro 4.** Presencia de autores latinoamericanos en el International Handbook on Comparative Education

| Autor(es) | Institución de Adscripción | Número total de referencias | Referencias a autores latinoamericanos | Título del artículo |
|---|---|---|---|---|
| Jason Beech | Universidad de San Andrés, Argentina | 37 | 2 | Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. |
| Claudio de Moura Castro | Advisory Council of Faculdade Pitágoras , Brazil | 15 | 9 | Can multilateral banks educate the world? |
| Márcia Cristina Passos Ferreira | Departamento de Educación del Estado de São Paulo, Brasil | 43 | 31 | Industrialization, knowledge economies and educational change: a note or Argentina and brazil. |
| Luis Armando Gandin | Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Brasil | 45 | 31 | Reinventing educational spaces, building active citizenship. |
| Maria C. M. de Figueiredo-Cowen | Universidad Estatal de Montes Claros, Brasil | 35 | 29 | The church and teh state in Argenita and Brazil: knowledge, religion and pedagogy. |
| Silvina Gvirtz | Universidad de San Andrés, Argentina | 35 | 29 | The church and teh state in Argenita and Brazil: knowledge, religion and pedagogy. |

Fuente: Cowen & Makarias, 2009.

En cambio, tanto las revistas especializadas como las de índole general, publicadas en español, han difundido a los autores del *mainstream:* esa asimetría es sintomática de las desigualdades en la circulación del conocimiento, frecuentemente constatadas por los autores que estudian el colonialismo del saber. Textos importantes sobre educación

comparada de Schriewer, Kelly y Altbach, fueron publicados en Velarde (2010). Otras aportaciones de Altbach (2001), Arnove (2011) Dale & Robertson (2011) o Bray (2010) lo fueron en Navarro Leal, (2013). Bray, Adamson y Mason (2010) o Epstein fueron publicados en Navarro (2010) y la SOMEC editó un libro coordinado por Bray (2010). La UNESCO (2012) circuló en español Cowen & Kazamias. La editorial española Pomares-Corredor tradujo a Schriewer. Su libro *Formación del discurso en educación comparad*a (2002) difundió en Iberoamérica a Popkewitz, Stromquist, Paulston, Welch, Stromquist y Dale, multicitados en español. Igualmente, la casa editorial Gránica, de Argentina, fue esencial para la difusión de los autores canónicos en América del Sur.

Esas traducciones enmarcaron teóricamente la producción académica sobre la EC y la ECI en América Latina y la reflexión sobre sus fases de desarrollo y sus epistemologías. Sus direccionalidades desiguales corroboraron la segmentación creciente en la circulación internacional del conocimiento y cierta subordinación teórica de quienes producen en EC(I) en América Latina es decir en espacios institucionales pertenecientes a la periferialidad (Salatino & Beigel, 2015). La privación de notoriedad que afecta a las comunidades académicas hispanófonas y lusófonas en un Sistema Académico Mundial jerarquizado se ha agravado debido a la adopción del ISI por las universidades latino-americanas como su rasero principal para medir el prestigio. El que el área todavía no haya terminado de fortalecerse, en las escalas nacional y regional, explica las dificultades para consolidar los circuitos nacionales y locales que ocupa la ECI (vía eventos rituales como los congresos y soportes editoriales). Para superar esa situación, las asociaciones y grupos deberían diseñar medidas para superar el que los parámetros de "consagración implican que los cambios en los criterios de evaluación de los circuitos *mainstream*, regionales y transnacionales han acarrearon "modificaciones en la morfología de las revistas, que se fueron adaptando a los estándares "internacionales" para ser incluidas en aquellos circuitos. Esta transformación puede ser parcialmente atribuida a la influencia de los estilos "universalizados" de publicación en las acreditaciones universitarias. La definición de la "excelencia" basada en la ponderación de índices de impacto ha sido criticada desde diferentes instituciones que comulgan con el acceso abierto en América Latina y el Caribe. Promueven, en cambio, criterios de evaluación basados en la "calidad", estimulando un retorno a la relevancia de la evaluación por pares" (Salatino & Beigel, 2015:10).

En relación a la oferta de programas para formar a expertos en ECI en América Latina, Fernández Lamarra *et al*. (2005:162) señalaban, hace más de 10 años, que, a escala regional, la ECI era una materia casi ausente en los programas en educación, con excepción de algunos posgrados en Argentina y en Brasil. Diez años después, en Argentina, en México o en Colombia, más universidades han incorporado en sus licenciaturas en educación asignaturas o seminarios de EC, pero tal no es el caso en toda la región. Igualmente, algunas maestrías y doctorado integran la EC en sus líneas de investigación y enseñanza. En 2012, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), con el respaldo del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO y de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) inauguró una Maestría de Educación Comparada, conforme con el proyecto Grannacional del ALBA.[5] En 2013, Cuba abrió su módulo, cuyos créditos están

5 http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2985:unesco-iesalc-acreditara-maestria-en-educacion-comparada&catid=11&Itemid=466&lang=es

en gran parte suministrados virtualmente y,[6] ulteriormente, lo hizo Nicaragua. Sin embargo, teniendo los relevamientos virtuales una confiabilidad y cobertura imperfectas, más allá de una identificación azarosa de casos, no disponemos de suficientes datos para mapear la enseñanza de la EC(I) en ALC, ni para precisar su estatuto en los planes de estudio, sobre todo en ausencia de directrices generales, de tipo ministerial, sobre los contenidos troncales de las carreras.

Esa situación evidencia que la institucionalización académica de la EC y, todavía más, de la ECI dista de ser alcanzada. Aunque algunos organismos latino-americanos que promueven la investigación educativa, como la FLACSO o el CLACSO, hayan recientemente invitado a los participantes a reflexionar en forma comparada sobre ejes transversales de políticas educativas, sus iniciativas no bastan para subsanar los déficits de legitimidad de la ECI en la región.[7] Si bien organismos como el CINDA o la CEPAL desempeñaron un papel importante en la producción de reportes con base en criterios comunes sobre el estado de la situación educativa regional, auspiciaron comparaciones de facto más que reflexiones sobre el método y sus implicaciones.

En consecuencia, en términos estratégicos, sin menoscabo de los logros acumulados por las sociedades nacionales de educación comparada, principalmente en Argentina, en Brasil y en México, en cuanto a organización del campo, justificación intelectual de la EC(I), agrupación de los especialistas y difusión de sus aportes en y sobre la región, sería importante evaluar sistemáticamente sus resultados y redefinir rumbos, aunando recursos disponibles. En términos de investigación, sería fundamental producir balances comparados sobre los estados nacionales de situación de la EC(I) e identificar con certeza dispositivos, grupos y programas de enseñanza en toda la región (Ferrer y Nava, 2010, sobre España; Acosta, 2011 sobre América Latina; Navarrete y Navarro, 2014 sobre Cuba, México, Brasil y Argentina). En una perspectiva cualitativa y retrospectiva, sería importante elaborar las biografías intelectuales de sus principales impulsores en la región y de los organismos nacionales, regionales e internacionales que la fomentaron. En términos de políticas, finalmente, habría que consolidar un área disciplinaria en transformación para garantizar su sustentabilidad y proyectarla para que gane autonomía. Para superar fenómenos de dependencia académica, sería esencial reforzar el carácter regional de la EC(I) focalizada sobre los países de América Latina pero también generar líneas de comparación con África y Asia, sobre temas de interés común, en una perspectiva Sur-Sur.

## La ECI en América Latina: la producción de conocimientos expertos

En América Latina, la ECI, en tanto vertiente de la EC, surge con fuerza a finales de los 90. Está asociada a la irrupción de nuevos agentes en las arenas educativas nacionales, principalmente de los organismos internacionales, y a la reconfiguración de una profesión académica que deviene menos endógena. Por ende, un eje importante de la ECI consistió en el monitoreo de políticas públicas e institucionales (evaluación, financiamiento, internacionalización), simultáneamente en varios países. La ECI contribuyó así, mediante reportes y evaluaciones, a socializar representaciones y narrativas globales sobre prácticas

6 http://maestriaeducacioncomparada.blogspot.mx/

7 La FLACSO-Argentina organizó, por ejemplo, un seminario sobre Educación superior en perspectiva comparada y regional en 2014.http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/09/Programa-Educacion-Superior-en-perspectiva-comparada-y-regional.pdf

eficientes. A partir de los 90, la UNESCO y sus antenas regionales en América Latina (IESALC u OREALC), el BID, la OCDE y el Banco Mundial expidieron un número ingente de contratos a especialistas para que evalúen programas similares implementados en distintos países de la región. También los mecanismos de cooperación educativa derivados de tratados comerciales (Tratado de Libre Comercio de América del Norte, Mercosur Educativo) o los proyectos ALFA entre la Unión Europea y América Latina convocaron a expertos a integrar balances vía estudios de caso y emitir recomendaciones.

Con esa lógica, pero bajo modalidades híbridas de asociación entre expertos e investigadores, intervinieron en la consolidación de la ECI redes (GUNI, por ejemplo), asociaciones internacionales de universidades (AUIP, UDUAL), instituciones latinoamericanas con cobertura regional (FLACSO y CLACSO) y observatorios regionales especializados: el IESALC en respuesta a los acuerdos de la II Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en Paris en 2009, creó 4 Observatorios regionales en ALC, respectivamente sobre fundadores y pensadores de la educación en América Latina, Interculturalidad, Responsabilidad social universitaria e Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC)[8]. Fundaciones, ONG internacionales y agencias de cooperación, obligadas, por normativa, a ejercer el seguimiento de sus programas regionales también encargaron reportes de seguimiento, de tipo práctico.

La ECI aparece ser entonces un campo dinamizado del interior es decir por intereses estrictamente intelectuales y exo-dependiente, en función de investigaciones contratadas. Convoca redes especializadas temáticamente sustentadas asentadas en Cátedras, Programas, Laboratorios y Observatorios. y redes transitorias, es decir grupos organizados puntualmente para fines específicos. Así, la ECI tiene fines heurísticos a la par que instrumentales. Se justifica en la comprensión intelectual de una situación y en la promoción de valores "universales" (calidad, equidad). Pero, pretende también contribuir a superar problemas transversales, produciendo recomendaciones pragmáticas. Ha sido orientada, por ende, a detectar experiencias de interés mutuo y a identificar soluciones transferibles. Sin menoscabo de la diversidad de los armazones metodológicos y de la importancia de los datos estadísticos producidos, la acumulación de casos de estudio, su cotejo y la importancia de los indicadores como referentes analíticos, por cierto, conducen a veces a olvidar cuestiones de fondo sobre el ejercicio comparativo y su complejidad, apuntada mediante las siguientes preguntas: "¿Por qué comparar? ¿Para qué comparar? ¿Cómo comparar? ¿Cuáles son los tipos de comparación más adecuados? ¿Qué tipos de unidades de comparación se pueden utilizar? ¿Qué es comparable y qué no?" (Beltrán Villegas, 2014:2).

El segundo motor del desarrollo de la ECI, como disciplina, en América latina, es la internacionalización de la profesión académica y la multiplicación de dispositivos para fomentar flujos de conocimientos, mediante sabáticos y estancias de movilidad estudiantil y científica. A partir de los 90, las actividades internacionales representaron criterios incluidos en los mecanismos de evaluación institucional y personal, lo que condujo a los investigadores de la región (principalmente nacionales formados en el extranjero y

8 El OBSMAC apoyó estudios comparados, mediante miradas conjuntas sobre un mismo objeto y con base en los lineamientos definidos en convocatorias, sobre internacionalización. Los libros coordinados por Didou y Escobar (coord.), 2014, y por Didou y Fazio (coord.), 2015 sobre los grados y títulos conjuntos, abarcaron Argentina, Brasil, Chile, México y Panamá para el primero y América Latina, Argentina, Colombia y Ecuador para el segundo.

extranjeros reclutados por las IES latino-americanas) a rebasar los límites de lo parroquial. Los llevó a participar en redes internacionales, varias de ellas coordinadas por colegas latino-americanos[9] ubicados en el extranjero, en posiciones académicas o como responsables de las áreas de América Latina y El Caribe en organismos internacionales o en fundaciones. Ambos grupos movilizaron sus carteras de contactos académicos, alimentando no solo intercambios de conocimientos sino la internacionalización de los circuitos de formación y de producción de saberes. Ocurrió entre Brasil y Francia (Schwartzman & Schwartzman, 2013) o entre Argentina y España (Luchilo, 2010).

Igualmente, desde mediados de los noventa, las cátedras UNESCO en educación o los dispositivos de cooperación como los colegios franco-argentino, franco –brasileño y franco-mexicano en ciencias sociales funcionaron como espacios de interacción y dialogo académicos. Permitieron atender, en forma comparada, problemáticas educativas, conjuntando a especialistas latino-americanos y extranjeros en congresos y publicaciones. La dedicación de las 33 cátedras en educación de las 115 cátedras UNESCO instaladas en 16 países de América Latina y El Caribe (sobre un total mundial de 698 en 2016) comprueba que en 9 países, pero sobre todo en Argentina, en Brasil y en México, existe un interés en analizar, a partir de distintas situaciones nacionales, temáticas de interés (enseñanza de valores, TIC en educación, formación de profesores, inclusión, entre otros).

**Cuadro 5.** Cátedras UNESCO en educación por tema, fecha de creación e institución, 2016

| **Argentina** (21 total/6 en educación) |
|---|
| UNESCO Mobile Chair in University History and Future (1997), Universidad de Palermo |
| UNESCO Chair in Science and Technology Indicators (1996), Universidad Nacional de Quilmes |
| Chaire UNESCO pour l'enseignement du droit d'auteur et des droits voisins (1998), Universidad de Buenos Aires |
| Chaire UNESCO en Education pour la diversité (2002), Instituto Diocesano Monseñor Miguel Raspanti |
| UNESCO Chair in Education for Peace and International Understanding (2004), Instituto Superior San José de Calasanz |
| UNESCO Chair on "Education and Future in Latin America. Reforms, Changes and Innovations" (2016), Universidad Nacional Tres de Febrero |
| **Brasil** (24 /11) |

9 Ver el proyecto titulado Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 00 Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior coordinado a partir de 1995 por José Joaquín Brunner Chile y Simón Schwartzman, Brasil http://www.schwartzman.org.br/simon/brunner95/brunner95.htm

| |
|---|
| Chaire UNESCO d'éducation à distance (1994), Universidade de Brasilia |
| UNESCO Chair in Sciences and Technologies of Education (1994), Universidade Federal do Mato Grosso |
| Chaire UNESCO en sciences de l'éducation (1997), Universidade Católica de Goias, |
| UNESCO Chair in Education and Human Development (2004), Institute Ayton Senna, Sao Paulo |
| UNESCO Chair in Reading (2006), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| UNESCO Chair "José Reis" in Scientific Divulgation (2006), Universidade de São Paulo |
| UNESCO Chair on Youth, Education and Society (2008), Universidade Católica de Brasília |
| UNESCO Chair in Right to Education (2008), Universidade de Sao Paulo |
| UNESCO Chair on the Professional Development of Teachers (2010)-The Fundação Carlos Chagas |
| UNESCO Chair in Education and Innovation for Solidarity-Based Cooperation (2012), University of International Integration of Afro-Brazilian Lusitanian Countries-UNILAB |
| UNESCO Chair in Open Education (2014), University of Campinas |
| **Chile** (8/2) |
| UNESCO Chair on Comparative Higher Education:policies and system (2006), Universidad Diego Portales |
| UNESCO Chair on Inclusiveness in Higher Education (2009), Universidad de Santiago de Chile |
| **Colombia** (8/0) |
| **Costa Rica** (2/1) |
| UNESCO Chair on Education for sustainibility (2006), EARTH |
| **Cuba (**11/3) |
| Chaire UNESCO de gestion universitaire (1993), Universidad de La Habana |
| Chaire UNESCO en sciences de l'éducation (1994), Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño |
| UNESCO Chair "Felipe Poey y Aloy" on the Promotion of a Scientific Culture (2014), Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas |
| **Curaçao** (1/0) |

| |
|---|
| **Republica Dominicana** (6/2) |
| UNESCO Chair on Teacher Training and Reading/Writing Research (2012), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra |
| UNESCO Chair on Social and Academic Inclusion for Disabled People with Special Educational Needs (2013), Universidad Iberoamericana |
| **Ecuador** (2/1) |
| UNESCO Chair in a Culture of Peace and Education (2012), Universidad Técnica Particular de Loja |
| **Guatemala (2/0)** |
| **Jamaica** (1/1) |
| UNESCO-Commonwealth Regional Chair in Education and HIV/AIDS (2004), University of the West Indies |
| **Mexico** (20/6) |
| UNESCO Chair on Regional Integration and University (1995), Universidad Nacional Autónoma de México, |
| UNESCO Chair in Quality Assurance of Transnational Higher Education (2004), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico |
| UNESCO Chair in Intercultural Education for Harmonious Co-existence, Social Cohesion and Reconciliation in a Globalized World (2011), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (946) |
| UNESCO Chair on Developing a Model for the Defence of Academic Rights in Higher Education-established in 2012-National Autonomous University of Mexico (UNAM) |
| UNESCO "Cecilia Braslavsky" Chair in Teacher Training for Innovation in Education (2012), Universidad Pedagógica Nacional |
| UNESCO Chair in Citizenship, Education and the Environmental Sustainability of Development (2013), Universidad Veracruzana |
| **Paraguay** (1/0) |
| **Perú** (2/0) |

| |
|---|
| **Uruguay** (5/0) |
| **Venezuela** (1/0) |

Fuente: https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-chairs-01-07-2016.pdf

En esos casos, la ECI representó una metodología con "un gran interés cognitivo y enriquece la percepción y reflexión sobre el caso [nacional] mediante los cuestionamientos que genera el descubrimiento de otras estructuras, modos de funcionamiento y formas de regulación" (Friedberg & Musselin, 1992:18). La producción de estudios en ECI, vía las Cátedras, se sostuvo en la constitución de redes científicas, a escala regional o internacional, para atender temas de interés coyuntural. También dependió de la labor de investigadores altamente especializados: esos integran el núcleo duro que, a partir de la academia, impulsa el reconocimiento de esa perspectiva conceptual y metodológica.

En sus diferentes modalidades, descritas en los párrafos anteriores, la ECI está tensionada entre un nacionalismo metodológico (Robertson & Dale, 2011), enfocado en establecer peculiaridades nacionales, en un contexto de globalización, y un imperativo de generalización para evidenciar tendencias y problemáticas comunes en una agenda regional de la educación. Por lo general, auspició un descentramiento de las perspectivas propias, innovador en América Latina, pero las disrupciones acarreadas por el ejercicio provocaron resistencias.

Entre las principales críticas dirigidas a la ECI, en efecto, destacan el que, por sus condiciones de robustecimiento, los estudios con esa perspectiva privilegien lo causal antes que lo hermenéutico y tiendan a presentar mediciones en lugar de explicitar las intenciones y razones que provocan las diferencias en las situaciones comparadas. En forma práctica, también se denunció la norteamericanización de la ECI, misma que releva de una tradición intelectual, conocida como la pedagogía del extranjero (Acosta, 2011), es decir la importación de modelos y teorías intelectuales foráneas.

Como nicho disciplinar, la ECI se caracteriza en América Latina por:

- Haber sido desarrollada sobre todo por grupos e individuos situados profesionalmente en las universidades (Acosta, op.cit).
- Privilegiar las escalas de comparación interregional o iberoamericana (Roncal, 2014). Esas son más frecuentes que las extra-regionales (con algunas excepciones, por ejemplo entre Argentina y Japón-Mollis, 1990)
- Abordar temas diversos según las escalas de referencia-internacional o nacional, en función de los intereses personales o colectivos pero también de las convocatorias de redes y organismos.
- Describir casos de estudio más que generar aportaciones teóricas sobre las transformaciones de un campo disciplinar. Esa situación deriva de la idea ampliamente

apoyada por los organismos internacionales de que la ECI tiene un carácter instrumental más que conceptual: auspicia una circulación de prácticas y tiene propósitos de seguimiento de programas antes de generar saberes.

- Producir estudios cuantitativos, recurriendo a series estadísticas, elaboradas por la UNESCO (Casassus, 2010), la OCDE o el Banco Mundial, generar datos mediante encuestas, combinando acercamientos cuali-cuantitativos (Galaz Fontes, 2009, sobre la profesión académica) o bien recurrir a acercamientos cualitativos mediante el análisis de casos referidos a un tema general (Didou & Gérard, 2009 sobre movilidad internacional y redes científicas; Didou & Renaud, 2016 sobre circulación internacional del conocimiento; Ramírez & Hamui, 2016, sobre perspectivas y objetos de indagación emergentes en relación a la investigación).

## Conclusiones

Lo anterior revela que la EC(I) en América Latina no sólo es un campo en vías de robustecimiento sino que es conceptualmente un objeto en tránsito en cuanto a perspectivas e intereses. A escala nacional, la producción de conocimiento está arraigada en los territorios y las posiciones institucionales e internacionales ocupadas por los especialistas y en sus perfiles de formación. La ECI tiene, en cada país, improntas nacionales, locales, institucionales y disciplinarias fuertes, que inciden a su vez en los tópicos que los investigadores y los núcleos especializados analizan, en cómo se organizan para promover su área, en cómo se asocian y en dónde publican, con qué intensidad.

Dada esa diversidad de situaciones nacionales, sería imprescindible no sólo recalcar tendencias generales (por ejemplo, la direccionalidad sesgada de los circuitos de circulación, entrante y saliente, de conocimientos) sino establecer diagnósticos nacionales de quién produce qué, en qué marcos organizacionales y rastrear las cadenas de difusión establecidas en torno a los conocimientos producidos por los especialistas latinoamericanos de la ECI, refiriéndolos a sus condiciones, lugares y temporalidades de producción (Novoa, 2011).

Habría asimismo que rescatar y analizar críticamente los papeles respectivos desempeñados por los distintos colectivos que impulsaron, en la región, la ECI en sus modalidades académicas y expertas. Organismos internacionales (OCDE) o macroregionales produjeron datos y elaboraron tipologías sobre las políticas de libre tránsito de profesionistas en el marco del TLCAN o de Mercosur a efectos de diseñar programas de aseguramiento de calidad, certificación, migración. Habría que identificar los temas de agenda que introdujeron en América Latina: por ejemplo, en la primera década del 2000, el IESALC organizó equipos de investigadores sobre temas emergentes como los proveedores transnacionales de educación superior, la educación superior indígena o la educación superior religiosa. En la perspectiva de la producción de conocimientos y de sus flujos, habría entonces que precisar los aportes de la ECI en la introducción de nuevos tópicos o bien de abordajes innovadores sobre temáticas presentes o incluso, saturadas, no sólo en América Latina sino en un escenario mundializado de producción científica.

**Bibliografía**

Acosta, F. (2011). *La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva.* Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), año 2(2), pp. 73-83. Recuperado de: http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art8.pdf

Alcántara A. & Clements, M. (2009). *Intellectual Property and the Cultural Aspects of Collaboration: Comparisons between México and the United States.* En Zajda, J. & Val R. (Eds.), Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalisation. Series: globalisation, comparative Education and Policy Research, Vol.5, pp. 125-138. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/Alcantara2009_GlobalisationPolicy.pdf

Altbach, P. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Altbach, P. (2001) *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo***.** Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Arnove, R. (2011). *La perspectiva del "Análisis del Sistema Mundial" y la educación comparada en la era de la globalización.* Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), Año 2(2), pp. 51-62. Recuperado de: http://www.saece.org.ar/relec/numero2.php

Arnove, R. & Torres, C. (1999). *Comparative Education: The dialectic of the Global and the Local*. United State of America: Rowan and Littelfield.

Beltrán, M. (2014). *El análisis comparativo: algunos aportes latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX.* Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año LIX(221), pp. 145-174. Recuperado de: http://www.elsevier.es/es-revista-revista-mexicana-ciencias-politicas-sociales-92-articulo-el-analisis-comparativo-algunos-aportes-S0185191814708190

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1967). *La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation, développement et démocratie.* Cahiers du Centre de sociologie européenne, pp. 24-48, Paris : Mouton

Bray, M. (2010), *Educación comparada. Tradiciones, nuevo retos y nuevos paradigmas.* México, SOMEC-Planea.

Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Bray, M. y Manzon, M., (2005). *El World Council of Comparative Education Societies (WCCES): Equilibrios, misiones y prospectivos.* Revista Española de Educación Comparada, 11(2005), pp.189-213. Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1106.pdf

Bray, M. (2003). *Comparative education in the era of globalization: evolution, mission and roles.* Policy futures in education, Vol.1(2), pp. 209-224. Recuperado de: http://147.8.214.206/f/acadstaff/376/Bray_PFIE_1_2.pdf

Casassus, J. *et al*, (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica* (Segundo informe). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201211271820410.SEGUNDO_INFORME_2000.pdf

Cowen, R. & Kazamias, A. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. New York: Springer. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=xCJFq4D4r-8C&oi=fnd&pg=PR1&dq=international+handbook+of+comparative+education&ots=kKt5jYKs4y&sig=M4rY2XSLnpagMk7g3Uv8VMxa8bQ#v=onepage&q=international%20handbook%20of%20comparative%20education&f=false

Cowen, R. & Kazamias, A. (2012). *Educaçao Comparada. Panorama internacional e perspectivas. Volume 1*. Brasília: UNESCO-CAPES. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf

Dale, R. & Robertson, S. (2009). *Beyond methodological 'ISM' in comparative education in an era of globalisation.* En R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), Second international handbook of comparative education. Part 1, (pp. 1113-1127). New York: Springer. Recuperado de: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_69#page-1

Debauvais, M. (2008). From Würzburg to Río: 1983-1987. En V. Masemann, M. Bray & M. Manzon (Eds.), *Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies audits members*, China: Springer. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=HgD58Kc2NAkC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Debauvais+en+Bray&ots=M_m5QsgVZh&sig=_NKSEa4EujTsG6C_kxKDC00PxTQ#v=onepage&q=Debauvais%20en%20Bray&f=false

Didou, S. & Renaud P. (2016). *Introduction. Cahiers Sens public,* 1(19-20), pp. 9-20. Recuperado de : https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CSP_019_0009

Didou, S. & Fazio, M. (Coords.) (2014). *Titulaciones Dobles y Carreras Compartidas en América Latina: Un Estado del Arte Exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador.* Caracas: UNCUYO-UNESCO-IESALC. Recuperado de: http://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2015/06/titulaciones_dobles.pdf

Didou, S. & Escobar, V. (Coord.) (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte.* Caracas: Universidad de Panamá-UNESCO-IESALC. Recuperado de: http://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2015/06/internacionalizacon_educacion_superior.pdf

Didou S. & Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica entre distinción e internacionalización*. México : ANUIES. Recuperado de: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-11/010052023.pdf

Epstein, E. (2010). *Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada.* En M. Navarro, Educación Comparada. Perspectivas y casos, (pp.9-16). México: Planeación Educación y Asesoría. Recuperado de: http://www.somec.mx/wp-content/uploads/2012/11/Libro-EC-perspectivas.pdf

Epstein, E. (2008). *The World Council at the turn of the turbulent 80's.* En V. Masemann, M. Bray & M. Manzon (Eds.), Common interests, uncommon goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies audits members, (pp. 20-32). China : Springer. Recuperado de : https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=HgD58Kc2NAkC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Debauvais+en+Bray&ots=M_m5QsgVZh&sig=_NKSEa4EujTsG6C_kxKDC00PxTQ#v=onepage&q=Debauvais%20en%20Bray&f=false

Fernández, N., Mollis, M. & Dono, S. (2005). *La educación comparada en América Latina: Situación y desafíos para su consolidación académica*. Revista Española de Educación Comparada, 11(2005), pp. 161-187. Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1105.pdf

Ferrer, F. & Naya, L. (2010). *La enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y presencia en los nuevos grados de educación*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 8(2), pp. 134-147. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080007.pdf

Freidberg E. & Musselin, C. (1992). *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*. Paris, l´Harmattan: 348 p

Galaz, J. & Gil, M. (2009). *La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2), pp. 1-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000200008&script=sci_arttext

López, J. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés/ UPN.

Luchilo, L. (2010). *Internacionalización de investigadores argentinos: El papel de la movilidad hacia España*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, Vol. 6(16), pp. 153-177. Recuperado de: http://www.revistacts.net/files/Volumen%206%20-%20N%C3%BAmero%2016/Luchilo.pdf

Marginson, S. & Mollis, M. (2001). *The door opens and the Tiger leaps. Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium*. Comparative Education Review, Vol. 45(4), pp. 581-615.

Mollis, M. (2010). *Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina. Identidades en construcción*. Educación Superior y Sociedad, Vol. 15(1), pp. 11-23. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf

Mollis, M. (1993). La educación comparada de los 80: Memoria y balance. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2). Recuperado de: http://rieoei.org/oeivirt/rie02a08.htm

Mollis, M. (1990). *Universidades y Estado Nacional. Argentina-Japón, 1885-1930*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Navarrete, Z. & Navarro, M. (Eds.) (2014). *Internacionalización y Educación Superior*. Estados Unidos: Palibrio. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=WHN8AwAAQBAJ&pg=PA134&lpg=PA134&dq=maestrias+en+educacion+comparada+en+Am%C3%A9rica+Latina&source=bl&ots=hW_d8VPxvD&sig=8VpsjZBy-UBHJmb5uF_FebYXkq4&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjEjYulvqjOAhVQxmMKHfzpAgo4ChDoAQhhMAc#v=onepage&q=maestrias%20en%20educacion%20comparada%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina&f=false

Navarro, M. (2013). *Comparative Education: Views from Latin America*. United States of America: Palibrio. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=BMhxKxppVmsC&pg=PA87&lpg=PA87&dq=Rojas+Ileana+y+Navarrete+Zaira&source=bl&ots=1NZU08OOwM&sig=HBM83MalqqEw4c3HfuyJpfNHmh4&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjn3aeU66rOAhWypYMKHd10A08Q6AEIKTAD#v=onepage&q=Rojas%20Ileana%20y%20Navarrete%20Zaira&f=false

Navarro, M. (2010). *Educación Comparada. Perspectivas y casos*. México: Planeación Educación y Asesoría. Recuperado de: http://www.somec.mx/wp-content/uploads/2012/11/Libro-EC-perspectivas.pdf

Novoa, A., *et al*. (2011). *Los flujos del saber educativo. El espacio-tiempo en los países de lengua portuguesa*. En M. Caruso & H. Tenorth (Comps.). Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Argentina: Granica. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=vzBiApOCMl8C&oi=fnd&pg=PA41&dq=Educaci%C3%B3n+comparada&ots=mrCTQamHEX&sig=-j1OwWpIpHTw6MB2Fhb73XuXZ0c#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%20comparada&f=false

Pampanini, G. (2004). *Critical Essay on Comparative Education*. Catania: CUECM. Recuperado de: http://www.sissu.it/wp-content/uploads/2012/09/Excerpts-from-Critical-Essay-CE-Copy.pdf

Paulston, R. (2000). *Representación de paradigmas y teorías en educación comparada*. En J. López (Coord.), Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada, (pp. 211-238). México: Plaza y Valdés-UPN. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=LwXjUy3kclwC&oi=fnd&pg=PA211&dq=Educaci%C3%B3n+comparada&ots=iyctG8f73I&sig=QHAghjvZgOuaIcQ6CFO2Q1cEGzY#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%20comparada&f=false

Ramírez, R. & Hamui, M. (2016). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: Conacyt/RIMAC/CINVESTAV. Recuperado de: http://www.rimac.mx/perspectivas-sobre-la-internacionalizacion-en-educacion-superior-y-ciencia-2/

Rhoads, R. & Torres, C. A. (2006). *The University State, and Market. The political economy of globalization in the Americas*. California: Stanford University Press. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=IpfoOwQbC2gC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Carlos+Alberto+Torres&ots=iKb95tWgxe&sig=dCB9cr6DOpCMiYhxvSzN_ndfoTw#v=onepage&q=Carlos%20Alberto%20Torres&f=false

Robertson, S. & Dale, R. (2011). *Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante*. Educação & Realidade, Vol. 36(2), pp. 347-363. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057002.pdf

Roncal, X. (2014). *Una mirada comparativa de los Sistemas Educativos de Bolivia, Colombia, Cuba, México, Nicaragua y Venezuela*. Revista Integra Educativa, 7(1), pp. 99-126. Recuperado en 05 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000100008&lng=es&tlng=es.

Salatino, M. & Beigel, F. (2015). *Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina*. Información, cultura y sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (32) , pp. 7-35. Recuperado de: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/1342/1350

Schriewer, J. (1997). *L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche,* Revue Française de Pédagogie, Vol. 121(1), pp. 9-27. Recuperado de : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_121_1_1142

Schriewer, J. (2011). *Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. En M. Caruso & H. Tenorth (Comps.), Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global, (pp. 41-94). Argentina: Granica. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=vzBiApOCMl8C&oi=fnd&pg=PA41&dq=Educaci%C3%B3n+comparada&ots=mrCTQamHEX&sig=-jlOwWpIpHTw6MB2Fhb73XuXZ0c#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%20comparada&f=false

Schriewer, J., coord. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. España, Pomares-Corredor.

Schwartzmann, L. & Schwartzmann, S. (2015). *Migrations des personnes hautement qualifiées au Brésil*. De l'isolement à l'insertion internationale? Brésil(s), 7, pp. 147-172. Recuperado de: https://bresils.revues.org/1516?lang=pt

Torres C.A. & A. Puiggros (1997). *Latin American education: comparative perspectives*. Westview Press: 371 p.

# Perspectivas de la educación comparada en México al final del Siglo XX

Marco Aurelio Navarro Leal[1]

Si bien la actividad de la educación comparada en México tuvo algunas expresiones hacia la primera mitad del siglo XX (Navarro Leal M. A., 2008), en la segunda mitad, además de continuarse algunos importantes trabajos en la línea de Pedagogía Comparada, como los de Emilia Elías de Ballesteros (1967), profesora de esta materia en la Escuela Normal Superior de México; surgió un impresionante interés por conocer diversos acontecimientos que sucedían en otros países; y es que casi al finalizar la década en la que se suponía que mayores inversiones en educación resultarían en un mayor desarrollo de las sociedades, internacionalmente se dejó sentir un malestar generalizado que tomó forma en diversos movimientos estudiantiles (Solari, 1967; Misses-Liwerant & Saracho-López, 2018) y puso en alerta sobre posibles transformaciones educativas, especialmente en las universidades.

Por las mismas fechas de la agitación estudiantil mundial, Philip Coombs presentaba un informe que llamó profundamente la atención de los estudiosos de la educación, al argumentar que los sistemas educativos del mundo estaban atravesando por una crisis al no haber cambiado al mismo paso que su entorno (Coombs, 1968). Este título detonaría un conjunto de estudios y discusiones que, sobre la contribución de la educación al avance de las sociedades, promovía una mirada internacional, especialmente entre los académicos interesados en política educativa. Las relaciones entre la educación y el desarrollo se constituían en un objeto de interés mundial creciente en el contexto de los esfuerzos de reconstrucción de las economías devastadas durante la guerra mundial.

En el caso de México, los estudios relacionados con la educación y el desarrollo obtuvieron una notoriedad inusual, especialmente aquellos cuya óptica presentaba ciertos referentes de comparación internacional, y en los cuales se puede observar el reflejo de las distintas orientaciones teóricas postuladas por la sociología del desarrollo. Es propósito del presente capítulo recopilar el conjunto de publicaciones que en el campo de la educación comparada internacional se produjeron en México durante la segunda mitad del siglo XX, considerando tanto sus orientaciones teóricas, como los grandes temas de su interés. Se advierte que para esta tarea fueron considerados únicamente los libros

1 Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

publicados en México, aunque no necesariamente por mexicanos. Para los efectos de este estudio hemos dejado fuera tanto los artículos publicados en revistas mexicanas, como todos aquellos que se refieren a comparaciones nacionales, en tanto que, por su cantidad, merecen un tratamiento por separado.

En la primera sección de este artículo se han ubicado aquellos trabajos publicados generalmente durante la década de los setenta, y en los cuales se pueden observar tres perspectivas predominantes, las cuales están relacionadas con sendas nociones de desarrollo. En una segunda sección se ubican trabajos que mayoritariamente se publicaron en las décadas de los ochenta y noventa, en los cuales se puede apreciar una mayor especificidad y diversidad en los referentes comparativos, tanto como en los países considerados, para finalmente desembocar en un conjunto de reflexiones al respecto.

## 1. Modernización, dependencia e ideología

En México, la década de los setenta fue peculiar, en cuanto a publicaciones sobre educación se refiere, por el hecho de que un buen número de estas hacía referencia a América Latina. Esto se debió posiblemente al florecimiento que en la época tuvieron los estudios que desde la sociología se interesaban por los temas relacionados con el desarrollo, la modernización, la industrialización y que, de acuerdo a Girola (2008) "sirvieron en gran medida como orientación a los gobiernos y a diversos organismos públicos y privados" (p. 14). Dicho sea de paso, fue una época en que la matrícula universitaria en los programas de sociología tuvo un repunte importante, de acuerdo con esta autora.

En ese contexto, el estudio sobre el papel que en los temas anteriores desempeñaba la educación, propició que la comparación entre los países de la región tuviera una incidencia recurrente, aunque desde distintos enfoques teóricos. De las publicaciones revisadas es posible distinguir al menos tres perspectivas: a) aquellas que están relacionados con las teorías de la modernización; b) aquellas que están de alguna manera adheridos a la teoría de la dependencia; y, c) Aquellos trabajos que, con referencia a las dictaduras militares de la época, tienen la construcción de la democracia como su centro de atención.

### *a) Perspectiva de la modernización y el progreso*

Para los efectos de este recuento, bajo el nombre de esta perspectiva se han englobado aquellos trabajos que sustentan el desarrollo de las sociedades en visiones lineales o dualistas identificadas con los trabajos de Rostow (1960) y de Harbison & Myers (1961), consistentes las primeras en que las sociedades subdesarrolladas tendrían que "alcanzar" a las "más avanzadas"; y las segundas referidas a que al interior de las sociedades los sectores poblacionales más tradicionales tendrían que ser incorporados por la modernización ya alcanzada por otros; en ambos casos priva la idea de que el desarrollo de las sociedades consiste en pasar de una economía tradicional a una economía moderna, de una economía agrícola a una economía industrial y de servicios, con todas las implicaciones culturales que para ello se requieren. Expresiones de este tipo se podían leer, por ejemplo, en el segundo documento de políticas del Banco Mundial para el sector educativo; el cual, al examinar sus propuestas del primer documento de este tipo, publicado en 1971, expresaba que:

> Se esperaba que los cambios en la escena política de los países en desarrollo estuvieran acompañados por un proceso de modernización relacionado con un incremento general y dramático en los estándares de vida. En muchos casos se subestimaron las dificultades para transformar una sociedad tradicional en una sociedad moderna (World Bank, 1974, pág. 11).

En ese mismo año de 1971, el libro Educación y Desarrollo en América Latina tuvo un cierto nivel de circulación. Su argumentación principal era la necesidad de un enfoque de planificación de recursos humanos como medio para que la educación tuviera una contribución efectiva al desarrollo de América Latina. En la introducción de este se puede observar la idea de la modernización anterior. Eduardo Trejos argumentaba que en la "etapa de desarrollo que vive América Latina impone (…) tener definido con claridad el rol que le cabe cumplir a nuestros sistemas educacionales (…) en relación con el cambio valorativo que sufre una sociedad tradicionalista al transformarse en una sociedad moderna" (Trejos Dittel, 1971, pág. 10)

En 1973, con el mismo título de Educación y Desarrollo en América Latina, se publicó la primera edición en castellano del libro de Laurence Gale (1973) publicado inicialmente en Inglaterra, en el año de 1969 como *Education and Development in Latin America*, con una breve nota introductoria de Brian Holmes, reconocido comparativista británico. Refiere este libro que el año de 1956 puede ser considerado como un año clave para la educación en Latinoamérica, en este, la Organización de Estados Americanos colaboró con Unesco en la instalación de una conferencia sobre Educación Libre y Obligatoria celebrada en Lima, en la que los ministros de educación reconocieron la esterilidad de este sector al no estar vinculado a la economía, por lo que recomendaban la adopción de métodos de planificación.

En los años siguientes hubo otras conferencias sobre educación y planificación, y "en 1961, la Alianza para el Progreso, en un plan de diez años determinó las metas a lograrse para hacer de la enseñanza un instrumento eficaz de progreso. En 1962, la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Social publicó la Declaración de Santiago de Chile" (p.38) Esta Declaración fijó la agenda de los gobiernos de la región respecto a la educación, con metas a alcanzar para 1970, entre otras: instrucción primaria universal, triplicar la matrícula de secundaria, duplicar la matrícula universitaria, aplicar en educación no menos del 15% de los fondos provenientes de la Alianza para el Progreso y un 4% del Producto Interno Bruto. Así, este libro está dedicado a construir una relatoría pormenorizada de las actividades realizadas en cada país, para avanzar sobre estas metas. Huelga decir que la mirada estaba puesta sobre la relación de la educación con la economía en tanto factor de modernización y progreso.

En esta perspectiva, también al iniciar la década de los setenta, la Secretaría de Educación Pública editó una colección llamada SEP-Setentas y en esta publicó algunos trabajos relacionados con reformas e innovaciones educativas de distintos países, pero también otros estudios de interés general, como los dos tomos del título Evolución reciente de la educación en América Latina (UNESCO, 1976). La primera versión de este documento fue una edición mimeografiada en 1974 por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe con sede en Santiago de Chile. En esta se analiza la evolución cuantitativa de los sistemas educativos de la región, describe tanto la matrícula en los distintos niveles escolares, así como los esfuerzos dedicados por los

países a la expansión del sector en 12 países de la región. En la idea, claro, de que a una mayor escolaridad correspondía un mayor progreso.

El interés por conocer lo que en materia de políticas y reformas educativas se hacía en otros países, llevó a Jaime Castrejón y su equipo de trabajo a publicar, con el título de Planeación y Modelos Universitarios, un estudio sobre las transformaciones de las universidades de la república Popular China y de la Universidad Alemana, para ejemplificar sobre la planificación de los cambios estructurales realizados por estas casas de estudio y así adecuar sus respuestas a los cambios de su entorno (Castrejón Diez, Daowz, Reyes Guerrero, Briceño, & Angeles Gutierrez, 1977).

En 1978, Ediciones Gernika publicó la edición en español de un libro de Gavin Jones cuya edición original en inglés se había publicado en 1975. El propósito es promover la planificación educativa como instrumento para abordar las metas de "progreso educativo", utilizando diversas proyecciones demográficas relevantes para los países en "vías de desarrollo". Para mostrar la selección de variables a utilizar, según distintos comportamientos poblacionales, se presentan los casos de Tailandia, Sri Lanka y Singapur (Jones, 1978).

En diciembre de 1979, en la Ciudad de México, Unesco realizó la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América latina y el Caribe; la organización contó con el apoyo de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de Estados Americanos, de acuerdo a la relatoría de José Blat Gimeno (1981). Esta publicación inicia con un recuento de la evolución de la situación educativa en las dos décadas previas, la expansión, las reformas y el financiamiento; para terminar con una explicación sobre las grandes orientaciones generadas por esta conferencia, las cuales giraban en torno a

> "equidad, igualdad soberana, interdependencia, interés común y cooperación entre todos los Estados , independientemente de su sistema económico y social, que corregirá las desigualdades y rectificará las injusticias actuales, permitirá eliminar la brecha creciente entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo y asegurará a las generaciones presentes y futuras un desarrollo económico y social creciente en la paz y la justicia" (Blat Gimeno, 1981, pág. 201).

### *b) Perspectiva de la dependencia*

Como respuesta a las nociones "desarrollistas" de América Latina, provenientes de los organismos internacionales, no se hicieron esperar las observaciones críticas generadas por intelectuales de esta región: Ruy Mauro Marini, Vania Bambirra, Ciro Cardoso, Theotonio Dos Santos. Destaca también la figura del alemán André Gunder Frank, economista y sociólogo con lazos académico-políticos con Chile, Brasil y México. Aunque con ciertas diferencias, la tesis central de la teoría de la dependencia se desenvuelve en el marco de las relaciones de subordinación de las sociedades satélites con las metrópolis, las cuales explican el estancamiento de la región.

La condición anterior no solo operaba en el esquema internacional, sino también hacia el interior de los países. Desde esta perspectiva, Pablo González Casanova, desde finales

de la década de los sesenta, explicaba que tanto la acumulación de riquezas, como de poder, en pocas manos, impedía un desarrollo con equidad y que un amplio proceso de democratización se hacía necesario en lo político, social, económico, educativo y cultural (González Casanova , 1983). Esta idea estaría permeando los diversos análisis que desde esta perspectiva se realizaron.

En 1970, dos profesores de la Universidad Central de Venezuela publicaron un estudio que resultó altamente influyente en el análisis del papel de las universidades en la condición de dependencia de las economías y la cultura latinoamericanas, planteaban en estas relaciones una nueva perspectiva para el desarrollo de los países de la región. El libro se tituló Universidad, Dependencia y Revolución y sus autores Héctor Silva Michelena y Heinz Rudolf Sontagg (1970).

Destaca en esta perspectiva el trabajo realizado por Carlos Pallán Figueroa, receptor del Premio Nacional de Administración Pública de 1977. La noción de Modo de producción Capitalista Dependiente permite contar con un marco de análisis sobre la disparidad y asincronía de las instituciones de educación superior en América Latina; y, en particular, para los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Sonora (Pallán, 1978).

En marzo de 1978, la Comparative and International Education Society (CIES), realizó su congreso anual en la Ciudad de México, el cual fue realizado de manera conjunta con el Congreso Internacional de Educación organizado por el Centro de Estudios Educativos, de México, y el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, de Chile. El discurso de apertura de Joseph P. Farrel, entonces presidente de CIES, fue muy ilustrativo al expresar una de las grandes preocupaciones de la época que tenían origen desde ambas perspectivas y que vale la pena citar en extenso:

> (…) mientras es cierto que la política y la práctica educativa en un país pueden beneficiarse enormemente al conocer la experiencia de otros, también es cierto que no se pueden transferir ciegamente los patrones educativos de una sociedad a otra, sin que se creen grandes dificultades. Todos nosotros somos conscientes de los muchos problemas creados en las décadas más recientes por la exportación masiva de patrones y políticas educativas y, en consecuencia, de concepciones básicas de la educación, de parte de las naciones más ricas a las naciones en vías de desarrollo. Muchos de nosotros nos hemos referido a este proceso de transferencia, como una forma de neocolonialismo intelectual. Sin embargo, reconocemos que esto nos plantea todavía este otro interrogante: ¿cómo podremos aprender unos de otros sin crear una situación de dependencia? (Farrell, 1979, pág. 18)

Esta preocupación fue expresada también por Enrique González Torres, en ese entonces director del Centro de Estudios Educativos (CEE):

> En los últimos quince años diversos estudios realizados por investigadores latinoamericanos y de otros países nos han permitido avanzar en la definición de nuestros principales problemas y en la comprensión de sus causas, sin embargo, no hemos sido capaces de avanzar suficientemente en el diseño y evaluación de las innovaciones educativas que permitan resolver estos problemas en las circunstancias concretas de nuestra situación latinoamericana (González Torres, 1979, pág. 20)

Patricio Cariola, director del centro chileno, elaboró un interesante discurso sobre el contexto social en la investigación educativa, específicamente comparando la situación de esta actividad en el norte con su situación latinoamericana. Destacando dos rasgos en el norte: una cierta autonomía para juzgar la excelencia de los trabajos; y, la existencia de un "circuito" de comunicación científica que permite la acumulación de conocimiento y el reconocimiento de una comunidad científica; mientras que en Latinoamérica la investigación educativa no goza del mismo reconocimiento social, hay una débil comunicación de lo que se estudia y se hace, se lee y se escribe poco, por lo que se tiene un contacto pobre con los productos de otros colegas, además de sufrir una notable escasez de recursos para su realización (Cariola, Discurso del Lic. Patricio Cariola, S.J. Director del CIDE, Santiago de Chile, 1979)

Este congreso produjo dos volúmenes en los que se incluyó una selección de los trabajos ahí presentados. En el primero, además de los discursos mencionados, en relación con la perspectiva que aquí se comenta se debe señalar el trabajo de Jean Pierre Vielle titulado: Lineamientos para una estrategia de investigación y de innovación educacional en el contexto de la dependencia (Vielle, 1979).

En el segundo volumen, titulado Educación y Realidad Socioeconómica, por su perfil comparativista destacan los trabajos de La educación superior en ocho países de América Latina, por Jaime Castrejón Diez (1979); Universidad, investigación y desarrollo en América Latina, por Carlos Pallán Figueroa (1979); Educación y empleo en diez ciudades de América Latina, por Ernesto Schiefelbein (1979).

Hacia 1979, la UNAM publica una segunda edición del trabajo de Jorge Witker con el título de Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina. Además de señalar los rasgos más relevantes que perfilan el atraso y la dependencia del continente, afirma que "para la periferia, la producción científica y tecnológica es un factor impuesto por el modo de producción vigente que refuerza y consolida su carácter de dependiente (Witker, 1979).

También en 1979, el Centro de Estudios Educativos y ediciones Gernika publican un volumen titulado La educación y desarrollo dependiente en América Latina, el cual fue compilado por Daniel A. Morales-Gómez (Morales-Gomez, 1979). Los trabajos aquí integrados tienen como propósito "evaluar los esfuerzos educativos desde el punto de vista de la justicia". De la docena de trabajos compilados, por su perfil comparativista destacan el capítulo del compilador, el cual lleva el mismo título que el libro: Educación y desarrollo dependiente en América Latina : Una visión general del problema, por Daniel A. Morales-Gómez; La planificación educacional en América Latina: Un quehacer político tras una técnica, por el mismo Daniel Morales-Gómez; La ayuda internacional, sus fundamentos y consecuencias educativas en el subdesarrollo latinoamericano, de Manuel Figueroa Unda (Figueroa Unda, 1979)

### *c) Perspectiva ideológico-política*

La década de los setenta fue particularmente difícil para los países de América Latina. Se instalaron dictaduras que obstaculizaron los procesos de transición hacia la democracia, así como sus formas representativas y participativas. Aunado a esto, la situación institucional sufrió por disminución de financiamientos, caídas de la matrícula en las

ciencias sociales, especialmente en las de sociología. La llamada "década perdida" trajo consigo una pérdida de credibilidad en la apuesta por la industrialización como vía para la modernización, así como una caducidad de las narrativas propuestas por el estructural-funcionalismo y el marxismo (Girola, 2008, pág. 19), como se verá a lo largo de esta sección.

En las publicaciones mexicanas de autores latinoamericanos se puede observar una vertiente crítica en la que, a diferencia de la sección anterior, la dependencia ya no es el referente general del análisis, como explican los autores de libro La Educación Burguesa:

> "son reflexiones hechas a partir de la experiencia histórica de la lucha ideológica de América Latina, (…) se intenta comprender en la especificidad del desarrollo (…) las formas particulares que asume la dominación capitalista. No es una interpretación de lo educativo desde el punto de vista de la dependencia sino desde la perspectiva de las clases sociales, más concretamente desde la lucha de clases" (Labarca, Vasconi, Finkel, & Recca, 1977, pág. 11)

México dio asilo a distinguidos académicos de la región que en el marco de la crisis anterior alimentaron la revisión y las discusiones en los ámbitos de las ciencias sociales, pero particularmente sobre la educación y su contribución a las sociedades. José Teódulo Guzmán, en 1978, exponía ideas como las siguientes:

> Los golpes militares, el triunfo de las dictaduras, el asesinato impune de líderes nacionalistas, la represión de grupos que luchan por la justicia estructural, el fracaso y la desilusión de movimientos populistas, la intervención de las potencias extranjeras para desvirtuar y aún aplastar violentamente algunas alternativas de cambio social, el refinamiento de torturas carcelarias en contra de los disidentes, las vejaciones y la persecución sistemática de quienes tratan de defender los derechos de la persona humana: todos estos son hechos que contradicen, repugnan y frustran las funciones, los principios y los valores proclamados por los sistemas educativos (Guzmán , 1978, pág. X).

Agregaba que son tiempos de intensa búsqueda para América Latina, de condensación de experiencias sociales y educativas, de revisión de teorías y de políticas; proponía desechar el concepto de subdesarrollo por referirse a "un estado de retraso recuperable" respecto a la modernización de los países industrializados que "alimentan la dependencia para ejercer su dominio y mantener su hegemonía". La única forma de salir de esta condición era mediante un cambio estructural que permitiera una distribución y participación mas justa. En este marco, el libro revisa las tendencias y alternativas de solución que se han propuesto y se pueden proponer para hacer menos contradictoria la relación entre educación y justicia en ese contexto histórico de Latinoamérica; y en especial de México.

En ese mismo año, la UNAM publica el volumen titulado La universidad Latinoamericana y el problema social, escrito por Eduardo Novoa Monreal, quien fuera candidato a Rector de la Universidad de Chile, justo antes del golpe de estado. Inicia la introducción a su texto diciendo que la región atraviesa hoy por "un período particularmente negativo de su accidentada historia (…) sus aspiraciones a una vida en democracia y en libertad han sido ahogadas por la implantación de regímenes militares dictatoriales en la mayoría de los países (Novoa Monreal, 1978, pág. 5) " . El libro hace un recorrido por los problemas de

la región y los retos de las funciones de la universidad en el marco de un compromiso de esta institución con los problemas de la sociedad.

Destaca el I Foro Latinoamericano de Educación Comparada celebrado en la Universidad de Colima en el mes de marzo de 1980. Ahí se analizaron temas en torno a las relaciones de la universidad con el Estado, los regímenes políticos, la reproducción de la estructura social en México, Argentina, Perú, Panamá, Nicaragua, Brasil y Honduras. Participaron en este foro: Carlos Muñoz Izquierdo, José Luis Parisí, Carlos Alberto Torres, Julia Alba, Humberto Brugiari, Miguel de Castilla, Vanilda Paiva, Carlos Ma. Vilas, Olac Fuentes, Adriana Puiggrós, Mario Miranda Pacheco, entre otros.

Adriana Puiggrós, en Imperialismo y Educación en América Latina (1980) realiza una importante revisión, tanto de las pedagogías que dominaron los discursos pedagógicos en los países de América Latina a partir del expansionismo capitalista norteamericano, desmenuzando propuestas y programas llevadas a cabo en algunos países de la región, vigilando no incurrir en generalizaciones incorrectas al hablar de la educación en la región.

Como parte de la producción editorial del Centro de Estudios Educativos, el libro Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas, coordinado por Guillermo González y Carlos Alberto Torres, incluye capítulos de análisis teórico sobre la disciplina, pero también algunos capítulos de corte latinoamericanista, como Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación, por Edgar Jiménez; Materiales para una historia de la sociología de la educación en América Latina, por Carlos Alberto Torres; Capitalismo trasnacional, cultura y lucha política, por Martin Carnoy (González Rivera & Torres, 1981)

## 2. Desilusión, revisión y apertura educativa

A lo largo de la década perdida se pudo percibir en la literatura un cierto desencanto, tanto por los resultados alcanzados por las políticas desarrollistas y su correlato educacionista (Pérez Rocha, 1983), como por el pesimismo reproductivista (Tedesco, 1983). Este desencanto llevó hacia nuevas reflexiones, búsquedas y revisiones, diversos artículos en revistas de educación dan cuenta de lecturas de Gramsci, Foucault, Habermas. En materia de educación comparada las publicaciones transitan por tres áreas temáticas: d) la revisión de las experiencias latinoamericanas, e) la mirada hacia el norte, y f) la globalización. Reseñamos a continuación.

### *a. La revisión de las experiencias latinoamericanas*

Desde el inicio de la década se hizo más evidente el desencanto, no solo sobre el potencial de la educación, sino también sobre el potencial de las teorías referidas al vínculo educación-sociedad. La esperanza de la escolaridad total y la erradicación del analfabetismo como medios para remontar graves problemas de la sociedad resultaron promesas ilusorias e ingenuas. En palabras de Patricio Cariola:

> "… ha llegado el momento de reflexionar sobre los planteamientos de la década desarrollista y escudriñar no solamente el problema de la insuficiencia radical de los sistemas escolares,

> sino también la incapacidad, igualmente crónica de cumplir aquellas metas fijadas por los 'visires' del llamado "planeamiento integral"; y añadía que "ni el cambio educativo lleva necesariamente al cambio social, ni la revolución política genera necesariamente 'avanzados' sistemas educativos" (1981, págs. 14-15)

En este libro Miguel Petty plantea el problema de la insuficiencia de los sistemas escolares, Teódulo Guzmán pone en tela de juicio la función de la escuela, se plantean casos de educación popular, de la reforma peruana, del uso de la radio, entre otros casos de búsquedas de alternativas educativas.

Por el mismo sentido va el libro coordinado por Carlos Alberto Torres (1982) sobre la educación de adultos en la región. Después de una primera parte en la que se revisan planteamientos sociales, económicos y políticos; en la segunda se revisan y comparan modelos pedagógicos desarrollados en distintos puntos de América Latina, para pasar finalmente a la exposición de experiencias que en esta materia se realizaban en ese momento en esta parte del mundo.

También en 1982 la UNAM publica un libro en el que se redondean ideas que durante la década anterior fueron muy influyentes para la educación superior mexicana. La Universidad Necesaria de Darcy Ribeiro. En esta compara los modelos universitarios de Francia, Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, la Unión Soviética, así como el legado latinoamericano. Así, a partir de la experiencia de la universidad latinoamericana, hace su propuesta de estructura funcional para esta región específicamente.

El libro de Alberto Merani titulado La Educación en Latinoamérica: Mito y Realidad (Merani, 1983) presenta una discusión sobre las ideologías educativas surgidas de la realidad de la región e ideologías educativas norteamericanas. No hay análisis específicos por países, Latinoamérica es tratada como un todo. Como entelequia homogénea.

Aun viviendo en México, Adriana Puiggrós publica el libro La educación Popular en América Latina (1984) en el que desde el discurso socialista y la hegemonía, se revisan los orígenes de la pedagogía popular latinoamericana en varios pasajes históricos de la región, en el irigoyenismo, en Anibal Ponce, en Haya de la Torre, en José Carlos Mariátegui, en el sandinismo.

En 1985, con editorial Gernika es publicada la traducción al español de un pequeño libro titulado Economía Política del Financiamiento Educativo en Países en Vías de Desarrollo, el cual originalmente fue publicado en Canadá, en 1983, como producto de un proyecto financiado por el International Development Research Center. En este, según explicación en el prólogo de Carlos Muñoz Izquierdo, un equipo de Stanford capitaneado por Martin Carnoy y Henry Levin, revisan las teorías que vinculaban a la educación y al desarrollo económico y sus limitaciones técnicas y explicativas, así como las experiencias que distintos países en vías de desarrollo han tenido en materia de inversiones en el sector educativo, tanto de América Latina, como de otros continentes (Carnoy, y otros, 1985) .

En 1990, el Fondo de Cultura Económica publica un texto de José Joaquín Brunner, el cual es resultado de un estudio llevado a cabo en FLACSO, con apoyo de la Fundación Ford, el cual lleva el título de Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos. Algunos de los temas aquí tratados tendrán un tratamiento reiterado por otros estudiosos de la educación superior en la región: Masificación, expansión, diversificación, privatización, segmentación y financiamiento son los temas que se analizan. (Brunner, 1990)

La revisión de la educación latinoamericana no solo se desenvuelve en el plano de las políticas del sector, sino también en el terreno de las ideologías. Adriana Puiggrós, al revisar ciertas categorías del análisis marxista, revisa críticamente el surgimiento de un educacionismo neoliberal proveniente de una necesaria reestructuración capitalista, así como el surgimiento de nuevos proyectos y sujetos pedagógicos en la región. (Puiggrós, 1990).

La revisión de experiencias también alcanza a la educación de adultos. Jaime Calderón publica un análisis comparado de la educación de los adultos en Hispanoamérica. Estudio que realmente se hace importante dada la escasa obra editorial de análisis que se encargue de esta materia. (Calderón, Historia reciente de los estudios de educación comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos., 1994)

Boris Tristá, del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, lideró un equipo con quien realizó un estudio diagnóstico resultado del Premio UDUAL de Apoyo a la Investigación, el que llevó por título La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo. Realidades y Futuro (Tristá, 1995) El estudio busca responder a las preguntas tales como: ¿Cuál es el balance actual de la universidad latinoamericana con respecto a logros e insuficiencias? ¿Cuáles son las condiciones para el cambio y la transformación? Se elaboran algunos referentes comparativos entre países latinoamericanos, pero también con europeos.

Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos (Kent, Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos, 1996) Textos de Eunice Ribeiro, Lucía Klein, Helena Sampaio, José Joaquín Brunner, Jorge Balam y Ana María García de Fanelli, Rollin Kent y Ricardo Lucio, revisan temas de expansión, diferenciación y financiamiento, evaluación de la educación superior y políticas del posgrado, a la luz de la agenda de la década de los noventa, que básicamente giraba en torno a mecanismos de recuperación de la crisis de financiamiento sufrida durante la década anterior y el surgimiento de la figura del estado evaluador, mediante el cual la asignación de presupuestos estaría basado en indicadores de desempeño y una mayor apertura para el crecimiento del sector privado de la educación.

Con los propósitos de: "1) ampliar el campo de análisis del problema público que surge de los déficits en la calidad de la educación superior en las sociedades contemporáneas; y, 2 )hacer un balance de los avances y obstáculos en el proceso de cambio de las políticas educativas en el nivel superior desde finales de los ochenta", Alejandro Mungaray y Giovanna Valenti coordinaron el libro Políticas Públicas y Educación Superior, publicado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Mungaray & Valenti, 1997) Se revisan aspectos teóricos sobre el estado y las políticas públicas, así como los modelos de transferencia de conocimiento en América Latina, se revisan las experiencia de reforma de la educación superior de Reino Unido, Brasil, Venezuela y México, así como documentos de la UNESCO y la OCDE.

Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio (Balán, 2000) Los trabajos incluidos en este volumen fueron presentados en un Taller sobre Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina, realizado en la sede del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) en Cuernavaca, Mor. en noviembre de 1997. Escriben Jorge Balán, Roberto Rodríguez

Gómez, Eunica Drham, Helena Sampaio, Ana María García de Fanelli, Rollin Kent, Hebe Vessuri, Marcela Gajardo, Daniel C. Levy.

### *b) Mirar hacia el norte*

En diciembre de 1992, México firmó el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, el cual entró en vigor en enero de 1994.

Del 27 al 30 de noviembre de 1989 se celebró el Foro Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación. La elaboración de la memoria estuvo a cargo Lourdes Márquez y Mónica Verea (1991) y la sección de Educación está cubierta por Antonio Meza Estrada quien analiza la educación superior norteamericana en el fin del Siglo XX; Antonio Rivera Flores estudia las perspectivas de la educación superior de ese país, mientras que Mónica Verea hace un recuento analítico de los estudios que sobre los Estados Unidos se realizan en México, especialmente en la UNAM.

La Educación y la Cultura ante el Tratado de Libre Comercio es el título del libro coordinado por Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini, a petición de la Fundación Nexos y con el patrocinio de la Subsecretaría de Educación Superior en el período de Luis Eugenio Todd (Guevara Niebla & García Canclini, 1992, pág. XI). Las secciones referidas al Impacto Educativo y a Ciencia y Tecnología contienen reflexiones comparativas entre los tres países firmantes.

Del 13 al 17 de noviembre de 1994 en Puerto Vallarta, Jal. se llevó a cabo la conferencia titulada México y Las Américas, se agruparon los trabajos en ocho temas: El tratado de libre Comercio y el futuro; El reto de la integración económica hemisférica; las telecomunicaciones y la integración de la comunidad académica en las Américas; Liberalización económica, desarrollo rural y migraciones; El tratado de libre comercio y la educación en América Latina; El papel de la mujer en Las Américas; Las regiones fronterizas y la Economía Global; Las ciudades de México y Nueva York en el contexto urbano de América del Norte. La edición de las memorias estuvo a cargo de Carlos Pallán, James Wilkie y Jesús Arroyo (1996).

El Tratado de Libre Comercio trajo consigo grandes expectativas de movilidad académica y profesional, de tal forma que surgió una nueva necesidad de conocimiento mutuo, lo que llevó a la producción de documentos descriptivos sobre los sistemas educativos de los tres países, un ejemplo lo fue Entendiendo las Diferencias (Gill & Alvarez de Testa, 1996).

También se expresaron voces críticas argumentando que la firma del TLC traería a la educación superior mexicana una conducción diferente con la participación directa "de instancias gubernamentales y empresariales, el fin de la gratuidad y el comienzo de la restricción al acceso a la universidad" (Aboites, 1997) y otros patrones orientados hacia la producción y la productividad, todo esto en base al estudio de la experiencia de la educación superior en los Estados Unidos.

### *c) La globalización*

Tendencias actuales de la educación superior en el mundo, fue el título que llevó un evento académico con formato de seminario, organizado por la Dirección General de Planeación

de la UNAM, del 21 al 23 de mayo de 1986, durante el rectorado de Jorge Carpizo. La responsabilidad del volumen estuvo a cargo de Martha Del Río Grimm (Ruiz Massieu, 1986). Arturo Velázquez Jiménez trabajó la educación superior en la República Federal Alemana y fue discutido por Silvia Shcmelkes, Francisco Paoli Bolio, José Luis Soberanes; Carlos Muñoz Izquierdo presentó la educación Superior de los Estados Unidos y los comentarios a cargo de Alfonso Rangel Guerra, Carlos Alberto Torres, Sergio Aguayo Quezada; la educación superior en Francia fue presentada por Jorge Martínez Contreras y Georges Couffignal y en su momento los comentarios estuvieron a cargo de Jean Pierre Vielle y Luis Gómez Sánchez; el caso de Inglaterra lo presentó María del Refugio González Domínguez y los comentarios a cargo de Martha Del Río Grimm, Gabriel Chávez Aldape; la Unión Soviética estuvo a cargo de Abelardo Villegas y discutida por José Ángel Pescador Osuna, Enrique Moreno de los Arcos, Rafael Moreno Montes de Oca, Manuel Becerra Ramírez y Carlos Piñera Hernández; el caso de la educación superior cubana estuvo cubierto por Juan Manuel de la Serna y discutido por María de Ibarrola, Alfredo Fernández Domínguez y David Pantoja Morán; la educación japonesa estuvo a cargo de Juan Manuel Izábal Vilicaña y su discusión a cargo de Huascar Taborga, José Triago Cintra y Saúl Villa Treviño; mientras que la educación superior de Brasil fue trabajada por Lorea San Martin Tejedo y su discusión a cargo de Alberto Hernández Medina, Antonio Gago Huguet, Rogelio Rey Bosh y Humberto Muñoz García. Los ejes del análisis de tendencias fueron admisiones, restricciones financieras, fuentes alternas de financiamiento, mercados de trabajo, docencia-investigación y desarrollo tecnológico.

La memoria de los trabajos presentados durante la semana de duración del Foro Prospectiva 2000 en la cual interactuaron académicos de Francia y México, se tituló México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio (Miklos, Weiss, Dommanget, Ducoing, & Alvarado, 1994). Una de las principales motivaciones expresadas fue el de reflexionar sobre la experiencia reciente de Francia hacia un bloque económico, en la perspectiva de la integración de México en el bloque de Norteamérica; ya que, según expresó Javier Barros Valero, Subsecretario de Educación Superior, "México ha decidido abrirse al mundo; al hacerlo, ha aceptado el reto de volverse competitivo, eficiente, productivo, pero nunca al costo de enajenarse y convertirse en un país-máquina, menos aún en un país-maquiladora". El formato del foro permitió una dinámica comparativa en torno a temas como: Innovación y reformas, formación-trabajo, gestión y evaluación, nuevas opciones en formación técnica profesional, formación continua y certificación.

(González García & Mungaray Lagarda, 1995) "La Cuenca del Pacífico se ha venido constituyendo como un nuevo centro de poder económico mundial, al permitir justamente la cooperación e intercambio entre una buena cantidad de países, cuya cercanía geográfica otorga oportunidades para realizar ventajas en un esquema proactivo, retro alimentador y de mutuo beneficio… constituida por 47 países donde habita más de la mitad de la población mundial; su comercio representa el 48% a nivel internacional, posee un porcentaje importante de las reservas mundiales de petróleo y más del 90% de la población de estos países es alfabetizada. Escriben Ofelia Ángeles, Francisco Miranda, Francisco Paredes, Juan González García, Carlos Pallán, Alejandro Mungaray, Elia Marún, Sylvie Didou, Juan José Ramírez, José Ernesto Rangel, Fernando Alfonso Rivas, Juan Eliezer de los Santos.

En 1998 fue publicado un libro que integra una selección de trabajos presentados en la XLI Reunión Anual de la Comparative and International Education Society (CIES) que

tuvo lugar en un hotel del sur de la Ciudad de México. Si bien se incluyen tres trabajos sobre América latina de un total de 16, los trabajos seleccionados apuntan mayoritariamente hacia temas relacionados con la globalización. Destacan Posmodernidad, globalización y utopías, por Rosa Nidia Buenfil; Educación neoliberal y alternativas por Adriana Puiggrós; Organismos internacionales y política educativa por Ángel Díaz Barriga; Globalización, integración regional y asociación universitaria por Marcela Mollis y Pedro Krotsch; La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización por Daniel Schugurensky (Alcántara, Pozas, & Torres, 1998).

La integración del mundo a partir de bloques económicos no solo reorganizó a los mercados sino también a los sistemas educativos. El estudio de la educación superior en este contexto se analiza en el libro Integración Económica y Políticas de Educación Superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur, publicado por ANUIES. Explica Didou en la introducción que no se trata de un enfoque comparativo sino de lecturas de acciones y reacciones llevadas a cabo en coyunturas diferenciadas en una macroregionalización (Didou, Ramirez, Mungaray, Ocegueda, & Rodríguez, 1998, pág. 28)

Publicado por el Centro de Estudios sobre la Universidad, el libro Universidad Contemporánea. Política y Gobierno (Casanova & Rodríguez, 1999) contiene una sección con capítulos que reportan situación y tendencias de otros países: Daniel Schugurensky estudia las tendencias globales en la educación superior de Argentina; Marcela Mollis y Estela Bensimon comparan esquemas de evaluación en Estados Unidos y Argentina; Astrid Fischel analiza la contribución de la educación al desarrollo de Costa Rica; Sebastián Rodríguez analiza la evaluación de la enseñanza en Europa y revisa el caso de España.

De manera muy significativa, por ser un miembro activo de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Jaime Calderón cierra el período con la publicación de la primera edición del libro *Teoría y Desarrollo de la Investigación en Educación Comparada*. El libro contiene trabajos de reconocidos comparativistas, como Miguel Pereyra, Gail P. Kelly, Altbach, Schriewer, Farrel, Paulston, Carlos Alberto Torres y Daniel Schugurensky, por lo que pronto encontró lugar como libro de texto en distintos programas educativos del país (Calderón, 2000).

## 3. Consideraciones finales

El propósito del presente trabajo fue el de elaborar una relación de los trabajos de educación comparada con perspectiva internacional publicada en libros durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente. De esta recopilación hemos excluido aquellos trabajos publicados en revistas, ya que esto convoca hacia otro tipo de trabajo particular, si bien una vez realizado será complemento de este.

Después del recorrido por los títulos aquí relacionados, se pueden hacer algunas observaciones como las siguientes: En primer lugar, en el orden más general, se puede anotar que la educación comparada internacional en México ha estado atenta a la contribución del sector educativo al desarrollo nacional, por ello se observa, que los

distintos estudios realizados contienen una adscripción – implícita o explícita – con las distintas perspectivas teóricas que sobre el desarrollo se van perfilando en cada época.

Así, durante la década de los años sesenta imperaban los enfoques del desarrollo con una orientación marcadamente economicista, que posteriormente fueron llamados desarrollistas; pero a partir de la década de los setenta las nociones de desarrollo fueron adquiriendo una perspectiva regional que, al desmarcarse del subdesarrollo de otras regiones del mundo, identificaban de una manera diferenciada al desarrollo de América Latina.

Se puede observar una cierta sensibilidad mediante la cual los autores suscriben ciertas tendencias. Mientras que algunos autores toman las nociones de las teorías de la modernización para el desarrollo de sus estudios, es notoria la fuerza con la que otros autores se adhieren a las corrientes de las teorías de la dependencia. Los colegas provenientes de Sudamérica reaccionan hacia las dictaduras militares denotando en sus trabajos una posición ideológico-política.

Durante la década de los ochenta, considerada mundialmente como la década perdida, se experimenta una cierta desilusión hacia la eficacia de la educación y su pretendida contribución al desarrollo. Se identifica una intencionalidad en los autores por revisar tanto las teorías sociológicas y políticas que les daban sustento, como las experiencias latinoamericanas en materia de innovación y de reforma educativa. Hacia el final de esta década, la caída del muro de Berlín marca simbólicamente una nueva época en el mundo, los países inician un proceso de reacomodo geopolítico y económico.

Así como los países del continente europeo se agruparon para integrar una comunidad económica, como los de América del Sur integraron el Mercosur y los países de América del Norte (Estados Unidos, Canadá y México) trabajaron también hacia un tratado de libre comercio. Surgió una nueva necesidad de reconocimiento mutuo, por lo que se realizaron diversos estudios en este sentido; aunque, conforme los procesos de globalización fueron avanzando se puede advertir que la selección de países para efectos de comparación va ampliando en su geopolítica hacia Europa y hacia la cuenca del Pacífico, especialmente hacia China y Japón, como hacia los llamados "cuatro tigres asiáticos".

Por último, vale la pena destacar que a través de los trabajos aquí relacionados se puede identificar a una comunidad de especialistas en educación que, si bien han trabajado distintas temáticas en su trayectoria académica, han mostrado interés por una perspectiva internacional y comparada a través de sus trabajos. Desde la perspectiva sociológica para estudiar la construcción del campo de la educación comparada, de la manera en que María Manzon (2011) lo ha estudiado, dentro de este grupo de autores se encuentran los sujetos fundadores de este campo en México.

## Bibliografía

Aboites, H. (1997). *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México.* México: UAM-X Plaza y Valdes.

Alcántara, A., Pozas, R., & Torres, C. (1998). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo.* México: Siglo XXI editores.

Andere, E. (2010). *Finlandia. El éxito en PISA y más allá comienza en la primaria y más atrás.* México: Siglo XXI.

Balán, J. (. (2000). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio.* México: CRIM-UNAM.

Blat Gimeno, J. (1981). *La educación en América Latina el Caribe en el último tercio del siglo XX.* Paris: Unesco.

Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos.* Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Calderón, J. (1994). *Historia reciente de los estudios de educación comparada en Hispanoamérica con referencia a la educación de adultos.* (OEA/CREFAL/CEDEFT, Ed.) Revista Interamericana de Educación de adultos, 2(2), 103-104. Obtenido de http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1994_2/histo-1.pdf

Calderón, J. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en Educación Comparada.* México: Plaza y Valdés.

Cariola, P. (1979). Discurso del Lic. Patricio Cariola, S.J. Director del CIDE, Santiago de Chile. En C. d. educativos, *Perspectivas de la educación en América Latina* (págs. 23-29). México: CEE A.C.

Cariola, P. (1981). *La Educación en América Latina.* México: Limusa.

Carnoy, M., Nugent, R., Torres, C., Levin , H., Sumran, S., & Unsicker, J. (1985). *Economía política del financiamiento educativo en países en vías de desarrollo.* México: ediciones gernika.

Casanova, H., & Rodríguez, R. (1999). *Universidad Contemporanea. Política y Gobierno.* México: Cesu-Miguel Angel Porrua.

Castrejón Diez, J. (1979). *La educación superior en ocho países de América Latina.* En C. d. Educativos, Educación y realidad socioeconómica (págs. 23-42). México: CEE A. C.

Castrejón Diez, J., Daowz, P., Reyes Guerrero, M. E., Briceño, G., & Angeles Gutierrez, O. (1977). *Planeación y modelos universitarios II.* México: ANUIES.

Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis.* NY: Oxford University Press.

Didou, S. (2013). *La formación internacional de los científicos en América Latina. Debates recientes.* México: ANUIES.

Didou, S., Ramirez, J., Mungaray, A., Ocegueda, J., & Rodríguez, R. (1998). *Integración Económica y ppolíticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur.* México: ANUIES-UAA.

Elías De Ballesteros, E. (1967). *Problemas educativos actuales.* México: Editorial Patria S. A.

Farrell, J. P. (1979). Discurso del Dr. Joseph P. Farrel presidente de The Comparative and International Education Society. En C. d. A.C., *Perspectivas de la educación en América Latina* (págs. 17-18). México: CEE A.C.

Figueroa Unda, M. (1979). *La ayuda internacional, sus fundamentos y consecuencias educativas en el subdesarrollo latinoamericano.* En D. A. Morales-Gómez, La educación y desarrollo dependiente en América Latina (págs. 289-306). Mexico: CEE-Garnika ediciones.

Fresán Orozco, M. (2012). *Para repensar el Sistema Nacional de Investigadores ante dos modelos de carrera de investigador.* En S. Vega y León, Sistema Nacional de Investigadores. Retos y perspectivas de la ciencia en México (págs. 27-39). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Rectoría Xochimilco.

Fresán Orozco, M. (2013). *Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México.* México: ANUIES. Colección Biblioteca de la Educación Superior.

Gale, L. (1973). *Educación y desarrollo en América Latina.* (R. Restano, Trad.) Buenos Aires: Paidós.

García de Fanelli, A. M., Kent, R., Alvarez Mendiola, G., Ramirez García, R., & Trombetta, A. M. (2001). *Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y Máxico.* México: ANUIES.

Gill, J., & Alvarez de Testa, L. (1996). *Entendiendo las diferencias: un ensayo sobre la educación superior en México y los Estados Unidos.* Boulder. Co.: Comisión Interestatal para la Educación Superior del Occidente de Estados Unidos.

Girola, L. (2008). *Del desarrollo y la modernización a la modernidad: De la posmodernidad a la globalización.* Sociológica, 23(67), 13-32.

González Casanova , P. (1983). *La democracia en México* (Edición originas, 1965 ed.). México: Ediciones ERA.

González Casanova, P. (2001, 4a. reimpresión 2013). *La universidad necesaria en el Siglo XXI.* México: Ediciones Era.

González Cuevas, O. M., & López Zárate, R. (2012). *Las universidades públicas: gestión académica y gobierno institucional.* En C. Pallán Figueroa, & R. Rodríguez Gómez, La SEP en el desarrollo de la educación superior (págs. 121-160). México: Fondo de Cultura Económica.

González García, J., & Mungaray Lagarda, A. (1995). *Educación y desarrollo de recursos humanos en la Cuenca del Pacífico. Una visión Nacional.* México: Universidad de Colima-ANUIES.

González Rivera, G., & Torres, C. A. (1981). *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas.* México: Centro de Estudios Educativos A. C.

González Torres, E. (1979). Discurso del Lic. Enrique González Torres Director del Centro de Estudios Educativos. En C. d. C., *Perspectivas de la Educación en América Latina* (págs. 19-21). México: CEE A. C.

Guevara Niebla, G., & García Canclini, N. (1992). *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio.* México: NEXOS-Nueva Imagen.

Guzmán , J. T. (1978). *Alternativas para la educación en México.* México: Ediciones Gernika.

Harbison, F., & Myers, C. (1961). *Education, Manpower and Economic Growth.* NY: McGraw-Hill.

Jones, G. (1978). *Crecimiento poblacional y planificación educativa en países en vías de desarrollo.* México: Ediciones Gernika.

Kent, R. (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos.* México: FLACSO-UAA-FCE.

Kent, R. (2001). *Experiencias de reformas en la educación superior de América Latina.* México: DIE-CINVESTAV-PLAZA y VALDES.

Labarca, G., Vasconi, T., Finkel, S., & Recca, I. (1977). *La Educación Burguesa.* México: Nueva Imagen.

Manzon, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field.* Hong Kong: Springer-The University of Hong Kong.

Marquez Padilla, P. C., & Verea Campos, M. (1991). *Estados Unidos: Sociedad, Cultura y Educación.* México: CISEUA-UNAM.

Merani, A. (1983). *La educación en Latinoamérica: mito y realidad.* México: Grijalbo.

Miklos, T., Weiss, E., Dommanget, A., Ducoing, P., & Alvarado, R. (1994). *México y Francia ante los retos del nuevo milenio.* Mexico: Foro Prospectiva 2000.

Misses-Liwerant, J. B., & Saracho-López, F. J. (2018). *Los 68: movimientos estudiantiles y sociales en un emergente trasnacionalismo y sus olas dentro del sistema-mundo.* Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales(234), 13-52.

Morales-Gomez, D. A. (1979). *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*. México: CEE-ediciones gernika.

Morales-Gomez, D. A. (1979). *La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina*. México: Gernika.

Morales-Gomez, D. A. (1979). *La EDucación y Desarrollo Dependiente en América Latina*. México: Gernika.

Mungaray, A., & Valenti, G. (1997). *Políticas públicas y educación superior.* México: ANUIES.

Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe.* México: Universidad Iberoamericana.

Navarro Leal, M. A. (2008). *Un panorama de la educación comparada en México.* En C. Wolhuter, N. Popov, M. Manzon, & B. Leutwyler, Comparative education at universities worldwide (págs. 192-200). Sofia, Bulgaria: Bureau for Educational Services.

Navarro Leal, M. A., & Ornelas, C. (2013). M*exican perspectives in comparative and international education*. (A. W. Wiseman, & E. Anderso, Edits.) Anual Review of comparative and international education 2013, 20, 51-57.

Navarro Leal, M., Lladó, D. M., & Sánchez, L. I. (2013). *Comparative education activity in Mexico.* En M. Navarro Leal, Comparative Education: views from Latin America (págs. 158-178). Bloomington, IN: Palibrio.

Novoa Monreal, E. (1978). *La universdidad latinoamericana y el problema social.* México: UNAM.

Pallán Figueroa, C. (1979). *Universidad, Investigación y desarrollo.* En C. d. Educativos, Educación y realidad socioeconómica (págs. 121-142). México: CEE A. C.

Pallán Figueroa, C., & Rodríguez Gómez, R. (2012). *La SEP en el desarrollo de la educación superior.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pallán Figueroa, C., Wilkie, J. W., & Arroyo Alejandre, J. (. (1996). *México y las Américas. Memorias de la VIII Conferencia ANUIES-PROFMEX.* México: ANUIES-PROFMEX-UdeG.

Pallán, C. (1978). *Bases para la administración de la educación suerior en América Latina: el caso de México.* México: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

Pérez Rocha, M. (1983). *Educación y desarrollo. La ideología del estado mexicano.* México: Línea. Serie Estado y educación en México.

Post, D. (2003). *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina. Los casos de Chile, Perú y México.* México: Fondo de Cultura Económica.

Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina.* México: Editorial Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas.* México: Editorial Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.* México: CONACULTA-Alianza Editorial Mexicana.

Rostow, W. (1960). *The stages of economic growth.* Boston: Cambridge University Press.

Ruiz Massieu, M. (1986). *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo.* México: UNAM.

Schiefelbein, E. (1979). *Educación y empleo en America Latina.* En C. d. Educativos, Educación y realidad socioeconómica (págs. 415-460). México: CEE A. C.

Silas Casillas, J. C. (2013). *Estado de la educación superioren América Latina. El balance público-privado.* México: ANUIES ITESO.

Silva Michelena, H., & Rudolf Sontagg, H. (1970). *Universidad, dependencia y revolución.* México: Siglo XXI.

Solari, A. (1967). *Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina.* Revista Mexicana de Sociología, 29(4), 853-869.

Tedesco, J. (1983). *Crítica al reproductivismo educativo.* Cuadernos Políticos(37), 56-69.

Torres, C. (1982). *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina.* México: Centro de Estudios Educativos.

Trejos Dittel, E. (1971). *Educación y desarrollo en América Latina.* Buenos Aires: Librería del Colegio.

Tristá, B. (1995). *La Universidad Latinoamericana en el Fin de Siglo. Realidades y Futuro.* México: UDUAL.

UNESCO. (1976). *Evolución reciente de la educación en América Latina II.* México: Comisión de México para UNESCO y SEP-Colección SEPSETENTAS 230.

United Nations. (1972). *The UN Development Decade, proposals for action.* NY: Report of the UN-Secretary General, UNO.

Vielle, J. P. (1979). *Lineamientos para una estrategia de investigación e innovación educacional en el contexto de la independencia.* En C. d. educativos, Perspectivas de la Educación en América Latina (págs. 83-98). México: CEE A.C.

Witker, J. (1979). *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina.* México: UNAM.

World Bank. (1974). *Education. Sector Working Paper.* Washington: World Bank.

# Investigación comparada y educación. Aportes para la configuración de un ámbito del conocimiento educativo

Ileana Rojas Moreno[1]

El presente capítulo, elaborado en el marco del Proyecto PAPIIT IN-RN403813, reúne un conjunto de consideraciones de carácter teórico-metodológico cuyo desarrollo tiene como objetivo ofrecer algunas reflexiones sobre el surgimiento de la Educación Comparada como un ámbito del conocimiento educativo. El énfasis aquí concedido a este campo de estudio busca remarcar la importancia de aplicar la estrategia comparativa en la investigación educativa, considerando tanto la perspectiva sociohistórica como las notas de orden teórico y metodológico que dejan entrever las condiciones de posibilidad en la configuración de dicho ámbito. En el abordaje propuesto se revisan algunas categorizaciones representativas de la Educación Comparada tales como Estado-nación, sistemas educativos e internacionalización de la educación, entre otras, así como los desarrollos argumentativos de algunos expertos reconocidos, a modo de dar cuenta de una forma de acceso al terreno de conocimiento en donde la estrategia de contraste representa uno de los ejercicios básicos de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. Asimismo, al presentar la Educación Comparada como un horizonte de lectura y aproximación al estudio de temáticas de actualidad, habremos de marcar algunos de sus referentes y aristas insistiendo en el potencial de los estudios de corte comparativo.

## Introducción[2]

A partir de la segunda mitad del siglo pasado la Educación Comparada, para algunos considerada como rama del conocimiento, para otros ámbito, campo o programa, ha avanzado de manera notable en cuanto al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. Durante las últimas décadas y de manera gradual, las investigaciones de

1 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

2 El contenido argumentativo del presente capítulo fue desarrollado en el marco de las actividades del Proyecto PAPIIT Clave IN-RN 403813 denominado "Panorama comparativo sobre el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM", realizado con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

corte comparativo en los diferentes campos del conocimiento han logrado mayor presencia sobre todo si se considera el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica. De las diferentes aplicaciones de la Educación Comparada conviene enfatizar el estudio y análisis de sistemas diversos como por ejemplo, económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera. Análisis semejantes responden, entre otros, al objetivo de caracterizar analíticamente y mediante la estrategia metodológica del estudio de caso, las semejanzas y diferencias entre instituciones, entidades, regiones, o bien, países, posicionamiento a partir del cual es posible detectar problemas comunes y proponer estrategias de atención probadas suficientemente en contextos diferentes.

En relación con la investigación educativa, la aplicación de metodologías comparatistas conlleva el despliegue de un espectro diverso y complejo de posibilidades de estudio, como por ejemplo para el rastreo de tendencias y procesos de convergencia y divergencia de enfoques, propuestas modélicas o bien, orientaciones formativas diferenciadas por niveles, como es el caso de la virtualización de la educación o los enfoques basados en competencias. Otro señalamiento de interés sobre la Educación Comparada se refiere a que los aportes de investigaciones de corte comparativo se han difundido y aplicado a partir de los acuerdos derivados de las cumbres y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los fenómenos sociales, instrumentándose a partir de políticas públicas.

Tomando en cuenta los señalamientos anteriores, en este capítulo nos interesa refrendar algunos de los planteamientos ofrecidos en trabajos precedentes, en los cuales la Educación Comparada es vista como el marco o perspectiva de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio específico (Rojas-Moreno, 2006; Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010). Así y con base en argumentaciones de Schriewer (1993), enfatizamos que la Educación Comparada incluye tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. En apego a estas consideraciones sobre la utilización de estrategias de investigación de corte comparativo, podemos observar que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (p. ej., educación, derecho, política, economía), abarcan tipos divergentes de teorías (unas científicas, otras de reflexión) mismas que se articulan con derivaciones operativas y con la correspondiente delimitación de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad.

Ahora bien, con base en los señalamientos anteriores ubicamos como objetivo de este capítulo el de aportar algunas consideraciones sobre sobre la configuración y delimitación de la Educación Comparada vista como un ámbito de conocimiento educativo. En la definición de su estructura se incluyen los siguientes apartados: 1. Categorizaciones básicas; 2. Educación Comparada y Educación Internacional: oposición y/o continuidad ampliada. 3. Actualidad y presencia de la Educación Comparada. 4. Potencialización de desarrollos teórico-metodológicos de la Educación Comparada. Para finalizar proponemos algunas argumentaciones en torno a la Educación Comparada presentándola como un horizonte de lectura y abordaje en el estudio de temáticas de actualidad.

## 1. Categorizaciones básicas

Para efectos de la presente investigación nos interesa destacar de manera puntual un conjunto de categorizaciones que, a modo de intuiciones teóricas, nos permitan ubicar los soportes y los bordes que delimitan el ámbito de la educación comparada. Así, hemos seleccionado las de *campo de conocimiento*, *Estado-nación* y *Sistema-mundo*, para situarlas como herramientas analíticas según se presentan a continuación.

### *a) Derivaciones a partir de la noción de campo*

De Bourdieu, particularmente en lo que se refiere a los planteamientos sobre la noción de *campo* y el énfasis en las condiciones sociales de la producción del conocimiento, nos interesa la aplicación de este conjunto de argumentos como esquema ordenador para analizar, en el caso de la educación comparada, cómo se configura un saber disciplinario a partir de la dinámica entre lo social y lo individual. Lo anterior dado que la noción de *campo* ofrece elementos para una aproximación que permite comprender cómo ocurren ciertos procesos en un espacio y un tiempo delimitados, con la conjunción de diversos elementos y las relaciones que establecen los participantes, pues según el autor: "Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones [sociales] de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas (Bourdieu, 1990: 104)."

En cuanto a las condiciones sociales de producción del conocimiento y siguiendo las argumentaciones de este autor, se pueden ubicar las dinámicas de orden social que hacen posible la producción de conocimientos propios de un campo. Para Bourdieu (1988: 478) "...todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión, y que entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos mecánicos, responden a los llamamientos o a las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir."

En breve y con base en lo anterior, en la configuración del campo de conocimiento de la educación comparada ubicamos una aproximación a partir de cuestiones como las siguientes: 1) el campo como espacio donde los expertos dan forma a una cierta producción argumentativa atendiendo a un interés temático (p. ej., investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos en países hegemónicos); 2) el rastreo de estas formas de argumentación en el contexto de las problematizaciones y jerarquizaciones del campo (p. ej., el enfoque neoinstitucionalista en investigaciones sobre el surgimiento de los sistemas educativos); y, 3) el panorama en el que surge la participación de los expertos en determinados contextos institucionales (p. ej., investigaciones sobre las políticas internacionales para la consolidación de los sistemas educativos nacionales).

Cabe destacar que la utilización de esta herramienta teórica da cuenta de una tarea compleja en la que conviene no perder de vista que la configuración disciplinaria está entramada en una intrincada red de relaciones sociales, en la cual además de las dinámicas institucionales (tiempos y espacios) prevalecen los intereses específicos, frecuentemente contrarios y/o contrapuestos, de los expertos y a partir de los cuales se orientan las prácticas académicas y de investigación. Es aquí donde podemos esbozar una perspectiva

relacional, esto es, de poder observar que los posicionamientos e intereses de los expertos del campo se definen en términos de su relación con otros expertos, sus intereses y sus prácticas, propiciando así las condiciones de posibilidad para la configuración del campo, en este caso el de la educación comparada. Incluso, y como veremos más adelante, en el contexto de los procesos vertiginosos de internacionalización de la educación de las últimas décadas.

Respecto de la configuración del campo de la educación comparada, con un especial énfasis histórico en cuanto a su desarrollo teórico-epistemológico, destacamos los aportes de dos expertos: Epstein y Schriewer. Por ejemplo, según Epstein y su visión de la educación comparada como campo temático de base científica, se argumenta que "…no cabe la menor duda que la educación comparada sea un campo distinto. Sobre todo, es un campo que tiene su propia historia y sus propios bordes. Aunque puede que parezca un campo sin límite o definición alguna, el campo sí tiene sus límites pero —eso sí— son unos límites necesariamente fluidos […]…es un campo distinto de los otros campos similares, tales como los de la educación internacional, la educación global y la educación intercultural…." Para este autor, tanto la identidad como la dinámica social y los límites de este campo académico, esto es, sus "huellas epistemológicas vitales" se revelan en los siguientes términos: "Se forma un campo académico cuando un grupo de académicos se acerca a una línea de pensamiento utilizando herramientas intelectuales que llegan a compartir…", por lo que para demarcar sus límites se requiere rastrear "…los sucesos significativos que han realizado y han creado una identidad común dentro de la educación comparada, que han animado a sus seguidores a acudir al lado de juegos particulares de conceptos y comportamientos y sentir una afinidad con otros intereses parecidos (Epstein, 2010: 12)."

En cuanto a Schriewer, uno de los teóricos más influyentes en la educación comparada en la actualidad, encontramos un argumento afín en el cual puntualiza que "Las disciplinas científicas, los campos de trabajo o las tradiciones de investigación se constituyen alrededor de determinados problemas […] de esta manera [la pregunta *ad hoc* es] ¿cuáles son los problemas constitutivos de la educación comparada como disciplina? (Schriewer, 2002: 14)". Así, para este autor es importante ubicar los fundamentos a partir de los cuales la educación comparada se sitúa como una disciplina específica y distinta del resto de las disciplinas sociales, logrando entonces su reconocimiento en tanto campo disciplinar y/o temático.

En lo que concierne a la mirada de lo social, Schriewer nos presenta la educación comparada como un espacio muy amplio de complejas dinámicas sociales al insistir que: "Frente a este telón de fondo ha surgido un creciente número de voces favorables a asignar explícitamente a una rama especial de los estudios educativos las funciones de reflexionar, apoyar y legitimar los procesos de internacionalización, tanto de los sistemas educativos como de la teoría educativa. Esa rama es la "educación comparada" o la "educación internacional" como dicen algunos […]. Según se argumenta, el proceso de internacionalización de la educación llega a tomar una conciencia de sí mismo en la forma de esta rama de estudio (Schriewer, 1996: 18)."

En resumen podemos observar que, además del interés temático o disciplinar, el autor insiste en visualizar el campo de la educación comparada también como un campo de disputa de ciertos intereses, y en donde la "toma de consciencia de sí mismo" alude al

reconocimiento que cada uno de sus participante (expertos) adquiere a partir de involucrarse con el abordaje de determinados problemas. Más aún, en esta argumentación podemos apreciar un vínculo estrecho con las denominadas tendencias y tradiciones académico-disciplinarias en la configuración del campo de conocimiento educativo.[3]

### *b) Contrastes en el manejo de las categorizaciones de Estado-nación y Sistema-mundo*

Un punto de contraste podemos apreciarlo en el manejo de dos categorizaciones que dan cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados: la de *Estado-nación* como el punto de inicio y subsecuente impulso a la Educación Comparada, y la de *Sistema-mundo* que opera en la producción de conocimientos desde otro conjunto de lógicas. Este tránsito muestra el paso en la búsqueda de explicaciones causales, correlatos deterministas y verdades generalizables al del reconocimiento de correlatos complejos y de contextos multirreferenciales, pasando por la definición de esquemas de causalidad y/o regularidades (Schriewer, 2010).

Cabe recordar que ambas categorizaciones nos ofrecen sendas unidades de análisis. En el caso de *Estado-nación*, nos encontramos frente a un esquema representativo de un territorio, una sociedad y una entidad políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. En el caso de *Sistema-mundo* como unidad de análisis para el estudio de lo social, se trata de una figura estructurante ligada a la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización (Wallerstein, 2005). En palabras del experto, nos encontramos ante un cambio más adecuado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia, pues según expresa:

> Los sistemas-mundo de análisis significaron antes que nada la sustitución de una unidad de análisis llamada "sistema-mundo" en vez de la unidad estándar de análisis, que había sido el estado nacional. En su conjunto, los historiadores habían estado analizando historias nacionales, los economistas economías nacionales, los politólogos estructuras políticas

3 Mediante el manejo de la categorización de *tradiciones académicas* nos referimos al proceso de transmitir, de una generación a otra, un cuerpo disciplinario de teorías y procedimientos con el fin de conservar el conocimiento ya existente y de incorporar elementos novedosos en cuanto a ciertos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas. Tratándose del campo de conocimiento educativo se ubican las siguientes tradiciones académicas. 1) La tradición alemana (a partir del siglo XVII) destaca el enlace entre la Pedagogía, la Filosofía y las Humanidades. 2) La tradición anglosajona (inicios del siglo XX), se reúnen los aportes del empirismo y del pragmatismo al considerar a la Pedagogía como la ciencia de la educación. 3) La tradición francesa (siglo XX) plantea la diferenciación entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, anteponiendo los modelos teórico-metodológicos de la sociología y la psicología para describir, explicar y predecir la realidad educativa. 4) La tradición hispanoamericana (siglo XX) configurada mediante los aportes de autores españoles, argentinos, brasileños y mexicanos, principalmente, en dos momentos clave: el primero en las décadas de los años veinte y treinta mediante la difusión de la llamada "pedagogía de la acción" y la "Escuela Nueva"; el segundo momento desde mediados de la década de los años cincuenta y hasta finales de los ochenta, con la difusión de la obra de autores humanistas y críticos sobre pedagogía y educación. Aquí conviene ubicar también la influencia de autores estadounidenses de los años cincuenta y sesenta que enmarcaron los desarrollos de la tecnología educativa, la teoría de la evaluación y la teoría curricular. En el caso de la Educación Comparada y su desarrollo en México, los inicios tuvieron en el marco de la tradición alemana, pero su posterior desarrollo se ha vinculado más con el contexto de las tradiciones anglosajona y francesa (Rojas, 2014).

> nacionales y los sociólogos sociedades nacionales. Los analistas de sistema-mundo enarcaron una escéptica ceja, cuestionando si estos objetos de estudio existían verdaderamente, y si en todo caso, eran los sitios de análisis más útiles. En lugar de los estados nacionales como objetos de estudio, los sustituyeron por "sistemas históricos" que, se argüía, habían existido hasta ese momento en sólo tres variantes; mini sistemas, y "sistema-mundo" de dos tipos (economías-mundo e imperios-mundo) (Wallerstein, 2005: 75).[4]

A partir de la puntualización anterior entra en juego una cuestión vinculada con el alcance de los análisis de la globalización frente a la pertinencia de los análisis nacionales. Sin embargo, más que una oposición excluyente, este interjuego de categorizaciones revela que el proceso de internacionalización tiene como condición necesaria la existencia de los Estados Nacionales, vistos como unidades sociales, culturales y políticas que pretenden una unificación tanto ideológica como sustentada en tendencias de institucionales para conferir la imagen de unidad.

Recordemos también que no fue sino hasta finales del siglo XX y principios del nuevo milenio cuando fue posible apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la Educación Comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

## 2. Educación Comparada y Educación Internacional: oposición o continuidad ampliada

Usualmente, las categorías que definen este apartado han sido presentadas como divergentes en el ámbito de la Educación Comparada si bien permiten identificar algunas de las discusiones propias este campo. Es el caso, por una parte, de la discusión entre los conceptos de *globalización* y de *internacionalización* y, por otra parte, de la discusión respecto de la pertinencia de la *Educación Comparada* frente a la recién posicionada *Educación Internacional*.

En primer lugar y de acuerdo con Caruso y Teneroth (2011), es preciso establecer la distinción entre ambos procesos (globalización e internacionalización), toda vez que dichos autores apoyados en los desarrollos teóricos de Wallerstein sobre la categorización

4 Una observación más puntual destaca que este autor manifiesta cierta resistencia a propósito del tratamiento de los procesos de internacionalización, principalmente por la consideración de éstos como elementos novedosos, por lo que Wallerstein lo expresa así: "El mundo en el que vivimos, el sistema-mundo moderno, tuvo sus orígenes en el siglo XVI. Este sistema-mundo estaba entonces localizado en sólo una parte del globo, principalmente en partes de Europa y de América. Con el tiempo, se expandió hasta abarcar todo el mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo. Es y ha sido siempre una economía-mundo capitalista" (2005: 174). Además de la precisión de temporalidad, este autor destaca la condición necesaria que históricamente ha asumido la economía-mundo moderna con el mundo capitalista.

de *Sistema-mundo*, ubican la globalización como un precedente de la internacionalización, en tanto que esta última es un fenómeno propiamente moderno vinculado con el surgimiento de los Estados Nacionales. Siguiendo a Caruso y Teneroth:

> …globalización y tendencias globalizantes, como entrelazamiento constante de regiones culturales y de intercambio de productos, tiene una historia mucho más larga que el proceso de internacionalización cuya génesis y validez, argumentamos es de carácter sumamente específico, a pesar de la aceleración que sufrió en las últimas décadas. Vinculada íntimamente con el proceso de formación de naciones, la internacionalización se vincula primeramente con desarrollos complejos de los últimos 250 años, representando con ello "un fenómeno evolutivo de nuevo tipo", pero de carácter transitorio, tal como Luhmann caracterizó la nación misma […] …si la globalización representa un fenómeno universal de larga data, la internacionalización representa una etapa específica de la misma de la cual no se puede decir que estemos en sus últimos estertores dada la nueva fuerza de los argumentos basados en lo nacional en diversos puntos del planeta (Caruso y Teneroth, 2011: 213).

Por otra parte, persiste la discusión respecto del desplazamiento de la *Educación Comparada* por la *Educación Internacional* como disciplina para el estudio de los fenómenos de internacionalización educativa. En este sentido es posible agrupar debates y argumentación en favor y en contra de una u otra demarcación, pero destacamos aquí las consideraciones de los autores de referencia e incluso del multicitado Schriewer, al destacar que entre ambas acepciones prevalece una cierta confusión entre el objeto y la disciplina (definida por su metodología). En palabras del propio Schriewer (1996: 257): "…[se] ignora básicamente el antagonismo entre "internacional" y "comparativo", es decir, entre ciertas dimensiones que pertenecen al dominio del campo del objeto y un método concreto de análisis; en otras palabras, entre los procesos socioculturales y un "enfoque de investigación complejo".

Ahora bien, en el marco de esta discusión se entretejen las investigaciones basadas en el enfoque de la institucionalización de la educación como una tendencia supranacional representada por Meyer y Ramírez (2002: 78). Estos autores además de argumentar la existencia de la educación estandarizada, evidencian mecanismos y actores que han propiciado este tipo particular de internacionalización homogeneizadora, siendo los siguientes: a) difusión de la estandarización de la educación, b) intervención de organizaciones internacionales que difunden la estandarización de la educación, c) enraizamiento de una ideología de ciudadanía individual, d) inmersión cultural racionalista de ideas técnicas que promueven la educación. En este punto se vincula nuevamente el planteamiento de Wallerstein respecto del sistema-mundo moderno, por lo que conviene recordar que una de las grandes motivaciones de su desarrollo ha sido la búsqueda de justicia y la reducción de las inequidades que fundan el sistema-mundo capitalista. En este sentido, se abre para la Educación Comparada una perspectiva en la que es posible esclarecer diferencias y establecer vínculos con la Educación Internacional. Así, un escenario a futuro para la Educación Comparada, y esto en la medida en que se fortalezca en términos metodológicos y de consistencia teórica, esbozará sus nexos y aportaciones desde lo estrictamente teórico o académico separando la intervención o colaboración en las soluciones de las inequidades que abundan en los sistemas educativos nacionales, pero

ayudando a identificar los factores con que ha contribuido la internacionalización de la educación.

En este contexto, los gobiernos, los organismos internacionales, los grupos de poder, los intelectuales y los movimientos de resistencia son actores diversos, cada uno de ellos sostiene intereses diferentes y en direcciones distintas, incluso opuestas y de disputa del poder. Son apenas ejemplos para expresar la importancia que tiene asumir la Educación Comparada también como un campo social en el que hay actores e intereses divergentes, que disputan el poder y la legitimidad al interior del mismo, y que se insertan en un campo aún más amplio que es el de la educación internacional. En este sentido conviene recuperar la opinión de los expertos multicitados quienes señalan que la diferencia entre *Educación Comparada* y *Educación Internacional* se funda en la distinción entre lo propiamente académico (teórico) de la primera y lo referido principalmente a la intervención de los sistemas nacionales (práctica) asociada a la segunda.

### *a) Sistemas educativos, Estado y políticas educativas*

Mediante una revisión detenida de literatura especializada, usualmente encontramos que investigadores y expertos tanto nacionales como internacionales ubican la Educación Comparada como un ámbito destinado al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del Orbe. Desde los inicios de la Era Moderna, el surgimiento de los sistemas educativos en los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo marcó un precedente en cuanto al estudio de los procesos fundacionales de instituciones educativas de diferentes niveles y grados, situación que al paso de los siglos derivó en la configuración de los sistemas educativos, de todos sus niveles, grados y modalidades.

En relación con este señalamiento conviene ubicar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y de la educación de masas y de élite en los siglos XIX y XX. Lo anterior, dado que este conjunto de procesos resultó favorable para el establecimiento de instituciones más homogéneas en los distintos países. Con el transcurso del tiempo se puede observar que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, dando lugar a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento. Así, los modelos educativos de prototipo se han difundido cada vez más a partir de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y cada vez menos directamente desde las naciones importantes hacia las periféricas (Cf. Schriewer, 1996: apud).

Por cuanto al Estado como entidad central, se insiste en que desde esa condición y por medio de las políticas públicas para la educación, por ejemplo, dicha entidad planifica, controla, dirige y ejecuta diversas acciones a través del sistema educativo a fin de que responda a las necesidades de la sociedad, de acuerdo con un modelo de desarrollo económico-social determinado. De ahí que el conjunto de las políticas públicas en el campo educativo quede representado en términos de la directriz que orienta la interacción entre el sistema educativo, la sociedad y el Estado, dentro de cualquier esquema político-ideológico en el que se ubique esta tríada. Su vínculo con la orientación filosófica e ideológica que subyace en las funciones que la educación habrá de cumplir, compromete dicha directriz con la concepción del ser humano y del proyecto de sociedad que se perfila principalmente desde la gestión del Estado.

El campo educativo es, entonces, uno de los ámbitos en donde se diseñan las políticas públicas en cuanto a la formación de los ciudadanos, al definir los objetivos de la educación, la organización del sistema educativo y las líneas de acción a seguir. Al considerar este precedente se evidencia su enlace con la planeación educativa. Asimismo, al reconstruir las políticas educativas es importante ubicar el contenido de las mismas, los procesos que las generaron y los instrumentos y estrategias mediante las cuales se desplegaron.

En este sentido, al abordar la política educativa se destacan las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada o no) como en educación no formal. Así, al referirse al surgimiento de nuevos establecimientos y de nuevos tipos de organización institucional se ubican las decisiones, ya sea por el gobierno o por ciertos sectores sociales, orientadas a fundar y organizar establecimientos para ofrecer servicios educativos. En términos generales, éstas son decisiones de política educativa, es decir, de esfuerzos financieros, organizativos y académicos por parte de agentes gubernamentales y/o privados que buscan influir en el panorama de la oferta educativa.

## 3. Actualidad y presencia de la Educación Comparada

Para un acercamiento a la educación comparada a modo de visualizarla como espacio para la investigación en el campo de conocimiento educativo, nos interesa destacar el manejo de referentes sociohistóricos a fin de situar la configuración del conocimiento disciplinario en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Este ejercicio de posicionamiento nos ayuda a situar marcas, esto es, coordenadas de temporalidad a partir de las denominaciones de "modernidad" y "posmodernidad", mediante la revisión de argumentaciones diversas siendo Lyotard (1993) uno de los autores de referencia.[5] Mediante este apoyo y retomando de nuevo los aportes de Schriewer (2002) para efectos de contar con una visión panorámica, podemos apreciar que la transición del pensamiento pre-moderno a la ciencia moderna (siglos XVII a XVIII) se acompañó de una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este contexto el enfoque comparativo se presentó como un medio no sólo de producir, sino además de analizar los datos empíricos.

### *a) Enfoques y tendencias predominantes*

De acuerdo una vez más con Schriewer (2002, 2010), la investigación comparada representó la vanguardia y el impulso en la constitución y demarcación de campos disciplinarios, funcionando como un elemento esencial en los procesos de reestructuración de largo alcance de la ciencia moderna. Así, encontramos que a finales del siglo XVIII comenzó la aplicación de la investigación comparada (procedimientos de contraste) en las ciencias naturales, el estudio de la vida y de lo social. De hecho, la incorporación de esta metodología se mostró como una innovación finisecular y algunos ejemplos de esta condición son los siguientes (Schriewer, 2002): 1) Wilhelm von Humboldt (1795), con la publicación del tratado Perfil de una antropología comparada. 2) Georges de Couvier

5 De este autor se retoma la siguiente cita como apoyo argumentativo: "Las delimitaciones clásicas de los diversos campos científicos quedan sometidas a un trabajo de replanteamiento causal; disciplinas que desaparecen, se producen usurpaciones en las fronteras de las ciencias, de donde nacen nuevos territorios. La jerarquía especulativa de los conocimientos deja lugar a una red inmanente y por así decir "plana" de investigaciones cuyas fronteras respectivas no dejan de desplazarse (Lyotard, 1993: 85)."

(1800-1805), al investigar sobre la determinación de épocas para las especies y la anatomía comparada. 3) Anselm Von Feuerbach (1810), con la utilización de la comparatividad en el estudio del derecho, y Franz Bopp (1895) en la lingüística. 4) Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), quien trazó para el campo de la educación un programa de transformación disciplinaria, mediante la investigación empírica y el análisis comparado.

Ahora bien, desde la revisión de expertos como Altbach y Kelly (1990), se sitúa también que con el transcurso de los siglos XIX y XX la investigación comparada gradualmente cobró un mayor auge a partir de trabajos de cortes diversos. Según estos autores y mediante una visión en perspectiva del desarrollo de este abordaje metodológico, podemos observar al menos cuatro tradiciones investigativas. Una primera tradición en la investigación comparada ha sido la de imponer modelos (derecho, educación, política), provenientes de los países colonialistas como Inglaterra, Francia y otras potencias, hacia otros países dependientes desplazando así las formas indígenas (nativas) sin consultar a los colonizados. Otra importante tradición investigadora está representada por los estudios histórico-culturales de Kandel y Ulich en la primera mitad del siglo XX (Altbach y Kelly, 1990).

Varias décadas más tarde del avance de estos enfoques surgió una tercera tradición representada por Kandel y Mallinson en el ámbito de la investigación comparativa, derivada de un interés humanitario, de ayuda y mejora a través de programas internacionales, a manera de contribuir propiciando la paz y el desarrollo mundiales (Altbach y Kelly, 1990). Posteriormente, se evidenció una cuarta tradición encabezada por Holmes y Fing consistente en transformar la comparatividad en una ciencia que posibilitara el descubrimiento de leyes universales para imponer políticas mundiales, todo ello mediante la utilización de la cuantificación y la estadística (Altbach y Kelly, 1990).

No fue sino hasta finales del siglo XX y principios del nuevo milenio cuando se pudo observar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la investigación comparada, el mundo en su totalidad es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal (Wallerstein, 2005), lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

Con base en las puntualizaciones anteriores podemos observar la emergencia de diversas implicaciones, como por ejemplo el hecho de que, de la comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes, se transitara a las reconstrucciones históricas de procesos de difusión cultural de largo alcance, o por análisis globales de interdependencia trasnacional. Por último, ubicamos el entrelazamiento de dos vertientes diferenciadas de razonamiento teórico: la de las críticas teóricas construidas retrospectivamente, y aquella otra vinculada a los modelos de "sistema mundial" configurados prospectivamente (Schriewer, 2011, Grosfoguel, 2006).

### *b) Institucionalización educativa y contextualización sociohistórica*

Un ejemplo de las categorizaciones que denominan este rubro lo ubicamos en el movimiento mundial denominado Educación Para Todos (EPT), iniciado en 1990 en

Jomtien, Tailandia, el cual representa una de las formas de cristalización de los procesos de internacionalización e institucionalización de la educación bajo el esquema modernizante analizado reiteradamente por Schriewer (1996, 2011). Los asuntos recurrentes de las agendas educativas internacionales (derecho a la educación, equidad, integración, calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida) tienen que ver precisamente con aquellas condiciones de atraso socioeconómico que no terminan por resolverse satisfactoriamente, exigiendo un replanteamiento de estrategias sobre la base de pactos políticos extraterritoriales. En este sentido y de acuerdo con Schriewer:

> La intensificación de los procesos de intercambio y de los flujos de comunicación internacionales, la creciente interdependencia de entidades sociales y políticas consideradas en otro tiempo como soberanas, y el aumento históricamente sin precedentes de una emergente sociedad mundial, son tema de una creciente investigación y formación de teorías. Del mismo modo, un impresionante cuerpo de literatura se ha dedicado a examinar meticulosamente la difusión global de la ideología educativa y a mostrar un isomorfismo concomitante de las pautas, los estándares y los currículos educativos en todo el mundo. […]…el mundo actual parece estar compuesto por un "entrelazamiento de corrientes contrarias", de "internacionalización" e "indigenización", de procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de la cultura, de la difusión global de modelos estandarizados y de la persistencia de diversas configuraciones socioculturales (Schriewer, 2006: 359).

Es así que considerando lo anterior, al demarcar la construcción sociohistórica de un campo de conocimiento, conviene resaltar el ámbito de la educación como espacio de problemas y teorizaciones. Desde este emplazamiento es posible situar como puntos de partida al menos tres referentes básicos: a) la Educación Comparada vista en términos de un horizonte de lectura, análisis y construcción; b) la aplicación de la metodología comparativa para el abordaje de los procesos sociales; y, c) los usos de la comparación en la investigación contemporánea y la Educación Internacional, recuperando sus fundamentos teóricos, epistémicos e históricos. Para sustentar lo anterior se retoma esta argumentación:

> El examen precedente de los diversos campos de la investigación social y educativa comparada e internacional ha puesto de relieve el notable contraste entre la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural. Más allá de la información específica de una nación, es este contraste el que constituye el hallazgo más significativo de la investigación comparada y el más pertinente en lo que se refiere a la teoría (Schriewer, 1996: 36).

En relación con este planteamiento y de acuerdo nuevamente con Schriewer (2002), reiteramos nuestro argumento inicial, al vislumbrar el impacto que tienen los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) en los fenómenos endógenos de ciertas sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Veamos entonces la validación del supuesto siguiente: "Es así como dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden agrupar en unidades de análisis (estudios de caso) y descomponer en variables contextuales particulares (correlatos, variables

explicativas), según intereses teóricos determinados (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 59-60)."

En el conjunto de estas consideraciones cabe destacar que la ampliación de la base experiencial (inter-nacional, etcétera) ayuda a demarcar, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado histórica y socialmente, que contiene en sí mismo estas variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (societales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-societales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el esbozo de la contextualización de los casos a comparar.

Ha sido en el marco de estas consideraciones como se ha podido avanzar en la preparación de documentos a propósito de temáticas como las referidas a los procesos de internacionalización y de la virtualización de la educación, evidenciados por ejemplo, en las agendas de las políticas educativas internacionales, o bien, en la incorporación vertiginosa de los avances tecnológicos de información y comunicación en la práctica educativa en sistemas educativos nacionales diversos. En todo caso y dado que la comparación es fundamental, con el cuidado de no perder de vista el conjunto de procesos sociales, económicos y políticos que caracterizan un contexto histórico determinado y su posicionamiento y articulación en los planos de lo local, lo nacional y lo internacional.[6]

Así, se confirma el posicionamiento respecto de que la educación comparada abre una gama muy amplia de posibilidades que tiene el mundo sociocultural a la luz de las realizaciones históricas de los seres humanos. En palabras del propio Schriewer queda expresado que:

> …una ciencia de la educación histórico-comparada que acepte estas opciones teóricas y metodológicas no reducirá la investigación comparativa a la simple prueba de hipótesis macrosociales, no se convertirá en una mera descripción complaciente de particularidades sociohistóricas. Este tipo de investigaciones nos ofrece nuevas soluciones al problema de la vinculación [constitución de la educación comparada como disciplina], al abrir su campo temático a diferentes modelos de relación entre los sistemas transculturales y los sistemas histórico-sociales. Con ello, despliega la riqueza de posibilidades que tiene el mundo sociocultural del hombre en sus realizaciones históricas y establece al mismo tiempo la lógica de estructuración sistémica que estas realizaciones han seguido, y cómo la han seguido. Por ello, este tipo de investigaciones enriquece el saber sistemático y subraya al mismo tiempo la idea de que la actividad social está abierta a la evolución (Schriewer, 2002: 34).

6 Un soporte argumentativo en este sentido es el siguiente: "…los *criterios comparativos* desempeñan un papel decisivo en el análisis de los sistemas de educación superior. Y no solo porque la investigación macrosocial, por definición, necesita analizar distintas sociedades para disponer de un número mínimo de casos para alcanzar a comprenderla, sino también porque los debates públicos se alimentan siempre de la búsqueda de buenas prácticas consolidadas en otros contextos o de la creencia en la necesidad de preservar o desarrollar características diferenciadas dentro de un mismo país, unos rasgos comprensibles únicamente con la ayuda de comparaciones (Teichler, 2009: 15)."

Al mismo tiempo, en este ejercicio de producción de conocimiento es posible vislumbrar las lógicas de estructuración sistémica que dichas realizaciones han seguido y las formas complejas como las han seguido.

## 4. Potencialización de desarrollos teórico-metodológicos de la Educación Comparada

Desde nuestro posicionamiento, la revisión analítica de los trabajos de Schriewer (1989, 1990, 1996, 2002) y el desarmado de argumentaciones sobre la Educación Comparada ofrece insumos teórico-metodológicos muy interesantes. Cabe mencionar por ejemplo los "criterios de externalización" (Schriewer, 1993), el "sistema mundo" y las "redes de interrelación" (Schriewer, 1996), y otras intuiciones teóricas producto de la interlocución con expertos vinculados con este ámbito. Así podemos encontrar el esquema de diferenciación sobre los tipos de comparatividad aplicables en el ámbito de la investigación. De acuerdo con el autor, se destaca un primer ejercicio en la comparación simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información. El segundo tipo o ejercicio consiste en la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden establecerse entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas (estudios de caso). Esta diferenciación se expone en breve mediante la siguiente indicación: "Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables [comparación de primer nivel] sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí [comparación multinivel] (Schriewer, 1989: 198).

Es así como a partir de estos argumentos en particular, de entre la diversidad de desarrollos en trabajos y documentos de análisis sobre la construcción metodológica en la Educación Comparada, se ha realzado la variedad tanto de reflexiones teóricas como de argumentaciones sobre las estrategias más adecuadas, tomando incluso como base los resultados de investigaciones nacionales e internacionales. Nos interesa destacar también un planteamiento a manera de recomendación cuando Schriewer advierte sobre la conveniencia de establecer como punto de partida que no se busca la aplicación de modelos normativos derivados de una fórmula de ortodoxia comparatista.

Por otra parte, y de acuerdo con los desarrollos propuestos por Schriewer (2010), se insiste en considerar la Educación Comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos. Esta tesis, entre muchas otras, ha quedado expuesta en un trabajo en coautoría en el que se insiste en el interjuego de la educación comparada, sin perder de vista la complejidad de la construcción teórica, epistémica y metodológica, al obtener de esta perspectiva una estructura para la organización y el desarrollo de líneas de investigación. En el desarrollo de este mismo documento se ha convenido en fijar un punto de inicio en el ejercicio de la comparatividad a partir de la formulación de preguntas como las siguientes (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 58):

a) ¿Cómo construir una aproximación comparativa diferente de la utilizada en las ciencias naturales?

b) ¿Cómo mediar sistemáticamente entre los "objetos históricos" (material empírico) y el tratamiento teórico de los objetos, destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal?

c) ¿Cómo avanzar en la formulación de argumentaciones generales e incluyentes sin perder de vista las especificidades?

Una aportación también incluida en este último material a propósito de la construcción metodológica se aprecia en la formulación algunas indicaciones estratégicas como las siguientes (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010: 58 y ss.):

1) Situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como "unidades de análisis" (estudios de caso).

2) Definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer "relaciones entre relaciones".

3) Utilizar constructos teóricos tales como "sistemas", "configuraciones" o "modelos de interrelaciones" a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas.

4) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas situando diferentes niveles de análisis.

5) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.

6) Vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación.

Este esquema de aproximación metodológica, resumida operativamente en los pasos antes mencionados, ha sido utilizado con resultados satisfactorios en los diversos trabajos de los proyectos de investigación citados a continuación.

a) Delimitación y consolidación de la Educación Comparada en espacios institucionales.

Desde 2005 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), surgió la posibilidad de generar un espacio de trabajo que se articulara al campo de la Educación Comparada, mediante la impartición de seminarios especializados para el nivel de posgrado, dentro y fuera de la UNAM. A partir de 2006 se obtuvo el aval institucional del citado proyecto académico mediante el registro de un programa denominado "Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)", vigente a la fecha. Asimismo, otro de los espacios que han alimentado esta búsqueda es la participación desde ese entonces en el Seminario Especializado de Posgrado "Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa. Conceptos y Métodos en la Educación Comparada" (Alcántara y Rojas-Moreno, 2015).

En relación con el SIPEC, el impulso para este espacio de trabajo institucional se correspondió con el propósito de consolidar bases e infraestructura de un programa

interinstitucional sobre Educación Comparada, vinculado con tareas de docencia, investigación y actualización curricular de los estudios de pedagogía y educación, tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado. En los inicios y sobre la base de un trabajo de equipo integrado por profesores-investigadores y estudiantes, se definió como punto de partida el siguiente: la Educación Comparada representaría el eje estructurante del Seminario, delimitándola a manera de una perspectiva metodológica de abordaje de temas y problemas educativos de actualidad.

Pasada una década, la construcción de este espacio institucional ha incluido la integración de un equipo de trabajo, la definición de líneas de investigación, la organización de actividades de formación y difusión, así como la vinculación interinstitucional para efectos de invitación a expertos, organización de eventos, impartición de cursos y seminarios de posgrado, producción y socialización de avances, así como la formación de recursos humanos. Éstas son algunas de las aristas de diversificación en las que la educación comparada ha marcado una presencia definitoria de identidad profesional y de trayectoria académica (Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2013). Adicionalmente, a la producción sobre Educación Comparada de este período se han añadido nuevos desarrollos, documentos y publicaciones a propósito de reflexiones sobre la construcción teórico-metodológica en investigación comparada en educación (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2010), así como la conformación de grupos y redes académicas (Navarrete-Cazales y Rojas-Moreno, 2013), como temas aglutinantes.

Al paso del tiempo, el compromiso institucional de divulgar y contribuir a la consolidación del campo de la Educación Comparada impulsada desde el SIPEC ha encontrado espacios clave en dos proyectos de investigación con financiamiento institucional. El primero se inició en 2013 y es el Proyecto de Investigación IN-RN403813 ya referido al comienzo del presente capítulo; dicho proyecto está bajo la coordinación de la autora en tanto responsable institucional. Este primer proyecto se diseñó teniendo como propósito central el desarrollo de una caracterización panorámica de corte comparativo sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAyED/FFyL. El objeto de estudio se ha enfocado en los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianeidad del trabajo docente, en las modalidades de educación abierta y a distancia. Desde una perspectiva comparatista el análisis se ha centrado en abordar los rasgos predominantes de esta tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuarenta años (Rojas-Moreno y Navarrete-Cazales, 2013).

Y si bien el eje articulante de esta investigación se definió a partir de un ejercicio de comparatividad analítica sobre el manejo de las TIC por parte de una población específica, para sustentar consistentemente su desarrollo también se han entramado otras aristas de corte teórico y metodológico posibilitando la contextualización sociohistórica, el análisis comparativo intrasistema y el debate teórico-metodológico sobre procedimientos y herramientas, entre otros aspectos y como parte del bagaje teórico y experiencial adquirido.

Es en el marco de este Proyecto que se ha concretado una variedad de actividades y productos tales como tres seminarios de estudio de construcción teórico-metodológica, participación en eventos nacionales e internacionales con al menos seis ponencias, dirección de trabajos recepcionales para titulación en licenciatura, así como un par de artículos y capítulos de libros, además del compromiso de publicación de tres libros al término de las actividades programadas.

El segundo espacio corresponde con la participación en el Proyecto de investigación PAPIIT IN 402712 "La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado", iniciado en 2012 por la Dra. Patricia Ducoing Watty, investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. A partir del cumplimiento del objetivo principal de analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa, el citado Proyecto se ha abocado a la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. El eje transversal quedó definido a partir de la categoría de "currículum de educación secundaria" y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay.

Ya en el marco del Proyecto de referencia, el abordaje comparativo se ha centrado en resaltar algunas de las semejanzas y diferencias más representativas en rubros como estructura curricular, orientación formativa, contenidos disciplinarios, obligatoriedad, entre otros. Los casos reunidos son representativos de cómo la educación secundaria se ha universalizado en el marco de las tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad, estandarización y diseños por competencias en la oferta educativa de este nivel.

La participación en el citado marco se ha concretado en el estudio de caso de la educación secundaria en Brasil, derivando incluso un par de artículos y capítulos de libros, además de la participación en algunos eventos de difusión y seminarios de discusión, y de contar con la participación de expertos internacionales invitados ex profeso (Rojas-Moreno, 2015; Ducoing, Rodríguez y Rojas-Moreno, 2015).

## A modo de conclusión: la Educación Comparada como horizonte de lectura

Nos interesa concluir, para efectos del presente capítulo, insistiendo en que la preparación de estas notas de reflexión reitera la necesidad de comprender la complejidad a la vez que el espectro de posibilidades de la Educación Comparada. Pensemos en esta condición como en el recurso oculto susceptible de ser extraído ofreciendo hallazgos relevantes para el campo de conocimiento educativo. Para ello conviene además situarse en una perspectiva heurística del descubrimiento de nuevos retos y posibilidades, manejables a partir de esquemas rigurosos de búsquedas sistematizadas y encaminados a la generación de nuevos conocimientos. Se trata de aprender a mirar, a demarcar un horizonte de lectura con cada búsqueda.

Para concluir, proponemos estar atentos a un listado de cuestiones de índole académica aunque convencionales, como por ejemplo: ¿qué es la educación comparada?, ¿cómo la definen los expertos?, ¿cómo ha sido el desarrollo de este campo de conocimiento?, ¿cómo se realiza una investigación en educación sustentada en una metodología de corte comparativo?, ¿qué tipo de resultados pueden esperarse?, ¿qué utilidad tiene este tipo de abordaje?, formuladas más como ejercicios para situar e interrelacionar autores, argumentos, enfoques, investigaciones vinculadas, es decir, un estado de cosas que nos permita apreciar lo que ya hay y lo que aún falta por realizar.

**Bibliografía**

Alcántara, A. e I. Rojas-Moreno (2015). *Seminario Especializado de Posgrado Enfoques Teóricos y Metodológicos en Investigación Educativa.* Conceptos y Métodos en la Educación Comparada. México: UNAM/Posgrado de Pedagogía [Documento interno].

Altbach, Ph. y G. Kelly (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Conaculta/SEP.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

Caruso M y H. Teneroth (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global.* Buenos Aires: Granica.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Ducoing, P. (1994), Proyecto de Investigación: *Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias. Informe académico globa*l. México: UNAM [Documento interno].

Ducoing, P.; Rodríguez, L.; e I. Rojas-Moreno (2015), *Perspectiva comparada sobre el currículum de educación secundaria,* En Navarro, M. A. y Z. Navarrete-Cazales (eds.) Educación Comparada Internacional y Nacional (37-45). México: Plaza y Valdés/ SOMEC.

Epstein, E. (2010). *Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la Educación Comparada*, En Navarro Leal, Marco Aurelio (coord.) Educación Comparada. Perspectivas y Casos. Cd Victoria, Tamps., México, Editorial Planea-SOMEC; pp. 11 – 21.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2006), *Del final del sistema-mundo capitalista hacia un nuevo sistema-histórico alternativo: la utopística de Immanuel Wallerstein,* En Revista Nómadas, 44-52.

Luhmann, N. (1993). *El Sistema educativo. Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, UIA, ITESO.

Luhmann, N. (1996a). *Introducción a la teoría de sistemas.* Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate. México: Anthropos/UIA.

Luhmann, Niklas (1996b). *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.

Lyotard, J-F. (1993). La condición posmoderna. Barcelona: Planeta-Agostini.

Meyer, J. y Ramírez, F. (2002). *La institucionalización mundial de la educación"* En Schriewer, J. (ed.), Formación del discurso en la educación comparada (pp. 91-111). Barcelona: Pomares-Corredor.

Navarrete-Cazales, Z. e I. Rojas-Moreno (2013), *Constitución de un grupo de investigación: narrativa del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)*, En Cabrera, J. C. y L. Pons (eds.), Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa (pp. 256-287). España: Octaedro.

Rojas-Moreno, I. (2006), *Proyecto de Seminario Interinstitucional: La educación comparada: un horizonte de lectura en el campo educativo.* México: UNAM/FFyL [Documento interno].

Rojas-Moreno, I. (2012), *Pistas, dispositivos y herramientas para la investigación educativa. Algunos ejemplos de construcción y aplicación,* En Jiménez, M. A. (ed.) Investigación educativa. Huellas metodológicas (pp. 239-260). México: Juan Pablos/ SADENE.

Rojas-Moreno, I. (2014), *La tradición alemana y la construcción del conocimiento educativo en México,* En Memoria Electrónica del Congreso Internacional de la AFIRSE Épistémologies et méthodologies de la Recherche en Éducation. México: AFIRSE/UNAM-IISUE.

Rojas-Moreno, I. (2015), *La educación secundaria en Brasil. Un estudio de caso*. México: UNAM-IISUE. Inédito.

Rojas-Moreno, I. y Z. Navarrete-Cazales (2008). *Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada.* [Extraído el 10 de julio de 2015 de http//:www. educomparada.filos.unam.mx]

Rojas-Moreno, I. y Z. Navarrete-Cazales (2010), *Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación,* En Navarro, M. A. (ed.) Educación Comparada. Perspectivas y casos (pp. 53-66). México, Planea / Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies.

Rojas-Moreno, I. y Z. Navarrete-Cazales (2013), Avances de Proyecto de Investigación: Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (PAPIIT Clave IN403813). México: UNAM/FFyL. (Documento preliminar).

Schriewer, J. (1989), "La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial", En *Revista Pe2rspectivas*, XIX, N° 3, 415-433.

Schriewer, J. (1990). "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", En Pereyra, M. A. y otros (eds.), *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación* (pp. 77-127). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Schriewer, J. (1991), "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", En *Revista de Educación*, 291, 137-174.

Schriewer, J. (1993), "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", En Schriewer, J. y F. Pedró (eds.), *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (1996), 1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada, En Pereyra, M. A. y otros (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (2002), 1. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos, En: Schriewer, J. (ed.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 13-38). Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (2006), "16. Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales", En Charle, C.; Schriewer, J. y P. Wagner (eds.), *Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales* (pp. 359-408). Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (2010), "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", En Schriewer, J. y H. Kaelble (eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

Schriewer, J. (2011), "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.

Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo*. México: Siglo XXI.

# Aproximación a la educación comparada y educación superior: Notas para orientar lo posible

Oscar Rafael García Martínez[1]

## Introducción

Este texto tiene por objetivo recuperar investigaciones realizadas en el marco de la educación superior y fundamentadas en la Educación Comparada, en adelante EC, con la determinación de plantear notas orientadas a la creación de nuevos y creativos planteamientos que abonen a las prácticas de investigación educativa; para ello, se plantean tres momentos de discusión: en un primer momento, se presenta un despliegue teórico-conceptual respecto a la EC con base en discusiones y diálogos propios del debate; en un segundo momento, se expone un análisis de tres estudios que dan cuenta de diversas experiencias centradas en distintas problemáticas de la educación superior, lo que evidencia la relevancia y los alcances de la EC; 3) Finalmente, se plantea el papel que juega la EC en la investigación educativa, con base en notas que parten de un análisis crítico que permita pensar la EC como posibilidad de estudio desde el reconocimiento de sus conflictos, tensiones y vacíos; entendiendo que "el papel de la investigación es intentar aportar las pruebas que nos faltan y descubrir nuevos campos de investigación". (Mialaret, 2011: 89)

## Educación comparada: entre la discusión y el diálogo

El primer reto al que se enfrenta la EC es la confusión que puede generar encontrar términos como, *método comparado, investigación comparada, perspectiva comparada*;[2] sin embargo, al reconocer sus particularidades se pueden identificar algunos elementos constitutivos que permitan evitar usos genéricos y simplistas de los términos; en este

1 Universidad Nacional Autónoma de México. CE: oscarafael.04@gmail.com

2 El método puede entenderse como un modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un resultado o fin determinado; la investigación, concretamente, se relaciona con la intención de producir conocimiento a través de metodologías de investigación; por otro lado, la perspectiva se relaciona con un modo determinado de ver o representar objetos y/o fenómenos.

sentido, se despliega un abordaje teórico-conceptual de las nociones de EC a partir un *trabajo sobre el lenguaje*.[3]

Desde un reconocimiento histórico la EC ha recorrido "un extenso camino […] desde los viajeros que iban en búsqueda de experiencias educativas para "transferir" a sus lugares de origen, hasta los congresos y revistas especializadas que circulan en la actualidad" (Acosta, 2011: 73); la EC ha recorrido un largo camino que se remonta a finales del siglo XVIII, donde las transformaciones y reestructuraciones de la ciencia trajeron consigo el desarrollo del campo.

> La transición desde la ciencia premoderna a la moderna, que se produjo en esta reestructuración, vino acompañada por una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este sentido, el enfoque comparativo se sugirió a sí mismo como un medio no solo de generar, sino también de analizar los datos empíricos.
>
> Dentro de este contexto histórico, el proyecto de establecer campos académicos dedicados al estudio comparado del lenguaje, el derecho, la religión, las constituciones políticas y, finalmente la educación, constituye uno de los ejemplos más antiguos y destacados de transferencia de un fructífero enfoque metodológico, tomando de las ciencias naturales, y particularmente de las ciencias de la vida, para aplicarlo a las ciencias humanas y sociales (Schriewer, 1997: 24).

En sus inicios, la perspectiva comparada contribuyó a la transformación de ciencias y disciplinas diversas; un claro ejemplo es lo desarrollado desde el campo de la sociología, "la sociología comparada no es una rama particular de esa ciencia; es la sociología misma, puesto que deja de ser puramente descriptiva y aspira a dar cuenta de los hechos" (Durkheim, 1986: 197). El método comparado pasó de términos descriptivos hacia la posibilidad de comprender fenómenos a partir de sus divergencias, semejanzas y relaciones. Es decir, "la comparación se presenta como una estrategia analítica con fines no solamente descriptivos, sino también explicativos, un procedimiento orientado por sobre todo a poner hipótesis a prueba" (Pérez, 2007: 1).

Este contexto da cuenta de la procedencia de la EC, ganó terreno posicionandose como una perspectiva de análisis y recurso metodológico orientado al estudio con base en dimensiones temporo-espaciales, "se constituye en uno de los recursos más importantes con que se cuenta hoy día para estudiar los fenómenos pedagógicos, debido a la cantidad de conclusiones a las que se puede llegar a partir de la puesta en relación de los diferentes sistemas pedagógicos analizados" (Villalobos y Trejo, 2015: 20). La EC cobra relevancia al ofrecer formas de comprensión del estado actual de los sistemas educativos a partir, en algunos casos, de miradas retrospectivas de distintos momentos históricos y, en otros casos, del reconocimiento de diversos espacios donde acontecen los fenómenos educativos. "El método que emplea la EC para estudiar su objeto de estudio es el comparativo. Comparar es analizar dos o más entidades para establecer una relación de afinidad o

3 El trabajo sobre el lenguaje, por un lado, en tanto el lenguaje condensa significados distintos, opuestos, que es importante elucidar poniéndolos en análisis y en tanto en él se inscriben modos de pensar, filosofías, ideologías construidas socio-históricamente que es necesario develar y conocer. […] El cuidado en los términos empleados ayuda a evitar la confusión y a una apropiación, desde quien los usa, de los sentidos inscriptos en las palabras desde su origen a lo largo del tiempo. […] Trabajar el lenguaje es también reflexionar sobre las palabras que uno emplea, reflexionar sobre su compatibilidad, sobre la manera en que se oponen y cómo, eventualmente, pueden ser contradictorias (Ardoino, 2005: 11-19)

desigualdad entre ellas" (Villalobos y Trejo, 2015: 20). Las relaciones propuestas para la comparación orientan una particular forma de acercarse y realizar el análisis del fenómeno estudiado; es decir, "la comparación se emplea para lograr una comprensión general, ubicando las diferencias en sus contextos, y para encontrar así las «leyes de la diversidad». De esto trata en esencia la educación comparada" (Olivera, 1988: 187-188).

Al hablar de EC, en términos generales, implica reconocer la característica multirreferencial[4] de la educación; es decir, reconocer la dimensión o dimensiones (pedagógicas, políticas, históricas, socioculturales, institucionales, etc.) y sus articulaciones; la multirreferencialidad "es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno" (Ardoino, 2005: 70); por lo anterior, se plantean orientaciones sobre la EC:

- Es necesario atender las prácticas discursivas de diferentes actores con base en la reorganización de espacios y el análisis de las intenciones educativas.
- Es importante proponer una serie articulaciones entre los elementos del sistema educativo, (características institucionales de las escuelas, análisis curricular, reconocimiento de las experiencias de los actores, análisis a nivel ideológico de los discursos, reconocimiento de las políticas que orientan y transforman la vida institucional, etc.)
- Es preferente el reconocimiento de la dimensión temporeo-espacial desde una función crítica que no acepte la apariencia y no se conforme con la superficialidad, sino que permita análisis más profundos.
- En lugar de la explicación, que se promueva la comprensión de las realidades pasadas, presentes y las que están por venir; asimismo que no sea exclusivamente descriptiva o prescriptiva, sino que transgreda los marcos establecidos.

En suma, "la EC –por medio del análisis comparativo– aporta el cómo adaptarse (desde lo permanente y lo perenne de la educación) a la nueva dinámica protagonizada por el cambio constante" (Villalobos y Trejo, 2015: 20).

## Usos de la EC en Educación Superior

En este acercamiento a las prácticas de la EC en educación superior es necesario una revisión orientada a responder la siguiente interrogante ¿Qué papel ha jugado la EC en estudios sobre la educación superior? Más allá de estudios descriptivos, los alcances de los estudios comparados se ubican en reconocer las transformaciones históricas y contextuales. "La investigación comparada ha desenterrado una impresionante gama de variación internacional relativa a las pautas de resolución de problemas y a las estrategias que se han aplicado en diversos escenarios históricos" (Schriewer, 1997: 32). El recorrido por los debates históricos y los desafíos actuales de la educación comparada como

4 Esta multirreferencialidad puede entonces ser entendida como una variación, como un plural de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto sin por ello tener la ambición de un control total de ese objeto. Nunca van a existir todos los puntos de vista. Se usa simplemente el choque de una cantidad de conflictos y de una cierta cantidad de puntos de vista entre sí. (Ardoino, 2005: 108)

perspectiva teórica-metodológica, permite apreciar cuáles son los términos de la discusión hoy día, no es posible analizar dicha discusión, sino es en el marco de sus escenarios; en este sentido, se presenta el análisis de tres estudios construidos con base en la EC y presentados en el libro *Globalización, internacionalización y educación comparada* coordinado por Zaira Navarrete y Marco Aurelio Navarro.

Norberto Fernández (2016) presenta el estudio "Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada" da cuenta de la relación actual entre universidad, sociedad, políticas del conocimiento y futuro en Latinoamérica; para ello, se presenta un análisis de la situación pasada y presente de la educación superior con la finalidad de presentar, a manera de prospectiva, una serie de desafíos que deben enfrentar las propias instituciones de nivel superior para que las políticas logren los resultados que la Sociedad del Conocimiento hoy demanda. En un primer momento se presenta un análisis de los matices políticos e ideológicos que impactaron en las universidades de Latinoamérica; en un segundo momento, desde una perspectiva histórica y política, se expone las implicaciones del Movimiento Reformista de los estudiantes cordobeses; a un siglo de la Reforma Universitaria, se presenta la caracterización del estado actual de la Universidad, particularmente se exponen exigencias de la gobernabilidad democrática y de la sociedad del conocimiento y de la tecnología; finalmente, se revelan los principales desafíos para la educación superior referentes a lo político, lo social y lo académico. El planteamiento de este estudio presenta un balance del presente de la Universidad en función del pasado; asimismo, contribuye a la construcción de una nueva agenda que promueve el debate sobre los retos y expectativas que se le presentan a la educación superior en su conjunto. En este sentido, "los sistemas educativos necesitan buscar las semejanzas en estas diferencias, innovando por medio de la EC para hallar los puntos de fortaleza propios y adaptar los valores que le han sido ajenos" (Villalobos y Trejo, 2015: 20).

En el texto "Creación de la carrera de pedagogía en México. Una revisión comparativa de cuatro universidades públicas" Zaira Navarrete (2016) presenta circunstancias sociohistóricas, políticas e institucionales del momento fundacional de la carrera de pedagogía en cuatro universidades públicas y autónomas en México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad de Colima (UCOL), en este recorrido se pueden observar semejanzas epistémicas propias de la carrera de Pedagogía pero también diferencias en cada una de las culturas institucionales y de los grupos fundadores de dicha carrera universitaria. En la tesitura que caracterizan los momentos fundacionales se reconocen similitudes; la principal es que en los cuatro casos la constante es la relación con el normalismo y las tradiciones docentes; en suma, esta revisión comparativa posibilita entender y dar cuenta del tránsito de la formación profesional del pedagogo.

El texto "Re-pensando la pedagogía desde su intertextualidad curricular: un acercamiento comparativo en la UNAM" presentado por Viridiana Castelazo (2016) presenta el marco de la investigación "Posicionamientos discursivos en la intertextualidad curricular de Pedagogía en la UNAM" centrada en develar las discursividades políticas vinculadas con los dilemas curriculares que atañen la configuración-reconfiguración de la Pedagogía como profesión; para ello, el estudio se fundamenta en la perspectiva del análisis político de discurso y la aplicación del método comparado entre la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El problema de investigación en

el que se focaliza este estudio es la intertextualidad curricular, entendida como el conjunto de discursos, voces, narrativas que convertidas en textos, pueden ser leídos e interpretados al ser integrados por signos lingüísticos o extralingüísticos expresados en forma hablada o escrita. Esta discursividad permite comprender el entramado de problematizaciones que se entretejen en torno al desarrollo y la articulación del currículum. Finalmente, se deduce que la pedagogía universitaria requiere ser re-pensada, cuestionada, re-situada, des-ordenada y re-inventada, transformándola desde la universidad como uno de los espacios donde se gestan intermediaciones formativas.

Las herramientas teóricas y lógicas de intelección abordadas en los estudios presentados dan cuenta de que "no puede afirmarse que existe un método ideal, pues los problemas que presenta la educación son muchos y variados, y deben estudiarse y resolverse de diferentes maneras" (Villalobos y Trejo, 2015: 20); además, se exponen complejos entramados construidos con base en miradas teórico-metodológicas, histórico-políticas, pero además contextuales; en ellos se expone el reconocimiento de prácticas y discursos, así como tiempos y espacios de conflictos y acuerdos; es por ello que la EC contribuye epistemológica, teórica y metodológicamente al campo de la educación; en este sentido, se exteriorizan algunos usos y alcances respecto de los estudios realizados.

- Usos de la descripción. Una buena descripción muestra con todo detalle lo que otros países hacen y no hacen, lo que planifican, abandonan o cambian en las actividades relacionadas con la educación.

- Ayuda para la toma de decisiones. Una descripción precisa y fiable nos mostrará a menudo que nuestros problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad. La práctica de la descripción pormenorizada de las experiencias de otros países puede suponer una aportación importante para la toma de decisiones en la política educativa. […] Los estudios de educación comparada obtienen su legitimidad y su fuerza precisamente en la medida en que su origen radica en la necesidad de adoptar decisiones sobre la organización y los fines de la educación local. […]

- Corrección de interpretaciones erróneas. Los estudios comparados sobre una nación, país o sobre cualquier otro objeto de estudio pueden arrojar resultados o conclusiones totalmente sorprendentes en cuanto son opuestos a los ya existentes; de esta manera, las conclusiones de una investigación pueden resultar de enorme provecho, especialmente si se realizan en áreas o lugares de difícil acceso. (Vallone, 2010: 184)

Por lo anterior, es irrebatible que la EC aporta análisis e interpretaciones de las relaciones existentes entre objetos de estudio en sentido histórico y/o contextual que dan cuenta de una interdependencia estrecha entre la evolución de sistemas los sistemas educativos y las prácticas en contextos particulares; históricamente hablando, proporciona información que permite comprender las transformaciones y configuraciones de los sistemas de educación superior a partir de distintas relevancias como la política-educativa, discursiva-ideológica, institucional, etc. En este sentido, en la EC existen múltiples posibilidades para acercarse a las realidades educativas; por ejemplo, plantear estudios horizontales, es decir, estudios ubicados en el presente pero en distintas latitudes que ofrezca aspectos evidentes para entender que los valores, tradiciones, proyectos de la educación superior son tan variados como el número de Instituciones existentes; pero, por

contradictorio que parezca, ofrecen semejanzas que brindan un entendimiento distinto de lo que acontece en la vida de las instituciones; es decir, proporciona datos para reconocer ciertas similitudes, pero siempre guardando alguna singularidad. Otro ejemplo, es la expansión de la educación superior y las políticas de financiamiento en América Latina trajo consigo transformaciones en la vida institucional; empero, es necesario reconocer que la "educación superior se ve resaltada por el extraordinario dinamismo y complejidad de los problemas que marcan su desarrollo" (Courard, 1993: 9); como premisa es importante rescatar lo propio en el marco de las diferencias históricas y contextuales de la educación superior.

En otro orden de ideas, existen retos que enfrenta la EC; por ejemplo, el uso y manejo de variables, existe el riesgo de no contar con información suficiente que permita un tratamiento de datos acorde con las intenciones del estudio comparado, "salir al paso de este desafío significa, aparte de identificar relaciones específicas entre variables, y complementar la reconstrucción holística de configuraciones socioculturales, incorporar ambos procedimientos metodológicos a análisis cada vez más amplios" (Schriewer, 1997: 41). En términos metodológicos, existen nociones y avances que orientan las prácticas de esta perspectiva, se esbozan propuestas de construcción metodológica, por ejemplo:

1) Formular articulaciones hipotéticas entre variables identificadas a diferentes niveles de análisis.

2) Identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales.

3) Vincular estas relaciones empíricas unas con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generación teórica y de explicación (Rojas, 2016: 292).

Pese a lo anterior, es necesario que la EC se fortalezca en este rubro; es necesario ir más allá del dato estadístico, lo que se traduce en un compromiso más amplio que se evidencia en los trabajos presentados, donde se reconoce que la educación superior habita en articulación con las características de cada contexto y es resultado de su devenir histórico, esto permite ir más allá de la...

> Tendencia general de ver en las universidades sólo la parte brillante o heroica de su historia, de sus cambios y tradiciones, y casi siempre se olvida que la vida de las instituciones, como la de las personas, no es sólo eso: cada trayectoria se compone también de las pérdidas y los desperdicios; de las omisiones y deseos incumplidos de sus élites dirigentes y profesores, sus trabajadores y estudiantes. (Acosta, 2000: 13)

Vallone (2010) señala que la comparación exige, en primer lugar, la apreciación de las fuerzas intangibles, impalpables –espirituales y culturales– que sirven de fundamento al sistema educativo. Y, siguiendo tales ideas señala que un sistema educativo está sobretodo influido, y su naturaleza en gran medida determinada, por factores y fuerzas extraños a la escuela. La naturaleza de esos factores y fuerzas debe ser estudiada, a fin de que se comprendan las características de un sistema educativo, tal como existe y a medida que va evolucionando. La tarea de la educación comparada consiste en la revisión del significado de la educación, la luz de las fuerzas –políticas, sociales, naturales– que determinan el

carácter de los sistemas nacionales de educación; en este sentido, se presentan notas con la intención de orientar estudios en el marco de la EC.

## Apuntes de la EC en articulación con la investigación educativa

La EC invita a la construcción de nuevos planos de análisis ante el contexto globalizado que exige cambios por doquier. Acosta (2011) recomienda que tenemos que preguntarnos si los sistemas educativos, en cuanto productos del Estado-nación pueden seguir siendo el objeto de estudio de la educación comparada o si debemos buscar nociones o conceptos que atraviesen el límite o marco del sistema educativo nacional, por ejemplo: género, diversidad, multiculturalidad, equidad, calidad. Concretamente, se trata de la relocalización de discursos y actores frente a un nuevo escenario.

Los resultados de la EC demuestran una multiplicidad de redes de variables e indicadores; además, de diversos caminos para la construcción de los mismos. Aunque esas redes y caminos de desarrollo se pueden conceptualizar a nivel de tratamiento de datos dentro de la estructura del sistema de educación superior, aún se tiene que pensar en reconocer su complejidad, pensando estudios comparados a largo plazo, que ofrezcan elementos para comprender las transformaciones de la educación superior**.**

> La finalidad de tales estudios puede ser pragmática (resolver los problemas educacionales concretos de esa sociedad) o estrictamente científica (llegar a generalizaciones válidas respecto de esas formas y problemas). […] La educación comparada, si bien no descuida estos aspectos «prácticos», se propone ante todo lograr una comprensión más profunda de los fenómenos de la educación, más allá de las diferencias que surgen de determinadas condiciones de la sociedad. (Olivera, 1988: 188-189)

La apuestas de la EC son congruentes con la finalidad de la investigación educativa –la construcción de conocimiento– sin embargo, es necesario reconocer sus injerencias en otros marcos de acción; por ejemplo, existe un tipo de investigación que se conoce como investigación política, en este sentido, considero que uno de los papeles de la EC es proporcionar información a los tomadores de decisiones, es primordial que dicha información brinde un panorama completo que oriente decisiones claras y conscientes; es decir, que sea capaz de integrar las comprensiones generadas en los diversos campos, en redes de interrelación, dinámicas de sistema y en la elaboración estructural tomando en cuenta estructuras previas; la EC puede resultarnos muy fructífera para conocer los valores, la cultura y los logros de otras sociedades —sin duda no en su totalidad, pero sí una parte significativa de lo que necesitamos saber—.

> La educación comparada produce sus propios datos de segundo grado y llega a sus propias conclusiones, que pueden ser de muchas clases: leyes a cuasi-leyes, teorías provisionales, confirmaciones o refutaciones de teorías anteriores, hipótesis nuevas para investigación futura, etc. Estos productos, ahora de índole verdaderamente comparada, pueden desde luego utilizarse para la acción en cualquiera de los sistemas estudiados originalmente; pero ante todo amplían y eventualmente modifican los datos y las conclusiones de los estudios específicos, y proporcionan retroinformación a cada una de las disciplinas. (Olivera, 1988: 189)

## Breve nota final

Los derroteros de la EC son variados, en algunas ocasiones confusos; las provocaciones, hasta aquí planteadas, merecen ser trabajadas con mayor profundidad con la finalidad de encontrar las interconexiones de los entramados propuestos desde esta perspectiva; es necesario plantear alternativas, para asegurar el cumplimiento de sus finalidades. La EC ha ofrecido elementos para ampliar la capacidad analítica orientada a comprender la evolución y características de los sistemas educativos; sin embargo, es necesario entender que aún faltan caminos por recorrer, por lo que es necesario la construcción de dispositivos que permitan nuevas e inéditas lecturas de la realidad educativa; es ineludible un uso auténtico de la educación comparada, para ello es importante tomar como referencia la prácticas realizadas en otros escenarios con base en un análisis crítico que permita ver inconclusos sus caminos, seguidos de una reflexión sobre los modos de adaptar dichas prácticas a las características de la situación local.

## Bibliografía


Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Acosta, F. (2011). L*a Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva.* Revista Latinoamérica de educación comparada, 2 (2), 73-83.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica.* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Castelazo, V. (2016). *Re-pensando la pedagogía desde su intertextualidad curricular: un acercamiento comparativo en la UNAM.* En, Navarrete, Z. y Navarro, M. A. (Coords.). Globalización, internacionalización y educación comparada. (pp. 256-271). México: Plaza y Valdez.

Courard, H. (Ed.). (1993). *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. Chile: FLACSO.

Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, N. (2016). *Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada*. En, Navarrete, Z., y Navarro, M. A. (Coords.). Globalización, internacionalización y educación comparada. (pp. 204-220). México: Plaza y Valdez.

Mialaret, G. (2011). *La actitud científica en la investigación.* En Ducoing, P. (Coord.). Pensamiento crítico en educación. (pp. 57-97). México UNAM: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Navarrete, Z. (2016). *Creación de la carrera de pedagogía en México. Una revisión comparativa de cuatro universidades públicas.* En, Navarrete, Z., y Navarro, M. A. (Coords.). Globalización, internacionalización y educación comparada. (pp. 256-271). México: Plaza y Valdez.

Olivera*,* C. (1988). *La educación comparada: hacia una teoría fundamental* Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 1(2), 173-192.

Pérez, A. (2007) *El Método Comparativo: Fundamentos y Desarrollos Recientes*. Estados Unidos: Universidad de Pittsburgh, Departamento de Ciencia Política.

Rojas, I. (2016). *Educación comparada: panorámica, marco y estrategia como aportes-soportes para la investigación educativa. Apuntes sobre encuentros y derivaciones a partir de una experiencia académica*. En, Navarrete, Z., y Navarro, M. A. (Coords.). Globalización, internacionalización y educación comparada. (pp. 285-295). México: Plaza y Valdez.

Schriewer, J. (1997). *Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. Revista educación y ciencia. 1 (1), 21-58

Vallone, B. (2010). *La educación comparada y sus desafíos*. En Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Argentina: Universidad de Palermo. *13 (1),* pp. 182-185.

Villalobos, E. y Trejo, C. (2015). *Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada*. En, Navarro, M. A. y Navarrete, Z. (Coords.). Educación comparada Internacional y Nacional. (pp. 19-27). México: Plaza y Valdez.

# Convergencias y divergencias en el campo de la formación artística. Ensayos de educación comparada

María Esther Aguirre Lora[1]

Sabemos que una de las tendencias emergentes en el campo de la investigación en educación es la que aportan los estudios comparados que, desde hace por lo menos dos décadas, se introdujeron en México, y de ello dan cuenta publicaciones, seminarios, coloquios, líneas de investigación, donde Jürgen Schriewer (Universidad de Berlín) y Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada), son referentes obligados. En el caso particular de las indagaciones de corte histórico-cultural que realizamos sobre el campo de la formación artística, la mirada que ofrecen los estudios comparados es propicia para explorar este campo en dos vertientes: 1) Por un lado, a aproximarnos al estudio del lenguaje propio del arte, donde hay prácticas formativas que convergen, en medio de la diferencia, en las artes escénicas y en las artes visuales. 2) Por otro lado, el acercamiento a la introducción de la formación artística en el contexto de la profesionalización, nos lleva a indagar las distintas soluciones que las instituciones que se van definiendo al respecto en México, y aún de Latinoamérica, le ha dado al problema. En ello se juegan distintas historias institucionales, distintas necesidades regionales, distintas necesidades sociales, distintos conflictos y tendencias en las políticas educativas y culturales, sobre las que aún nos falta mucho por saber, mucho por entender. Plantear algunas de estas búsquedas y los avances logrados por el momento, es el propósito de este capítulo.

## 1. En el horizonte de los estudios comparados en educación

Establecidos en el siglo XIX, con el trabajo pionero de Marc-Antoine Jullien (1817), surgen en el contexto de una profunda reestructuración de los campos de conocimiento en

1 Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Doctora en Educación por la UNAM. Estudios sobre Historiografía francesa en el Instituto Mora e Historia social de la educación en la Universidad de Florencia (Italia) bajo la tutoría de Antonio Santoni Rugiu. Líneas de investigación: 1) La nueva historiografía de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes; 2) Historia social y cultural de la educación artística (ca 1920-1970); 3) Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (Siglos XVI al XVIII). CE: mariaestheraguirre@gmail.com

donde los saberes propios de este campo plantean su renovación en el estudio de la vida escolar europea a partir del manejo de referentes empíricos surgidos de su propio universo para establecer constantes, de matriz positivista. Se trata de indagaciones fuera del ámbito académico para detectar los mejores sistemas educativos y poderlos importar a otros países; surgen con un sentido eminentemente práctico, donde una pléyade de funcionarios se vuelcan a otros países para recoger información y reportarla a sus países de origen. A la descripción procede el análisis de los factores que explican los hechos y, es precisamente en esta perspectiva donde la comparación aporta el sustento del corpus teórico y metodológico que busca comprender los fenómenos tanto en el plano local como internacional (Schriewer, 2002: 14-15; Barbieri, 2013: 45-47). Cabe señalar que, en la medida que la referencia eran los sistemas educativos, el proyecto derivó hacia una pedagogía comparada. Sin embargo, será hasta entrado el siglo XX cuando esta perspectiva se abra paso en la vida académica y se integre a nivel curricular.2

De esta corriente renovadora han pasado, por lo menos, dos décadas, y aún falta un largo trecho por recorrer para su consolidación y franca difusión entre las comunidades de historiadores de la educación en general y más aún entre los historiadores avocados al campo de la educación artística (Aguirre y Márquez, 2016: 35-60).

Ahora bien, el actual reposicionamiento de los Estudios comparados en educación se da en el marco de la globalización que necesariamente apunta al asunto de las modernidades, a la búsqueda de nuevos parámetros que aporten explicaciones históricas que vayan más allá del contexto de lo nacional y de lo occidental propiamente dicho, marcos en los que prevalentemente se han desplazado nuestras historias nacionales, mismas que han dominado el espacio de las indagaciones de historia de la educación.

Los estudios comparados primero se aplicaron en el terreno de las ciencias sociales en general y llegan con cierto retraso al campo de la historia en general, de la historia de la educación en particular y no digamos al campo de la educación artística. Es posible que estemos más próximos a lo que Kocka llama "historias entramadas" (Kocka, 2003: 42), en la medida en que los estudiosos del campo de la educación artística, a nivel nacional e internacional, han comenzado a incursionar en la indagación de relaciones entre varios procesos que se tocan en algún punto, lo cual es un buen indicio de que estamos en el camino de la comparación.

Por lo demás, la historia de la educación artística, desde la perspectiva de los estudios comparados, requiere el soporte de equipos transnacionales e interdisciplinares, procesos en los que vamos avanzando, como lo muestran las políticas vigentes referidas a la internacionalización, las políticas institucionales que impulsan la investigación, el fortalecimiento de los posgrados, la emergencia de las redes de investigación donde los grupos de artistas y estudiosos avocados este campo cada vez cobran mayor conciencia de la necesidad de concretar sus orientaciones y definiciones en la confrontación con la diversidad de otras propuestas.

2 En el caso de México ya desde 1955 se integró como materia de estudios en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde circularon los libros *Historia comparada de la educación en México* (Francisco Larroyo, Porrúa, 1945) y *Pedagogía comparada. Teoría y práctica* (José Manuel Villalpando, Porrúa, 1966), entre otras aportaciones españolas y latinoamericanas, en una concepción más próxima a los estudios monográficos y campos en los que se llevaba a cabo la comparación, perspectiva que, con los años, se fue limitando a descripciones de hechos sin sustento teórico (Pereyra, 2000: 30-31)

Para proceder a un acercamiento a los estudios comparados en educación artística, se parte del supuesto que la educación para las artes como tal emerge de la modernidad y sus proyectos ilustrados, como una tarea que cobra fuerza en sí misma, aislada de los contextos ordinarios donde la formación artística era un imperativo inherente a la vida cotidiana. En el siglo XVIII, las nuevas formas de convivencia y sociabilidad, en la perspectiva de los procesos civilizatorios que construyen el imaginario de los ciudadanos deseados. Las prácticas de formación artística se fueron gestando lentamente, de modo paralelo y complementario, a las instituciones públicas en las que se delegó el desarrollo de la profesionalización del campo de las artes. Los procesos de modernización,**3** si bien comparten la intención de la modernidad, su concreción será distinta en cada caso en atención a sus propias circunstancias sociales.

En este horizonte es necesario tener presente la emergencia de la profesionalización de los artistas y de las instituciones atravesadas por la institucionalización del discurso sobre el oficio y la práctica de la enseñanza, lo cual se da, no por casualidad, simultáneamente al establecimiento del moderno sistema de las artes y al reconocimiento de la necesaria profesionalización de la enseñanza de las artes. Sin embargo, habrán de pasar dos siglos para comprender que el campo artístico también es un campo de conocimiento que opera con sus propias reglas y su propio lenguaje, que exige de sus practicantes, sean éstos músicos, actores, bailarines, coreógrafos, literatos, cineastas, pintores, escultores, dibujantes y otros más, cualidades extraordinarias de dedicación, de disciplina, de estudio permanente, de compromiso (Aguirre, 2015 a: 279-315).

Por todo lo anterior, este texto se dirige a explorar, de manera muy general, el establecimiento del moderno sistema de las artes, legado occidental proyectado a nuestras regiones, aún es vigente; por otra parte, incursiona en algunas instituciones que han surgido al respecto entre las cuales, en sus diferencias, hay importantes coincidencias, propicias a los estudios comparados. La mirada se dirige a la zona metropolitana y a algunas regiones del país y se trae a colación un país latinoamericano.

## 2. Legados en torno a la integración del moderno sistema de las artes, o integrar borrando las diferencias

Nuestros conceptos sobre el arte y la formación artística, surgen en Europa en el mundo de la *antigüedad clásica*: la filiación de arte con respecto a técnica es clara: *arte* procede del latín *ars* (Santoni Rugiu, 1996: 83), el cual, a su vez, es la traducción del griego *téchne.* Se refería a cualquier actividad humana que requiriera habilidad, destreza, tanto manual como mental (siglo VI a. C.), que implicaba un saber razonado, conforme con una cierta preceptiva. La *techné* no fue ajena a la reflexión de los filósofos en la Grecia clásica: desde los sofistas se establecería una clasificación inicial que distinguía entre las *téchnai*, en relación con su sentido de utilidad, y las *téchnai* que producían placer (*Idem*).

También de los debates propios de la alta antigüedad procede la distinción entre las *téchnai* manuales e intelectuales, que derivarían en las artes liberales o liberadas, acordes con la organización social aristocratizante que prevalecía entre los griegos, donde unos,

3 Por modernidad entendemos, de acuerdo con Anne Staples (2010: 307-332), una gran matriz que engloba las ideas ilustradas de secularización, progreso material, individualismo, igualdad ante la ley, centralización y autoridad del Estado.

liberados de toda carga, tenían el tiempo, los recursos y el don para dedicarse a las actividades propias del intelecto, en tanto que otros requerían trabajar en actividades manuales por las que obtenían una remuneración, las artes propias de los siervos.

Del paso por la larga *Edad Media*, para los fines de este texto, resulta importante destacar la progresiva diferenciación y distanciamiento de las Artes Liberales, finalmente organizadas en el *Trivium* y el *Cuadrivium* (Tatarkiewicz, 1987: 87), con respecto de las Artes Mecánicas, cuyas clasificaciones fueron muy variadas y, por último, forzadamente las clasificaron en siete (*Idem*), en la medida en que siempre estaba presente la comparación del carácter de las artes entre sí.

En ambos casos, los modelos formativos fueron muy diferentes: las Artes liberales, para su enseñanza, recurrían a los libros, a la autoridad del *Magíster,* a la palabra y a la escucha; las Artes mecánicas, remitían a los aprendizajes realizados en la práctica, que se regulan por el estilo de vida de los gremios y se llevaban a cabo en los talleres artesanales (Santoni Rugiu, 1996: 69 y ss). Se trata de un camino arduo, que, por lo general, empezaba a muy temprana edad (8 ó 9 años), cuando los padres delegaban al niño con la familia del maestro artesano, por lo regular contrato de por medio, a enseñarle el oficio durante una cierta cantidad de años, además de vestirlo, alimentarlo, darle casa. La vida de los talleres, consecuente con su espíritu medieval, estaba minuciosamente regulada y no gozaba de grandes márgenes de libertad (Santoni Rugiu, 1996 y 2004).

Será el *Quattrocento italiano,* el que nos aproxime al moderno concepto de arte: existió un sector de artistas que logró conservar una relativa autonomía de las redes comerciales de los mercaderes, manteniéndose en contacto directo con los clientes, principalmente de la Iglesia y de la nobleza, para satisfacer sus demandas. Esto les requeriría diversificar sus arsenales y desarrollar una gran perspicacia e inventiva para romper con los cánones de la producción en serie, pero también deberían desarrollar ciertas habilidades para atraer al posible cliente y colocar sus propias obras. Esto les planteó otras exigencias.

Hasta aquí prácticamente no había diferencia entre las atribuciones del artífice, artista y artesano, pero con el tiempo, el alejamiento entre los artistas que trabajaban sobre pedido y entre los artesanos, que continuaban produciendo artículos de consumo generalizado fue cada vez mayor, al grado que unos continuaron fabricando mercancías fundamentalmente útiles, como había sucedido anteriormente, en tanto que los otros buscaban, además de la utilidad, la belleza de los objetos o bien exclusivamente la belleza.

El impulso de artesanos —León Battista Alberti (1404-1472), Leonardo (1452-1519) y Miguel Ángel (1475-1564),— cuya actividad se percibía, sobre todo, vinculada con el esfuerzo físico, fue decisivo al respecto. Su apuesta se dirigió a evidenciar que el artista no era simplemente un artesano, puesto que su trabajo no se limitaba a echar mano, de manera repetitiva, de los procedimientos técnicos, y a dar la batalla porque lo que se englobaba como artes del dibujo (pintura, escultura, arquitectura), mejorara el estatus de sus practicantes resituándolas dentro de las artes que requerían del pensamiento, donde la pericia técnica necesariamente se sustentaría en el razonamiento de la práctica, en el recurso de la matemática para calcular tanto las proporciones como la perspectiva. Y, declarando la autonomía de las artes, clamaban por la belleza como su finalidad, independientemente de su sentido de utilidad o de placer (Tatarkiewicz, *op. cit.*: 114), con lo que lograban, de paso, dignificar su imagen pública a través de su obra y de los tratados razonados sobre su arte.

Asistimos así, a un nuevo horizonte del campo artístico, cobijado por el humanismo, en el que se vislumbraría la necesidad de reorganizar el saber y de resituar a los artistas quienes, rompiendo vínculos con los artesanos, se aventuraban a proponer otros estilos formativos asentados en otras instituciones, nacidas de su propia experiencia, tales como el Studio y la Academia.

Por otra parte, conforme avanzaba el Renacimiento, siempre en comparación con la emergencia de los nuevos saberes y ocupaciones, iba quedando claro que las Artes eran algo diferente de las ciencias, pero que también se querían percibir distintas de los oficios. Estos deslindes serán definitivos en la medida en que avance la modernidad y con ella la legitimación del pensamiento ilustrado.

Me parece relevante señalar que otro problema relacionado con la topografía del territorio de las Artes, y los nudos de convergencias y diferencias que la comparación permitía visualizar, fue lo que se incluyó y lo que se excluyó en distintos momentos y por motivos también diversos (Aguirre, 2015 b).

En este contexto, la aportación de los franceses será fijar el *concepto de Bellas Artes*: desde el siglo XV se venían ensayando diversas denominaciones que trataban de resaltar la cualidad de este sector de las Artes, de modo que si la noción de *Bellas Artes* no constituía una absoluta novedad, pues ya se había anticipado hacia el siglo XVI, fue mérito del abate francés Charles Batteaux (1713—1780), con su libro *Les beaux arts reduits à un même principe* (1747),[4] la aceptación de este concepto y su pronta difusión en diversas lenguas y su introducción en diversos diccionarios. Su gran acierto fue, acorde al signo de los tiempos, integrar bajo la misma égida, aún en medio de la diferencia, un sistema de prácticas que compartían su distancia con respecto a las ciencias positivas, cuyo campo se había enriquecido y fortalecido enormemente, y los oficios artesanales, con respecto a los cuales se quería poner tierra de por medio (Batteaux [1746], 2002).

Pudiera decirse que establecer la noción de *Bellas Artes* llevó casi trescientos años, hecho que no carece de importancia, el giro era decisivo: las Bellas Artes quedarían libradas a sí mismas, independientes y lejanas de las ciencias y de las manufacturas (Artes Mecánicas) por igual, aun cuando las diferencias entre lo que se integraría bajo ese concepto no resultara totalmente afín (Kristeller, 1951).

Aquí se pone en juego el problema del gusto, vinculado con el modelo de refinamiento al que accedían tanto los círculos aristocráticos como los burgueses, que habría de ser imitado por los demás sectores sociales, lo que incidirá en la emergencia del concepto de público y de prácticas que se asentarían en la creación de instituciones tales como el museo, el teatro, la sala de conciertos, otros espacios formativos, propicios a la adquisición de comportamientos *ad hoc*. Había el convencimiento de las posibilidades formativas del arte, recurso abocado a la formación del ciudadano como parte de un programa civilizatorio de amplia escala que se planteaba el siglo XIX (Aguirre, 2015 a: 279-315; Staples, 2005: 307-332).

Ahora si bien, la noción de Artes a secas, despojada desde finales del siglo XVIII del calificativo ‘bellas’, frente a los oficios y las ciencias, remitirá directamente a este nuevo campo, dominio exclusivo de las representaciones sociales que ahora suscitaría el ‘artista’.

4 Para ello, distinguió entre las Artes Mecánicas, orientadas por el principio de utilidad, las Bellas Artes, cuyo propósito era el placer —música, poesía, pintura, escultura, danza— y las que combinaban el placer *con* la utilidad —elocuencia y arquitectura (Kristeller, 1951).

## 3. Historias entramadas: las instituciones de formación artística, o la profesionalización en la mira

La persistencia de los legados antes señalados en la perspectiva de las oleadas modernizadoras, en el entramado de nuestras instituciones de formación artística, da cuenta de la orientación de los procesos formativos, de la manera en que se fueron construyendo entre los campos de saberes, de los dilemas en las soluciones que se han dado al asunto de la profesionalización de los artistas, del momentos histórico en que cada grupo social dirigió la mirada al campo de las artes y se lo planteó como un problema formativo.

Las soluciones de la naciente sociedad mexicana tendientes a la profesionalización de los artistas plásticos y de los músicos gravitaron en la zona metropolitana en dos instancias nucleares que, no obstante sus transformaciones y vicisitudes experimentadas a lo largo de las décadas se mantuvieron vigentes y servirían de punto de referencia obligada para lo que serían las instancias paralelas que se replicaron en distintas regiones del país y del continente.

Tal es el caso de la Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos: pintura, escultura y arquitectura de la Nueva España (1783), fundada en honor al rey Carlos III por iniciativa de Gerónimo Antonio Gil, grabador que gestionaba la Casa de la Moneda, con el propósito de hacer frente a lo que se percibía como la necesidad de mejorar el dibujo de los alumnos quienes después se integrarían al trabajo de las manufacturas. Los primeros enseñantes, incluido él mismo, eran pintores coloniales cuya tarea consistía en corregir el dibujo de estampas y modelos antiguos (Báez, 2008: 15-18, 65), antes de la llegada de los profesores españoles; si bien el dibujo fue el inicialmente atendido, poco a poco se fueron incorporando otros profesores muy reconocidos que fortalecerían los distintos campos que estaban prescritos desde su fundación y requeridos por los proyectos modernizadores de la sociedad. El auge y la magnificencia que logró durante los siglos XIX y XX hizo de ella un referente importante en pintura, escultura y dibujo en la medida en que fue la primera escuela de este tipo fundada en tierras americanas; hubo momentos en que llegó a albergar a cuatrocientos estudiantes procedentes de otras regiones (Báez, 2008).

La institución experimentó las embestidas de las crisis sociales y económicas que se dieron desde principio del siglo XIX con las luchas independentistas, atravesó un país convulso en medio de las pugnas entre liberales y conservadores donde también conoció momentos esplendorosos. La marcaron los proyectos de la República Restaurada, que es cuando quedó afiliada al Estado ya como Escuela Nacional de Bellas Artes. Contribuyó, desde su propio hacer, con las políticas nacionalistas ya impulsadas desde el Porfiriato que culminan con los gobiernos revolucionarios, de modo que fue posible superar paulatinamente los modelos neoclásicos de temáticas europeas (Zamora, 2010: 196-233). Todo ello influirá en los proyectos de profesionalización: 1910 marca la separación de Arquitectura, que pasa a formar parte de la Universidad Nacional, en tanto que Pintura y Escultura lo harán entre 1913 y 1915 (Báez, *op. cit*). Son años de importantes transformaciones y protagonismos en movimientos plásticos que desbordan el ámbito nacional (Zamora, *op. cit.*), pero lo que interesa destacar, desde la perspectiva de los estudios comparados, en medio de las complejas reestructuraciones y redefiniciones de las instancias que asumieron la configuración del Sistema Educativo Nacional, es que en 1917 se estableció la Dirección General de Bellas Artes que después se autonomiza de la

Sección Universitaria. En medio de una serie de replanteamientos y revisiones curriculares, 1947 es un año crucial en el que se fundó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, que terminó por ser una instancia paralela y complementaria de la UNAM, avocada directamente al despliegue del campo de la educación artística, situación que en la UNAM, por su propio origen y trayectoria, había resultado muy accidentada y que, a la fecha nos remite a dos sistemas, el universitario y el de la Secretaría de Educación Pública, con alternativas distintas que enriquecen el campo de las opciones (Aguirre, 2015 b).

En el caso de los músicos, paralelamente al despliegue de academias de distinto tipo y calidad, que incidían en su formación, el proyecto modernizador de profesionalización se asentó en el Conservatorio, fundado en 1866, a instancias de la tercera Sociedad Filarmónica Mexicana,[5] su enseñanza se dirigía a algunos instrumentos musicales y al canto, estudios que se complementaban con otros contenidos generales y especializados.

El Conservatorio en el curso de los años: fue recreando sus propósitos y su orientación al ritmo de las transformaciones sociales y culturales hasta devenir, con el paso del tiempo, en una institución pública-en el replanteamiento de su nombre pueden rastrearse indicios de estos cambios (Zanolli, 1997, 1). Interesa destacar dos de los importantes desplazamientos que experimentó: transitar del ámbito de una institución particular al de su financiamiento por el Estado, y el de su inserción en lo que se planteaba como Departamento Universitario y de las Bellas Artes (1917), situación que en 1929, con las reformas impulsadas por el músico Carlos Chávez, fue propicia a la fractura entre los músicos conservatorianos, que quedaban adscritos al Departamento de Bellas Artes, autonomizado de la Universidad, y los que pugnaban por quedar adscritos a la Universidad Nacional. De este grupo surgió la Escuela Nacional de Música, universitaria, que, con el tiempo, serviría de contrapeso al Conservatorio de Música (Aguirre, 2010: 1002-1006).

Es así como se abrieron las opciones para profesionalizar a los músicos mexicanos, unas adscritas al ámbito universitario y otras ajenas a él, propicias a implementar modelos formativos de distinta procedencia, siempre desde la perspectiva de las tradiciones occidentales.

Éstas han sido, por hoy, algunas de las soluciones que han tenido lugar en la zona metropolitana y que han sido replicadas en distintas regiones del país, lo cual da elementos para estudiarlas en la especificidad de soluciones que han dado a los proyectos modernizadores.

Baste, para ilustrar, el caso de Morelia, que ya en 1825 contaba con un Conservatorio de Música, fundado por Mariano Elízaga (1786-1842), antecedido por el tradicional Conservatorio de las Rosas (1743), y con las academias de Dibujo y Pintura (1855), de Música y Gimnasia (1868), como parte de las enseñanzas del Colegio de San Nicolás de Hidalgo, mismas que, para 1914 se integraron en una nueva Academia de Bellas Artes. Una vez fundada la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1918), la Academia de Bellas Artes pasa a depender de ella y en 1939 cambia su nombre por el de Escuela Popular de Bellas Artes, que en la actualidad ofrece una licenciatura en Arte con cuatro orientaciones: música, danza, teatro, artes visuales. Una de sus últimas

5 La primera Sociedad Filarmónica se fundó en 1825, recién concluida la Independencia, a iniciativa del músico michoacano José Mariano Elízaga; la segunda en 1838, encabezada por Agustín Caballero, José Antonio Gómez y Cenobio Paniagua.

transformaciones fue establecerse como Facultad Popular de Bellas Artes (2006). El Conservatorio, por su parte, ha continuado adscrito a la Secretaría de Educación.

En Chihuahua inicialmente la formación de los músicos se realizaba como parte de las actividades de las orquestas típicas, hasta que esta necesidad derivó en la fundación, en 1946, del Conservatorio de Música. En 1954 éste pasa a formar parte de las dependencias de la Universidad Autónoma de Chihuahua, para después reunirse con otras avocadas a la formación artística en el Instituto de Bellas Artes de la UACH (Balderrama y Pérez, 1999).

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por su parte, en el 2014 instituyó el Colegio de Artes Plásticas (ARPA) que coexiste con la Escuela de Artes que forma en licenciaturas de Arte dramático, Danza, Música y Etnocoreología (2016). El Conservatorio de Música del Estado de Puebla, fundado en 1917, posteriormente adscrito a la Secretaría de Educación del Estado (http://www.buap.mx/content/facultad-de-artes/ [Consultado el 10 de febrero de 2019]).

En el caso de Colombia, sólo por ejemplificar con un país latinoamericano, el establecimiento de instituciones paralelas en el curso del despliegue y modernización de las grandes ciudades se dio a horcajadas de los siglos XIX y XX. Cartagena, Bogotá y Medellín fueron las pioneras en el establecimiento de conservatorios de música. En el terreno de las Artes Plásticas en Bogotá se establece, a finales del siglo XIX la Academia de Bellas Artes que se reestructura como Facultad de Artes de la Universidad Nacional a principios del siglo XX; por su parte, en Medellín a finales del siglo XIX se crea la Academia de Música de Santa Cecilia, que antecede la consolidación del Instituto de Bellas Artes de Medellín al inicio del siglo XX (Gil Araque, 2009; Gil Araque, 2015: 177-204).

En fin, son distintos los proyectos modernizadores, distintas soluciones que conllevan distintas historias institucionales, distintas necesidades regionales, distintas necesidades sociales, distintos conflictos y tendencias en las políticas educativas y culturales, sobre las que aún nos falta mucho por saber, mucho por entender. Aquí es donde la perspectiva de los estudios comparados puede ser una perspectiva privilegiada.

## Para concluir

Puede decirse que el arte no es una mera abstracción, ni consiste sólo en una definición acotada en un diccionario; remite más bien a la foucaultiana noción de prácticas discursivas, donde los conceptos son movibles, cambiantes y sólo pueden *leerse* en el universo al que se integran, no necesariamente de manera orgánica y sistemática; expresan los estratos histórico-culturales en que se han generado 'modos de nombrar', 'modos de pensar' que encarnan en instituciones, políticas, agentes entre los cuales, no obstante su diferencia muestran interesantes coincidencias, si bien en su raíz comparten el proyecto de la modernidad en que se inscriben, ésta no deja de ser una gran matriz en la cual se generan distintas soluciones, marcadas por diversos ritmos y concepciones.

**Bibliografía**

Aguirre Lora, Ma. Esther (2015, b), *Trazar el horizonte.* En: Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM, IISUE, UNAM-Bonilla Artigas, pp. 15-50.

Aguirre Lora, María Esther y Jesús Márquez Carrillo (2016), *Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2012: vicisitudes de un territorio abierto*. En: Campo 9, Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2012, tomo 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-ANUIES, Colección Estados del conocimiento, pp. 35-60.

Aguirre, M. E., *Música*, en Chehaibar, Lourdes, José Franco López, Adolfo García-Sáinz, Alicia Mayer (coordinación general), *La UNAM por México*, vol. 2, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, pp.1001-1031.

Aguirre, María Esther, Guillermo Hernández, Francisco Pérez, Jesús Adolfo Trujillo (2015, a). *Educar en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*, México, Aldus-Universidad Autónoma de Chihuahua, FFyL, Colección Debates por la historia IV.

Báez Macías, Eduardo (2008). *Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes: antigua Academia de San Carlos 1781-1910*: México, UNAM-Escuela Nacional de Artes Plásticas.

Balderrama Montes, Raúl y Roberto F. Pérez Galindo (1999). *La música en Chihuahua, 1890-1940*: México, UACH, Colección Temas Universitarios.

Barbieri, Nicola Silvio (2013). *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*: Padova, Cleup, Scienze dell'educazione.

Batteaux, Charles [1746] (2002). *Le Belle Arti ricondotte ad unico principio*, ed. de Ermanno Migliorini: Palermo, Aesthetica.

Gil Araque, Fernando (2015), *Procesos civilizatorios en la música en Medellín: de la Escuela de Música Santa Cecilia (1888) al Instituto de Bellas Artes (1910).* En: Educar en el arte: protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo: México, Universidad Autónoma de Chihuahua-Aldus, p.177 – 204.

Kocka, Jürgen (2003). *Comparison and Beyond*, en: History and Theory, vol. 42, 1, Wesleyan University, Middletown, CT, february 2003, pp. 39-44.

Kristeller, Paul (1951). *The Modern System of Arts: A Study in the History of Aesthetics. Part 1*, en: Journal of the History of Ideas, vol. 12, núm. 4 (Oct. 1951), University of Pennsylvania Press, pp. 496-527.

Pereyra, Miguel A. (2000). *La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas*, en: Jaime Calderón López-López Velarde (compilador), Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada: México, UPN, SEC, Talleres Regionales de Investigación Educativa-Plaza y Valdés.

Santoni Rugiu, Antonio (1996). *Nostalgia del maestro artesano,* trad. de María Esther Aguirre: México, UNAM, Cesu-Miguel Ángel Porrúa.

Santoni Rugiu, Antonio (2004), *Milenios de sociedad educadora 2, La escuela transita por los senderos de la modernidad*. México: Editorial Educación, voces y vuelos, Colección Juegos Escénicos, no. 3.

Schriewer, Jürgen, compilador (2002), *Formación del discurso en la educación comparada*, trad. de José Pomares: Barcelona, Pomares, Educación y conocimiento.

Staples, Anne (2005), *Una sociedad superior para una nueva nación*. En: Anne Staples (coord.), Historia y vida cotidiana. IV. Bienes y vivencias. El siglo XIX, México: Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 307-332.

Tatarkiewicz, Wladyslaw (1987). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*: Madrid, Tecnos, Metrópolis.

Zamora Águila, Víctor Fernando (2010), *Artes Visuales*. En: Chehaibar Lourdes, José Franco López, Adolfo García-Sáinz, Alicia Meyer, coords., La UNAM por México, vol. 1: México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 196-233.

Zanolli Fabila, Betty María Auxiliadora (1997), *La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional,* Volumen 1.: México, UNM, ffyl, Doctorado en Historia.

# II. COMPARACIONES INTERNACIONALES

# PISA: Entre el cambio de paradigma y la ideología

Carlos Ornelas[1]

## Introducción

La influencia mundial de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) comenzó cuando puso en marcha el programa PISA (Program for the International Assessment of Students). Antes de PISA, la acción de la organización tenía por objeto recopilar y examinar datos de los países miembros. Con la fundación del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI, por sus siglas en inglés) en 1968 y la publicación de la serie anual *Panorama de la Education,* amplió su campo de acción. La idea de PISA nació alrededor de 1995, y su primera aplicación fue en 2000. La publicación de los primeros resultados provocó varias reacciones: desde el *PISA Shock* en Alemania, hasta una cálida bienvenida en otros países, en especial en aquellos que los estudiantes mostraron un logro por encima de la media.

No sólo la OCDE, sino también el crecimiento de otras organizaciones intergubernamentales que impulsaban reformas en la educación desde décadas anteriores, como la UNESCO y el Banco Mundial, concurrieron en un modelo de reforma educativa internacional. Para unos, esta convergencia desencadenó un cambio de paradigma en términos de visiones de desarrollo que pueden afectar a los sistemas escolares (Lauwerier, 2017). Esas organizaciones alentaron resultados de exámenes estandarizados internacionales, pero sólo PISA ofrece información y evaluaciones sistemáticas y comparables que proporcionan sustancia para emitir juicios e impulsar políticas educativas (Carnoy, 2015).

La OCDE sostiene que PISA es una herramienta científica fiable para medir el rendimiento de los estudiantes, hacer comparaciones internacionales y extraer lecciones que impulsen reformas educativas y aumente la calidad y equidad de la educación e impulsar que los estudiantes adquieran "habilidades para la vida". PISA proporcionó instrumentos para concebir y practicar la educación alrededor del planeta. Ayuda en la promoción de un movimiento mundial de reforma educativa, en el que profesores y escuelas están en el centro (OECD, 2010). Aunque las encuestas de PISA incluyen información sobre escuelas, profesores, contexto familiar y organización, no ofrecía información suficiente para evaluar la actividad de los maestros. La Encuesta Internacional

1 Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. CE: carlos.ornelas@icloud.com

de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) entró en la arena en 2008, aunque con un número menor de países participantes.

Sotiria Grek y Thomas Popkewitz no utilizan el concepto de cambio de paradigma. Sin embargo, cada uno de ellos ve una alteración profunda en los modos de control de los sistemas escolares: una nueva tecnología política para gobernar por números y buscar racionalidad categórica para organizar qué y cómo debe ser la educación (Grek, 2009; Popkewitz, 2011). No obstante, si uno toma el punto de vista de Thomas S. Kuhn (quien selló el término paradigma para categorizar las revoluciones científicas), PISA no contiene los elementos de un paradigma científico, a menos que tal noción se utilice de manera externa y refleje visiones ideológicas.

En el PostScript de la segunda edición de *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn dice que los paradigmas son "lo más novedoso y menos entendido de este libro" (Bird, 2018). La afirmación de que el consenso de una matriz disciplinaria es un acuerdo sobre paradigmas para explicar la naturaleza de la ciencia *normal* y su proceso de crisis, revolución y renovación. La función de un paradigma es proporcionar acertijos para que los científicos resuelvan problemas. Además, suministra herramientas para su solución. Surge una crisis en la ciencia, argumentó Kuhn, cuando no hay suficiente confianza en la capacidad del paradigma para resolver problemas científicos, enigmas llamados "anomalías" (Bird, 2018) mientras que el cambio de paradigma se refiere a la coyuntura en que reemplaza por completo lo habitual y forma aceptada de hacer o pensar en algo.

En *La ideología alemana,* Marx sostiene que la ideología deforma a la realidad, aparece al revés; al igual que el negativo de la fotografía, proporciona una imagen invertida. La imagen es reveladora; es una representación reconocible de la realidad, incluso si es al mismo tiempo es una esencia distorsionada. Karl Mannheim detalló más a fondo la idea de la relación compleja entre realidad e ideología; señaló la necesidad humana de contar con una creencia. Las ideologías no son verdaderas ni falsas, sino un conjunto de ideas condicionadas que proporcionan una verdad que las personas, tanto beneficiarios como desfavorecidos de la sociedad, quieren oír. En otra perspectiva, la ideología existe para proteger las condiciones sociales existentes de los ataques de opositores al orden existente. Jürgen Habermas recurrió a la idea marxista de la ideología como una distorsión de la realidad para señalar su papel en la comunicación. Los interlocutores encuentran que las relaciones de poder se articulan con creencias y valores de manera clara y sin coacción (Sypnowich, 2019).

Esos principios y significados creados por la ideología son adhesivos para reforzar el pensamiento hegemónico. Aun así, la hegemonía es un fenómeno social y político; no es ciencia normal. La hegemonía se refiere al proceso a través del cual los grupos sociales dominantes alcanzan autoridad política a través de la incorporación de los miedos, esperanzas y preocupaciones de los grupos subordinados. En este proceso de integración ideológica, los grupos dominantes se apropian de símbolos y conceptos asociados con grupos dominados y los insertan en sus discursos dominantes. La hegemonía es un proceso a través del cual los grupos dominantes reúnen múltiples discursos, a menudo contradictorios, y logran la "voluntad colectiva" bajo su liderazgo. Procesos de formulación de políticas "oficiales", textos políticos y dispositivos constituyen parte de este proceso de incorporación ideológica (Takayama, 2012: 149).

Pudiera argumentarse que, en efecto, la educación en el mundo está llena de "anomalías". La escolarización no cumple con las expectativas que gobiernos y sociedades plantearon para resolver problemas del desarrollo y desigualdades sociales. Tampoco proporciona a los ciudadanos el conocimiento para vivir en armonía con sus semejantes y la naturaleza. Incluso alguien podría decir, como Philip Coombs argumentó desde la década de 1960, que hay una crisis mundial de la educación (Coombs, 1971). La OCDE y otras organizaciones intergubernamentales afirman que los resultados y las comparaciones de los exámenes internacionales podrían definir una política educativa mundial para socavar esa crisis. En consecuencia, los sistemas escolares reclaman una revolución en la educación para desmantelar lo obsoleto. Es decir, un nuevo paradigma para la educación.

- ¿Cómo influyó la OCDE en el diseño de la política educativa y promovió reformas a escala mundial para hacer que PISA formase parte integrante del pensamiento hegemónico sobre la educación?
- ¿Es PISA un instrumento científico o uno que sirve para estratificar a países?
- ¿Por qué los maestros son el blanco principal de las reformas educativas que propone la OCDE?
- Por último, ¿puede PISA concebirse como un paradigma que cambió por completo las cosas en la educación? O, por el contrario, ¿sólo creó la ilusión de que es una herramienta científica, neutral y confiable para medir el progreso de la educación?

Más allá de las respuestas particulares a estas preguntas, este capítulo sostiene que PISA ayuda a fortalecer la hegemonía de los grupos gobernantes, pero al mismo tiempo, genera oposición política de actores locales y críticas de investigadores.

## Nacimiento y esplendor

Aunque el Banco Mundial es el principal organismo intergubernamental que ofrece financiamiento para proyectos educativos en línea con la visión neoliberal (Stromquist y Monkham, 2014), la OCDE crece en influencia y visibilidad como promotora de las reformas educativas. Esta influencia o poder blando (*soft power*), como lo llama Wiseman (2013), se debe a que tiene un instrumento potente: PISA. Éste combina dos elementos difíciles de conciliar: estratifica y, al mismo tiempo, promueve la homogeneidad entre los sistemas escolares.

Según Fazal Rizvi y Bob Lingard, la OCDE era un foro plural de debate entre visiones del mundo, si no antagónicas —ambas inscritas en la protección del mercado— sí divergentes. Estados Unidos y el Reino Unido pujaban por el neoliberalismo y los estados con una tradición socialdemócrata luchaban por la supervivencia de los enfoques neokeynesianos. Sin embargo, a partir de mediados de la década de 1990 —y aún más marcado con la fundación de la Dirección de Educación dentro de la OCDE, en 2002— los debates, que antes ocurrían en términos filosóficos e ideológicos, desaparecieron y dieron paso a un discurso tecnocrático sobre cómo la OCDE podía promover el libre mercado y la competencia (Rizvi y Lingard, 2006). La OCDE nació en 1961 como producto del Plan Marshall para la reconstrucción de la economía europea. Es fruto de la

guerra fría, aunque con tareas delimitadas. Estados Unidos es el país que aporta más fondos a la organización y trata de imponer sus puntos de vista (Tröhler, 2013).

En sus orígenes, la OCDE fue una organización cuya misión principal era diseñar instrumentos para recopilar información económica y estandarizar un sistema de estadísticas —indicadores— que permitieran a los gobiernos de los países miembros hacer comparaciones y aprender unos de otros. Dentro de la OCDE, la educación era un aspecto secundario, una sección de la Oficina de Capacitación del Personal Científico y Tecnológico. Fue el momento del nacimiento de la teoría del capital humano que pronto impregnó el espíritu de trabajo de la organización: la educación debe enfatizar los objetivos económicos y, por lo tanto, promover la formación del personal científico y el desarrollo de la tecnología. Sus primeros documentos expresaron la idea de mejorar y ampliar la enseñanza de ciencias y matemáticas en las escuelas.

En 1968, la OCDE fundó el CERI, en parte debido a la insistencia de diversos países europeos para reconocer y afirmar los aspectos cualitativos del crecimiento económico y para crear mejores condiciones de vida para sus poblaciones. En paralelo, estableció una visión más amplia de la educación, que puso de relieve fines culturales y sociales, así como un fuerte énfasis en la búsqueda de igualdad y justicia social. A pesar de la insistencia de los Estados Unidos, varios estados se negaron a homogeneizar sus sistemas de información en la educación; esa razón retrasó el proyecto de indicadores educativos hasta mediados de la década de 1980 (Meyer y Benavot, 2013).

Sin embargo, la idea de promover la educación vinculada a la economía de mercado abrió su camino. A partir de la década de 1990 quedó claro que, en el campo de la educación, la OCDE se declaró a favor de la formación del capital humano, nuevas formas de gobernar la educación y un espacio para realizar estudios comparados sobre el desempeño de los sistemas educativos. Fue el surgimiento de su programa de reforma educativa. Fue el comienzo de una mudanza conceptual que algunos pudieran llamar cambio de paradigma.

La publicación periódica *Panorama de la Education* subrayó el surgimiento de la OCDE como un poder en la formulación de políticas educativas. Tal publicación es más que la presentación de estadísticas; incluye recomendaciones para mejorar los indicadores, fórmulas para hacer más eficiente el gasto, consejos sobre preparación y reclutamiento de maestros y se embarca en sugerencias sobre transparencia y rendición de cuentas. Supone neutralidad política e ideológica, excluye comentarios sobre relaciones culturales e identidades nacionales.

Daniel Tröhler sostiene que "De hecho, los indicadores del *Panorama de la Educación* sugieren indiferencia cultural. Es evidente que el 'contexto de la educación' que observa la OCDE no pretende ser un tejido cultural, en el que los significados sociales se construyen mediante la interacción humana. 'Los 'contextos de la educación' se reducen a cifras y estadísticas que se correlacionan con otras cifras y estadísticas" (Tröhler, 2013:156). Sin embargo, esa publicación no cuenta con dispositivos instrumentales para conocer la calidad de la educación. PISA es la herramienta que permitió a la OCDE hacer comparaciones, no sólo sobre crecimiento y programas educativos, sino sobre el desempeño de los estudiantes.

La OCDE elaboró y aplicó el primer examen PISA entre 1997 y 1999 y comenzó a publicar los resultados en 2000. PISA evalúa las competencias y habilidades de los jóvenes de 15 años al final de la educación obligatoria, que en la mayoría de sus países miembros es de 12 años. Son niños que comienzan la educación media o entran en el mercado laboral. Los exámenes cubren áreas de comprensión lectora, matemáticas y competencia científica. Los instrumentos evalúan el dominio que los jóvenes tienen de procesos, comprensión de conceptos y capacidad de actuar en situaciones complejas. Es una evaluación cíclica —cada tres años— y en cada ocasión, hace hincapié en uno de los tres dominios (OECD, 2010).

La publicación de los primeros resultados de PISA presentó varias sorpresas y generó amplios debates. El énfasis de PISA 2000 fue evaluar habilidades de comprensión lectora. Países como Alemania y Japón, cuyos sistemas educativos tenían la reputación de ser razonables, eficaces y equitativos, aparecieron en niveles intermedios de la comparación internacional. Sufrieron lo que algunos analistas llaman el *PISA shock*. La prensa se tomó en serio las cifras y, como en Estados Unidos y México, hubo severas críticas a los gobiernos y maestros (Takayama, 2012; Tamez Guerra y Martínez Rizo, 2012; Waldow, 2009). Sin embargo, tanto PISA como la política de la OCDE en materia de educación están sujetas a un riguroso escrutinio, no sólo por intelectuales radicales, sino también por parte de académicos que no se identifican con enfoques críticos, como informa Carnoy (2015).

Alemania, Japón y otros países respondieron al estímulo de PISA y emprendieron reformas de diversos tipos en sus sistemas educativos. PISA se convirtió en la medida de todas las cosas. Varias naciones, entre ellas México, imitaron métodos e instrumentos de PISA, solicitaron asesoría a la OCDE para guiar sus reformas —no reducidas, aunque sea el aspecto dominante, al establecimiento de sistemas de evaluación— y cambios en las instituciones (INEE, 2015). La OCDE publica estudios sobre educación en países sobre temas específicos, realiza comparaciones internacionales y se inscribe cada vez más como actor líder en la definición de qué hacer en la escuela y la educación y hacia dónde deben marchar. La paradoja es que la OCDE no dispone de instrumentos jurídicos ni recursos financieros para sus estudios, depende de los contratos con los países miembros y los que se adhieren a sus proyectos, cuyo número crece con cada aplicación del examen.

Sea por diseño o por la influencia de la prensa o incluso por voluntad política, PISA estratifica a las naciones. Además, estigmatiza algunas de ellas en la medida en que sus propios medios los llaman perdedores (Bolívar, 2011). Empero, el propósito es estandarizar los esfuerzos de educación y apuntar hacia áreas deseables para un crecimiento sostenido, apoyo a la economía de mercado y promoción de la democracia. Aunque no formaba parte del marco original de la OCDE, hay una depreciación de las ciencias sociales, las artes y las humanidades.

Si bien cuestiones como equidad e igualdad de oportunidades permanecen en el discurso de la OCDE, según Rizvi y Lingard (2006), se articulan lejos de la fuerte definición de justicia social hacia las ideas de capital social e inclusión, pero sin el énfasis que se puso en las clases sociales. La OCDE se alineó con imperativos de la globalización y el neoliberalismo. Para dar fuerza política a la ideología que favorece al sector privado sobre el público, la mayoría de las organizaciones intergubernamentales promueven la Nueva Gerencia Pública (NGP), cuyos cánones para la educación implican gobernar por objetivos

y productos. Sin embargo, Ulf P. Lundgren señala que PISA es un instrumento político que se basa en la evaluación: "Los resultados de las evaluaciones internacionales dibujan la visión política de cómo regular objetivos y contenido en relación con resultados medibles. Dentro de la educación, la idea de gobernar por objetivos y resultados fue fundamental para las reformas mucho antes de que se acuñara la Nueva Gerencia Pública..." (Lundgren, 2011: 19-20).

## PISA y otras herramientas

Tal vez el éxito de PISA como instrumento de rendición de cuentas se deba a que coincide con la ideología dominante, el neoliberalismo, asociado con la globalización. Con todo, no fue una imposición dictatorial. Incluía las preocupaciones de grupos sociales porque la educación de sus hijos estaba en declive, el currículo tradicional ya no satisfacía las necesidades del futuro del trabajo ni de la economía. Clara Morgan (2011) revela el origen estadounidense de PISA. Es cierto, como otros autores señalan (por ejemplo, Kamens, 2013; Lundgren, 2011; Tröhler, 2013) a PISA la antecedieron evaluaciones a gran escala como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), y los primeros esfuerzos de las comparaciones internacionales en Europa. Aun así, Morgan informa cómo funcionarios del Departamento de Educación de los Estados Unidos se acercaron a la OCDE para insistir en la creación de un sistema de indicadores globales en educación. Los estadounidenses querían comparar el desempeño de su sistema educativo con los de otros países industrializados.

Ejecutivos y expertos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas de los Estados Unidos y especialistas de la OCDE diseñaron los Indicadores Internacionales y Evaluación de los Sistemas Educativos (INES), que fue el antecedente inmediato de PISA. Fue en el marco del proyecto INES que la OCDE lanzó la convocatoria ganada por el consorcio liderado por el Centro Australiano de Investigación Educativa (ACER). LA ACER propuso generar nuevos conocimientos orientados a las habilidades para la vida y la alfabetización en lugar de a los contenidos curriculares (Morgan, 2011: 55).

Otra razón por la que la OCDE ganó protagonismo entre las organizaciones intergubernamentales involucradas en la educación a escala mundial podría ser que su visión instrumental ofrecía sustancia empírica a lo que Pasi Sahlberg (2015) llama GERM (de *Global Education Reform Movement*). Por un lado, la OCDE, con sus documentos de política, impulsó a más y más gobiernos a utilizar la visión y herramientas de la NGP como modelo innovador del gobierno de la educación (insertar temas en la agenda pública; diseñar cambios en línea con las habilidades para la vida y el libre mercado; implementar transformaciones en los planes de estudio basados en competencias y evaluar los resultados). Incluía la incorporación de organizaciones civiles, sindicatos de maestros y funcionarios de gobiernos subnacionales. PISA fue la pieza central en el punto que cierra el ciclo de la NGP: evaluación. Además, sirvió para abrir la puerta a información que muchas burocracias estatales mantuvieron bajo llave, como en México (Tamez Guerra y Martínez Rizo, 2012).

La OCDE postula que es neutral en ideología y política, excluye comentarios sobre relaciones culturales e identidades nacionales. A partir de la difusión de los resultados de

PISA 2000, no sólo varios gobiernos emprendieron reformas, el asunto entró en el ámbito público. La prensa, como diría Habermas, desempeñó un papel activo en la propagación (superficial) de resultados y clasificaciones en la opinión pública. Ciertos periodistas querían encontrar culpables y, a medida que avanzaba el siglo XXI, se convirtieron en un asunto viral en las redes sociales emergentes. Los medios de comunicación señalaron a dos actores responsables de los fracasos: burocracia y maestros. Aunque tal vez no era un objetivo de la OCDE, PISA aumentó las críticas contra la escuela pública y abogó por la privatización. Este tema complace a quienes desde la derecha tratan de reducir la legitimidad de la educación pública (Hernández Navarro, 2013).

Con la NGP surgieron propuestas para una nueva forma de gobernar la educación: administración escolar y gerencia del conocimiento. Desde la perspectiva de la OCDE, ese camino era necesario para instituir modelos de gobierno capaces de equilibrar la capacidad de respuesta a la diversidad local a la vez de garantizar objetivos nacionales y competencia internacional (Burns, Köster y Fuster, 2016). Sin embargo, desde perspectivas críticas, las plataformas de evaluación de la OCDE, PISA en particular, son parte de una tendencia tecnocrática de gobernar por números (Grek, 2009; Popkewitz, 2011). En otras palabras, ofrecer apariencia de racionalidad, donde los resultados del aprendizaje no presentan sesgos ideológicos. Su objetivo es mejorar los sistemas educativos, expandir la economía y forjar sociedades democráticas y equitativas; con gobiernos que promuevan y respeten los derechos humanos y ciudadanos responsables comprometidos con la democracia.

Cierto, esos lemas parecen encomiables, generan consenso en segmentos sociales específicos que pueden ver sus expectativas de mejora económica y crecimiento intelectual incorporadas a las políticas oficiales. También produjo debates entre estudiosos serios, convencidos de que las evaluaciones internacionales son saludables, contribuyen a la mejora de la educación y construyen nuevos conocimientos (Carvalho y Costa, 2015; INEE, 2015; Ravela, 2011). Las expectativas de la gente común y los debates académicos pueden contribuir a la legitimidad de la OCDE y de los gobiernos que siguen sus consejos. Se apropia de los deseos de los segmentos populares y las clases medias para una mejor educación. PISA forma parte del espíritu de la reforma educativa global. Para algunos, es una clara señal del cambio de paradigma en la educación. El mundo escolar pasó de un plan de estudios rígido a la búsqueda de habilidades para la vida.

Sin embargo, otros observadores citados por Carnoy (2015) critican que la OCDE habla de democracia y derechos humanos y, al mismo tiempo, muestra como piezas triunfantes los resultados de estudiantes de ciudades chinas (como Shanghái y Beijing) y Singapur como casos de mejores prácticas. En esas regiones, los gobiernos no tienen sistemas democráticos ni respeto de los derechos humanos. Además, en China y Singapur el Estado censura la opinión de las personas: "Un resultado alto en las pruebas estandarizadas también puede reflejar un sistema escolar eficiente como mecanismo disciplinario, que representa la ausencia de pensamiento independiente y creativo" (Zhao y Meyer, 2013: 268).

Martha Nussbaum (2010) hace una severa crítica a la tendencia mundial a reformar la educación. El GERM implica eliminaciones de radicales. Aunque no utiliza el término de cambio de paradigma, coincide en el hecho de que el énfasis en lenguaje, matemáticas y ciencias implica una renuncia a otras dimensiones del aprendizaje, igual de crucial, que

puede perderse en detrimento de la humanidad. "¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes sufren recortes, tanto en la educación primaria/secundaria como en la superior/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo".

No obstante, a pesar de las críticas académicas y políticas, la OCDE se montó en la ola global, su enfoque tecnocrático coincide con las aspiraciones de gobiernos —y de muchos ciudadanos— de tener una educación de calidad en sus países. Además, el lenguaje científico genera consenso. Numerosos investigadores piensan que PISA es un instrumento neutral y que las clasificaciones que lanza son incentivos para progresar.

## Gobernar por números

Andreas Schleicher, director de la Dirección de Educación y Habilidades de la OCDE, destaca el objetivo de PISA como instrumento científico y aparato político. También señala que la propiedad de PISA no es una empresa privada, sino patrimonio de países e instituciones, expertos y educadores del mundo. PISA también cambió la tendencia de presentar datos como años de escolaridad, matrícula, instalaciones y número de maestros para medir el aprendizaje. Además, aunque advierte que "los antecedentes socioeconómicos del estudiante o de su escuela todavía pronostican mejor la calidad de la educación que adquiere un estudiante" (Schleicher, 2019), al final, lo que importa para los medios de comunicación y la mayoría de los observadores son los *rankings*. Pocos estudiosos hablan de los instrumentos e incluso del tipo de preguntas que PISA utiliza. Depende de la posición ocupa en la clasificación (o *ranking*) si se exalta o impugna a un país.

Los *rankings* de PISA estratifican a los países, hay ganadores y perdedores. Empero, el asunto no es lineal. Por ejemplo, algunos estados o regiones obtienen puntuaciones altas en las pruebas. Sin embargo, la opinión pública no los glorifica ya que sospecha de que la política educativa de esos países prepara a los estudiantes para responder las pruebas (Carnoy 2015). Eso lo convierte en un motivo de escándalo. No obstante, muestra el influjo (*soft-power*) de la OCDE para promover reformas educativas. De hecho, Rizvi y Lingard (2006) señalan que la OCDE se convirtió en un actor político. Desempeña un papel importante en la educación nacional hasta el punto de que algunas reformas pueden considerarse ilegítimas si no tienen su bendición a través de un *policy paper*.

La OCDE persigue cogobernar en la educación de muchos países. Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, señala el objetivo principal de PISA: "PISA no es sólo el indicador más completo y fiable del mundo de las capacidades de los estudiantes, sino que también es una poderosa herramienta que los países y las economías pueden utilizar para afinar sus políticas educativas" (En Schleicher, 2019). Además, Andreas Schleicher refuerza:

El objetivo con PISA no era crear otra capa de rendición de cuentas de arriba hacia abajo, sino ayudar a las escuelas y a los encargados de la formulación de políticas a pasar de mirar hacia arriba dentro del sistema educativo hacia el exterior, hacia el próximo maestro, la próxima escuela, el siguiente país. En esencia, PISA cuenta lo que cuenta y pone esa información a disposición de los educadores y responsables políticos para que puedan tomar decisiones más informadas (Schleicher, 2019: 3).

De esta manera, sostiene Antonio Bolívar, PISA adquiere una creciente influencia en la definición de las políticas educativas nacionales. El conocimiento derivado de la evaluación de las competencias se convierte en un instrumento para gobernar (Bolívar, 2011: 64).

La aplicación de PISA comenzó en 2000, con la participación de 28 países miembros de la OCDE y cuatro países no miembros. En 2018 se aplicó en casi cien naciones y regiones. Este crecimiento y la difusión mediática de cada presentación de resultados de PISA se convirtió en uno de los eventos educativos más famosos del mundo. La OCDE recomienda contextualizar los resultados de estas pruebas en las condiciones socioeconómicas y culturales de cada país para evitar interpretaciones reduccionistas. A pesar de ello, los *rankings* proporcionan combustible a medios de comunicación, ya sea para cuestionar el mal desempeño de sus respectivos sistemas educativos o para exaltar sus logros.

Por ejemplo, la presentación de resultados de 2018, "Clasificación mundial PISA 2018" (*PISA 2018 Worldwide Ranking – average score of mathematics, science, and reading*), colocó a 23 países por encima del promedio de 500 puntos, los ganadores, que pueden ser una referencia para otras naciones. Otros 33 obtuvieron entre 500 y 450, aquellos con potencial para convertirse en ganadores, pero aún no. Además, otros 56 que están por debajo de 450, los perdedores, según los medios de comunicación de sus sociedades.

Miguel A. Pereyra y sus colegas observaron el ascenso de PISA como un fenómeno notable. "Pocas veces la información educativa se ha traducido tan rápido en la palabra desastre y crisis política interna". Además, al mismo tiempo, los datos presentados en los *rankings* colocaron a PISA en el estrellato mundial (Pereyra *et al*., 2011: 1-2). Señalan que la creciente influencia de los organismos internacionales, en especial de la OCDE, en la escolarización ha contribuido a comercializar la educación.

PISA crea "sociedades de referencia" para el escándalo o la glorificación. Waldow (2019) argumenta que es bastante fácil explicar por qué algunos campeones de PISA, dados ciertos estereotipos, se convierten en sociedades de referencia positivas. Las puntuaciones altas parecen indicar educación de alta calidad. Estos países surgen como modelos; es atractivo emularlos para mejorar los resultados de otros países. Finlandia sería el mejor ejemplo. Aun así, Waldow continúa, es un más difícil explicar porqué otros que obtienen puntajes altos populares se convierten en sociedades de referencia negativas, como Corea o Singapur.

Tras la presentación de los resultados de PISA 2000 en Alemania, un reportero de *Der Spiegel* mencionó que habían causado asombro. Se convirtió en el *PISA schock*. Lo mismo en Japón después de la caída de su puntuación en matemáticas en PISA 2003. En México, los resultados de PISA sirvieron para cuestionar el sistema educativo nacional, como mostraron titulares de la prensa, después de la presentación de los resultados de PISA en 2001. Es notable que la prensa finlandesa haya mencionado el éxito de su país en PISA 2000 —cuando sorprendió al mundo— en sólo ocho páginas. En contraste, Alemania, uno ejecutantes más bajos, recibió 687 páginas de atención de la prensa (Grek, 2009: 7).

Desde la primera ronda de PISA, se convirtió en un motor para impulsar reformas educativas del modelo GERM. Por ejemplo, en respuesta a los resultados de PISA, las autoridades alemanas organizaron una conferencia de ministros en 2002 y propusieron

reformas de carácter urgente, como la elaboración de normas para medir las competencias de los estudiantes al término de la educación y la introducción de pruebas de evaluación a gran escala al final de la educación primaria y secundaria (Grek, 2009: 8). Pero Florian Waldow sostiene que PISA sólo aceleró cambios ya en marcha en Alemania (Waldow, 2009).

Aún así, el shock de PISA en Alemania fue profundo: "Una búsqueda de las palabras ‹estudio PISA› en el catálogo de búsqueda de la Biblioteca Nacional Alemana (DNB) produjo 150 resultados en alemán que de tres estudios: 2000, 2003 y 2006. El problema que examinan estas publicaciones tiene que ver con la forma en que el país se recuperaría del shock y las razones de los malos resultados" (Ringarp y Rothland, 2010). Como en otras naciones, las autoridades alemanas luchan por mejorar no sólo en los puntajes de PISA sino también el gobierno de sus sistemas educativos.

Actores políticos nacionales utilizan PISA como una forma de legitimación de la política interna o como medio ideológico para desactivar el debate; presentan proyectos con base en "pruebas sólidas". Ciertos gobernantes también señalan a un auditorio internacional la adhesión de su país a las agendas de reforma y se une al club de las naciones competitivas (Steiner-Khamsi, 2004: 76). Además, la construcción de PISA con su orientación al aprendizaje aplicado y permanente tiene efectos poderosos en los planes de estudio y la pedagogía en las naciones participantes. Promueve el sujeto responsable individual y autorregulado.

Por último, parafraseando a Sotiria Grek, PISA es un importante recurso de gobierno para muchos países: proporciona conocimiento e información constante dentro de los estados participantes, sin necesidad de normas nuevas o explícitas para reglamentar la educación. Dado que la globalización tiene potencial para ser al mismo tiempo una respuesta y un conducto de preocupaciones mundiales, PISA parece constituir un nodo esencial en la compleja tarea de gobernar la educación global. Esta lectura de PISA respalda el argumento general de sus publicaciones sobre su uso y significado como tecnología política: un recurso de gobierno tanto para la dependencia nacional a cargo de la educación nacional como para la OCDE.

Es decir, gobernar por números, la racionalidad última según puntos de vista tecnocráticos. Contra esa opinión, autores radicales apuntan que es otro impulso ideológico para reforzar la hegemonía de los grupos gobernantes: "Los números están inscritos en el campo de las prácticas que, en el caso de PISA, implica la alquimia de las asignaturas escolares que traducen el conocimiento disciplinario en principios para gobernar las escuelas" (Popkewitz, 2011: 43).

A pesar de ello, los profesores y los niños son los centros de la vida escolar.

## Maestro: el objetivo principal de las reformas

Tal vez una de las cuestiones que dan atractivo a la OCDE en su afán por la reforma educativa mundial es que en su discurso afirma que la mejora de los sistemas escolares incluye la equidad y presta atención a la vida de los maestros. Su narrativa en favor de la equidad y la calidad de la educación global abarca las demandas de los grupos subordinados

dentro de países miembros o de otros participantes en PISA. En su lenguaje, la OCDE se enfrenta a la desigualdad social: "La persistencia de desigualdades sociales en la educación —el hecho de que los hijos de padres ricos y educados tienden a hacerla mejor en la escuela que los niños de familias menos privilegiadas— a menudo se ve como una característica difícil de revertir de los sistemas educativos. Sin embargo, países de todo el mundo comparten el objetivo de minimizar impactos adversos de la situación socioeconómica de los estudiantes en su desempeño en la escuela. PISA muestra que, en lugar de asumir que la desigualdad de oportunidades está escrita en piedra, los sistemas escolares pueden llegar a ser más equitativos en un tiempo relativamente corto" (OECD, 2017).

Firmas de consultoría globales, como McKinsey, se unieron a la OCDE en sus esfuerzos por persuadir a las naciones para que pongan en práctica políticas docentes porque —argumentan los autores— la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus maestros. Es ingenuo suponer que la naturaleza de las aulas plantearía sólo porque una reforma dada cambiará la estructura, la administración, el currículo y los libros de texto (Barber y Mourshed, 2007).

El enfoque de la solución, no todo el resultado, dependerá de tener a "estudiantes y escuelas en el centro y a los maestros en el corazón". En su literatura, la OCDE concibe a los docentes como líderes del aprendizaje, promotores del conocimiento y locomotoras de las reformas en la educación. Sin embargo: "Esto requiere mejorar el papel de los maestros; establecer normas claras para la práctica; profesionalización de su contratación, selección y evaluación; y vincular estas cualidades a las necesidades escolares" (OCDE, 2010: 3). El recurso de recurrir a los maestros como arquitectos del futuro puede dar ciertas ventajas a los grupos que impulsan la reforma educativa global. El diagnóstico presentado por la OCDE es exhaustivo, no lineal o reduccionista. Tiene en cuenta aspectos cruciales de la vida escolar y de dificultades de una profesión que demanda conocimiento y pasión:

Los requerimientos a escuelas y maestros son cada vez más complejos. La sociedad espera ahora que se ocupan de diferentes idiomas y origen étnico de los estudiantes, que sean sensibles a la cultura y cuestiones de género, promuevan tolerancia y cohesión social, respondan a los alumnos desfavorecidos, sean ya de lento aprendizaje o tengan problemas de comportamiento. También les exige que utilicen nuevas tecnologías y mantenerse actualizados en sus campos y enfoques de evaluación de los estudiantes. Los maestros deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía en la que se espera que sean autónomos, capaces y motivados para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (OECD, 2005: 7).

De este modo, vinculada a esfuerzos de cambios en la educación, la OCDE complementó el proyecto PISA, con TALIS. En 2008, la OCDE lanzó la primera serie internacional de encuestas centradas en el entorno de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los maestros. La OCDE plantea que TALIS ofrece a los maestros y directores de escuelas la oportunidad de compartir sus perspectivas sobre los contextos escolares.

TALIS es otro compendio de recetas para la reforma global. Si bien el primer mensaje se esfuerza por llegar a los maestros, los destinatarios son los gobiernos que participan en las encuestas TALIS y los invita a tomar experiencias de países que tienen las mejores prácticas en formación y reclutamiento de los mejores y más brillantes. "Los datos de

TALIS también permiten a países identificar a otras naciones que enfrentan desafíos similares y aprender de sus enfoques para el desarrollo de políticas".

TALIS se convirtió en una maquinaria adicional para persuadir a los gobiernos de seguir la ruta trazada por la OCDE, más números, pero también informes que llegan al núcleo de las escuelas. Parece un medio de incorporación ideológica de grupos subordinados (maestros y padres en este caso) a través de procesos de formulación de políticas "oficiales", textos de políticas y dispositivos pedagógicos. Además, muestra la intención de influir, incluso determinar en algunos casos, las políticas locales. "Los países pueden utilizar esta información para profundizar el análisis de problemas que TALIS examina para reforzar al desarrollo de políticas relacionadas con estos asuntos" (OECD, 2014).

La OCDE consolidó programas completos de evaluación: PISA en varias modalidades, TALIS y otros exámenes. Con ellos, forma una interfaz de evaluaciones internacionales a gran escala (EIGA). Con estas redes, la OCDE facilita diversos flujos de "personas, información e ideas, lenguaje, métodos, valores y cultura". Concurre a constituir comunidades epistémicas a través de las cuales la OCDE ejerce su función de gobernar en la educación (Lewis, Sellar, y Lingard, 2016: 42). Estas comunidades epistémicas utilizan una matriz disciplinaria y multidisciplinaria para explicar la naturaleza de la escolarización y el proceso de crisis y renovación; es decir, un cambio de paradigma. PISA y TALIS proporcionan acertijos para que los gobiernos resuelvan problemas. Además, proporciona implementos para su solución.

La influencia de la OCDE crece en los asuntos internos. Es, como advirtieron Rizvi y Lingard (2006), una institución que los gobiernos deben tener en cuenta. La intervención de la OCDE en la reforma educativa en México, por ejemplo, puede ilustrar el punto de que tal vez exceda los límites del *soft power*, como diría Wiseman (2013). Y, sin embargo, es disputado.

## México: un ejemplo

Varios autores documentan cómo el Estado revolucionario incorporó a los maestros en un sistema corporativo vertical, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con membresía obligatoria en los 1940 (Fernández Marfil, 2019; Fernández Marín, 2010; Muñoz Armenta, 2008; Ornelas, 2010, 2018; Rivera Lomas, 2016). El gobierno central y los estatales nunca preguntaron a los trabajadores de la educación si querían pertenecer a él. Las autoridades deducen el 1% del salario base de los maestros para cuotas sindicales. En sus inicios, el liderazgo luchó por los maestros: salarios justos, servicios de salud, pensiones decentes.

El sistema corporativo, como en otras partes del mundo, implicó una estructura jerárquica rígida, con líderes poderosos y asociados obedientes. El gobierno mexicano logró concentrar a los grupos sociales en ese sistema: los trabajadores de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), los campesinos de la Confederación Nacional Campesina (CNC), los burócratas de la Federación de Trabajadores al Servicio de la Estado (FTSE), los comerciantes, industriales y banqueros en sus organizaciones; y los profesores en el SNTE. Y todo dentro del Partido Revolucionario Institucional (PRI) bajo el

mando del presidente en turno. El PRI fue el partido hegemónico porque incluyó demandas populares, como seguridad pública, educación gratuita para los hijos de trabajadores organizados y pluralidad política (pero sólo dentro de sus filas). El régimen basó su legitimidad, como diría Max Weber, no en su origen democrático (fue producto de una revolución), sino en un gobierno activo que dio resultados (Merquior, 1980), aunque autoritario y represor de disidentes.

Para garantizar la lealtad al régimen de la Revolución mexicana, el gobierno otorgó cargos políticos y administrativos a líderes sindicales a cambio del control que mantenían sobre los trabajadores. En el sector educativo, el presidente Ávila Camacho concedió a los líderes del SNTE el control administrativo de las escuelas primarias y secundarias. Los directores de las escuelas dejaron de ser autoridades para convertirse en agentes sindicales. Eso fue en 1946. Era un incentivo para que los jefes de SNTE exigieran más. Pronto colonizaron el inspectorado nacional. En pocas décadas, capturaron la estructura de la baja burocracia hasta llegar a la cumbre en el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), cuando designó como subsecretario de Educación Básica al yerno de la líder del SNTE.

El problema no es que los maestros se hayan trasladado del aula a la burocracia. Conocían el sistema y entendían las tareas de las escuelas. El infortunio fueron la corrupción y el control. Los maestros obtuvieron beneficios, pero también se convirtieron en prisioneros de un sistema donde tenían que pagar por todo: incorporación al cargo, cambio de centro de trabajo (de una zona rural a una zona urbana, por ejemplo), o ser director de escuela. La deshonestidad llegó a un punto culminante. Los maestros que estaban cerca de la jubilación "conquistaron" el derecho a heredar la plaza a sus descendientes.

En 2008, el gobierno firmó la Alianza para la Calidad de la Educación con la jefa del SNTE, Elba Esther Gordillo. En ese pacto, el gobierno entregó porciones de autoridad que por ley eran un monopolio de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La Secretaría de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, pidió a la OCDE apoyo para promover una reforma educativa para tratar de poner fin a esas inmoralidades y, por supuesto, mejorar la calidad y la equidad de la educación. El gobierno y la OCDE firmaron un contrato en 2009 (Dirección de Educación de la OCDE, 2009), y ésta presentó en 2010 un paquete de sugerencias, que refleja los puntos sustentados en TALIS.

Quince recomendaciones recalcan las "mejores prácticas" y lecciones aprendidas de los países que tienen resultados óptimos en PISA y TALIS. Tenía dos bases: 1) rendición de cuentas y evaluación, y 2) políticas para los maestros. Las ocho recomendaciones para mejorar la capacidad de los maestros parecían recetas: 1) México necesita definir los estándares docentes para que ellos y la sociedad sepan cuáles son el conocimiento, habilidades y valores centrales asociados a una enseñanza eficaz. 2) Atraer mejores candidatos docentes, el primer paso es mejorar la calidad de los estudiantes en las normales y otras instituciones de formación inicial y establecer un examen de selección nacional. 3) Fortalecer la formación inicial docente: las normales necesitan mejorar si pretenden ser el principal medio para preparar a sus docentes; establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a esas instituciones. 4) Desarrollar y mejorar el concurso nacional de asignación de plazas docentes. 5) Abrir todas las plazas docentes a concurso. 6) Crear períodos de inducción y prueba. 7) Mejorar el desarrollo profesional: la oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesida-

des de las escuelas. 8) Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo (OCDE, 2010).

Alonso Lujambio, siendo secretario de Educación Pública, rechazó la oferta de la OCDE en 2010 (el vínculo entre el presidente y la líder del SNTE era una prioridad). Sin embargo, en 2012, el gobierno de Enrique Peña Nieto lo tomó. Promovió una reforma educativa cuyo centro era mejorar la calidad y la equidad. La consigna política, era el requisito para tener éxito: "recuperar la rectoría de la educación" y terminar con la herencia y venta de plazas en el sector educativo. La opinión pública aplaudió la reforma; el presidente Peña Nieto encarceló a la líder del SNTE en febrero de 2013. Promovió cambios en la Constitución y la elaboración de dos nuevas leyes que, al mismo tiempo que abordaban los asuntos domésticos, recuperaban las ocho recomendaciones de la OCDE para los docentes: la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD). El primero se centra en la evaluación. El segundo tenía la intención de instalar orden en un mundo caótico e imponer el mérito sobre el compadrazgo. Bajo la justificación de garantizar a todos los estudiantes una "educación de calidad", esas modificaciones estipularon que los maestros deberían aprobar evaluaciones estandarizadas para obtener un puesto de enseñanza, solicitar promociones y acceder a puesto de dirección (Ornelas, 2018).

El SPD tal vez indujo un cambio de paradigma, según Del Castillo y Valenti (2014). Terminó con la discreción en la asignación y herencia de puestos docentes, también eliminó la práctica de que los líderes del SNTE nombraran a directores y supervisores. Puso el mérito y el esfuerzo por encima del patrocinio sindical. Sin embargo, otros estudiosos criticaron al SPD por seguir las instrucciones de la OCDE (Cuevas Cajiga y Moreno Olivos, 2016; Pérez, 2017). El SPD afectó los intereses de las facciones del SNTE que se habían beneficiado del sistema anterior. Con la detención Elba Esther Gordillo, el gobierno capoteó bien con la facción mayoritaria, pero no con maestros disidentes, agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que se opusieron con vehemencia a la reforma. Entre 2013 y 201 7 el gobierno logró reducir la oposición de la CNTE.

Sin embargo, la CNTE tejió una alianza el candidato de la oposición, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), basada en la eliminación de la reforma educativa. AMLO ganó las elecciones y enterró los cambios legislativos de 2013. En diciembre de 2018, envió una iniciativa para reformar la Constitución, abrogar las leyes del INEE y el SPD y generar dos nuevas. No obstante, incluso con la retórica del cambio y el apoyo a los maestros que pidieron que México dejara PISA, TALIS y la OCDE en general, el gobierno —que ha otorgado innumerables canonjías a maestros disidentes— no los escuchó. México continúa dentro de estas EIGA y, tal vez, un análisis detallado de la nueva Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros demostrará que, con los cambios en las palabras, se quedan seis de las ocho exhortaciones de la OCDE.

Más allá de eso, hubo un cambio radical en la presidencia de la República —la hegemonía del PRI se agotó, y el presidente López Obrador intenta crear un nuevo orden— pero, más que un cambio de paradigma en la educación, México mantiene viejas pautas del régimen de la Revolución mexicana. Empero, en combinación con la influencia

de la OCDE. Incluso un defensor intelectual de los grupos disidentes de México y miembro de una alianza trinacional de izquierda (Canadá, Estados Unidos y México) que aplaudió la iniciativa AMLO señala:

Si bien los gobiernos nacionales y regionales siguen siendo los empleadores de los maestros de escuelas públicas, las políticas articuladas por las instituciones supranacionales, incluida la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), son cada vez más influyentes (Bocking, 2020).

## PISA una herramienta del pensamiento hegemónico

Ya sea paradigma o ideología, PISA es una herramienta de grupos hegemónicos. Si uno toma el argumento de un cambio de paradigma en términos definidos por Kuhn, no es fácil concebir que el GERM se asemeje a una revolución científica y que se haya convertido en la práctica estándar (como un equivalente de ciencia normal) de los sistemas educativos. Es cierto que hay reformas educativas, incluso algunas de ellas profundas: implican cambios en estructura, gobierno, preparación y contratación de maestros y enfoques pedagógicos. Sin embargo, las texturas y prácticas tradicionales siguen constituyendo la "normalidad", y sobreviven en todo el mundo.

No obstante, PISA y otras EIGA han contribuido a cambiar las percepciones sobre la racionalidad de la instrucción escolarizada entre gobiernos y sectores sociales. Formar parte de las grandes ligas de la educación se convirtió en una obsesión para ciertos gobiernos (Rivas, 2015). Las imágenes de éxito, incluida la glorificación de ciertos países de referencia, como Finlandia, influyen en el pensamiento educativo universal (Sahlberg, 2015; Waldow, 2019). PISA y en general, todas las actividades y publicaciones de la OCDE forman un conjunto de pensamiento y datos empíricos que dan fuerza a las ideas propuestas por la globalización y su forja ideológica: el neoliberalismo.

Cierto, las reformas asociadas con GERM han modificado aspectos de los sistemas escolares, pero sus enfoques ideológicos no han penetrado para convertirse en la "ciencia normal". Aunque gobernar por números es una tendencia fuerte, las luchas políticas siguen siendo el camino para conquistar el poder y mantener la hegemonía de los grupos gobernantes. Si bien la OCDE tiene una influencia considerable —incluso ejerce poder blando— está lejos de ser un actor político local que posea instrumentos de control. A pesar de ello, ayuda a legitimar a los gobiernos que reciben bendiciones sobre sus reformas educativas. Además, los estudios de la OCDE han contribuido a proyectar la idea de que el camino PISA es la solución a la crisis mundial de la educación (Turner, 2014).

Con todo, esa concepción de la ideología no coincide con la posición de una visión invertida de la realidad. PISA y otros EIGA conforman una colección de conceptos duros que proporcionan la verdad que algunos grupos quieren escuchar. Incluyen instrumentos intelectuales, como la Nueva Gerencia Pública, que promueve cambios institucionales, fortalece las tendencias pedagógicas y, en particular, un enfoque sistemático para alinear a los profesores con los rápidos cambios tecnológicos y organizativos. Además, infunde la impresión de que el maestro es más competente, disciplinado, productivo al máximo de su capacidad y que apoya —aunque nunca lo plantea de forma abierta— al capitalismo. Si bien PISA y la política de la OCDE ayudan a grupos gobernantes a manejar las

relaciones de poder al articular —muchas veces sin coerción— creencias y valores, tales posturas siempre generan resistencia.

La salvaguarda del orden existente, en especial por parte de sindicatos de maestros y fuerzas políticas organizadas, también forja enfoques ideológicos y organización política para impugnar la embestida del neoliberalismo. Las reformas educativas promovidas por la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y los grupos de consultoría, como McKinsey&Co, forman parte de la ideología hegemónica, pero como no incorpora suficientes elementos de los grupos de oposición. Los maestros han desarrollado muchas maneras de resistir, ya sea de manera pasiva o en forma activa. El cambio de paradigma en el dominio intelectual no se traduce en realidad. En última instancia, las reformas son territorio en disputa.

## Bibliografía


Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World´s Best-performing School Systems Come Out on Top* [Report]. Retrieved from https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Bird, A. (2018, Winter Edition). Thomas Kuhn. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy.* ttps://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/thomas-kuhn/

Bocking, P. (2020). *The Trinational Coalition in Defense of Public Education and the Challenges of International Teacher Solidarity.* Labor Studies Journal, 23(2).

Bolivar, A. (2011). *The dissatisfaction of the losers: PISA public discourse in Ibero-American countries.* In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, y R. Cowen (Eds.), PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools (pp. 61-74). Boston: Sense Publishers.

Burns, T., Köster, F., y Fuster, M. (2016). *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies.* París: OECD Publshing.

Carnoy, M. (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy: A Review of the Critiques.* doi:http://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores.

Carvalho, L. M., y Costa, E. (2015). *Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries.* Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36(5), 638-646.

Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península

Cuevas Cajiga, Y., y Moreno Olivos, T. (2016). *Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(120). doi:http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283.

Del Castillo, G., y Valenti, G. (coordinadoras). (2014). *Reforma educativa: ¿qué estamos transformando?* México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Fernández Marfil, L. (2019). *Reforma educativa y cambio institucional en el sindicato magisterial*. (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales). Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Ciudad de México.

Fernández Marín, K. (2010). *Los juegos del poder: los dirigentes del SNTE*. (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciudad de México.

Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. Journal of Education Policy, 24(1), 23-37.

Hernández Navarro, L. (2013, 22 de enero). *La reforma educativa y la OCDE*. La Jornada.

INEE. (2015). *Panorama educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional 2014 educación básica y media superior*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Kamens, D. (2013). *Globalization and the Emergence of an Audit Culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets*. In H.-D. Meyer y A. Benavot (compiladores), PISA, Power and Policy: The emergence of global educational governance (pp. 117-139). Oxford: Symposium Books

Lauwerier, T. (2017). *L'éducation au service du Développement: la vision de la Banque Mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO*. Education en Débats: Analyse Comparée, 8, 43--58

Lewis, S., Sellar, S., y Lingard, B. (2016). *PISA for Schools: Topological Rationality and New Spaces of the OECD's Global Educational Governance*. Comparative Education Review, 60(1), 27-57.

Lundgren, U. P. (2011). *PISA as a Political Instrument: One History behind the formulating of the PISA Programme*. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, y R. Cowen (compiladores), PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools (pp. 17-30). Boston: Sense Publishers.

Merquior, J. G. (1980). *Rousseau and Weber: Two Studies in the Theory of Legitimacy*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Meyer, H.-D., y Benavot, A. (compiladores). (2013). *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Southampton, UK: Symposium Books.

Morgan, C. (2011). *Constructing the OECD Programme for International Students Assessment*. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, y R. Cowen (compiladores), PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools (pp. 47-59). Boston: Sense Publishers

Muñoz Armenta, A. (2008). *Escenarios e identidades del SNTE*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, XIII(37), 377-417.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press (Edición Kindle).

OCDE. (2009). *Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de educación de las escuelas mexicanas*. Ciudad de México: Dirección de Educación de la OCDE.

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París-Ciudad de México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OECD. (2010). *Students and Schools at the Center, Teachers at the Heart: Teacher Policy and School Management for the 21st Century Schools in Mexico*. París: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. París: Organisation for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2017). PISA 2015 data. In OECD, *PISA 2015 Results: Collaborative Problem Solving* (Vol. V). París: OECD Publishing.

OECD Directorate for Education. (2005). *Teachers Matter: Atraccting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: Organisation for Economic Cooperation and Development Publishing.

Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo* (2ª edición.). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Pereyra, M. A., Kotthoff, H.-G., y Cowen, R. (compiladores). (2011). *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Boston: Sense Publishers.

Pérez, M. Á. (2017, 26 de julio). *El gran fracaso del servicio profesional docente*. Educación Futura.

Popkewitz, T. S. (2011). *PISA: Numbers, Standardizing Conduct, and the Alchemy of School Subjects*. In M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff, y R. Cowen (compiladores), PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools (pp. 31-46). Boston: Sense Publishers.

Ravela, P. (2011). *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (Vol. 58). Santiago de Chile: PREAL.

Ringarp, J., y Rothland, M. (2010). *Is the Grass Always Greener? The Effect of the PISA Results on Education: Debates in Sweden and Germany*. European Educational Research Journal, 9(3), 422-430.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA : Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Rivera Lomas, G. (2016). *La reconfiguración de la forma política: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Estado mexicano*. In G. Á. Tenorio (compilador), La política transfigurada. Estado, ciudadanía y violencia en una época de exclusión (pp. 105-130). Ciudad de México: UAM-Xochimilco.

Rizvi, F., y Lingard, B. (2006). *Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work*. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, y A. H. Halsey (compiladores), Education, Globalization and Social Change (pp. 247-260). Oxford: Oxford University Press.

Sahlberg, P. (2015). *Finish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Education in Finland*. Nueva York: Teachers College Press.

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. París: OECD Directorate of Education and Skills,.

Steiner-Khamsi, G. (2004). *Globalization in Education: Real or Imagined*. In G. Steiner-Khamsi (compiladora), The Global Politics of Educational Borrwing and Lending. Nueva York: Teacher College Press.

Stromquist, N. P., y Monkham, K. (2014). *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures* (Second ed.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Sypnowich, C. (2019, Summer Edition). *Law and Ideology*. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy. https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/law-ideology.

Takayama, K. (2012). *Educational Transfer Studies Cultural Politics of PISA and the OECD in Japanese Education Reform*. In G. Steiner-Khamsi y F. Waldow (compiladores), World Yearbook of Education 2012 Policy Borrowing and Lending in Education (pp. 148-166). Nueva York: Taylor & Francis (Edición Kindle).

Tamez Guerra, R., y Martínez Rizo, F. (2012). *Las reformas que necesita la educación mexicana*. Ciudad de México: Fundación Olga y Rufino Tamayo.

Tröhler, D. (2013). *The OECD and the Cold War Culture: thinking theoretically and historically about PISA*. In H.-D. Meyer y A. Benavot (compiladores), PISA, Power and Policy: The emergence of global educational governance (pp. 141-161). Oxford: Symposium Books.

Turner, D. A. (2014). *Neo-liberalism and Public Goods*. In D. Turner y H. Yolcu (compiladores), Neo-liberal Educational Refoprms (Edición Ebook). Nueva York: Routledge.

Waldow, F. (2009). *What PISA Did and Did Not Do: Germany after the PISA-shock*. European Educational Research Journal, 8(3), 476-483.

Waldow, F., y Steiner-Khamsi, G. (2019) (compiladores). *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*. London: Bloomsbury, Adobe Digital Edition.

Wiseman, A. (2013). P*olicy Responses to PISA in Comparative Perspective*. In H.-D. Meyer y A. Benavot (compiladores), PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance (pp. 302-322). Southampton, UK: Symposium Books.

Zhao, Y., y Meyer, H.-D. (2013). *High on PISA, Low on Entrepreneurship? What PISA Does Not Measure*. In H.-D. Meyer y A. Benavot (compiladores), PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance (pp. 267-278). Southampton, UK: Symposium Books.

# Escuela secundaria y segmentación educativa: un análisis a través de la comparación de los casos de Francia y Argentina

Felicitas Acosta[1]

## Introducción

Este artículo se enmarca en un proyecto de cooperación académica entre un conjunto de instituciones universitarias de la Argentina (FLACSO, UBA y UNGS) y el grupo CICEFT-ESCOL de la Universidad Paris 8 (Proyecto ECOS "Approches comparées des politiques de réduction des inégalités éducatives entre la France et l'Argentine. Nouveaux enjeux pour l'étude des inégalités scolaires et pédagogiques").

El objetivo del artículo es analizar los cambios recientes en la organización de la escuela secundaria en Argentina y Francia y su relación con procesos históricos de segmentación de la oferta educativa. Interesa analizar el proceso de segmentación por su filiación histórica con la expansión de la escolarización, por un lado, y la distribución desigual de la oferta educativa por el otro. También por su potencial contribución como categoría de comparación.

Abordar la comparación de políticas entre Francia y Argentina supone, al menos, dos precisiones. La primera refiere al tipo de políticas a estudiar y algún foco de interés en particular. En este sentido, uno de los puntos de partida del trabajo es el estudio de políticas educativas recientes caracterizadas por la diversificación de la oferta educativa. Su interés radica en que el estudio de dichas políticas estaría cada vez más fundado en el análisis de características y demandas particulares y menos en sus efectos en términos de clases y relaciones sociales.

La segunda pregunta refiere al grado de comparabilidad entre políticas de diversificación de la oferta en Francia y Argentina, a sabiendas de las diferencias entre ambos países, tanto en lo referido a sus indicadores económicos y sociales como a las características particulares de sus sistemas educativos.

Dos respuestas surgen para intentar responder ambas preguntas de forma simultánea. La primera podría ser la de enmarcar el surgimiento de este tipo de política en procesos crecientes de globalización educativa, y utilizar dichos procesos como unidad de comparación. La otra, que se adoptará en este trabajo, consiste en la circunscripción de

1 Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. CE: acostafelicitas@gmail.com

dichas políticas a un nivel educativo, la escuela secundaria, junto con la definición histórica e internacional del problema de la expansión de la escuela secundaria. Nuestro argumento es que esta perspectiva ofrece una mirada más compleja a la hora de construir explicaciones sobre las políticas de cambio educativo.

Para ello, este trabajo se estructura en tres partes. La primera ofrece un marco conceptual para analizar el problema del cambio en la escuela secundaria desde la dimensión histórica, sistémica y de internacionalización de los procesos de escolarización. La segunda analiza dichos procesos en Francia y Argentina con énfasis en los procesos de segmentación educativa. En la tercera parte se presenta la comparación de políticas de diversificación de la oferta de nivel secundario en la actualidad y sus efectos sobre los sistemas analizados. Finalmente, se desarrollan un conjunto de conclusiones acerca de la perspectiva adoptada para una mejor comprensión de las políticas destinadas al logro de trayectorias escolares exitosas para todos los estudiantes.

## 1. El problema del cambio en la escuela secundaria: el par expansión-modelo institucional y una propuesta teórica para su análisis

Para abordar el problema del cambio en la escuela secundaria se propone como argumento principal la corroboración de la existencia de dificultades comunes en los sistemas educativos de Occidente en relación con el par expansión-modelo institucional de la escuela secundaria.

En términos generales, es posible identificar tres causas asociadas a la expansión de la escuela secundaria. Una referida a los cambios en la estructura económica y en el mercado de trabajo y sus efectos sobre la expansión de la escolarización secundaria (formación de recursos humanos y/o contención del desempleo juvenil). Otra ligada a las transformaciones demográficas, particularmente el desarrollo de la población joven y la necesidad de extender instituciones destinadas a la regulación social de los jóvenes. Una tercera, de índole sistémico-institucional, vinculada con las formas de expansión de los sistemas educativos y sus efectos sobre las trayectorias educativas en contextos de expansión. Este trabajo se centra en esta última hipótesis.

De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el completamiento de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, ciertas características de la organización tradicional de ésta generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. Históricamente, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel. Fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización (Acosta, 2011a; Acosta, 2013; Acosta y Terigi, 2015). En función de ello, en este trabajo, el problema se reformula en términos del par expansión-modelo institucional.

El concepto de modelo institucional supone la condensación de tres elementos: por un lado una cultura de la escolarización (que supone las variables de la gramática de la escuela sumada a aquellas propias de la sistematización); por otro lado la localización de esa cultura (la que depende de cada escenario y confluye en distintos tipos de regímenes

académicos); finalmente la institucionalización de la escuela secundaria en tanto forma histórica (instituciones determinantes en el marco de procesos de sistematización educativa; véase al respecto Acosta, 2014).

La reformulación del problema del cambio en la escuela secundaria en términos del par expansión-modelo institucional parte de un marco histórico comparado con énfasis en tres dimensiones:

— La dimensión histórica: herencias institucionales que se arrastran entre modelos y prácticas y que dan forma a las instituciones educativas (Acosta, 2014; Tröhler, 2015).

— La dimensión sistémica: dinámica sobre la que se estructuran las prácticas de escolarización (específicamente los procesos de sistematización y segmentación; véase Acosta 2011b y 2014; Mueller, 1992; Ringer, 1979 y 1992; Schriewer y Horney, 1992; Viñao, 2002).

— La dimensión ligada a los procesos de internacionalización de la educación: esto es la relación entre tendencias globales y prácticas nacionales en la expansión de la escolarización (Schriewer 2002 y 2010) o la confluencia de prácticas y objetos que entran en contacto en procesos de constante mutación (veáse Sobe y Kowalczyk, 2012).

La construcción de un marco de este tipo se apoya en algunos supuestos. Se parte de la tesis del proceso de *internacionalización* de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general y de la escuela secundaria en particular. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002; 2010), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Respecto de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria, se toman como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización:

— El triunfo de una forma escolar a fines de siglo XIX bajo las variables de la estatalización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).

— La articulación de instituciones educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Mueller, 1992; Ringer, 1992).

— La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa a partir dos elementos: su propio modelo institucional y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

Estos supuestos forman parte del conocimiento acumulado sobre el objeto "escuela secundaria". Son supuestos que se ubican en dos dimensiones: la sistémica y la de la mediana y larga duración respecto de los procesos de escolarización. En el estudio de los

sistemas educativos, las dimensiones sistémica y de mayor duración operan juntas. ¿Por qué considerar estas dimensiones para el estudio de la escuela secundaria?

En primer lugar, porque tanto la escuela secundaria como los propios sistemas escolares son producto de largos procesos de *sedimentación institucional*: una conjunción de herencias e invenciones que comienza en el siglo XI, cobra forma entre los siglos XV y XVI y se estabiliza entre los siglos XVIII, XIX y mediados del siglo XX. Es claro que esto no quiere decir que para comprender la escuela secundaria haya que remontarse a las Escuelas catedralicias y a los Colegios humanistas, pero sí adoptar el uso de categorías que reflejen este proceso de herencia.

En segundo lugar, porque la escuela secundaria adquiere sus funciones específicas cuando se *sistematiza*, esto es, cuando entra en conexión con otras ofertas institucionales existentes (Mueller, 1992; Viñao, 2002). Por ejemplo, puede decirse que por procesos de herencia institucional el modelo de institución sobre el que se originó la escuela secundaria (los colegios humanistas del siglo XV) siempre distribuyó un tipo de contenido con función selectiva, pero esa selección se transformó en segmentación sólo una vez que ese tipo de institución (en una reactualización, recreación o cuasi invención) formó parte de un sistema. Lo mismo ocurrió en la relación con la Universidad: el carácter propedéutico era algo que ya estaba en las Facultades de Artes del siglo XIII; pero fue recién cuando se crearon exámenes de ingreso a la Universidad o de finalización de bachillerato para acceder a esa institución cuando la función de la escuela secundaria quedó ligada a la de formación para los estudios universitarios.

Ubicar a la escuela secundaria como objeto de estudio en el marco del sistema educativo habilita explicaciones dinámicas sobre su funcionamiento como parte de procesos de escolarización, en relación con las demandas y vacancias de otros niveles educativos y sus instituciones, en articulación —o no— con esas instituciones y niveles.

**Tabla 1.** Pares de la discusión sobre enseñanza secundaria hacia fines del siglo XIX

| Funciones históricas de la educación humanista | Formas de la discusión sobre las funciones de la enseñanza secundaria (siglo XIX) |
|---|---|
| Función de selección | Formación común/Formación diversificada |
| Función preparatoria | Formación general/Formación orientada |
| Función generalista | Formación clásica/Formación científica |

Fuente: tabla original.

Interesa en este punto agregar un complemento a la hipótesis planteada sobre la internacionalización de la escolarización: históricamente las propuestas sobre planes de estudio y formas institucionales para la escuela secundaria se dieron sobre la base de un "lenguaje" (en el sentido de Thröler, 2013, pág. 27), un "almacén pasivo" que albergó los términos posibles para la discusión. Dichos términos resultaron de la combinación entre

las funciones históricas asignadas a las instituciones que luego fueron escuelas secundarias (por ejemplo los colegios humanistas) y los pares sobre los que se reactualizaron dichas funciones durante el siglo XIX:

El encuentro entre este lenguaje posible para la educación secundaria y los procesos de sistematización educativa durante la expansión de la escolarización en la segunda parte del siglo XIX condujo al desarrollo de estructuras segmentadas. Fritz Ringer (1979) formuló el concepto de sistema educativo segmentado en los términos siguientes (se mantiene la cita en idioma original dada su relevancia para el argumento):

> A segmented or tracked system of education, finally, is one in which parallel courses of study are separated by institutional or curricular barriers, as well as by differences in the social origins of their students (…) several distinctive streams can be housed within a single institution, as in the Amercian high school, or the sements can physically separated, as in the case of the classical Gymnassium and the Realschule in the nineteenth century Germany (…) But curricular specialization alone do not constitute segmentation, nor do status difference amog people who have spent unequal amounts of time in school. Segmentation requires simultaneous differences between currcular paths and the social origins of students who travel them. In most instances of tracking one of the streams stands out as the social preserve of the higher strata. This common form of socially vertically segmentation should be distinguished from a horizontal variant, in which some part of the social difference between tracks cannot be decribed in terms of social altitude (…) It is important to recognize that the divide between those members of an age group who attend educational institutions and those who do not is an instance of segmentation. Indeed, that particular divide is the limitating case of segmentation, and it can be socially horizontal as well as vertical (…) it is best to regard any decisive extension of an educational system as a movement away from segmentation. Obviously, it is educational segmentation that tends to legitimize and to perpetuate social distance (Ringer, 1979: 29-30).

La segmentación podría concebirse como el resultado sistémico de un lenguaje particular, el referido a las funciones de la educación secundaria. Por qué un problema educativo se resolvió a través de un mecanismo de diferenciación institucional pedagógica con efectos determinantes sobre la distribución social? Podría pensarse aquí en una inversión de la hipótesis propuesta por Tröhler (2013) acerca de la educacionalización de los problemas sociales como reflejo educativo: en este caso no se trató de la resolución educativa de unos problemas sociales (la tensión entre republicanismo y capitalismo por ejemplo) si no de la canalización de la distribución de bienes educativos a través de formas institucionales que expresan una diferenciación social.

Este problema es el que se encuentra en la base de las políticas educativas hacia la escuela secundaria desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. En las páginas siguientes propondremos que la expansión de la escuela secundaria debió acompañarse de políticas que, en un primer momento, intentaron modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de la segmentación educativa y, en un segundo momento, dirigidas hacia los que iban quedando fuera tendieron a acentuar los procesos de diferenciación institucional.

## 2. Los casos de Francia y Argentina en relación con el problema de la expansión versus el modelo institucional de la escuela secundaria

En este apartado se desarrollan las principales características del desarrollo de la escuela secundaria en Francia y Argentina. El punto de partida en común para ambos casos refiere al problema de la expansión y el modelo institucional y se distingue entre el período de configuración y el de las primeras reformas y la forma en que la segmentación educativa tuvo lugar en cada momento.

En ambos casos, hacia fines del siglo XIX la situación educativa en cuanto a las instituciones existentes era similar: escuelas elementales, liceos (Francia) y colegios (Argentina) y universidades. No existía ningún vínculo entre estos tipos de instituciones e incluían a un porcentaje muy reducido del grupo de edad (menos del 5%; véase Schneider, 1982 y Anderson, 2004, pág. 97 para Europa Occidental).

A medida que avanzó la escolarización, gracias a la expansión de la escuela elemental, comenzó la presión de sectores medios de la sociedad por continuar sus estudios más allá de la educación elemental. En ese momento se apreciaron dos procesos: la intervención del Estado que logró posicionar a un tipo de institución educativa como modelo de referencia (el liceo o el colegio nacional) y la articulación entre este tipo de institución y el ingreso a la universidad (eran instituciones que preparaban para rendir exámenes que certificaban la finalización de un ciclo y la posibilidad de acceso a la universidad).

### 2.1. La escuela secundaria en Francia y la diferenciación intra-institucional como forma de la segmentación

Ringer (1992) explica que en Francia la enseñanza de segundo grado, posterior a la elemental, se proporcionaba en los liceos que pertenecían al Estado, en los *collèges* que pertenecían a las comunas y en los colegios jesuitas. Tenían tres características centrales: currículum humanista clásico, eran pagos y formaban para rendir el examen de *Baccalauréat* (*BAC*) habilitante para la Universidad. De acuerdo con Carron (1998), accedían a esta enseñanza del 2 al 3% de la clase masculina. Es decir, 180.000 alumnos sobre una población de 38 millones en 1895. En 1821 de unos 6 millones de niños escolarizables, casi 2 millones asistían a la escuela primaria y solamente 50.000 a un colegio o a un instituto, o sea un 2.5% respecto de la primaria y menos de un 1% respecto de la franja de edad.

Entre 1863 y 1865 el ministro de Educación Duruy creó, dentro de los liceos, la enseñanza especial. Esta incluía contenidos como las lenguas vivas, contabilidad, derecho comercial, economía agrícola. La opción fue diversificar la enseñanza de segundo grado pero en el mismo edificio y bajo la misma administración del liceo humanista tradicional. Hacia 1888 la enseñanza especial se perdió su carácter curricular renovador.

En 1891 se creó la enseñanza moderna, suplantando a la especial, incluyendo los contenidos del currículum clásico (aunque sin latín y griego), ciencias naturales, idiomas y literatura francesa. Ya desde 1888 sus alumnos accedían al examen especial de *BAC*. Esta situación se mantuvo desde 1902 hasta la Segunda Guerra Mundial: la secundaria de 7 años de duración empezaba en el 6to (11 años) y tenía dos ciclos: el primero, divido en

rama clásica y rama moderna, y el segundo, dividido en lenguas y lenguas y ciencias. Cada uno habilitaba a un *BAC* distinto, en Filosofía o en Matemática.

El modelo del liceo ni siquiera fue cuestionado por otras instituciones ya que las modificaciones se producían al interior de la misma institución bajo la modalidad de las ramas y los exámenes diferenciados. Se trató de un proceso de diferenciación intra-institucional frente a la inmutabilidad del modelo original.

Esta primera configuración sólo afectaba a un porcentaje muy bajo de la población: en Europa Occidental la tasa de estudiantes secundarios era 2.15% para el período 1870-1910 y 5.7% para el período 1920-1940. Kaelbe (2011) agrega que aún en los años ´50 asistía a la escuela secundaria un 10-35% de los respectivos grupos de edad (p. 163).

Fue en el espíritu de la posguerra cuando se sancionaron las leyes que declararon obligatoria la escuela secundaria: como resultado hacia 1975 el 35% de los jóvenes entre 10 y 19 años en Europa Occidental se encontraban en escuelas secundarias y el 13% de los jóvenes entre 20 y 24 años ya se encontraba en la Universidad. Kaelbe (2011, p. 164) destaca que hasta 1970 el porcentaje europeo promedio de asistencia a la escuela secundaria había alcanzado 66%.

Entre 1960 y 1980 se encuentran intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más adecuadas para los procesos de expansión. Estos cambios fueron las escuelas comprensivas en Gran Bretaña y los países nórdicos y el *Collège* en Francia. Estas escuelas aseguraron un ciclo común de formación general para todos los ingresantes a la escuela secundaria, evitaron la segregación temprana de los niños en escuelas de modalidades diferentes y dieron lugar a la flexibilización curricular a través del sistema de opcionalidades en el que los alumnos podían elegir parte de los contenidos a cursar a lo largo de su escolaridad (véase Campbell y Sherrington, 2006; Fernandez Enguita, 1985; Weiler, 1998; Wiborg, 2009).

El *collège unique* incluía cuatro años comunes para todo el primer ciclo de la enseñanza secundaria dividido en un ciclo común y uno de orientación. La idea era extender esta estructura hacia el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, es decir el liceo. Los primeros cambios se introdujeron en 1977 pero los cambios relacionados con el tronco común recién llegaron a las escuelas en 1980 (Weiler, 1998).

En 1981 con la llegada del gobierno socialista la evaluación respecto de la calidad del *collège unique* era negativa. En realidad se observó que a través de la introducción de asignaturas electivas en el ciclo de orientación muchos estudiantes fueron *dirigidos* hacia la escolarización para la formación profesional. Para eliminar las ramificaciones segregadoras se nombraron comisiones de expertos para introducir materias optativas aunque se mantuvieron las tradicionales opciones literarias. Desde entonces los gobiernos se han dedicado a intentar restaurarle a la escuela su imagen de calidad en la transmisión de conocimientos. La reforma del liceo de 1985 quedó anulada.

A pesar de ello, Rochex (2015) destaca un crecimiento continuo en el acceso al BAC (posterior al Liceo: los índices de acceso de un grupo de edad pasaron de ser ligeramente inferiores al 10% en 1959, cuando sólo existía el *BAC* de enseñanza general, al 20% a principios de los años ’70 tras la creación de los *BAC* tecnológicos; en 1985 el porcentaje era del 30% (año en que se creó el *BAC* profesional) y del 62% diez años después. Como consecuencia de la Según el mismo autor, la progresión del número de alumnos que

obtuvieron el *BAC* entre 1970 y 1987 se debe, en el 57% de los casos, al crecimiento de los *BAC* tecnológicos (de los cuales el 34% pertenecen a la especialidad de ciencias y técnicas del sector terciario) y, en el 42%, al de los *BAC* generales. Por su parte, el aumento del número de alumnos que obtuvieron el *BAC* entre 1987 (año en que se expidieron los primeros títulos del *BAC* profesional) y 2000 corresponde, en un 38.5% de los casos, a la especialidad del *BAC* profesional, en un 25.5% a la del tecnológico y en un 36% a la del general.

Sin embargo, la distribución de acuerdo con la posición social de origen (medida a través del trabajo de los padres) refleja la vigencia de la segmentación: 70% de los hijos de padres docentes o ejecutivos consiguieron un *BAC* general (de los cuales un 40% obtuvo la especialidad científica), mientras que solo uno de cada cinco niños cuyos padres eran obreros cualificados, algo más de uno de cada ocho niños de obreros no cualificados y menos de uno de cada diez niños de padres en desempleo consiguieron la misma titulación.

Asimismo, el número de alumnos que dejan el sistema sin titularse es de 1 sobre 6, y entre los otros 5, el 15% obtiene un nivel de conocimientos insuficiente y el 25% frágil. En el año 2011, la tasa de abandono para los jóvenes de entre 18 y 24 años se mantuvo en niveles similares. El problema social, y no solo educativo, es que los jóvenes sin cualificación presentan en Francia tasas de desempleo dos veces superiores con respecto a quienes tienen alguna titulación (Quéré, 2012 citado en Rochex, 2015).

## 2.2. La escuela secundaria en la Argentina: el patrón curricular-organizacional como forma de la segmentación

El desarrollo del nivel secundario en la Argentina mantiene ciertos puntos en común con las tendencias arriba señaladas pero también presenta ciertas especificidades. Por un lado, el caso argentino muestra al igual que la mayoría de los países europeos, la persistencia del modelo humanista clásico selectivo, pero al mismo tiempo la estructura del nivel secundario se expandió sobre una estructura unitaria, poco diversificada en términos curriculares.

Durante la mayor parte del siglo XX hubo cuatro modalidades dominantes: bachillerato, magisterio, comercial e industrial; el bachillerato concentró aproximadamente la mayor parte de la matrícula, el magisterio formaba para la carrera docente pero también fue usado tempranamente por las clases medias como vía de acceso a la universidad (Tedesco, 1986) y en particular por las mujeres y, conforme avanzó el siglo, todas las modalidades permitieron el acceso a la universidad –aunque el bachillerato era la modalidad preparatoria por excelencia-.

En efecto, en la Argentina, a la creación de la educación elemental gratuita y obligatoria se sumó un nivel secundario que tomó el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica. Estas escuelas, en la figura del colegio nacional, fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y se orientaban hacia la universidad. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional.

Durante los dos primeros gobiernos peronistas (1945-1955) se produjeron cambios importantes en la configuración del nivel secundario si bien se mantuvieron ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último, es notable en este período el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplicaron tanto la matrícula como la cantidad de establecimientos —de 237 en 1941 a 458 en 1955—. Los cambios más significativos se produjeron con la expansión de la enseñanza técnica que pasó de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado.

Ya hacia los años ´60, la demanda de estudios de nivel medio tuvo un crecimiento fuerte y sostenido: la matrícula del nivel secundario creció tres veces entre 1947 y 1960 y se duplicó entre 1960 y 1970. El desarrollo económico social del período permite comprender la expansión de las modalidades con salida laboral por sobre las tradicionales. Así mientras las escuelas normales crecieron más que los bachilleres, las escuelas comerciales crecieron 4 veces más que los nacionales y un 60% más que los normales. Sin embargo, las escuelas técnicas crecieron sólo un 14%; esto es paradojal, si se tiene en cuenta el desarrollo de las industrias y las oportunidades creadas en el campo de la producción en ese momento (Bonantini, 2002).

En cuanto al bachillerato, cabe señalar dos cambios de importancia: la creación del ciclo básico de la escuela media (ciclo común para todas las modalidades) con el fin de ofrecer una formación homogénea al conjunto de los estudiantes del nivel secundario y la transformación de las escuelas normales en bachilleratos pedagógicos en 1969. Dichos cambios permiten pensar en una homologación de las prácticas curriculares hacia el modelo del bachillerato en tanto modelo de mayor valor social. Como señala Gallart (2006), es notable la similitud para fines de los años ´70 entre los planes de estudio de las escuelas comerciales y los bachilleratos.

A tono con las reformas comprensivas en Europa, Estados Unidos y Australia, en Argentina se desarrolló el "Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente" conocido como "Proyecto 13". Fue un intento de modificar el modelo institucional en varios de sus rasgos definitorios: currículum, redefinición de tareas pedagógicas a partir de la diversificación de roles y atención a los alumnos. Esta reforma implicó la modificación de la estructura curricular en forma de "damero" —menos disciplinas y menos profesores—, procuró dar lugar al desempeño de nuevas funciones por parte del profesor —programación del currículum— e introdujo funciones de apoyo a su tarea por parte de profesionales especializados, asesoramiento, orientación y tutoría a alumnos. Su implementación se limitó a las escuelas donde se lo aplicó experimentalmente dados los costos que suponía trasladarlo a mayor escala (Acosta y Pinkasz, 2007).

Durante el período 1976-1983 crecieron los bachilleratos frente a las modalidades técnica y comercial. Este se debió a dos factores. Por un lado, el proceso de desindustrialización que comenzó con el gobierno militar desalentó la inversión en este tipo de oferta educativa. Por otro lado, la restricción en el acceso a la Universidad —impuesta por el mismo gobierno— transformó a los bachilleratos en *playas de estacionamiento* para una cantidad creciente de adolescentes.

Se encuentran algunas similitudes con el desarrollo de la escuela secundaria en algunos países de Europa Occidental: el aumento de la escolarización desde los años '50 y durante los años '60, el establecimiento de la gratuidad y la creación de los ciclos comunes. Así

puede decirse que el ciclo básico común de los años ´60 fue el equivalente a la reforma comprensiva en Europa en esos mismos años. El Proyecto 13 formaría parte de este intento de comprensividad en la escuela secundaria argentina.

Con respecto a esto, pueden proponerse dos hipótesis para el caso argentino: la democratización del modelo de mayor valor social ya que el ciclo común correspondía el currículum del colegio nacional y/o la imposición de un modelo sobre otros posibles con la probable generación de circuitos diferenciados de calidad (Braslavsky, 1985).

El retorno de la democracia y la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 15 años a partir de 1993 produjeron un salto importante en la matrícula. Sin embargo, esta segunda expansión se produjo en el marco del declive del Estado y de un profunda reconfiguración social caracterizada por el empobrecimiento y exclusión de los grupos sociales beneficiarios de dicha expansión.

De esta manera, pareciera que la continuidad del modelo tradicional junto con el sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina —los ciclos comunes— actuaron en una doble dirección: permitieron la incorporación constante de matrícula a la escuela secundaria pero no fueron capaces de mantener dentro de esa escuela a los jóvenes que se incorporaban a ese nivel educativo.

El Censo Nacional de Población de 1960 informaba que asistía a la escuela el 53% de la población de 12 a 17 años. El desarrollo del nivel secundario en las décadas siguientes implicó que ya en 1991 concurrieran a la escuela las tres cuartas partes de los adolescentes (76%). El último censo, realizado en 2010, evidencia que 9 de cada 10 adolescentes (89%) asiste a la escuela. En 2014, y si bien el dato corresponde a zonas urbanas, la asistencia ya llegaba al 93%. A pesar de estos avances, había todavía 182 mil adolescentes de 12 a 17 años que no asistía a la escuela en el inicio del ciclo lectivo 2014 en áreas urbanas, 97% de los cuales habían estado escolarizados con anterioridad y abandonado el sistema.

El recorrido hasta aquí realizado tuvo como objetivo presentar los casos de Francia y Argentina a partir de un problema de definición común: la expansión de la escuela secundaria frente al modelo institucional de origen. La segmentación como forma de diferenciación institucional descripta en cada caso sirvió para comprender de qué manera se enfrentó el problema común. En el caso de Francia, un proceso de diferenciación intra-institucional pareciera estar presente en el momento de la configuración inicial y en el de las reformas producto de la expansión: el resguardo del modelo del liceo como institución determinante, a pesar de sus ramas u orientaciones internas. En el caso de la Argentina, un modelo institucional rígido, el del colegio nacional, actuó como institución determinante, sobre todo desde el punto de vista curricular (las disciplinas) y frente al que se fueron creando segmentos paralelos que tendieron a confluir en un único patrón curricular-organizacional.

En el apartado siguiente se analizan estas mismas dinámicas en relación con políticas recientes destinadas a la escuela secundaria, cuya principal característica es la de diversificación de la oferta institucional.

## 3. Programas recientes para la escuela secundaria en Francia y Argentina: ¿nuevas formas de segmentación de la oferta educativa?

En el apartado anterior se señalaron confluencias y divergencias entre la configuración y expansión de la escuela secundaria en Francia y Argentina. Tal como se propuso, la educación secundaria presenta una dificultad histórica: un modelo institucional que refleja el origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión escolar. Algunos países avanzaron más que otros en atender este problema. Sin embargo, todos los países, más allá de su grado de avance, presentan casos de políticas educativas orientados a atender esta problemática. Interesa analizar el cambio desde las políticas orientadas hacia la transformación del modelo institucional a aquellas ligadas a la acentuación de procesos de diferenciación institucional.

En este sentido, la expansión de la escuela secundaria ha llevado al desarrollo de políticas cada vez más centradas en grupos de individuos cuyos efectos tienden a evaluarse en términos de logros de los individuos (los estudiantes y sus profesores). En palabras de Popkewitz (2009): "Las reformas y los estándares se conciben como una forma de reparar la falta de éxito académico entre grupos o poblaciones particulares de la sociedad" (p. 167). En el caso de la escuela secundaria, los *early school leavers* se transformaron en la nueva *Cuestión Social*, el nuevo desorden moral a corregir, en palabras del mismo autor (p. 68). Al par expansión-modelo institucional se le suma un tercero: retención.

Por este motivo, el análisis de las políticas y programas dirigidas hacia la educación secundaria ya no suele realizarse en términos de sus relaciones con las funciones sociales de los sistemas educativos, entre las que se destaca la segmentación, y se focalizan en los logros institucionales frente al objetivo de mantener a los estudiantes dentro del sistema hasta que obtengan una calificación.

Tal como señala Finnegan (2007) las políticas recientes se enmarcan en el propósito general de garantizar al menos 12 años de escolarización, de allí el énfasis en el acceso y la finalización del nivel secundario. Si se enfocan las políticas y programas destinados a los jóvenes, se observan las siguientes características (en base a Finnegan, 2007; Acosta, 2011 y 2013):

- Articulación de la expansión de la escuela secundaria con objetivos de ampliación de derechos sociales.
- Extensión de la escuela secundaria en el marco de la ampliación y cumplimiento del Derecho a la educación.
- Articulación de la escuela secundaria común con la formación para el mundo del trabajo.
- Focalización en grupos poblacionales con tránsito entre la primaria y secundaria interrumpido, en sectores que abandonaron el nivel secundario o que cursan en condiciones de sobreedad y desfasaje etáreo.
- Flexibilización del modelo institucional de la escuela secundaria (en el currículum y en el régimen académico).

- Creación de figuras de apoyo y sostén en la escuela secundaria para acompañar la inserción y el tránsito por la escolaridad.
- Desarrollo y experimentación de formatos de atención educativa alternativos o complementarios (articulables) con el de la educación secundaria escolarizada.
- Contextualización de la oferta en el ámbito local.
- Desarrollo de programas con base en las escuelas y organizaciones locales (generación de capacidad institucional).

Si se miran algunos programas recientes de cambio en la escuela secundaria en Francia y Argentina, es posible identificar algunas de estas nuevas formas globalizadas en las políticas de extensión de la escolarización, muchas veces traducidas a palabras del lenguaje como *prevención del abandono* o *retención escolar*. Los programas se clasifican en dos categorías utilizadas en otros estudios (Acosta, 2011a; Acosta, 2013; Acosta y Terigi, 2015): de sostenimiento de la trayectoria escolar y de re-ingreso a la escuela secundaria. Ambas dan cuenta del problema de origen en su nueva versión: diversificar la oferta a fin de lograr la retención.

**Tabla 2.** Programas recientes de cambio en la escuela secundaria en Francia y Argentina

| **Categoría** | **Sostenimiento de la trayectoria escolar** | | | | **Re-ingreso a la escuela secundaria** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Programa** | **Período de implementación** | **Población objeto** | **Ejes de la intervención** | **Líneas de acción** | **Periodo de implementación** | **Población objeto** | **Ejes de intervención** | **Líneas de acción** |
| **Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes-CESAJ (Pcia. de Bs.As., Argentina)** | 2008 y cont. | Jóvenes 15 a 18 fuera del Sistema educativo (50 CESAJ, 1000 estudiantes a 2011) | *Re ingreso en ciclo superior *Aceleración de trayectorias *Vínculo con trabajo | *Espacio puente *Cambios régimen académico *Diseño curricular de ciclo básico específico | | | | |
| **Internats d'excellence (France)** | | | | | 2009 y continúa | Prioridad a estudiantes de collège provenientes de zonas vulnerables y a estudiantes con potencial (45 escuelas) | *Ambiente de inmersión (cadre d'etude) *Partenariado con instituciones culturales *Actividades extra curriculares | *Educación personalizada *Desarrollo de planes de trabajo semanales con presentación personal para la evaluación *Ateliers: profesores como animadores |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Escuelas de re ingreso-EdR. (CABA, Argentina)** | | | | | 2004 y cont. | Jóvenes 16 y 20 años fuera del sistema educativo con paso previo por la secundaria (8 escuelas) | *Plena inclusión educativa<br>*Creación de nueva oferta institucional<br>*Flexibilización del modelo institucional | Diseño escuelas geo localizadas con cambio en:<br>-Plan de estudios: currículum básico común y áreas optativas; no graduado en años<br>- Régimen Académico: promoción y asistencia por asignatura<br>- Rasgos organizacionales: designación de profesores por cargo, tutores y horas institucionales |
| **Micro-lycées (Francia)** | 2000 y continúa | Jóvenes entre 16 y 25 que abandonaron la escuela con seis meses en segundo grado o a un año de finalizar el BAC | *Localización geográfica<br>*Trabaja sobre los modos de socialización para que los jóvenes se transformen en estudiantes | *Diseño conjunto de espacios y tiempos para alumnos y profesores (sala común de referencia)<br>*Grupos reducidos: 10 estudiantes por profesor<br>*Horarios flexibles | | | | |

Fuente: tabla original.

Las experiencias analizadas revelan distintas formas de acercamiento al problema de la expansión de la escuela secundaria y el modelo institucional, desde el perfeccionamiento del dispositivo escolar en su forma tradicional hasta la alteración total (o, al menos, buena parte de ella). Si se comparan los elementos comunes entre ellos, podría realizarse un listado de aspectos a considerar al momento de pensar en políticas destinadas a "modificar" el modelo institucional:

- Modificaciones generales:
  - designación de profesores por fuera de la hora clase (profesores con asignación de horas institucionales, profesores o monitores para el apoyo extraescolar o recuperación de aprendizajes, profesores tutores (función ya existente);
  - designación de recursos humanos en las escuelas dedicados a la instalación del cambio en la cultura escolar e institucional (una suerte de "agentes del cambio");
  - armado de equipos técnicos de gobierno central y/o local de asesoramiento, acompañamiento y trabajo conjunto con los actores en las escuelas;

- revisión general del currículum para diseñar trayectos alternativos, cursadas paralelas y, a la vez, ofrecer conocimientos comunes a todos.

- Modificaciones específicas:

  - flexibilización de disposiciones académicas: horarios de materias, formas de cursada, oferta curricular, recuperación de materias en paralelo al cursado de año o nivel;

  - oferta de cursos y programas de interés para los alumnos;

  - libre disposición de fondos para el desarrollo de programas extra destinados a la retención de alumnos en riesgo;

    - focalización en:

    - sostenimiento del "ritmo" educativo (evitar que el alumno se "desenganche");

    - apuntalamiento de momentos clave de la trayectoria educativa, especialmente la transición ente la primaria y la secundaria y entre ésta y estudios o trabajos posteriores (evitar que la escuela pierda "relevancia" en un proyecto de continuidad).

Así como las políticas vinculadas con la primera gran expansión de la escuela secundaria se orientaron hacia la modificación del modelo institucional determinante en Francia o del currículum en Argentina, las políticas de esta nueva etapa parecieran orientarse hacia el diseño de nuevos modelos institucionales que aseguren aquello que los anteriores no pudieron: trayectorias exitosas para todos los estudiantes.

Los *internats d'excellence* se apartan del modelo del liceo aunque mantienen la estructura curricular que permite acceder al BAC. Los *micro-lycées* funcionan dentro de los liceos aunque flexibilizan varios aspectos de la organización de este tipo de instituciones. Los CESAJ constituyen espacios por fuera de la escuela secundaria tradicional para poder ingresar a ella nuevamente. Las EdR constituyen innovaciones institucionales pero mantienen el currículum por asignatura del modelo institucional de bachillerato.

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, es decir el problema común de la expansión versos el modelo institucional y la segmentación como un proceso de educacionalización inversa, cabe destacar los efectos de este tipo de iniciativa en el conjunto del sistema y en cada configuración particular.

Respecto de los primeros es posible señalar dos:

## *Efectos sobre la segmentación social y pedagógica*

Los sistemas educativos se configuran en torno a dos dinámicas: sistematización y segmentación (Viñao, 2002, p.40). A medida que las instituciones se articulaban entre sí formando los niveles educativos, aquellas dirigidas a la enseñanza secundaria se diversificaban. En efecto, la escuela secundaria históricamente ha asumido dinámica de segmentación a través de la creación de vías paralelas de escolarización en función del

lugar a ocupar en el mundo del trabajo y del origen social del alumnado. Si bien la obligatoriedad del nivel medio ha contribuido a generar tramos comunes en dicho nivel, la producción de circuitos de escolarización continua por otros medios aumentando a veces la fragmentación del sistema educativo. Los casos analizados no escapan a este riesgo que corre toda política destinada al nivel medio. Por un lado, se advierte el riesgo de una segmentación socioeconómica en las políticas que parten de la identificación de alumnos en situación de vulnerabilidad social y educativa y proponen ofertas para esos grupos (LPT y EdR). Crear "escuelas para pobres" puede transformarse en un efecto no deseado de la intervención. Por otro lado, se observa también un riesgo de segmentación pedagógica en la medida en que se proponen ofertas curriculares (apoyo extraescolar, recuperación de créditos, nivelaciones) destinadas a alumnos con dificultades académicas. Tal como se vio en el análisis de los casos, desde las representaciones de los docentes, éstas se encuentran relacionadas con el ambiente del que proviene el alumno, de manera que son los más pobres los que generalmente forman parte de este tipo de ofertas. No se está diciendo aquí que tenga que suceder de esta manera pero es un posible efecto a prever.

### *Efectos de la focalización: nueva estigmatización*

En consonancia con el riesgo anterior, las políticas que parten de la focalización corren el riesgo de producir nuevas etiquetas que pueden transformarse en estigmas. Aquí el efecto ya no sería sobre la escuela o el sistema como en el caso anterior, si no que afectaría en forma directa al alumno que recibe la etiqueta. En general, los programas de becas corren este riesgo ya que se identifica a los alumnos como personas carentes, necesitadas, y muchas veces se olvida que detrás de la beca hay un sujeto, tratando de subsistir en condiciones adversas. En particular, toda oferta que diferencia grupos (por escuela o dentro de la escuela) también produce estigmas y las escuelas secundarias, en particular, tienen una larga historia en este tipo de dinámica (seleccionar y relocalizar alumnos por "mérito") de manera que el riesgo en los casos analizados es la articulación con esta dinámica propia de la escuela moderna. La política identifica a un tipo de sujeto, la escuela lo encapsula en una etiqueta ("el que no le da") y para el alumno ya es muy difícil salir de ese círculo. Nuevamente, se trata de un posible efecto a considerar si se parte de la focalización (¿qué nueva práctica y qué nuevo estigma se puede llegar a producir?).

En cuanto a cada configuración particular, no puede dejar de advertirse la continuidad en la diferenciación intra-institucional en Francia a través de los *Micro-lycée*: la major manera de mantener la institución determinante es reconfigurando una *sala* en su interior. En el caso de Argentina, la continuidad del currículum por disciplinas en las EDR refleja la persistencia del modelo institucional de origen.

## A modo de cierre

Históricamente, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel. Los programas analizados no escapan a este riesgo que corre toda política destinada a la extensión de la escuela secundaria. El problema exige el

desarrollo de modalidades alternativas al momento de considerar la extensión de la escolarización.

El análisis de las políticas refiere a la necesidad de revisar las formas históricas y contemporáneas de la oferta de enseñanza. Más jóvenes en la escuela secundaria siempre es un dato positivo. Pero también implica un desafío: significa revisar las prácticas existentes porque muchas veces son las condiciones de la escolarización (tanto en su régimen académico como en las formas de enseñanza) las que expulsan a los nuevos estudiantes. Esto no sólo en lo que refiere a los dispositivos de los modelos institucionales, tal como se viene haciendo, si no a los procesos históricos de diferenciación institucional y sus efectos sobre la segmentación educativa.

## Bibliografía


Acosta, F. y D. Pinkasz (2007). *La escuela media y las necesidades de la masificación*. Argentina: Ministerio de Educación. Mimeo.

Acosta, F. (2011a). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE UNESCO Buenos Aires.

Acosta, F. (2011b). *Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. HISTEDBR*, *42*, 3-13.

Acosta, F. (2012). L*a escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX.* Cadernos de História da Educaçao, 11 (1), 131-114.

Acosta, F. (2013). *Trabajo analítico (multi país) sobre experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina (Cono Sur)*. Informe de consultoría para OEI/EUROsociAL.

Acosta, F. (2014). *Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina.* Revista Tiempo, Espacios, Educación, 1(2), 23-37.

Acosta, F. y Terigi, F. (2015). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa*. Madrid: OEI/EUROsoCIAL.

Anderson, R. (2004). *The idea of secondary schooling in nineteen-century* Europe. Paedagogica Historica, XL(1-2).

Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina.* Tomo II (1945-1983). Buenos Aires: UNR editora.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Gel.

Campbell, C. & Sherrington, G. (2006). *The Comprehensive Public High School. Historical perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Carron, J.C. (1996). *La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos.* En G. Levi y J.C. Schimitt J.C. (Comps.) Historia de los jóvenes. Madrid: Taurus.

Caruso, M. y Tenorh, H. (2011). *Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo.* En M. Caruso, y H. Tenorh (Eds.), Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global (pp. 13-35). Buenos Aires: Granica.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920).* Buenos Aires: Flacso/CBC.

Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados.* Barcelona: Laia.

Gallart, M.A. (2006). *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

Kaelbe, H. (2011). *Hacia una historia social europea de la educación*. En M. Caruso, y H. Tenorh (Eds.), Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global (pp. 157-182.) Buenos Aires: Ediciones Granica.

Mueller, F. (1992). *El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania*. En D. Mueller, F. Ringer y B. Simon (Comps.). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920 (pp. 37-86). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Popkewitz, Th. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.

Ringer, F. (1979). *Education and society in modern Europe*. USA: Blomington and London.

Ringer, F. (1992). *La segmentación en los sistemas educativos modernos.* En D. Mueller, F. Ringer y B. Simon (Comps.). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920 (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Rochex, J.Y. (2015). *Desigualdades escolares, herramientas para evaluarlas y estudio de los procesos de producción*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19(3), 8-25. Recuperado de: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193ART1.pdf

Schneider, R. (1982). *El desarrollo de la educación en los estados de Europa occidental 1870-1975.* Revista de Sociología, Julio. Traducción de Sandra Carreras para Cátedra de Historia General de la Educación, UBA, 1985.

Schriewer, J. (2002). *Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos*. En J. Schriewer (Comp.) Formación del discurso en la educación comparada, (pp. 13-40). Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (2010). *Comparación y explicación entre causalidad y complejidad.* En J. Schriewer y H. Kaelbe (Comps.) La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Sobe, N.W. y Kowalczyk, J. (2012). *The problem of context in comparative educational research. ECPS journal*, *6*, 51-74, doi: 10.7358/ecps-2012-006-sobe

Steedman, H. (1992). *Instituciones determinantes: las "endowed grammar schools" y la sistematización de la educación secundaria inglesa.* En D. Mueller, F. Ringer y B. Simon (Comps.). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920 (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Tedesco, J.C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Ediciones del Solar.

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales.* Barcelona: Octaedro.

Thröhler, D. y Lenz, Th. (2015). *Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción.* En D. Tröhler y Th. Lenz (Comps) Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global (pp.11-19). Barcelona: Octaedro.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Morata: Madrid.

Weiler, H. (1998). *¿Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania?* Revista Estudios del Currículo, 1(2), 54-76.

Wiborg, S. (2009). *Education and social integration. Comprehensive Schooling in Europe*. USA: Palgrave MacMillan

# El derecho a la educación y la educación secundaria obligatoria en países de América Latina: algunos casos nacionales

Guillermo Ramón Ruiz[1]
Sebastián Scioscioli[2]

El derecho a la educación y la obligatoriedad escolar constituyen expresiones, términos y conceptos (para el derecho y la pedagogía) que suelen ser asociados y vinculados estrechamente en diferentes ámbitos (políticos y académicos). Es más, muchas reformas contemporáneas en algunos países de América Latina han avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación como premisa para la liberación nacional, la emancipación de los pueblos y las reivindicaciones de las demandas históricamente olvidadas o sumergidas de los sectores oprimidos y vulnerables de las sociedades latinoamericanas. En este sentido, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta completar toda la educación secundaria ha sido una de las políticas que los Estados de la región han llevado adelante durante las últimas dos décadas como forma de atender a tales demandas educativas y sociales y así favorecer (según las definiciones explícitas en las leyes de reforma) el logro de una ciudadanía más efectiva en las jóvenes generaciones y en la promoción de una educación democratizadora con equidad social.

Sin embargo, cuando se analizan los procesos de reformas educativas y los discursos que las propician (de gobiernos de diferentes orientaciones dentro del espectro ideológico) se percibe que no siempre queda definido con precisión el contenido del derecho a la educación y sus implicancias en relación con la extensión de la obligatoriedad escolar. Ello resulta a su vez problemático si se considera que estas políticas de reformas escolares que pregonan y aplican a la educación secundaria obligatoria se desarrollan en contextos donde este nivel del sistema educativo históricamente se ha diferenciado por su carácter selectivo y de acceso y egreso restringido. Este punto no es menor, dado que las características culturales e históricas afectan los sistemas escolares en su contemporaneidad y limitan fuertemente las posibilidades de reformarlos si no son contempladas desde una perspectiva integral que prevea formas de incidir en las prácticas escolares cotidianas de las instituciones educativas.

1 Universidad de Buenos Aires – CONICET, Argentina. CE: gruiz@derecho.uba.ar

2 Universidad de Buenos Aires – CONICET, Argentina. CE: sebasocio@gmail.com

En esta presentación, analizaremos en primer lugar ambos conceptos, derecho a la educación y obligatoriedad escolar, y revisaremos luego algunas de las reformas recientes que países de América del Sur han implementado en lo que atañe a la educación secundaria. Además se presenta un resumen del sistema educativo hasta secundaria en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay, en función de sus regímenes de gobierno, características demográficas, así como la estructura académica. Se trata de una primera aproximación al análisis de políticas educativas que consideran a la educación obligatoria como objeto de análisis desde un enfoque de derechos. Cuestiones como la revisión y el cuestionamiento de la extensión de la obligatoriedad y de la transferencia de políticas y discursos entre los países son consideradas y planteadas, y constituyen líneas de indagación que deben ser profundizadas en futuros trabajos.

## El derecho a la educación como derecho humano fundamental

La Organización de Naciones Unidas (ONU) informó en el año 2015 que a la luz de sus indicadores la meta prevista en los Objetivos del Milenio (vinculada con el logro universal de asegurar a todos los niños y niñas que puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria) estaba aún lejos de lograrse plenamente, pese a los grandes esfuerzos comprometidos por los Estados, la sociedad civil y la comunidad internacional.[3] En relación con el objetivo 3 (referido a las competencias de jóvenes y adultos y fuertemente asociado con la educación secundaria), los datos arrojaban que si bien se habían incrementado las tasas de transición y de retención, la tasa bruta de matrícula en el primer ciclo de la enseñanza secundaria estaba en el 85% para el año 2012, se mantenía la desigualdad en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria, en particular en el caso de las familias más pobres y seguían existiendo países que cobraban tasas escolares (UNESCO, 2015). Estos desafíos tampoco han sido equivalentes en cuanto a la calidad de los aprendizajes, la equidad y la inclusión de las poblaciones más vulnerables y marginadas.

Frente a este escenario global, el particular contexto latinoamericano tiene mucho que aportar dadas las recientes reformas normativas que en los países de la región existieron en materia educativa y que apuntaron a reconocer las condiciones materiales de vigencia del derecho a la educación en sus territorios y que culminaron en la adopción de incluso nuevas cláusulas constitucionales que reconocieran la legitimidad del reclamo por una concepción de la educación como derecho social y por una mayor interpelación hacia el Estado a efectos de que éste tenga un rol más activo como garante de los contenidos presentes en dicho derecho (Gargarella, R. y Courtis C., 2009).

Todo esto parece indicarnos que no resulta posible formular un análisis de cualquier política educativa, como aquellas vinculadas con la obligatoriedad de la educación secundaria, sin aspirar primariamente a tener un concepto relativamente claro de los alcances y contenidos involucrados en la educación como derecho fundamental; de modo

3 En uno de los últimos informes, se señala que la tasa neta de matriculación en enseñanza primaria en las regiones en desarrollo ha alcanzado el 91% en 2015, a partir del 83% en el año 2000. La cantidad de niños en edad de recibir enseñanza primaria que no asistió a la escuela cayó a casi la mitad a nivel mundial, pasando de 100 millones en el año 2000 a aproximadamente 57 millones en 2015. La tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años ha aumentado globalmente de 83% a 91% entre 1990 y 2015. La brecha entre hombres y mujeres ha disminuido (Naciones Unidas, 2015).

tal que nos permita juzgar con mayor precisión los aciertos y errores, éxitos y fracasos, en el diseño y la implementación de tales políticas.

El derecho a la educación comprende desde el plexo normativo internacional (y también local) un importante catálogo de obligaciones a cargo de los Estados nacionales. Estas obligaciones atendiendo a un criterio de clasificación que tome en cuenta su contenido pueden clasificarse como: de respetar, de proteger y de cumplir.

1) Obligación de respetar. Se observa cuando el derecho a la educación se comporta justamente como derecho de prestación negativa o no-intervención, en el sentido de prohibir la obstaculización en el ejercicio del derecho que alguien ya puede realizar por sus propios medios o por los medios generados por el Estado u otros actores sociales. La obligación de respetar implica que el Estado se abstenga de injerir directa o indirectamente en el disfrute del derecho social. En este catálogo se incluye, por ejemplo, la obligación del Estado de que no adopte medidas discriminatorias, o medidas que impidan el acceso al derecho, o menoscaben el ejercicio de sus posiciones a sus titulares.

2) Obligación de proteger. Exige a los Estados adoptar leyes u otras medidas que resulten necesarias para evitar o prevenir que los particulares (u otros sujetos diferentes al Estado como por ejemplo particulares) produzcan dichos perjuicios. La posición de protección reviste en el derecho a la educación un verdadero derecho subjetivo que no se limita, en consecuencia, a meros deberes del tipo objetivo en cabeza del Estado como un mero prestador de un servicio público. Implica la obligación de que el Estado organice el sistema educativo de acuerdo con algún tipo de medidas para evitar que otros individuos u actores obstaculicen, o interfieran de algún modo en el ejercicio del derecho a la educación y de sus posiciones garantizadas a sus sujetos activos. En este ámbito entran las medidas que el Estado debe adoptar, cuando por ejemplo existe un sistema público y privado, para evitar que éste último que esté brindando el servicio educativo no obstaculice indebidamente (por medio del ejercicio abusivo de su libertad de contratación o el derecho de admisión) el acceso o permanencia de un niño en un establecimiento educativo.

3) Obligación de cumplir, realizar, y garantizar. Este aglomerado de obligaciones es seguramente el más interesante tal vez en función del contenido social del derecho a la educación y de cara al contexto de exclusión social que afecta a la región latinoamericana en general y en particular sobre el colectivo de niños y niñas conforme señaláramos más arriba. La obligación de cumplir se define como a la necesidad de que los Estados reconozcan suficientemente el derecho a la educación en sus sistemas políticos y en sus ordenamientos jurídicos nacionales y que adopten una política nacional acompañada de un plan detallado para el ejercicio del derecho. Vale aclarar que en la obligación de cumplir no sólo quedan incluidas las obligaciones de prestación (acción positiva de dar cosas concretas –subsidios, útiles escolares–) sino también aquellas de desarrollo normativo, incluyendo el dictado de normas para reglar procedimientos, para organizar un sistema administrativo y de justicia eficaz y de acceso igualitario.

En similar sentido es definida por las Directrices de Maastricht sobre violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales (punto 6). Este tipo de obligación requiere en particular que los Estados adopten medidas y acciones que permitan dar plena y real efectividad al derecho a la educación y perfeccionen los métodos y test para establecer y controlar las violaciones o afectaciones al derecho. Este deber se subdivide a su vez en otros tres: facilitar, proporcionar y promover. El Estado tiene la obligación de facilitar este

derecho adoptando "medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. […] Los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento [facilitar el] derecho a la educación."

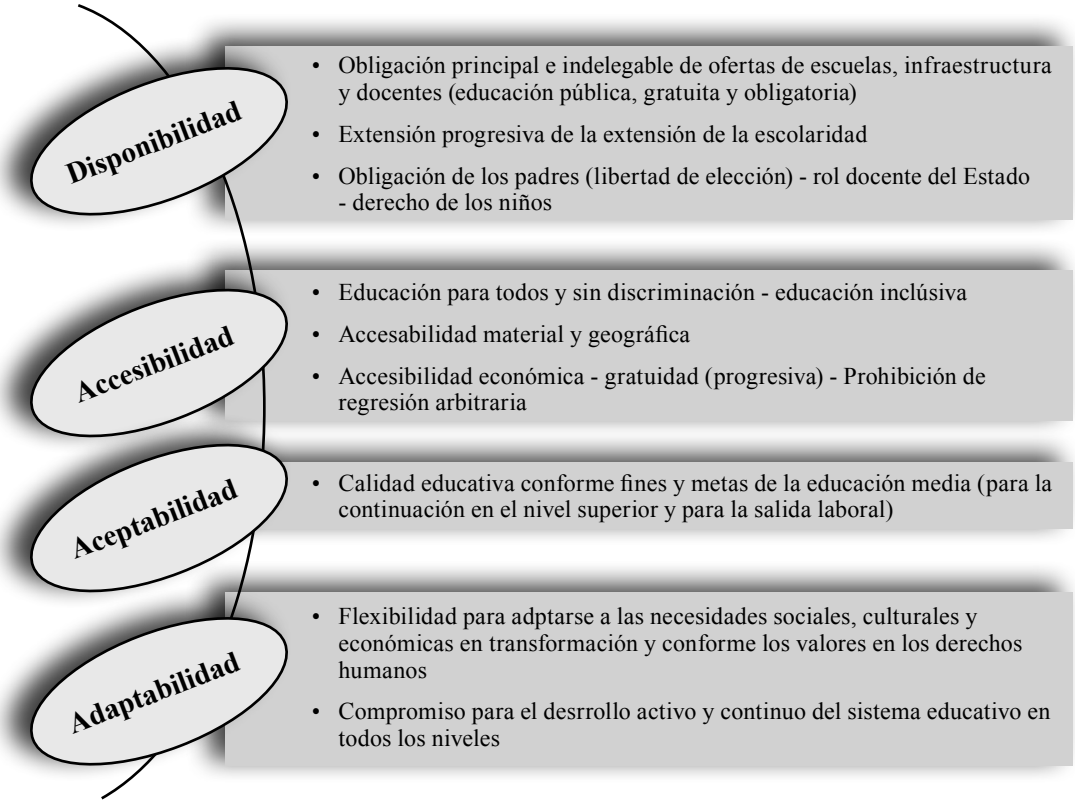
Respecto de la segunda (proporcionar) y como consecuencia de la primera obligación indica también el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General N° 13: "como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición." En materia educativa esta obligación marca para el Comité la responsabilidad principal en la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias, la obligación inmediata de adoptar medidas para la implantación de la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria y la enseñanza secundaria, superior para todos en su territorio, así como la existencia de un sistema de becas que ayude a los grupos desfavorecidos. Por último, y anexado a estas metas, define el deber de promover como aquel que consiste en realizar acciones tendientes a difundir, educar o capacitar a la población para el ejercicio de los derechos.

Como puede desprenderse de este somero análisis, las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos pueden traducirse en un catálogo de contenidos básicos de tales derechos. En educación, ese catálogo de posiciones jurídicas garantizadas ha sido fuertemente desarrollado, en principio, en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales[4] que ha sido objeto de una exégesis tanto por parte del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en su OG N°13 ya señalada) como por parte del desarrollo analítico que la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Katerina Tomasevsky (2001), formuló originariamente mediante el esquema de las "4A" [referidas a conceptos en inglés de compleja traducción: availability (asequibilidad/disponibilidad), accesibility (accesibilidad), acceptability (aceptabilidad), adaptability (adaptabilidad)[. La obligatoriedad escolar secundaria, entendida a priori como la extensión de los estudios generales de nivel posprimario y graduales, accesible y válida para todas las personas, toca transversalmente cada uno de estos cuatro aspectos que estructuran el contenido del derecho a la educación como derecho humano y redefinen también el piso de las obligaciones de los Estados nacionales para con este derecho.

El gráfico 1, sintetiza buena parte de los contenidos y alcances en términos de potenciales indicadores que posee el derecho a la educación. Su definición conceptual y empírica (para el análisis de políticas educativas) constituye una tarea en curso que requiere contemplar las políticas educativas que los Estados implementan a la luz de las bases constitucionales de la educación y del derecho internacional de los derechos humanos.

4 Desde luego esta afirmación no pretende desconocer los importantes reconocimientos que formulan en materia de derecho a la educación los demás instrumentos internacionales de derechos humanos entre los cuales, por la cantidad de Estados que los han suscripto, su antigüedad y el impacto que han tenido en la temática para la que rigen es posible destacar: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 18), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (artículos 5º y 7º), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (artículo 10) y la Convención sobre los derechos del niño (artículo 28), entre otros.

**Gráfico 1.** Contenidos de la educación como derecho fundamental vinculados con la obligatoriedad escolar




Fuente: elaboración propia.

## Los debates en torno a la obligatoriedad

La obligatoriedad escolar debe ser estudiada a la luz del desarrollo histórico que tuvo la escuela graduada, por la cual se logró el desarrollo de un poderoso mecanismo social de clasificación de los estudiantes a lo largo de toda la escolarización. Se trata de una construcción propia del siglo XIX que logró implantar la fórmula de secuencia de desarrollo ordenado y normalizado de la educación formal, de acuerdo con pautas fijadas por la autoridad estatal. La graduación permite ordenar la complejidad que provoca la variedad evolutiva, gracias al establecimiento de un universo manejable de categorías dentro de las que los estudiantes quedan clasificados (Viñao, 2002). El modelo de graduación más extendido en el mundo occidental está basado en el período año de vida = año de escuela, que se corresponde con la asignación de una fracción del currículo prescripto. De esta manera se busca la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico (Gimeno Sacristán, 2000).

La obligatoriedad escolar evidenció durante los últimos ciento cincuenta años una clara expansión a toda la población, con su prolongación hacia edades más tempranas y también hacia edades más avanzadas de la vida de las personas. Esa ampliación se debió tanto a las políticas educativas instrumentadas por los Estados nacionales como a los instrumentos internacionales de derecho que han regulado y definido los alcances y las implicancias del derecho a la educación así como las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de ese derecho a los habitantes de su territorio. Diversos organismos internacionales, en la medida en que han incidido cada vez más en la definición del debate político pedagógico de las sociedades contemporáneas, han promovido reformas educativas en las últimas tres décadas que incluyeron la extensión de los estudios obligatorios (Ruiz, 2016).

Las luchas en torno a la instauración de la educación obligatoria (desde el siglo XIX) evidencian la existencia de objetivos ambiguos y contradictorios. Así, desde la Ilustración se la comprendió como un proceso que podría coadyuvar a la emancipación social e individual. Desde el punto de vista de la sociología clásica, se la interpretó como un mecanismo que iba a permitir legitimar un nuevo orden social naciente, aunque a la vez podría constituir un mecanismo de integración social de los Estados nacionales modernos (Durkheim, 1976). Desde el punto de vista de las corrientes críticas de la sociología desarrolladas a partir de la década de 1960, la obligatoriedad escolar conformaba, en realidad, una forma de control simbólico para disciplinar a los individuos. Todo ello resultaría, a su vez, funcional al control social en la medida en que contribuiría a la hegemonía dominante. También puede observarse en la legislación educativa desarrollada durante el siglo XX que, en las primeras leyes que propusieron la obligatoriedad de la escolarización (básica) como ideal nacional, se hablaba de su utilidad social y se la asimilaba a un deber moral. En la medida en que se desarrollaron las definiciones sobre los derechos sociales, se entendió la educación formal como una obligación de los Estados y uno de los derechos humanos fundamentales. Si se adopta la perspectiva del derecho a la educación, la escolarización obligatoria y su continuo avance fortalecen el proyecto humanizador que plantean los objetivos explícitos de las normas que la regulan.

Desde la perspectiva de la sociología crítica de la educación, el tema de la obligatoriedad de la escolarización se entrelaza con las funciones de disciplinamiento y normalización de la escuela. Según diversos estudios, tanto el currículo escolar como los métodos pedagógicos se estructuran para organizar la desigualdad entre los escolares y no tanto para convivir con la diversidad (Gimeno Sacristán, 2000). Con ello se estructuró la escolarización sobre la base de una ordenación lineal de períodos que se corresponden con una secuencia de vectores del currículo. Al respetar el orden de los aprendizajes sugerido, se construye una idea de progreso lineal que se percibe como natural y exigible a todos. De esta forma, cuando la escolarización se volvió obligatoria, comenzaron a identificarse aquellos casos que no lograban alcanzar las metas que la propia escuela había diseñado para ellos, es decir, comenzó a instalarse el concepto de fracaso escolar, que afecta naturalmente a los que se encuentran dentro de las escuelas. El fracaso se mide a partir de indicadores racionales y mensurables, y es explicable mediante razonamientos técnicos (Ruiz, 2016).

Como contracara del fracaso escolar se ubica el rendimiento académico exitoso, que se asocia con los estudiantes meritorios. Se configura, así, un escalonamiento de los resultados escolares que se corresponde con las condiciones sociales de existencia de la propia población escolar. Gran parte del fracaso escolar se debe, así, a la forma homogénea de

configuración del desarrollo curricular que establece el rango de normalidad, de éxito y de fracaso escolar. Si bien los diseños curriculares contemporáneos reconocen la singularidad del alumnado y otorgan márgenes de definición a las instituciones educativas y a los docentes, su desarrollo en el plano del aula no alcanza a cubrir las necesidades educativas de poblaciones cada vez más diversas, complejas y, en contextos como el latinoamericano, cada vez más empobrecidas. Es así como podría sostenerse que la capacidad de respuesta de los sistemas educativos a las necesidades de formación de los estudiantes depende de la anchura de la norma: cuánta variabilidad debería tener el currículo para absorber como normal las demandas de los estudiantes.

Ahora bien, cuando se extiende la obligatoriedad al nivel posprimario, puede ocurrir que los mecanismos de normalización para jerarquizar a los estudiantes y sus desempeños provoquen problemas mayores. Las políticas educativas instrumentadas por los Estados occidentales a partir de la década de 1950 promovieron la expansión de la enseñanza secundaria. Ello acompañó, y en parte respondió, a las exigencias sociales de mayores niveles de educación para el conjunto de los grupos sociales de cada país. Sin embargo, la expansión de la cobertura del nivel secundario se realizó con enfoques curriculares que la orientaron a ser congruente y funcional tanto para el ingreso al nivel universitario cuanto para dotar de competencias para la empleabilidad de los graduados del nivel secundario. A la vez, en la medida en que se amplió su cobertura y más aún, en la medida en que se volvió obligatoria, la educación secundaria pasó a conformar una educación general de nivel posprimario. Por ello debería ser comprendida como válida para todos. No obstante, si la educación secundaria también es el nivel previo del superior y se le exigen niveles de formación y carácter propedéutico académicos, requiere un currículo peculiar y niveles de exigencia específicamente orientados a satisfacer la formación ulterior. He aquí uno de los mayores dilemas pedagógicos que afrontan los desarrollos actuales de los sistemas educativos (Ruiz, 2016).

## La extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria en algunos países de América Latina: reformas y transferencias de políticas educativas

En las últimas décadas, los procesos de globalización y las fuerzas de alcance mundial que poseen las organizaciones gubernamentales internacionales o regionales, las organizaciones no gubernamentales y las redes mundiales de educación han socavado los enfoques analíticos tradicionales y han impulsado reconceptualizaciones de las políticas educativas que los países han ejecutado. Las sociedades de referencia se construyen desde un ámbito global de comparación por lo que es factible concebir un nuevo tipo de comparación global, que atienda a los reajustes transnacionales de las políticas públicas así como de la política en sí misma (Novoa y Yariv-Mashal, 2003; Lingard y Rawolle, 2009). Estos reajustes de políticas que han resultado de los reacomodamientos de interrelaciones entre los campos de la política nacional y de la política global (Robertson, Bonal y Dale, 2006) constituyen un desafío intelectual que añade mayor complejidad a las dimensiones del Estado-nación, dado que refuerzan el ámbito global (con múltiples tensiones en sí mismo) como dimensión analítica que cuestiona y redefine las referencias nacionales. El análisis de las políticas educativas locales no puede desentenderse de los procesos de internacionalización, circulación y transferencia de discursos y proyectos políticos para la

educación, es más, el Estado-nación ya no constituye una variable estrictamente independiente, única y soberana (aunque cabría pensar si alguna vez lo fue) para comprender a las políticas educativas o los procesos de reformas escolares (Crossley y Watson, 2009).

De esta manera, uno de los temas históricos de la educación comparada, la transferencia de prácticas, políticas y supuestos teóricos, aparece también repensado. Más que considerar la transferencia un proceso lineal y unidireccional, cabría pensarla como circular y, en cierta forma, como un proceso recíproco. Este concepto resulta particularmente útil para estudiar las reformas educativas, ya que permite entender cómo estas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos, sobre todo en casos cuya organización institucional es federal, extensa y compleja (como Argentina, Brasil o México). Aunque este ejercicio intelectual referido a la transferencia de políticas o discursos de reformas también es útil en países de estructura territorial unitaria dado que la aplicación de políticas y reformas trasvasa algunas de las características de los regímenes de gobierno. Las nuevas realidades espaciales mantienen pero también desbordan al Estado-nación como eje analítico central para el estudio de la transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las instituciones escolares, los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal y su organización en contextos geográficos con múltiples movilidades, migraciones y minorías educativas.

Ahora bien, al analizar los cambios propuestos en las reformas educativas recientes, lo primero que debería advertirse es que lo que prevalece en el desarrollo social de América Latina es la diversidad y no la homogeneidad (Ruiz, 2014). La región posee diferencias geográficas y sociales, en las que habitan diversos grupos sociales. La diversidad está dada también por la configuración de la estructura social de sus países, por la distribución de la riqueza, las costumbres culturales y en los idiomas. Ciertamente, a pesar que el español y el portugués constituyen los idiomas más hablados en la región, existen también una extensa cantidad de lenguas habladas por muchas poblaciones y pueblos originarios. Sin embargo, también es evidente que la región posee legados, historias y problemas comunes así como desafíos similares y análogos tanto en la política cuanto en el desarrollo de las instituciones sociales y en la educación.

En lo que refiere al desarrollo educativo en particular se evidencia una importante diversidad en todas las dimensiones: normativa, académica, curricular, institucional, organizacional, presupuestaria. Sin embargo, en la profusión de estudios realizados por organismos internacionales sobre la educación en la región en las últimas décadas se destaca la referencia a "la" educación en América Latina como si se tratara de un todo homogéneo (Ruiz, 2014). Con ello se ha englobado a toda la región en indicadores o bien en interpretaciones generalistas y esto ha encubierto la diversidad educativa de la región. La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos e incluso diferenciales.

Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de los sistemas escolares como la formación general, las políticas curriculares, la formación vinculada con el mundo del trabajo, la evaluación de la calidad de los diferentes niveles, la formación de profesorado y la educación universitaria. Un rasgo caracterizado por las investigaciones

que se han llevado a cabo a partir de los años noventa ha sido la identificación de la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado.

La educación reformada se vio altamente afectada por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas formas de exclusión social (que se sumaron a las estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social. Sobre este contexto de desigualdades educativas, enmarcadas en desigualdades sociales mayores e históricas, se instrumentaron diversas reformas con el inicio del nuevo siglo (Ruiz y Molinari, 2015). Para tratar de analizar la situación educativa de América Latina en función de sus recientes reformas, pero atendiendo a su diversidad cultural y social, consideramos que un primer criterio de demarcación podría estar dado por alguna diferenciación regional, política e institucional que exista entre los países de la región. En tal sentido, entendemos que pueden tomarse como objeto de nuestro análisis comparativo regional, los casos de algunos países que integran el Mercado Común del Sur (Mercosur).[5] Incluso en estos países se destaca que el desarrollo y las dimensiones de sus sistemas educativos reflejan claramente las características diversas y diferenciales de sus respectivas estructuras sociales. Las marcas históricas así como las definiciones contemporáneas se asientan sobre sistemas escolares muy distintos en lo que atañe a su organización institucional y académica, lo cual redunda en adaptaciones particulares de los discursos de reformas educativas que circulan en la región y que los países incluyen en sus procesos y políticas educativas. En el siguiente cuadro 1 se resume un panorama de la educación escolar de los cinco países en función de sus regímenes de gobierno y características demográficas.

El cuadro 1 da cuenta de las formas organizativas de los sistemas escolares, derivadas de los regímenes de gobierno de cada uno de los cinco Estados considerados. Las diferencias se verifican también en las dimensiones de cada sistema educativo, que refleja la estructura social e institucional de estos países. Las normas generales que regulan a la educación constituyen leyes de reforma, algunas aprobadas en la década de 1990 (Brasil y Paraguay) u otras que constituyen enmiendas o modificaciones a aquella legislación de fin del siglo XX y que fueron aprobadas entre los años 2006 y 2010 (Argentina, Uruguay y Bolivia). Si se atiende a la estructura académica prevista en estos marcos normativos, se evidencian ciertas semejanzas en cuanto a la organización de los niveles, aunque con una clara diferenciación en el caso de Bolivia al contemplar diferentes subsistemas, entre los cuales se ubica la educación formal (denominada "regular" según la legislación boliviana). Ahora bien, en los cinco casos aquí considerados la extensión de la obligatoriedad alcanza a toda la educación secundaria y ello es lo destacable a la luz de nuestro planteo, tal como se observa en el cuadro 2 posterior.

5 El Mercosur se constituyó en el año 1991 y está integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (que ha sido suspendido en diciembre de 2016). Bolivia es uno de los Estados asociado. Se trata de un acuerdo de unión aduanera (imperfecta) que prevé otras dimensiones de integración regional entre los Estados miembros. Entra esas dimensiones se encuentra la educativa.

**Cuadro1.** Organización institucional y estructura académica de los sistemas de cinco países de América del Sur

| Indicadores | Argentina | Bolivia | Brasil | Paraguay | Uruguay |
|---|---|---|---|---|---|
| Régimen de gobierno | **Federal** | Régimen centralizado con niveles de descentralización y autonomías **(Estado plurinacional)** | **Federal** | Régimen centralizado | Régimen centralizado |
| Organización política | 23 Provincias y 1 Ciudad Autónoma | 9 Departamentos | 26 Estados, 5.564 Municipios y el Distrito Federal | 17 Departamentos | 19 Departamentos |
| Población | 43.4 millones | 10.72 millones | 207.8 millones | 6.7 millones | 3.4 millones |
| **Pob. escolar** | **13.004.334*** | **3.005.841**** | **60.693.813***** | **2.278.803***** | **990.998*** |
| Estructura del sistema educativo | 4 niveles: **Inicial, Primaria, Secundaria y Superior** | 3 subsistemas: **Educación regular** (Inicial en familia y comunitaria / primaria comunitaria vocacional y secundaria común-vocacional), **Educación alternativa y especial y educación superior de formación profesional** | 2 niveles: **Educación Básica** (Infantil, Fundamental y Media) **y Educación Superior** | 3 niveles: **Educación Inicial y la Educación Escolar Básica; Educación Media y Educación Superior** | 5 niveles: **Educación inicial, Educación primaria, Educación media básica y media superior, Educación terciaria y Educación de postgrado** |
| Rango de obligatoriedad | 14 años | 14 años | 14 años | 14 años | 14 años |
| Reforma educativa | Año 2006 **Ley de Educación Nacional N° 26.206** | Año 2010 **Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N° 70** | Año 1996 **Ley de Directrices y Bases de la Ed. Nacional N° 9.394** | Año 1998 **Ley General de Educación N° 1.264** | Año 2008 **Ley de Educación Nº 18.437** |

* Datos tomados de las fuentes ministeriales de los países.

** No incluye datos de la matrícula de la educación regular del sector privado.

*** Datos tomados de UNESCO (relevamiento correspondiente al año 2016).

Fuente: elaboración propia.

**Cuadro 2.** Estructura académica y rango de obligatoriedad de los sistemas escolares de cinco países de América del Sur, según edad de los estudiantes

| PAIS | EDAD DE LOS ESTUDIANTES | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| **Argentina** | Educación Maternal | | | | Pre-escolar | | Educación Primaria | | | | | | | Educación Secundaria | | | | |
| **Brasil** | Educación Maternal | | | | Pre-escolar | | Educación Primaria | | | | | | | | | Educación Secundaria | | |
| **Bolivia** | Educación Maternal | | | | Pre-escolar | | Educación Primaria | | | | | | | Educación Secundaria | | | | |
| **Paraguay** | Educación Maternal | | | | Pre | Educación Escolar Básica | | | | | | | | | | Educación Secundaria | | |
| **Uruguay** | Educación Maternal | | | | Pre-escolar-Educación Primaria | | | | | | | | | Educación Secundaria Básica | | Educación Secundaria Superior | | |

Fuente: elaboración propia.

Mientras que en Brasil y Paraguay la educación primaria o básica abarca hasta los 14 años de edad inclusive, en los demás países la educación secundaria tiene una extensión que se inicia a los 12 años de edad, salvo en Argentina donde su legislación prevé diferentes duraciones de los niveles de educación primaria y secundaria (12 jurisdicciones provinciales tienen una educación primaria de 6 años y una secundaria de 6 años, mientras que otras 12 jurisdicciones poseen una educación primaria de 7 años y una secundaria de 5 años de duración), por lo que en algunos casos la escuela secundaria argentina se inicia a los 12 años de edad y en otros a los 13 años. Estas redefiniciones de las duraciones de los niveles de educación obligatoria y de la propia extensión del rango de obligatoriedad, han sido acompañadas con medidas que incluyeron programas de becas, subsidios para los sectores más vulnerables de forma tal que puedan continuar la educación secundaria obligatoria, así como también el aumento de los presupuestos educativos para la creación de establecimientos escolares y la formación docente continua (con la premisa de atender a la diversidad de la población escolar).

Sin embargo, más allá de los índices de cobertura (de su eventual estancamiento o progresión, tema que excede los límites de este trabajo), vale la pena considerar algunos supuestos que parecen contemplar estas políticas de establecer la obligatoriedad de educación secundaria en función de algunos de los alcances del derecho a la educación

como derecho humano fundamental. Si partimos de los contenidos del derecho a la educación, definidos previamente, y que fueran esquematizados en el Gráfico Nº 1 (más arriba en este trabajo), podría vislumbrase el fuerte impacto que el contenido vinculado con la *disponibilidad* tiene para con la obligatoriedad escolar. En este sentido, sólo es coherente predicar la extensión de la obligatoriedad en la medida en que exista la correlativa responsabilidad del Estado de disponer de instituciones y de programas de enseñanza en cantidades suficientes y en condiciones adecuadas. El Estado debe proveer las condiciones para que funcionen dichas instituciones y se desarrollen las actividades educativas, se cubran las necesidades de la población y sean aptos para brindar de modo pertinente educación de acuerdo con el nivel de enseñanza respectivo.

El Estado debe asumir una responsabilidad indelegable en este punto y debe en consecuencia ofrecer una *prestación directa* del servicio educativo (a cargo del Estado) sobre la base de la institución de la *escuela pública*, sin perjuicio de la capacidad de los particulares de solventar o no su propia educación, o de fundar y establecer sus propios establecimientos educativos.[6] La educación como derecho de prestación requiere también que los Estados garanticen un plantel docente suficiente para atender al servicio, escuelas suficientes y que asegure que la educación gratuita y obligatoria sea asequible para todos en la edad escolar correspondiente. Esta característica está asociada con la exigencia que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales definió cuando señaló que el "proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza" previsto en el pacto, significa que el Estado tiene la obligación de formular una estrategia global de desarrollo de su sistema escolar, la cual debe abarcar la escolarización en todos los niveles y, en cierta medida, "la estrategia global ha de ser objeto de prioridad gubernamental y, en cualquier caso, ha de aplicarse con empeño".[7]

La *accesibilidad* también tiene una fuerte repercusión en la correlativa obligatoriedad educativa como derecho. En su dimensión formal, como no discriminación, supone que la educación debe ser accesible a todos, especialmente teniendo en cuenta que sea accesible a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (nacionalidad, edad, género, religión, entre otros). En su dimensión material, la accesibilidad requiere tanto que el acceso geográfico y real a la educación (a la escuela, los recursos educativos, entre otros) sea razonable cuanto que se garantice también su accesibilidad económica. Es decir, aquí se hace clara la obligación de los Estados de asegurar la gratuidad, lo que conlleva la imposibilidad legal y fáctica de que las instituciones educativas (públicas) exijan contraprestación económica alguna para acceder (y permanecer) en ellas. También este criterio prohíbe la existencia de "gastos indirectos", es decir gastos no referidos directamente al acceso a la educación y que pueden igualmente afectar o restringir el derecho a la educación. Así tiene dicho el Comité que "los derechos de matrícula impuestos por el Gobierno, las autoridades locales o la escuela, así como otros costos indirectos, son desincentivos del disfrute del derecho que

6 Agregamos en paralelo a este punto, que desde una perspectiva que toma al derecho a la educación de los niños/niñas y adolescentes como un instrumento vital para el desarrollo autónomo de su personal y la libre elección y diseño del plan de vida, la omisión de la escolarización obligatoria en sus niveles básicos (incluyendo la educación secundaria) entraña una violación del derecho del niño/a a su educación y a los beneficios que de ella derivan. De allí, nuestra posición a reivindicar el rol docente del Estado democrático y de derecho, que sin desconocer el rol de los padres en su tarea educadora, no es neutro sino que debe asumir un rol críticio como formador de ciudadanía (Scioscioli, 2015: 275).

7 CDESC, Observación General N° 13, párrafo 29.

pueden poner en peligro su realización. Aunque la mayor parte de los instrumentos internacionales consagran la gratuidad absoluta sólo para el nivel primario o básico y progresivamente hacia los niveles secundario y superior, en todos los casos pesa igualmente sobre los Estados el principio de progresividad y la regla de *prohibición de inacción y de regresión*; por lo que éstos no pueden desentenderse a la hora de comprometer esfuerzos en la extensión de la gratuidad en los restantes niveles educativos, ni mucho menos retroceder arbitrariamente en relación con los reconocimientos constitucionales o legales ya logrados.

Probablemente, podríamos acordar que los últimos dos contenidos restantes vinculados con la *aceptabilidad* y *adaptabilidad* resultan particularmente relevantes al momento de atender a los fines y objetivos que justifican la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario como derecho. Esto en cuanto este nivel educativo atiende no sólo a una formación con fines propedéuticos académicos como nivel previo a los estudios universitarios sino también como una formación destinada a dotar de competencias laborales para la empleabilidad futura de sus graduados. La exigencia de la aceptabilidad nos habla de la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio, los métodos y los recursos pedagógicos, los que deben ser aceptables en cuanto pertinentes culturalmente y de buena calidad.[8] Sobre esta base, participa la adaptabilidad en la pretensión de que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Sin embargo, y sin desconocer los alcances de estos contenidos en función de las obligaciones de los Estados en la promoción de la educación, entendida como un derecho humano fundamental, nos preguntamos si la extensión del rango de obligatoriedad a la educación secundaria es una medida suficiente para la concecusión de estos fines. Es más, podríamos pensar si resulta válida la extensión obligatoria de la experiencia escolar de nivel secundario (que resulta problemática por su histórico régimen académico y su organización pedagógica-institucional) sin que se modifique previamente a la institución

8 El término *calidad* no posee una definición unívoca. Su aplicación a la educación a su vez resulta cuestionable dado que como proceso social que se desarrolla en sistemas sociales amplios y diversos (como lo son los sistemas escolares), la educación no constituye un actividad fácil de mensurar desde perspectiva de la calidad de los aspectos y acciones desarrollados dentro de las instituciones que llevan adelante la educación formal. Al contrario, en función de difrentes encuadres ideológicos, teóricos y empíricos, la calidad aplicada a la educación es susceptible de múltiples significados. Una acepción que podríamos tomar es la perspectiva de UNESCO/OREALC (2007), que señala un conjunto de cinco dimensiones. a) *Relevancia*, relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. Acuerda que en el derecho internacional, a la educación se le atribuyen cuatro finalidades fundamentales: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana; fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales; fomentar la participación en una sociedad libre; fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales y el mantenimiento de la paz. b) *Pertinencia*, referida a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. c) *Equidad*, cuando se logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento; es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes, ni condicionan sus opciones de futuro; d) *Eficacia y eficiencia*, referidas a en qué medida se logran o se garantizan, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y cómo se asignan y utilizan los recursos para lograr esas metas; véase, Blanco (2008).

escolar, a la educación secundaria y su forma escolar ya que ello ha constituido y constituye una de las razones del fracaso escolar o de los rendimientos diferenciales (exitosos o no-existosos) que los estudiantes experimentan en este nivel educativo.

## Algunos comentarios finales

En este trabajo realizamos una primera y somera aproximación al tema del derecho a la educación en función de las reformas escolares que han dispuesto la obligatoriedad de la educación secundaria en algunos países de América del Sur. Su definición como obligatoria si bien parece ser congruente con las obligaciones de prestación que se le exigen el Estado desde un enfoque que conciba a la educación como derecho humano fundamental, resutla cuestionable cuando la extensión de la obligatoriedad escolar supone tornar obligatorio una experiencia pedagógica que históricamente ha promovido la discriminación y segmentación educativa (para diferentes grupos sociales) y ha clasificado a los estudiantes de acuerdo con sus éxitos o fracasos escolares. La configuración histórica del nivel secundario en la región ha contemplado la diferenciación de modalidades internas y de regímenes especiales de enseñanza cuya finalidad ha sido la diferenciación de la población escolar. Durante muchas décadas –desde su constitución– el nivel secundario tuvo mecanismos restrictivos de ingreso, y –a su vez– la permanencia y graduación de sus estudiantes daba cuenta de un aprovechamiento diferencial en función de los recursos y del capital social de los diferentes sectores de la población. Posiblemente entonces, sea necesario continuar repensando la extensión de la obligatoriedad, sumándose al análisis desafíos que conmuevan las estructuras fundantes de los sistemas escolares y que introduzcan valores (y políticas) que tengan su eje en la diversidad y la inclusión, de modo tal de poder hacer congruente esa legítima aspiración de la obligatoriedad como derecho con una igualdad real de oportunidades.

En suma, la extensión de la obligatoriedad será funcional a la promoción del goce del derecho a la educación en el nivel secundario en la medida en que sea acompañada de políticas públicas que contemplen modificaciones sustantivas del régimen académico de la escuela secundaria así como también medidas que garanticen una prestación aceptable y adaptable a las necesidades educativas de la población escolar en su conjunto. La calidad de la educación secundaria, concebida en función de su relevancia y pertinencia para la promoción de aprendizajes sustantivos y significativos, podría suponer un camino insoslayable para la consecución de los objetivos derivados del derecho a la educación.

## Bibliografía

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Revista de Educación, 347, 33-54. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347_02.html

Crossley, M. y Watson, K. (2009). *Comparative and international research in education. Globalization, context and difference*. London: Routledge

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gargarella, R. y Courtis, C. (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. CEPAL-Series Políticas Sociales, N° 53.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La obligatoriedad escolar: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Lingard, B. y Rawolle, S. (2009). *Rescaling and reconstituting education policy: The knowledge economy and the scalar politics of global fields.* En Simmons, M., Olssen, M. y Peters, M. (Eds.). Re-reading Education Policies: Studying the policy agenda of the Twenty-First Century (pp. 217-231). Rotterdam: Sense Publishers.

Novoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). *Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?* Comparative Education, 39 (1), 423-438.

OREALC/UNESCO Santiago (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y El Caribe.* Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (5)3, 1-21. Disponible en:

http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf

Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Informe de 2015. Nueva York.

Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2006). *GATS and the education service industry. The politics of scale and global reterritorialism.* En Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. y Halsey, A. H. (Eds.). Education, globalization & social change (pp. 228-246). Oxford: Oxford University Press.

Ruiz, G. (Ed.) (2016). *La educación secundaria obligatoria. Entre las regulaciones federales y La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ruiz, G. (2014). *El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas* América Latina. Journal of Supranational Policies of Education, 4, 2-17. Disponible en: http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL4/IN1_JOSPOE_VOL4.pdf

Ruiz, G. y Molinari, A. (2015). *Teacher education reformed: Internationalization of new academic formats and persistence of old issues in South America*. En Olson, J. Biseth, H. y Ruiz, G. (Eds.). Educational Internationalization: Academic Voices and Public Policy. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers B. V

Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. Buenos Aires: EUDEBA.

Tomasevski K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.

UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La educación para todos*, 2000-2015: Logros y desafíos. Paris: UNESCO.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.* Continuidades y rupturas. Madrid: Morata.

# Las desigualdades educativas y la fabricación de poblaciones en Argentina y México (2000-2015)

Jesús Aguilar Nery[1]
Ramón López Rodríguez[2]
Leonardo Oliver Ortiz Flores[3]

En el presente texto se describen las poblaciones clasificadas por la investigación académica bajo la lógica de la desigualdad educativa en Argentina y México del 2000 al 2015. El enfoque que guía a esta investigación parte de comparar dos tradiciones nacionales, observando las coincidencias y las divergencias. Se observa en ambos países una pauta muy semejante, con pocas variaciones sobre todo en las categorías generales como las condiciones socioeconómicas y las geográficas relacionadas con el trayecto escolar, así como el desglose cada vez más específico de poblaciones o "clases" de personas. Se concluye que hay una estrecha relación entre la identificación de poblaciones desde la investigación académica y las intenciones de control del Estado, así como un doble gesto de inclusión/exclusión en la construcción de la categorización, el cual es un sistema de razonamiento de "fabricación" de poblaciones.

## Emplazamiento teórico y metodológico

Teóricamente partimos de una mirada comparada centrando un concepto en algunos de sus pliegues y usos académicos en dos tradiciones nacionales, para contrastarlas (Shriewer, 2002). Metodológicamente se compara cada caso enfocando las referencias a dos conjuntos de categorías que se utilizan en el corpus, las cuales hemos dividido como generales y particulares, ambas constituyen el itinerario de las poblaciones desiguales en Argentina y México entre los años 2000 y 2015. Nos detenemos en esas fechas siguiendo parte del trayecto previo, expuesto en otros espacios (Aguilar Nery, 2011, 2013).

1 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: janery@unam.mx

2 Doctorando en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: rafil4@yahoo.com.mx

3 Maestrante en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: oliver.ortiz@hotmail.com

Realizamos una búsqueda de textos que aludieran directamente al concepto de "desigualdad educativa" en los principales acervos bibliográficos de ambos países y en algunas de las principales bases de datos internacionales. Luego se recurrió a un criterio de recurrencia en el título, el resumen y el cuerpo de los textos, que permitió catalogar la bibliografía en primaria y secundaria. La primaria sumó 42 documentos, por cuestiones de espacio sólo apuntamos algunos ejemplos.

## Las condiciones de posibilidad en Argentina y México

Partimos de hacer notar cierta coincidencia sobre el incremento de la inseguridad, el deterioro ambiental, la polarización social, el mantenimiento de la desigualdad social, la desconfianza en las instituciones y en el sistema jurídico y político en ambos países en las últimas décadas. Los problemas sociales de la pobreza, el creciente desempleo y la desigualdad se han constituido en fenómenos estructurales, abarcando a millones de argentinos y mexicanos (PNUD, 2010:11; Arzate, 20015:107). El porcentaje de pobres se calculó en 30.3% para el segundo semestre de 2016 en Argentina y en México de 46.2% para 2014, según los organismos oficiales de cada país.

La mayoría de investigadores argentinos coincide en anclar la emergencia de la situación educativa más reciente, en los impactos de las políticas de los años noventa, que llegaron a su máxima gravedad en 2001 con la crisis económica. En los documentos es común encontrar que durante la citada década aumentaron: la concentración del ingreso, la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales, etc., pero durante el más reciente lustro mejoró un poco en términos generales.

De modo semejante que en el cono sur, a pesar de los cambios legales (nueva Ley de Educación en 2006 en Argentina), en México los estudios reconocen que las desigualdades educativas son un problema que se ha venido intensificando, a pesar del reconocimiento e incluso de algunas acciones gubernamentales favorables, pero más aún, paradójicamente, en un contexto de expansión del sistema escolar, así como de la ampliación de la obligatoriedad desde 2002 (preescolar) y 2012 (media superior) para cursar 15 grados.

En ambos países se reconocen los esfuerzos por incluir a más estudiantes, pero dicha inclusión a menudo se produce en circuitos de "calidad desigual", y dentro de un generalizado deterioro de la calidad del conjunto del sistema escolar, en especial de tipo estatal (Tiramonti, 2011; Veleda, Rivas, Mezzadra; 2011; Giorguli, *et al*, 2010; Villa Lever, 2014; Arzate 2015; etc.).

## Poblaciones desiguales en la investigación argentina

Si se consideran los estudios sobre el tema entre los años 2000 y 2015, resulta evidente que el cambio de marco educativo en Argentina posterior a la promulgación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, vinculó el tópico de la desigualdad educativa a la cuestión del acceso y de la calidad de los recursos educativos. Estas investigaciones

mostraron que el sistema educativo argentino transitó en los últimos años por un proceso de desarticulación y de segmentación en todos sus niveles. Como consecuencia de la "incorporación progresiva" de distintos sectores socioeconómicos, los niveles escolares –y especialmente el nivel medio– sufrieron un proceso de expansión desigual, que derivó en la "fragmentación" y en el trato desigual de las poblaciones escolares (Tiramonti *et al*, 2011: 95).

Resulta relevante anotar que ciertas condiciones estructurales han permanecido desde hace más de 5 décadas y la investigación educativa argentina acerca de las desigualdades escolares las ha venido siguiendo y señalando como dominantes (Aguilar, 2013). Nos referimos a categorías generales como el nivel socioeconómico, el nivel secundario o medio, las desigualdades entre provincias, entre escuelas pobres y ricas o según el tipo de sostenimiento.

Iniciamos señalando que sería excesivo dar cuenta de cada texto citando las poblaciones que se nombran, por lo que por razones de espacio sólo mencionamos algunos casos a manera de destacar las tendencias. Así, podemos señalar la categoría socioeconómica y la espacial quizá como las más mencionadas, juntas o en relación con el trayecto escolar, donde sobresale la alusión a la "escuela media". Por ejemplo, en la importante compilación de Tedesco (2005) se habla de poblaciones desiguales ubicadas en: "las zonas más desarrolladas del país o en el seno de familias de altos ingresos con respecto a los que han nacido en las zonas o en las familias más pobres" (pp.13-14), así como diferencias "entre las distintas provincias" (p.14). Luego se citan "hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza y con necesidades básicas insatisfechas" (p.20), "alumnos de familias desfavorecidas" (p.24) o "de familias pobres" (p. 30).

Frecuentemente encontramos en los textos mezclas de las categorías generales y particulares, pero también hay textos donde se alude a una de ellas. En este último caso se usan términos como "escuelas de reingreso" (Tiramonti, *et al*, 2007); "escuelas recolectoras" y de "extranjeros" (Jacinto y Freytes, 2004); de los alumnos "inteligentes" y "no inteligentes" (Kaplan 2005).

Por su parte, Bezem (2012) analiza el papel de la escuela pública como compensadora de las diferencias de origen socioeconómico, e indaga en la correlación existente entre el nivel socioeconómico de los alumnos y la disponibilidad de recursos en las escuelas. La desigual composición socioeconómica de los estudiantes argentinos también queda expuesta en estudios que analizan la disparidad de resultados que presentaron los estudiantes argentinos en la prueba PISA 2009, en el rubro de la comprensión lectora (Marchionni, Pinto y Vázquez; 2013).

Formichella y Kruger (2013), exploran las diferencias existentes entre la educación pública y la privada, en términos de cómo gestionan los logros educativos de sus estudiantes. Otros estudios identificaron "las brechas de desarrollo de las provincias, asociadas a la desigual distribución de los ingresos y del bienestar social, [las cuales] son un factor determinante de las desigualdades educativas estructurales" (Veleda, Rivas, Mezzadra; 2011: 43).

Basten tales ejemplos para introducir el abanico que se despliega en torno a la muestra de documentos elegida, que sintetizamos en el siguiente cuadro en donde se observan las

tendencias de las categorías generales y particulares de las poblaciones fabricadas, procurando ubicarlas de mayor a menor frecuencia.

**Cuadro 1.** Tendencias en la fabricación de poblaciones desiguales, Argentina 2000-2015

| Poblaciones generales | Poblaciones particulares |
|---|---|
| Los de mayor pobreza, los más vulnerables, los excluidos, con necesidades básicas insatisfechas, en riesgo, etc. Los nuevos pobres, pobres estructurales, las clases medias pauperizadas, etc. | Estudiantes repitentes, que abandonan, o que presentan sobreedad |
| Desigualdades territoriales o entre provincias y barrios: zonas más desarrolladas o de altos ingresos, ricas *vs* las más rezagadas, rurales, zonas de acción prioritaria, redes escolares | Los jóvenes y/o adultos asistidos, los alumnos desfavorecidos, en sectores postergados; Jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, etc. |
| Clases sociales (dominantes/dominadas), privilegiados/subordinados, sectores medios pauperizados; estratos sociales, socioeconómicos; clases medias perdedoras, etc. | Las mujeres argentinas; alumnos de madres trabajadoras, con padres menos educados; madres/ padres adolescentes, etc. |
| Grupos etarios | Los jóvenes sin instrucción; *niños, niñas y jóvenes no escolarizados;* los analfabetos funcionales o digitales. |
| Género/ sexo | Los jóvenes de la educación media o secundaria con alto riesgo de abandono o los indigentes; alumnos en riesgo de fracaso escolar |
| Sector o centro público/ privado | Adultos analfabetas o que no terminaron la escolaridad básica |
| Sectores étnica y culturalmente marginados | Alumnos poco talentosos, de bajo desempeño, poco esforzados; jóvenes conflictivos, desviados, indisciplinados, etc. |
| Escuelas de reingreso, escuelas recolectoras | Poblaciones aborígenes o indígenas sin instrucción o con los niveles más bajos |
| Los inmigrantes | Alumnos de escuelas rurales |
| | Personas con discapacidad o necesidades educativas especiales |
| | Los inteligentes/”no inteligentes” |
| | Niños en situación de calle |
| | Los extranjeros |

Fuente: elaboración propia.

## Las poblaciones desiguales en México

La clasificación de poblaciones en desigualdad educativa en México ha atravesado por un proceso de sedimentación, semejante al argentino, donde sobresalen la condición socioeconómica, la edad, el sexo, la condición étnica, el nivel de escolaridad y el tipo de población, si es urbana o rural, tal como se ha registrado desde los años sesenta (Aguilar, 2011).

Enseguida ilustramos con algunos ejemplos, donde se suelen presentar mezclas de clasificaciones generales con particulares. Así, en el estudio sobre la exclusión educativa

en el Distrito Federal, se dice que "los niños y niñas hablantes de lengua indígena, los niños con alguna discapacidad, y las niñas y adolescentes con hijos, se encuentran fuera de la escuela en proporciones superiores a las del resto de la población" (CEEE, 2006:11).

El informe del INEE (2007), sobre la educación para *poblaciones vulnerables*, en sus conclusiones destacan que:

> Para que la educación mexicana mejore como un todo, es necesario que se apoye de manera especial a las *poblaciones vulnerables, a los niños indígenas y a los de localidades rurales dispersas; a las primarias de organización incompleta y a las Telesecundarias*; a Chiapas, Oaxaca, Guerrero y, en general, a las *zonas más pobres del país*. (…) La proporción de *analfabetas, de niños sin escuela o de escuelas con bajos resultados* son elevadas en Chiapas, Oaxaca o Guerrero. (INEE, 2007:133-134, énfasis añadido).

Entre las condiciones estructurales asociadas a los límites del acceso a la escolarización se destaca la segregación como una condición ligada con las desigualdades de carácter socioeconómico (Villarreal y Escobedo, 2009; Navarro *et al*, 2013). Asimismo, Giorguli *et al* (2010) construyen categorías analíticas que ponen de relieve la influencia del entorno geográfico en la reproducción de las desigualdades.

Otro criterio que se desprende de la lógica escolar que ha emergido con énfasis en el contexto del auge de las pruebas estandarizadas es el de rendimiento académico (Llorent y Terrón, 2014) y la eficacia escolar (Blanco, 2009). Llorent en particular articula la lógica del rendimiento académico con los contextos en desigualdad socioeconómica. Desde ese registro, Barrón (2012) construye poblaciones particulares bajo el criterio de población con alto/bajo capital humano y con altas/bajas credenciales educativas.

Otras categorías que emergieron en este periodo resultan sintomáticas del contexto nacional actual, tales como los contextos de violencia, de migración (Arzate, 2015) y los adolescentes en conflicto con la ley (González, 2013). Por otro lado, se observa un énfasis más explícito al enfoque de género (De Garay & Miller, 2014). Este último representa un desplazamiento significativo al darse un salto de la mera clasificación de sexo (masculino/femenino), usualmente subordinada a otras categorías más generales como la condición socioeconómica o la étnica.

El sistema educativo mexicano, según la narrativa oficial también alude a varias poblaciones generales y/o particulares. Por ejemplo, en un plan educativo sexenal se dice que deben brindar una educación de calidad con equidad a todos "los niños y jóvenes, independientemente de la situación socioeconómica, étnica, cultural, de género, región de residencia… que puedan propiciar desventajas educativas y de resultados" (SEP, 2007:11)

En resumen, el panorama de las poblaciones en categorías generales y en otras más especializadas se articula y se complementa entre sí. El corte hacia el 2015 señala que las lógicas que guían la categorización a nivel general son el nivel socioeconómico, el geográfico o espacial, el género/sexo a un nivel más desagregado, la condición de pobreza, el trayecto escolar, así como su relación con los resultados en pruebas estandarizadas.

**Cuadro 2.** Tendencias en la fabricación de poblaciones desiguales, México 2000-2015

| Poblaciones generales | Poblaciones particulares |
|---|---|
| Origen socioeconómico/clase/estrato social | Niños sin escuela |
| Regiones, escuelas y grupos con mayor pobreza, rezago educativo, en condiciones de desventaja, vulnerabilidad, exclusión, etc. | Reprobados, los que abandonan; Población de estados menos desarrollados |
| Localidades aisladas, zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas | Analfabetos, analfabetos digitales |
| Etnia | Estudiantes con alta y muy alta marginación, estudiantes con nivel insuficiente en español de Chiapas, Guerrero y Oaxaca |
| Género/ sexo | Mujeres; madres solteras; adolescentes embarazadas |
| Grupos etarios | Niños indígenas del campo y la ciudad, los de zonas dispersas y los migrantes excluidos; adolescentes en conflicto con la ley |
| | Tercera edad; adultos mayores, edades laborales, normativas Personas con necesidades educativas especiales |
| | Niños y niñas hablantes de lengua indígena; en situación de calle |
| Tipos o niveles escolares | Poblaciones con alto, bajo o insuficiente rendimiento académico, capital humano, credenciales educativas |
| | Estudiantes universitarios |

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La "fabricación" de poblaciones, bajo el enfoque de las desigualdades educativas recientes es una sedimentación de categorías pasadas en ambos países. Podemos decir que hay una multiplicidad de factores que se combinan entre sí para dar forma a las poblaciones identificadas en las investigaciones seleccionadas. Nuestro rastreo revela rasgos comunes de la producción académica que hace tal identificación de poblaciones en ambos países. Los factores socioeconómicos y demográficos son los que parecen conjugarse con mayor recurrencia, según los textos, en las desigualdades educativas de un sector, un grupo o un individuo. La única diferencia relevante en torno a las categorías generales es que mientras en Argentina hay un fuerte énfasis en la "escuela media" esto no pasa en México; asimismo, mientras en México se aborda con más frecuencia la categoría étnica e incluso la de sexo/ género en Argentina son más secundarias. En ambos casos, las categorías se explican debido a los contextos poblacionales y la historia de la escolarización de cada uno, ya que la población indígena es de casi 10% en México y la universalización de la primaria en Argentina prácticamente se alcanzó desde 1970, por lo que su preocupación se centró desde entonces en la escuela media. En cambio, en México siguen presentes modalidades compensatorias del nivel básico como las escuelas telesecundarias.

La vertiente particular para construir poblaciones desiguales tiene varias capas de sedimentación empezando con los que no asisten o no asistieron a la escuela, los repitentes,

los que abandonan; seguidos de las mujeres en general, las poblaciones indígenas, discapacitados, y más recientemente se habla de jóvenes (mujeres) embarazadas o con hijos, jóvenes y niños/as en situación de calle, chicos en conflicto con la ley, los que están "en riesgo", entre otros. Aquí encontramos también algunas pequeñas diferencias, por ejemplo, en Argentina se alude a los extranjeros o los "(no) inteligentes" categoría que no se halló en México.

Es notorio un proceso de individualización de la condición de desigualdad educativa, donde son las condiciones propias de los colectivos que han sido declarados educativamente desiguales y no el sistema educativo, los responsables directos de su fracaso escolar.

Desde ese registro, las condiciones de posibilidad y del contexto de desarrollo académico de ambos países revelan más semejanzas que diferencias, así como el desglose cada vez más específico para "fabricar" poblaciones o "clases" de personas. En tal sentido se establece una estrecha relación entre la identificación de poblaciones desde la investigación académica y las intenciones de control del Estado cuyo eje es un "sistema de razón": la inclusión/exclusión (Popkewitz, 2010), tendencia que apunta a una generalización, pendiente de abordarse en otro trabajo para el resto del continente.

**Agradecimientos**

A Izabela Niedziałek y Rosa María Hernández Monsiváis, quienes apoyaron en la búsqueda y sistematización de la información.

**Bibliografía**

Arzate Salgado, J. (2015). *Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México.* Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. Revista de Paz y Conflictos, 8(1), 103-134.

Arzate Salgado, J. (2011). *Evaluación analítica de políticas educativas compensatorias en México: el caso de los programas de lucha contra la pobreza,* 1988-2011. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 16(51), 1055-1085.

Barrón, E. (2012). *La desigualdad educativa como una determinante de segregación residencial: el caso de las ciudades de Guanajuato, 2000 y 2010.* Tesis Maestría en Población y Desarrollo. FLACSO, México.

Bezem, P. (2012). *Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en la* Argentina, BID (Technical Note: 435). Recuperado el 18 de abril de 2017 de: http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/37014683.pdf

Blanco, E. (2009). *La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14 (43), 1019-1049.

Carro Olvera, A., Hernández, F., Lima Gutiérrez, A., Carrasco Lozano, M. E. & Ramírez, E. (2014). *Desigualdad, exclusión y oportunidades educativas en la región otomí del estado de Tlaxcala.* Nova Scientia, 6 (11), 291-310.

Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE) (2006) *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D. F.*, México: Gobierno del Distrito Federal y UNICEF.

De Garay, A. y Miller, D. (2014). *Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México.* Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. *Universidades*, *LXV* (59), 47-67.

Formichella, M. y Krüger, N. (2013). *El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración?.* Regional and Sectoral Economic Studies, 13 (3), 127-144. Recuperado el 18 de abril de 2017 de http://www.usc.es/economet/journals2/eers/eers1338.pdf

Giorguli, S. E., Vargas, E. D., Salinas, V., Hubert, C. & Potter, J. E. (2010). *La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México.* Estudios Demográficos y Urbanos, 25 (1), pp. 7-44.

Inee (2007) *La educación para poblaciones en contextos vulnerables.* Informe anual 2007, México: INEE, Recuperado el 18 de abril de 2017 de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes_Capitulos/Informe2007/informe2007.pdf

Jacinto, C. & Freytes, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes.* Estudio en la ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires: UNESCO-IIPE

Kaplan, C. (2005). *Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?* En Llomovatte, S. y Kaplan, Carina (eds.) Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto, (pp. 9-20) Buenos Aires: CPEyM.

Llorent, V. & Terrón, T. (2014). *La desigualdad socioeconómica y su efecto en el rendimiento académico en el sistema de educación de México.* Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, XX (40), pp. 67-87

Navarro Chávez, J. C. y Favila Tello, A. (2013). *La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: el caso de las entidades federativas.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 21-33. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-navarro-favila.html

Popkewitz, Th. (2010). *Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación.* Propuesta Educativa, (33), 11-28.

PNUD (2010). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2010.* Desarrollo humano en Argentina: trayectos y nuevos desafíos. Argentina: PNUD.

Schriewer, J. (2002). *Educación comparada: un gran problema ante nuevos desafíos.* En Schriewer, J. (comp.) Formación del discurso en educación comparada (pp. 13-38). Barcelona: Pomares.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012,* México: SEP.

Tedesco, J. C. (comp.). (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?,* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Argentina/ Homo Sapiens.

Tiramonti, G., (dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa.* Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final, Buenos Aires: FLACSO.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEP-UNICEF-Embajada de Finlandia.

Villarreal, M. G. y Escobedo, J. (2009). *Desigualdad de oportunidades educativas en primarias y secundarias de Nuevo León*. Frontera Norte, 21(42), 139-163.

Villa Lever, L. (2014). *Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades*. Innovación Educativa 14 (64), 33-46.

Aguilar Nery, J. (julio, 2011). *La fabricación de poblaciones desiguales en la investigación educativa mexicana*. En Memoria del International Standing Conference for the History of Education, San Luis Potosí, México.

Aguilar Nery, J. (noviembre, 2013). *La fabricación de poblaciones desiguales en la investigación educativa argentina 1968-2008*. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México.

González Gómez, G. (noviembre, 2013). *Derecho a la educación de calidad de adolescentes en conflicto con la ley en el Distrito Federal.* En XII Congreso Nacional Investigación Educativa, COMIE, Guanajuato, México.

Marchionni, M., Pinto, F. & Vázquez, E. (noviembre, 2013). *Determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo en la Argentina.* En Anales. XLVIII Reunión Anual Asociación Argentina de Economía Política. Argentina.

# La equidad de género en la educación: una visión comparada más allá de la paridad en América Latina

Esther Ibarra Rosales[1]

En este trabajo se analiza la equidad de género en la educación, con un enfoque holístico y no únicamente la participación paritaria entre hombres y mujeres en el acceso a la educación. Si bien este enfoque es un primer paso hacia la consolidación de la igualdad entre los géneros, ha invisibilizado aspectos claves del derecho a la educación hacia las mujeres. Se parte de la premisa de considerar no solo el acceso, sino diversos enfoques sensibles al género y de las políticas educativas. El análisis se hace desde una perspectiva comparada, teniendo como objeto de estudio los fines o propósitos de la educación plasmados en las leyes educativas latinoamericanas. Se construyeron 7 categorías analíticas: igualdad entre hombres y mujeres; igualdad de oportunidades; equidad en la educación sexual; transversalidad de equidad de género en la educación; equidad de género y vulnerabilidad; acciones y/o políticas públicas educativas para las mujeres; eliminación de estereotipos, prejuicios y violencia.

## Introducción

No obstante, el creciente interés mundial existente por la equidad de género y ser uno de los objetivos del Marco de Acción de Dakar y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio —cuyo logro previsto a alcanzar en 2015 no se cumplió—, las evidencias empíricas constatan que el hecho de ser mujer continúa siendo un poderoso motivo de exclusión y uno de los factores de mayor incidencia en la reproducción intergeneracional de la pobreza. Las evidencias empíricas revelan que, entre otras circunstancias personales, la del género impacta negativamente la probabilidad de acceder a los servicios básicos en la vida, tales como educación oportuna, agua potable o conexión eléctrica (Banco Mundial, 2008).

Esta problemática persiste en la actualidad, a pesar también que desde 1979 la UNESCO aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer y a nivel regional en 1994 la OEA la Convención Interamericana para prevenir,

1 Universidad Montrer (España). Doctora en en Educación por la UNED-Madrid. CE: meibarra.ros@gmail.com

sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belem Do Pará), en cuyos artículos referidos a la educación ambos instrumentos establecen una serie de medidas para la igualdad de hombres y mujeres. En otras cuestiones, el acceso, la permanencia y progresión en los sistemas educacionales, la no discriminación en la educación, la adopción de políticas públicas a favor de las mujeres (becas o subvenciones) especialmente para quienes enfrentan condiciones económicas y sociales desfavorables (habitantes de zonas rurales o indígenas), sin instrucción educativa o inconclusa, programas transversales en la educación para eliminar todo concepto de estereotipos de los roles masculino y femenino, violencia contra la mujer.

La equidad de género en la educación de manera holística es relevante por varias cuestiones, pero conviene mencionar tres: a) la escuela continúa siendo uno de los principales espacio de socialización de los futuros ciudadanos; b) la evolución del derecho a la educación trascendiendo su noción inicial de acceso a la escuela, a una dimensión mayor como derechos en la educación, donde la equidad educativa es factor primordial; y c) América Latina está considerada como la región más desigual e inequitativa a nivel mundial (Banco Mundial, 2010 y CEPAL, 2010).

## Desarrollo

El objetivo de analizar la equidad de género en la educación con un enfoque holístico, permite establecer que es mucho más que la paridad de género, indicador éste muy extendido en los estudios del tema, invisibilizando otros aspectos claves del derecho a la educación hacia las mujeres. Por ello, se adopta el enfoque de igualdad de género establecido por la UNESCO (2010:12), que lo distingue de la paridad de género por tener ésta una dimensión menor, al establecer que:

> "La paridad, se refiere a lograr una participación igualitaria de niñas y niños en la educación, basada en sus respectivas proporciones de grupos en edad escolar de la población. Desde una perspectiva más amplia, la igualdad entre los géneros se entiende como el derecho a tener acceso a la educación, participar en ella y disfrutar los beneficios asociados con entornos, procesos y logros educativos sensibles al género. Por consiguiente, concluye la UNESCO, la paridad entre los géneros se considera sólo un primer paso hacia la consolidación de la igualdad entre los géneros". UNESCO (2010:12)

El objeto de análisis comparado son las leyes generales de educación de América Latina por tres razones: a) la equidad de género constituyó uno de los disparadores de otras acciones pro equidad en la región (CEPAL, 1992); b) los 19 países latinoamericanos tienen una normativa de este tipo; y c) la metodología de la investigación comparada requiere que las unidades de comparación tengan "suficientes elementos en común para el análisis significativo de sus diferencias" (Bray, 2004:248). En esta misma línea, se construyeron 7 categorías analíticas fenomenológicas de mayor coincidencia en las normativas latinoamericanas: igualdad entre hombres y mujeres; igualdad de oportunidades; equidad en la educación sexual; transversalidad de equidad de género en la educación; equidad de género y vulnerabilidad; acciones y/o políticas públicas educativas para las mujeres; eliminación de estereotipos, prejuicios y violencia.

De la revisión de las normativas educativas de la región, resultó que únicamente 11 regulan la equidad de género (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), aunque de manera muy disímbola entre ellas. Mientras 8 son omisas: las de Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá. No obstante, tan solo 3 normativas (Argentina, Ecuador y México) tienen una dimensión acorde con el enfoque de equidad de género de UNESCO, esto es, codifican las 7 categorías analíticas. Aunque otras, tienen ese enfoque distintivo, pero de forma enunciativa o general y también varía entre las leyes la dimensión de cada una de las categorías. El análisis comparativo se hace con la codificación de las leyes por países y categorías concentradas en la Tabla siguiente:

**Tabla 1.** Categorías de equidad de género en las leyes educativas de Amerícа Latina*

| Países/ Subcatego-rías | Igualdad hombres y mujeres | Igualdad de oportuni-dades eucativas | Equidad en la educación sexual | Transver-salidad equidad de género en la educación | Equidad de gánero y vulnerabi-lidad | Acciones o políticas públicas hacia las mujeres | Elimina-ción de estereoti-pos, prejuicios, violencia |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Argentina | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bolivia | ○ | ○ | — | | ○ | | — |
| Brasil | x | x | x | x | x | x | x |
| Chile | ○ | ○ | — | — | — | ○ | |
| Colombia | x | x | x | x | x | x | x |
| Costa Rica | x | x | x | x | x | x | x |
| Cuba | x | x | x | x | x | x | x |
| Ecuador | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| El Salvador | x | x | x | x | x | x | x |
| Guatemala | x | x | x | x | x | x | x |
| Honduras | x | x | x | x | x | x | x |
| México | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Nicaragua | — | — | — | — | ○ | — | — |
| Panamá | x | x | x | x | x | x | x |
| Paraguay | ○ | — | — | — | — | — | — |
| Perú | — | — | — | — | ○ | ○ | — |
| Rep. Dominicana | ○ | ○ | — | ○ | — | — | — |
| Uruguay | — | — | ○ | — | — | — | ○ |
| Venezuela | ○ | ○ | — | — | — | — | — |
| **Total Leyes** | **8** | **7** | **4** | **4** | **6** | **5** | **4** |

**Notas:**

* Se contabilizn leyes que regulan equidad de género, en función de considerar que incluyen al menos una subcategoría

○ Subcategorías reguladas

— Subctegorías no reguladas

x No regulan la educación con perspectiva de género

Fuente: elaboración propia con base en: Análisis de las 19 Leyes generales de educación de América Latina

1. Igualdad entre hombres y mujeres

Cabe destacar que 4 leyes (Argentina, Ecuador, Venezuela, y de alguna manera República Dominicana) se distinguen por estar redactadas su texto con lenguaje de equidad de género, no solo en este tema.

En la de **Argentina,** uno de los componentes de los fines de la política educativa nacional es "asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo". La de **Ecuador**, establece en varias de sus partes el propósito de "promover a través del sistema educativo la equidad de género y la igualdad de hombres y mujeres" y en los fines de la educación destina el apartado "Igualdad de género" para garantizar igualdad de trato entre hombres y mujeres.

La de **República Dominicana**, en el capítulo "Igualdad de sexos" –aunque tiene un sólo artículo– establece que toda "expresión similar en que se use el género de acuerdo a las normas gramaticales se deberá entender en toda su extensión como aplicable a los dos géneros"; y en los fines de la educación estipula "educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres". La de **Venezuela** distingue el apartado "Igualdad de género" declarando este planteamiento como un derecho para garantizar una educación integral, permanente, continúa y de calidad para todos y todas con equidad de género.

Aunque sin el lenguaje de equidad de género, otras leyes destacan por sus enunciados de igualdad de géneros. La de **Bolivia**, estipula "promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos". La de **Chile** establece entre los objetivos generales de la educación básica que los educandos desarrollen conocimientos habilidades y actitudes para "reconocer y respetar las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros".

La de **Perú** en los principios de la equidad en la educación establece como función de las autoridades "elaborar y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de […] género". La de **México** estipula como uno de los criterios orientadores de la educación contribuir a robustecer en el educando el cuidado que "pongan en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de […] sexos o individuos". En contraste, la de **Paraguay** únicamente establece en los conceptos, fines y principios del sistema educativo nacional la "efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación".

2. Igualdad de oportunidades

Este principio inherente al derecho a la y en la educación, en 7 leyes educativas tiene una puntual visibilidad hacia las mujeres. La de **Bolivia** establece "formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades". La de

**Venezuela,** en el artículo "Igualdad de género" dispone que el "Estado en concordancia con la perspectiva de igualdad de género, prevista en la Constitución de la República, garantiza la igualdad de condiciones y oportunidades para que niños, niñas, adolescentes, hombres y mujeres, ejerzan el derecho a una educación integral y de calidad". La de **Ecuador,** determina que la educación debe "garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres, a través de medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo, así como el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género".

La de **México** impone a las autoridades educativas desarrollar programas destinados a que los padres y/o tutores apoyen en "circunstancias de igualdad los estudios de sus hijas e hijos, prestando especial atención a la necesidad de que aquellos [los padres] tomen conciencia de la importancia de que las niñas deben recibir un trato igualitario y recibir las mismas oportunidades educativas que los varones".

La de **Argentina** responsabiliza al Ministerio de Educación fijar y desarrollar políticas de promoción de la igualdad educativa y establece la obligación del Estado de "garantizar condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad", independientemente de diversas características, entre ellas el de género.

Las de **Chile** y **República Dominicana** en los objetivos o propósitos de la educación estipulan la igualdad de derechos educativos entre hombres y mujeres.

### 3. Equidad en la educación sexual

Aunque pocas y de manera tangencial, 4 leyes estipulan un enfoque de equidad en la educación sexual en los fines educativos. La de **Ecuador,** entre las obligaciones del Estado determina asegurar que "todas las entidades educativas desarrollen una educación con inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos". La de **México,** establece desarrollar actitudes solidarias en los individuos y "crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana". La de **Argentina,** menciona "brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable". La de **Uruguay**, estipula como propósitos de la educación sexual promover en "educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género" y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma.

### 4. Transversalidad de equidad de género en la educación

Si bien algunas leyes establecen la igualdad entre hombres y mujeres, la transversalidad de la equidad de género es precisa apenas en 4. En la de **Argentina** forma parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, estipulando que se harán "en concordancia" con la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de la UNESCO. En la de **Ecuador**, uno de los fines de la educación es la "promoción de igualdades entre hombres, mujeres y

personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias".

La de **República Dominicana** estipula desde el primer ciclo del nivel básico "desarrollar la aceptación del principio de igualdad entre los géneros". La de **México**, establece la transversalidad responsabilizando a la autoridad educativa federal, estatal y municipal implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en la educación y en la formación de docentes para luchar contra los estereotipos, discriminación y la violencia hacia las mujeres, niñas y niños.

## 5. Equidad de género y vulnerabilidad

La esencia misma del concepto equidad de género entraña una perspectiva de mayor vulnerabilidad en las mujeres, situación que pocas leyes educativas (5) codifican las desventajas de las condiciones económicas y sociales adversas, su impacto negativo en habitantes de poblaciones rurales e indígenas, particularmente jóvenes y adultas sin educación básica o incompleta y con discapacidades.

La de **México**, en el capítulo "De la Equidad en la Educación" responsabiliza a las autoridades educativas desarrollar "programas con perspectiva de género en el otorgamiento de becas y demás apoyos y económicos preferentemente a los estudiantes que enfrenten condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho; facilitar el acceso, permanencia y egreso a las mujeres en los de servicios educativos, a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo de concluir la educación básica, y en la educación especial estipula la atención de los educandos con discapacidad y aptitudes sobresalientes con "equidad social incluyente y perspectiva de género".

La de **Argentina** especifica esa perspectiva en la educación permanente de jóvenes y adultos y la rural, al disponer "incorporar la equidad de género y la diversidad cultural" y "promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género". La de **Ecuador** determina para asegurar y promover una "igualdad real entre hombres y mujeres", el Estado definirá e impulsará políticas, programas y recursos dirigidos a las mujeres que no han tenido acceso a la educación o tienen rezago educativo. La de **Perú** dispone la equidad de género en los programas de educación de adultos y alfabetización, particularmente en la indígena, estipulando establecer "programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente", de conformidad con los tratados internacionales sobre la materia.

La de **Nicaragua** especifica la equidad de género en los programas de educación inicial y alfabetización, con una perspectiva de equidad social y de género o en atención a la mujer. En el Subsistema de Educación Autonómica Regional de la Costa del Caribe explicita el deber de "orientado a la formación integral de mujeres y hombres de los pueblos indígenas afro-descendientes y comunidades étnicas y basado entre sus principios el de equidad de género y los derechos de niños, niñas, adolescentes". La de **Bolivia** asume la vulnerabilidad de género al establecer "formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y

respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales".

## 6. Acciones y/o políticas públicas educativas para las mujeres

Acorde con el principio general de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de la UNESCO, en el sentido de la obligación de los Estados de adoptar medidas para eliminar la discriminación contra la mujer en cualquier ámbito y en especial en situación de vulnerabilidad, 5 de leyes estipulan acciones y/o políticas públicas tendientes a ese fin.

La de **México** destaca con varias medidas al responsabilizar a las autoridades educativas de otorgar "facilidad de acceso, reingreso, permanencia y egreso a las mujeres"; desarrollar "programas con perspectiva de género en el otorgamiento de becas y demás apoyos y económicos preferentemente a los estudiantes que enfrenten condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación"; también desarrollar programas destinados a los padres o tutores para que apoyen en circunstancias de igualdad los estudios de sus hijas e hijos, y tomen conciencia del trato igualitario y mismas oportunidades educativas a las mujeres.

En la de **Ecuador** uno de los fines es "garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo", además prohíbe denegar la matrícula o separar de la institución educativa a estudiantes por motivos de embarazo y maternidad. La de **Perú,** en el apartado de "Equidad Educativa" establece que para garantizar este principio las autoridades educativas deben "elaborar y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad" por motivo de género u otra característica de vulnerabilidad.

En la línea de políticas públicas con perspectiva de género, a pesar que los embarazos precoces son frecuentes en varios países latinoamericanos, solo 3 leyes educativas (Argentina, Chile y Ecuador) estipulan la protección de las alumnas embarazadas o con hijos, especialmente las de sectores pobres o vulnerables.

La de **Argentina** estipula para alumnas embarazadas "garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, así como la continuación de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier discriminación que les afecte". Además, dispone medidas complejas como que "las escuelas cuenten con salas de lactancia" y en caso necesario, las "alumnas madres en condición pre y pos parto podrán recibir la educación en su domicilio o en el hospital". La de **Chile**, en términos similares protege a las mujeres gestantes o madres al determinar que "el embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas del caso". Sin esa dimensión, también la de **Ecuador** "prohíbe negar la matrícula o separar de la institución educativa a estudiantes por razones de embarazo, maternidad, orientación sexual y género".

7. Eliminación de estereotipos, prejuicios y violencia

En buena medida, la tendencia de estereotipos de lo masculino y lo femenino se traduce en prejuicios y violencia hacia la mujer. Pero, únicamente 4 leyes codifican esa categoría.

La de **México** entre los criterios orientadores de la educación y la formación de docentes determina como principios luchar contra los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños. En la de **Ecuador**, una de las obligaciones del Estado en materia educativa es "garantizar un currículum educativo, materiales y textos educativos libres de expresiones, contenidos e imágenes sexistas y discriminatorias".

La de **Argentina**, responsabiliza al Ministerio de Educación fijar y desarrollar políticas de promoción de la igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores […] de género o de cualquier otra índole. La de **Uruguay** establece en los principios de la educación y como componente de la "igualdad de oportunidades o equidad", la obligación del Estado de estimular la "transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de […] género u orientación sexual".

## Conclusiones

De manera contrastante, si bien 8 establecen la igualdad entre hombres y mujeres (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, República Dominicana y Venezuela); 7 establecen la igualdad de oportunidades (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, México, República Dominicana y Venezuela) y 6 el vínculo entre equidad de género y vulnerabilidad (Argentina, Bolivia, Ecuador, México, Nicaragua y Perú), únicamente 5 son las que determinan acciones o políticas públicas hacia las mujeres (Argentina, Chile, Ecuador, México y Perú). En el extremo, como se señaló, 8 leyes (Brasil, Costa Rica, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá) no contienen alusión alguna sobre la equidad de género. Esto no necesariamente implica que en algunos de estos países la equidad de género este contemplado en otros instrumentos o políticas.

Los aspectos más deficitarios son las categorías de equidad en la educación sexual con 4 leyes (Argentina, Ecuador, México y Uruguay); transversalidad de género en la educación con 4 leyes (Argentina, Ecuador, México y República Dominicana); y eliminación de estereotipos, prejuicios y violencia contra las mujeres, con 4 leyes (México, Ecuador, Argentina y Uruguay).

Entre los aspectos más deficitarios, resulta incomprensible que en pleno siglo XXI las estudiantes embarazadas en muchos casos son sujetas de prejuicios o estereotipadas como "un mal ejemplo" para sus compañeras en las instituciones educativas, negándoles el acceso o la permanencia en las escuelas. Más aún, cuando las causas de los embarazos son diversas (por ejemplo, abusos sexuales, ausencia de educación y orientación sexual y hasta circunstancias culturales), situaciones que ocurre entre mujeres menores de edad, por lo general, adolescentes antes de los 18 años, pero más alarmante en niñas.

Esto pudiera tener explicación histórica social por el papel de la Iglesia católica en cada país de América Latina, cuyo análisis rebasa el presente trabajo. Sin embargo, por ejemplo,

en Chile que apenas en los años recientes está por despenalizar el aborto al parecer únicamente por violación, tiene una política educativa hacia las alumnas embarazadas.

En ese contexto, llama la atención que siendo la equidad de género uno de los disparadores de las acciones pro equidad en América Latina, 11 leyes educativas (58%) regulan la equidad de género, destacando Argentina, Ecuador y México como las mejor posicionadas por regular las 7 categorías analíticas; seguidas de las de Bolivia, Chile, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Venezuela; mientras Paraguay y Uruguay tienen el perfil más bajo en función de dichas categorías.

## Bibliografía

Banco Mundial (2010): *Do Our Children Have a Chance? The 2010 Human Opportunity Report for Latin America and the Caribbean el Caribe 2010,* The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, DC. Recuperado de: www.wordlbanck.org/lacopportunity

Bray, M. (2004) *Methodology and Focus in Comparative Education.* En Bray, Mark &Koo Ramsey (eds.) Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change. CERC. Studies in Education 7, 2nd edition, Hong Kong: Comparative Educatio Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 237-350

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010): *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir,* LC/G.2432(SES.33/3) Recuperado de: http://www.eclac.org/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad,* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Capítulo I, pp. 23-35 y Capitulo II, Santiago de Chile, Chile

Organización de Estados Americanos (2015). *Legislación Educativa Sistemas Educativos Nacionales-OEI. Legislación Educativa.* Recuperado de http://www.oei.es/historico/quipu/legislacion_educativa.htm

Tomasevski, K. (2003): *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos,* ONU, E/CN.4/ 2003/9. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. New York, EU: Naciones Unidas. Recuperado de: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/103/31/PDF/G0410331.pdf?OpenElement

UNESCO (2010) Compendio Mundial de Educación 2010. *Educación y género-entre avances y promesas.* Instituto de Estadística de la UNESCO, Montréal, Québec, Canadá Recuperado de: http://www.uis.unesco.org

# La evaluación de los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México

Jaime Rogelio Calderón López Velarde[1]
Luis Manuel Aguayo Rendón[2]

Se comparan las experiencias de evaluación de los docentes principiantes en la educación pública obligatoria de Colombia y México. Mediante fuentes documentales y entrevistas de docentes de cada país, se identificaron tres puntos convergentes: i) la evaluación docente es punitiva; ii) desconoce diversas tareas desempeñadas por los docentes; iii) es aceptada pero cuestionada con respecto a la manera de aplicarse. Entre las divergencias, los docentes colombianos: i) son evaluados internamente desde 2002; ii) este proceso se realiza al término del primer año de servicio; iii) la evaluación incluye la participación de la comunidad escolar pero el principal responsable es el rector o director. En México, los docentes: i) son evaluados externamente desde 2015; ii) la evaluación se aplica al concluir el segundo año de servicio; iii) esta función corresponde a la Secretaría de Educación Pública mediante la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

## Introducción

En Colombia y en gran parte de los países latinoamericanos, incluyendo México, las reformas educativas de la década de los 90 del siglo pasado hasta los años recientes, introdujeron diversas medidas para hacer frente a la inequidad y deficiente calidad educativa en la educación pública a partir de los magros resultados obtenidos en las pruebas internacionales sobre aprovechamiento escolar en la educación básica. Con una fuerte influencia de las políticas neoliberales y las recomendaciones de los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial), una de estas medidas fue la instrumentación desde 2002 en Colombia y 2013 en México, de una política de evaluación docente mediante un conjunto de normas que regulan los procesos de ingreso, permanencia y promoción laboral. Asimismo, dejar en manos de instituciones dedicadas a la evaluación y a sus especialistas, el diseño de instrumentos que garanticen, entre otros aspectos, la

1 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Doctor en Educación. CE: peri984@hotmail.com
2 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Doctor en Educación. CE: l_aguo@yahoo.com.mx

objetividad, confiabilidad y rendición de cuentas a la sociedad. Por esta razón, en este trabajo interesa responder dos preguntas: i) ¿Por quién y cómo son evaluados los docentes principiantes de educación básica y media de Colombia y México? ii) ¿Qué características tiene la evaluación de estos docentes y cómo experimentaron este proceso? Comparar las medidas de política educativa de Colombia y México para evaluar a los docentes principiantes permite conocer puntos de convergencia y divergencia a fin de extraer aprendizajes que mejoren estos procesos.

## Desarrollo

La revisión de la literatura reciente centrada en los sistemas de aplicación universal o nacional concentradas en países anglosajones muestran, por un lado, desacuerdos en cuanto a técnicas, dispositivos, modos de aplicación y usos de las evaluaciones (Tenti, 2013) y por otro, que los impactos en el mejoramiento de la calidad educativa no son concluyentes (Vaillant 2008, citada por Tenti, 2013, p.29). Además, de acuerdo con este autor, los modelos estandarizados que recurren a instituciones dentro o fuera de la administración educativa que se valen de expertos en nuevas tecnologías de la evaluación, terminan por clasificar a los docentes en una jerarquía nacional cuyas consecuencias se manifiestan desde el ingreso y permanencia hasta la promoción laboral durante la trayectoria profesional (p.27). Una razón de esta situación es que todavía no se logra esclarecer la complejidad de habilidades y conocimientos pedagógicos que requiere el trabajo docente y la dificultad de evaluar su calidad.

Dicho de otra manera, identificar a los buenos maestros o saber de qué modo podrían ser mejores ya que no siempre se distinguen en esos estudios lo que se pretende evaluar (conocimiento, desempeño, o supuesto producto del trabajo docente), (Cordero y Luna, 2014) y (Rockwell, 2015). Asimismo, la dificultad de definir políticas sin especificar los diversos usos que pueden tener (administrativo, laboral, formativo, de control, etc. (Tenti, 2013). En cambio, otros estudios suscriben —según este último autor— que el aprovechamiento escolar se favorece cuando la evaluación va acompañada de políticas de selección, formación inicial y permanente, así como medidas de mejoramiento de las condiciones de trabajo y salariales (p. 26). En este sentido, Rockwell (2015), llama la atención sobre las propuestas basadas en la "mejor evidencia" de la investigación cuantitativa según las cuales el papel de la formación continua no puede desligarse de la práctica cotidiana y de las condiciones reales de cada escuela (p.9). A partir de estos resultados, se propone la búsqueda de modelos de evaluación cercanos a los actores, esto es, partir de los sistemas locales en donde participe la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres de familia).

Se consultaron y analizaron los instrumentos de política educativa de Colombia y México (leyes, decretos, etc.) y se adoptó un enfoque cualitativo de investigación mediante la realización de tres entrevistas semiestructuradas a docentes principiantes de educación primaria y secundaria de Colombia y cuatro de México. Los docentes fueron seleccionados bajo el criterio de contar con no más de tres años en servicio y haber aprobado la evaluación de permanencia entre 2014 y 2016. En Colombia, el contenido de la entrevista centró su atención en conocer la experiencia de los docentes principiantes con respecto al papel desempeñado por el director o rector, quien es el responsable de evaluarlos. En México,

indagar sus puntos de vista sobre los procesos de evaluación diagnóstica y de permanencia. Una vez transcritas las entrevistas se codificaron las diferentes unidades de análisis para identificar significados y en base a su recurrencia, establecer categorías que dan cuenta de convergencias y divergencias.

Cabe aclarar que desde una perspectiva comparada, las unidades de análisis en este trabajo corresponden a espacios situados en un nivel inferior que las provincias y estados y permiten apreciar lo que no alcanzan a ver los estudios macro que incluyen países o regiones (Manzon, 2007). Por esta razón cuando aquí mencionamos Colombia y México, nos referimos a estas demarcaciones y los resultados, lejos de generalizarse, constituyen una aproximación a la temática analizada que abre reflexiones, identifica tendencias y líneas de investigación para abundar sobre lo aquí expuesto.

## Permanencia y procesos de evaluación docente

En Colombia, el instrumento legal que regula las condiciones de ingreso, permanencia, promoción en el escalafón y reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado es el Estatuto de Profesionalización Docente, promulgado mediante el Decreto Ley 1278 de junio 2002. La permanencia de los docentes de nuevo ingreso depende de las directrices de evaluación educativa del anterior estatuto que en su artículo segundo establece que la evaluación es de carácter permanente y de tres tipos: 1. Evaluación del periodo de prueba para los docentes y directivos docentes de nuevo ingreso. 2. La evaluación ordinaria de desempeño anual. 3. La evaluación de competencias. La primera se aplica a los docentes y docentes directivos de nuevo ingreso al finalizar el año académico, una vez cumplidos cuatro meses de desempeño laboral y los objetos a evaluar durante este periodo son las competencias y los desempeños profesionales.

Conforme a lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2012), este proceso abarca tres etapas: En la primera se realiza una entrevista entre el evaluador (director del centro educativo) y evaluado para informarle sobre los elementos a tomar en cuenta en la evaluación y proporcionarle el Proyecto Educativo Institucional, el Programa Operativo Anual y otros instrumentos de planeación sobre las metas y logros por cumplir. La segunda se refiere al desarrollo y seguimiento del proceso de evaluación, en donde el director solicita al docente la elaboración de un Plan de desarrollo personal y profesional y después de reunirse con el evaluado en diferentes momentos, le comunica sus fortalezas y debilidades. En la tercera etapa (evaluación y calificación), el evaluador concentra las evidencias y aplica un formato de evaluación elaborado por el Ministerio de Educación y adoptado por cada entidad territorial (secretaría de educación del distrito). Por último, si el docente o director docente, obtuvo el nivel satisfactorio o sobresaliente, conforme al decreto 1278, “adquiere derechos de carrera y es inscrito en el escalafón docente”, de lo contrario será retirado del servicio (SED, 2012).

En México, los docentes de nuevo ingreso, están obligados a presentar una evaluación diagnóstica al término del primer año escolar que incluye: un reporte de cumplimiento de responsabilidades profesionales, un examen de conocimientos y habilidades docentes, así como un cuestionario sobre necesidades formativas para ofertarles programas que consoliden logros y superar los obstáculos identificados en esta evaluación (SEP, 2016). Para la preparación del examen, los docentes deben consultar en línea el *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* con los cuales serán evaluados (SEP,

2016a), así como documentos (SEP, 2016b) y una guía con bibliografía. Con respecto a la evaluación del segundo año (de permanencia) que incluye cuatro etapas, se añade a los anteriores instrumentos, el análisis y explicación de un expediente de evidencias de enseñanza (portafolios) y una *planeación didáctica argumentada.* En caso de que los docentes no aprueben la evaluación al término del segundo año de ejercicio docente (alcanzar al menos mil o más puntos), serán retirados del servicio.

## Las experiencias de las docentes colombianas

Al preguntarle a la profesora Bernarda su punto de vista acerca de este proceso, manifestaba que:

> El proceso mediante el cual el director me evaluó al finalizar el periodo de prueba no fue un proceso, sino una actividad de rutina y con mucha rapidez. Entonces fue más por cumplir un requisito que un ejercicio de reflexión pedagógica, quizás porque no le interesaba, porque no sabía cómo, porque había otras prioridades, porque no quería ser mi enemigo, porque no cree en el proceso. (B2).

La profesora Aurora, quien imparte la asignatura de matemáticas dijo con respecto a la evaluación del rector:

> Comenzando el año el rector le dice a uno, bueno usted a que se va a comprometer dentro de la gestión administrativa, financiera, directiva académica y comunitaria (…) ¿Qué va a hacer en cada una de ellas? Anotamos y firmamos y eso es con lo que él se queda. Y ya cuando se va a acabar el periodo escolar, entonces ahora sí, "venga para acá", aquí vamos a ver, usted cumplió con esto, usted no lo hizo, pero no es tanto un diálogo, sino es mostrando resultados. (A1).

Por otra parte, los docentes principiantes manifiestan que ante la cantidad y diversidad de responsabilidades que les asignan y la presión por la evaluación, se sienten hostigados y afectados emocionalmente. La profesora Carmen describe cómo afrontó sus problemas pedagógicos en el aula:

> Los principales problemas pedagógicos durante mi periodo de prueba los asumí sola, apelando a mi creatividad y herramientas suficientes o insuficientes que se me fueron ocurriendo. En otras palabras, me las arreglé como pude, pues tampoco la literatura y todo el carretazo que me infundieron en las pedagogías tampoco sirvieron de mucho, Pues entrar a un aula con 45 niños no da tiempo para pensar en el Emilio de Rousseau. Pues he sido maestra, madre, psicóloga, médico, consejera espiritual y cuanta cosa y rol me exige el día a día. (C3).

En el anterior sentido la profesora Carmen señala:

> Tenemos que pagar una cuota de trabajo extra que está implícito en las tareas que se nos asignan. Somos a quienes se nos evalúa con mayor acento y en otros casos somos ignorados (…) la evaluación es no solo de prueba, sino en esas evaluaciones que periódicamente se aplican y que causan un estrés mayor la sensación permanente es de persecución laboral. (C3).

Por último, la profesora Bernarda añade:

> El sistema de evaluación para profesores es una política que responde a la rendición de cuentas y que busca llevar a los profesores a la revisión permanente de sus prácticas. Lamentablemente en la práctica, es el resultado de mecanismos de coerción que se viven en la escuela. Se dicen muchas cosas y existen voces a favor y en contra del sistema de evaluación de los maestros.

## Las experiencias de las docentes mexicanas

Todas las entrevistadas coinciden en la tensión que genera la presentación de los exámenes de evaluación diagnóstica y final porque se intensifica la sobrecarga de trabajo que incluye no solo la entrega de formatos de fin de cursos sino la atención numerosa de grupos y alumnos. Al respecto, la profesora Daniela de educación secundaria dijo que las evaluaciones desconocen el contexto de trabajo cotidiano de los docentes al señalar que, "A mi están exigiendo calidad y tengo tres grupos con 37 alumnos, pero ¿quiénes tienen 35 horas?, además, el examen es un día, una tarde ¿pero todo lo que hacemos?". (D1). Otra de sus compañeras del mismo nivel añade:

> La atención a grupos numerosos de estudiantes, la escasez de materiales y recursos, el limitado apoyo recibido por parte de otros actores, la multiculturalidad en el aula y las limitaciones en el entorno de la comunidad son algunos de los retos percibidos que desde mi punto de vista, dificultan el óptimo desempeño de la docencia. (F1).

En cuanto al examen de conocimientos de la evaluación diagnostica, la profesora Evangelina dijo lo siguiente:

> Se me hizo bien, no difícil, hablaban los casos y casi como que me describían mi grupo, porque hablaban mucho de las conductas de los niños, o sea que los casos si están a lo que uno trabaja, si están apegados en el examen a lo que uno trabaja. (E1).

Al preguntarle a la profesora Daniela su opinión sobre el proceso evaluativo experimentado, manifestó diversas inconformidades:

> Siento que está bien que nos evalúen pero la forma, los instrumentos, no me parecen muy adecuados, porque, en primer lugar están muy desfasados en tiempo, no se aplican cuando se deben de aplicar, se aplican mucho tiempo después, algunos de los instrumentos sí, pero las evidencias de aprendizaje se aplican muy desfasadas, a mi me tuvieron que notificar de las evidencias en abril para subirlas en mayo y me notificaron en junio y nada más me dieron 15 días para hacerlo. (G1).

Añade con respecto a la evaluación de permanencia de 2016 y conforme al informe oficial de resultados, que de las 4 etapas solicitadas solamente les calificaron dos (etapa de evidencias que incluye el portafolio y la etapa 4 de la planeación didáctica argumentada), y en el examen de conocimientos "solamente aparece un sí y un no lo pasó, pero ya sin puntuaciones". Al respecto dijo:

> Otra inconformidad que tengo que no me parece justa es que desde un principio nos están diciendo son 4 etapas, tienes que cumplirlas, que tienes que hacer esto tienes que hacer lo otro y a la hora de la hora cuando llegan los resultados nos dicen que solo se consideraron dos etapas. (G1).

## Las convergencias

1. En ambos países la evaluación para que los docentes principiantes permanezcan en el servicio educativo público es punitiva, pues de no aprobarlo son retirados del servicio.

2. Los docentes principiantes de Colombia y México reconocen la importancia de ser evaluados pero están en desacuerdo con la manera de realizarse. En Colombia el sistema de evaluación para que los docentes de nuevo ingreso permanezcan en el sistema educativo público incluye la participación de gran parte de la comunidad escolar, pero los instrumentos que expresan sus valoraciones y otros más son de apoyo u optativos. Asimismo, la evaluación de los directivos o rectores se ve obstaculizada por las limitaciones señaladas por los docentes entrevistados (falta de tiempo, de apoyos administrativos, insuficiente formación pedagógica, así como el uso arbitrario de su autoridad para ejercer control y mecanismos de coerción). Sin embargo, admiten que su actuación no es generalizable ya que depende de la diversidad de contextos socioeducativos y de sus particularidades. Las docentes mexicanas manifiestan su desacuerdo con la manera en que se aplican los instrumentos de evaluación (a destiempo, con fallas en el sistema informático, sin considerar en los exámenes la diversidad de contextos escolares) y condiciones laborales (múltiples tareas, excesiva atención de grupos y alumnos).

3. Otra convergencia es el reconocimiento de que la docencia no se reduce a dar clases ya que las docentes de ambos países coinciden en señalar que el trabajo que desarrollan trasciende los límites de las situaciones de enseñanza porque cada vez más tienen que cumplir con requerimientos que no son específicos de tareas de enseñanza. En algunos casos estas actividades son propias de la gestión escolar como el llenado de múltiples formatos administrativos, otras son parte de los rituales escolares (concursos y actividades cívicas), pero en otras ocasiones atañen a las condiciones socioeconómicas adversas en las que se encuentra la escuela y los niños. En estos últimos casos se les presentan problemáticas más de índole social o material que de trabajo docente.

No obstante, el tiempo que dedican a estas actividades, en ambos países los docentes principiantes consideran injusto que estas no sean incluidas en la evaluación del desempeño docente, lo que sitúan al profesor en un escenario de múltiples responsabilidades en donde no todas se corresponden con un profesional de la docencia. Esta situación les genera malestar a los docentes y afectan no sólo su desempeño profesional sino el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Asimismo, su salud ya que sin posibilidades de resolver situaciones que escapan a la lógica de la escuela, se ven abrumados por las tensiones y el estrés. La razón de esta exclusión es que la evaluación docente, tal como se concibe hoy día, está unida a la noción de docente profesional, de manera que cuando los sistemas educativos evalúan a los profesores profesionales, se preguntan sobre los rasgos que caracterizan a un profesor altamente efectivo y esa caracterización gira, por lo general, en torno de los aprendizajes logrados en los alumnos (Martínez Rizo, 2016). Lo que se percibe entonces, es que los rasgos de profesionalidad que dan contenido a las evaluaciones del docente no

se corresponden con las condiciones institucionales de las escuelas en donde se pretende que los profesores principiantes ejerzan una práctica propia de los profesionales. Por esta razón, existe una fractura entre los rasgos que se incluyen en la evaluación y la diversidad de actividades realizadas por los profesores en escenarios concretos.

## Las divergencias

1. Los sistemas de evaluación en ambos países difieren con respecto al periodo de evaluación y a los actores educativos que intervienen en este proceso. En Colombia la evaluación se realiza al término del primer año de servicio. Asimismo, incluye la participación de la comunidad escolar pero el director es el evaluador y principal responsable de aplicar los protocolos de evaluación institucional. Sin embargo, esta participación, además de ser interna, es muy limitada ya que los instrumentos de evaluación son únicamente de apoyo.

2. En México, los docentes principiantes son evaluados externamente mediante la evaluación diagnóstica y final al término del primero y segundo año por la Secretaría de Educación Pública mediante la CNSPD.

En el siguiente cuadro se establecen las principales similitudes y diferencias de los sistemas evaluativos de ambos países.

**Cuadro 1.** Experiencias de evaluación de docentes principiantes de Colombia y México. Convergencias y divergencias

| Objeto de comparación | Convergencias | Divergencias | |
|---|---|---|---|
| Evaluación docente | 1. Efectos punitivos<br>2. Desacuerdos sobre la aplicación<br>3. No toma en cuenta otras actividades | Colombia | Interna (evalúa el rector y/o director c/la participación de la comunidad)<br>Periodo (al término del primer año de servicio) |
| | | México | Externa (evalúa la SEP y la CNSPD)<br>Periodo (al término del primero y segundo año de servicio) |

Fuente. elaboración propia.

## Conclusiones

La evaluación de permanencia ya sea interna o externa es imprescindible para que los docentes principiantes muestren sus capacidades y desempeños al iniciar su ejercicio profesional pero por sí mismas, son insuficientes. Establecer un sistema de evaluación que integre las fortalezas de ambas evaluaciones en cada país, evitaría visiones dicotómicas y excluyentes. Para los docentes entrevistados de ambos países, los procesos evaluativos no son rechazados pero la manera de aplicarse les causa inconformidades. En primer lugar,

la presión por aprobar la evaluación de permanencia para evitar el cese laboral y en segundo, la diversificación de actividades que rebasan sus responsabilidades profesionales y son invisibles en la evaluación docente. En este sentido es necesario insistir en la evaluación no en su sentido instrumental y de utilidad político-técnica para clasificar buenos y deficientes docentes sino como recurso formativo de indagación y reflexión para reconocer aciertos y superar carencias.

## Bibliografía

Cordero, G. y Luna, E. (2014). El servicio profesional docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7, 75-84.

Manzon, M. (2007). La comparación de espacios. En: Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (comps.) Educación comparada. Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica.

Martínez, R. F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México, INEE.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 (19/06/2002). Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá.

Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. En *Educación, Formación e Investigación,* (1), 1, 1-14. En: http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6221. (Consultado el 5 de septiembre de 2016).

Secretaría de Educación de Bogotá (2012). Cartilla Guía. Evaluación Docente. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Bogotá.

SEP (2016). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.

SEP (2016a). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Ciclo Escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.

SEP (2016b). Evaluación diagnóstica para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso al término de su primer año escolar en educación básica. Ciclo escolar 2016-2017. México: SEP-CNSPD.

SEP (3 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México, Diario Oficial de la Federación.

Tenti, E. (2013). Reflexiones críticas sobre evaluación de los docentes. En: Juan Díaz de la Torre (comp.). Realidades y prospectiva educativa (pp. 219-251). Vol. 2, México: SNTE.

# Instituciones de formación docente: Argentina, Brasil, Colombia, China, México, Uruguay

Irma Alicia González Anaya[1]
José Ricardo Rivera Peña[2]

Los orígenes de la escuela normal se inician con una Escuela Especializada en educar a los maestros, en 1770 por primera vez se creó una Escuela Normal (*Normalschule*) en Austria. El término normal se aceptó con el significado del verbo normar (servir de norma, regla que se debe seguir) (Ruiz, 1980). En Francia, en 1794 se crea la Escuela Normal en estos términos: "Se establecerá en París una Escuela Normal. En los Estados Unidos en Massachusetts (Horace Mann) en 1837. Generando un interés pedagógico experimentaron países como China y en países de América Latina como Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay y México.

El presente trabajo se da por la iniciativa de reconocer las escuelas formadoras de docentes de diferentes países, para elaborar un estudio comparativo inicial y detectar los elementos que integran la política educativa actual, ante las escuelas normales y definir sus potencialidades y las fortalezas para la mejora de la formación docente en la etapa inicial.

Se seguirá la Metodología de Triangulación Múltiple Participativa (MTMP) logrando triangular datos para hacer las inferencias de información recabada de las políticas educativas de los diferentes países. Mostrando resultados para realizar algunas consideraciones finales, que ayudarán a entender la evolución de la Escuelas Normales.

## Introducción

Una de las instituciones más reconocidas a nivel mundial es la Escuela Normal Superior de París (igualmente identificada como École normale supérieure, Normale Sup, Normale, ENS, ENS-Paris, ENS-Ulm o Ulm); siendo la prestigiosa de Francia porque se dedica a formar a la élite de la investigación científica de ese país. Su propósito original es el de

1 Secretaría de Educación de Nuevo León, México. CE: dra.irma.gzz@gmail.com

2 Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita. Monterrey, Nuevo León, México. CE: dr.josericardoriverapena@gmail.com

preparar profesores de instituto; enseñar a futuros investigadores, profesores de universidad, funcionarios de alto rango, así como a líderes políticos y empresariales. Su trabajo académico, está centrado en la relación entre preparación e investigación, con énfasis en la libertad de currículo. Entre sus egresados, podemos referirnos a Michel Foucault (1946), Émile Durkheim (1879). Este crecimiento y posicionamiento de las Escuelas Normales en Europa, tiene su auge hasta el año 1920; de ahí en adelante, comenzaron a desaparecer en países como Alemania y los Estados Unidos. Muchas Escuelas Normales, fueron absorbidas por las universidades.

Actualmente ya mayoría de las escuelas normales han sido absorbidas por universidades, México es uno de los países que actualmente son de nivel superior pero separadas del sistema universitario, por lo cual surge la inquietud de este estudio, ya que se ha modificado el ingreso al sistema educativo, originalmente quien ingresaba al sistema educativo como docente de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria) debía ser de formación inicial maestros. Actualmente el ingreso al sistema educativo básico surge de una convocatoria para presentar un examen de ingreso y los solicitantes pueden ser universitarios no necesariamente con formación docente como preparación inicial.

Formar educadores, representaba algún tipo de influencia histórica y de tradición, en la forma de abordar procesos de aprendizaje, no solo con estudiantes, sino entre los mismos formadores, pero en muchas ocasiones o casi siempre, nuestro quehacer solo se fundamenta en la pedagogía como "razón de ser" tratando además, de resolver paradigmas o entender los diferentes puntos de vista desde una situación problemática, dejando de lado la historia, para comprender una realidad, ahora nos dicen, debe ser en contexto y entonces, como solución, nos trasladamos a las Escuelas Pedagógicas, que han sido a través de los tiempos, muy útiles, de acuerdo a su época, tiempo, espacio y lugar; especialmente, por los aportes de sus educadores a través de su ejercicio profesional como: pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, didácticos, literatos, y así a través de los tiempos hasta hoy en día, en pleno Siglo XXI. En donde el mayor compromiso es trascender y dejar huella.
Se ha logrado en relación con esta historia compartida de siglos con otras normales de Latinoamérica y el mundo, en la formación de educadores y lo que esperamos, frente al reto de la excelencia y la formación de alta calidad.

## Creación de las escuelas normales

### *Argentina*

El 6 de octubre de 1869, se dictó el decreto de creación de la Escuela Normal de Paraná, con el designio de *"formar maestros competentes para las escuelas primarias"*. La Escuela Normal comprendía: un curso normal, en donde los maestros debían contar con los conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en el país, pero también "el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlas"; y una escuela modelo de aplicación, en donde se realizaban prácticas de enseñanza de los alumnos de las escuelas normal.

Fue hasta 1886 se inició la unificación del sistema de formación del magisterio en todo el país con la aplicación de un plan de estudio. Haciéndose cargo de la dirección y orientación del normalismo distinguido maestro español José María Torres (1823-95) fue consolidada definitivamente la Escuela Normal de Paraná.

Para Torres, la profesión del magisterio requiere, además de la cultura general, una formación especial que permita al maestro el conocimiento de la naturaleza del educando y de la ciencia y arte de la educación, es decir, de los principios pedagógicos y de los métodos y prácticas de la enseñanza. Considera que el verdadero método de enseñanza consiste en guiar al educando para que asimile los conocimientos, partiendo de las lecciones sobre hechos y objetos concretos. *"El ejemplo y la práctica son más eficaces. Que el precepto y a teoría"*. Lo importante no es trasmitir directamente los conocimientos sino cultivar las aptitudes para adquirirlos. Publicó varios libros: *Primeros elementos de educación, El arte de enseñar; Metodología; Curso de pedagogía*, etc. Torres sistematizó la pedagogía, adaptando a maestro medio las normas didácticas y los principios pestalozianos. Durante mucho tiempo, esta influencia típicamente *pestalozziana* ***mecanizada y esquematizada por Torres en los famosos "principios" constituyó la médula de nuestra pedagogía normalista.***

## *Brasil*

En Brasil, en 15 de octubre de 1827, la Asamblea Genera Imperial decreta una ley que tiene como objetivo la ordenación de la instrucción pública y de los conocimientos necesarios a la formación docente para las escuelas primarias. Hacia el año de 1907, inician las gestiones que llevaron a la creación de la Escuela Normal, el 27 de febrero de 1909 a la firma del decreto de creación de la Escuela Normal de Posadas, un 19 de julio de 1909 se abrieron sus aulas formadoras de Maestros Rurales de la Nación este Instituto Superior de Formación Docente forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal.

Tiempo después, al comenzar el curso de 1911, se inició el primer año de la escuela normal común, egresando los últimos maestros rurales en 1913 y los primeros maestros normales en 1914. "Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos, a los más jóvenes de nuestra sociedad y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamientos y de creación". Hoy la Escuela Normal tiene una prioridad: recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Las escuelas normales de todo el país fueron agentes centrales en la conformación de sucesivas camadas de docentes y usinas de producción de un saber específico, de un saber pedagógico, que dotó de identidad, autoridad y legitimidad a la figura del educador moderno. La matriz normalista constituyó la identidad fundante del magisterio, nuestros profesores contaban con el prestigio y el reconocimiento social que provenía del lugar público que ocupaban en la sociedad misionera, eran portadores de autoridad y la Escuela Normal era el lugar clave en la formación de la ciudadanía de sus habitantes.

Hoy el escenario es otro, y la educación argentina tiene otra agenda, una vez más la Escuela Normal está llamada a otros desafíos, a tejer nuevos lazos entre los sujetos y los

espacios, debemos pensar otros modos de formar a nuestros jóvenes y nuestros maestros, debemos crear otras maneras de "habitar" la Escuela, habilitar nuevas preguntas, otros modos de hacer enseñanza; debemos renovar los mandatos heredados y a construir otros nuevos, entre todos. Considerando "la Normal es un sentimiento", yo diría la importancia y el valor del sentido de *pertenecia* a una institución (Gabetta, 2009)

Las escuelas normales pasaron a ser las responsables de la propagación de las teorías pedagógicas y, en consecuencia, de la modificación de esas prácticas (Veiga, 1992; Villela, 1992; Rabazas, 2001; Durães, 2002). Después de la Ley Imperial, el Acto Adicional de 1834 transfirió a las provincias brasileñas la responsabilidad de organizar la instrucción pública primaria y secundaria y la formación de maestros y maestras. Así, a partir de 1830 empezaron a surgir proyectos de escuelas normales en diferentes provincias brasileñas. Entre las primeras están aquellas localizadas en las provincias de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) y São Paulo (1846), como nos presenta Villela (2000).

La escuela normal de Minas Gerais estaba situada en ciudad de Ouro Preto, en aquel momento capital de la provincia, bajo la dirección del maestro Francisco Peregrino, quien le imprimió una orientación metodológica francesa (Gouvea & Rosa, 2000.). También la de Rio de Janeiro estaba situada en su capital (Niterói), y, según Villela (1992), ella "não representou, apenas, a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhoril que se encontrava no poder". La escuela normal del Rio de Janeiro fue considerada como la primera de Brasil ya que la escuela de Ouro Preto se implantó de hecho en 1840, aunque ambos proyectos fueron elaborados simultáneamente.

Mientras en Brasil, según Tanuri (Kulesza, 1998), el número de escuelas normales crecía, pasando de 4 escuelas en 1867 a 22 en 1883. Entre los años 1860 y 1880 muchas escuelas normales fueron creadas o puestas en funcionamiento en diferentes provincias brasileñas como, por ejemplo, en Sergipe (1871), Rio Grande do Sul (1869) o Pará (1871), aunque algunas de estas se abrieron y cerraron varias veces (Kulesza, 1998).

A partir de los años 60 se intensifico la exigencia gubernamental brasileña en cuanto a la formación pedagógica de maestros y maestras. Como consecuencia en diferentes provincias se potencia la ubicación de los estudios y en cuanto la estructuración o metodología de estos. Hasta este momento y después en algunas de estas implantaciones, la tendencia fue que las escuelas normales brasileñas *nacieran* junto a la enseñanza secundaria en los liceos, como pasó con Piauí en 1882. La formación docente se impartió de diferentes maneras, unas veces en *escuelas normales y* otras a través de *cursos normales* (Kulesza (1998)

## *Colombia*

Las escuelas normales superiores (ENS), han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional como garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país. Su creación en 1821, por autorización del General Francisco de Paula Santander, han surtido diferentes procesos de transformación en la línea de las dinámicas del sector educativo en nuestro país y las

tendencias pedagógicas a nivel mundial sobre la formación de docentes, las ENS se constituyen así en instituciones destacadas por ser instituciones formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria.

El artículo 112 de la Ley 115 de 1994, establece que «Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior».

El Ministerio de Educación Nacional mostró interés de fomentar la calidad educativa de las ENS, entre estas estrategias de acompañamiento y los diferentes procesos de evaluación que se han cursado desde su reestructuración: Acreditación previa (1997-1998), Acreditación de calidad y desarrollo (2002) y Verificación de condiciones de calidad del programa de formación complementaria (2010-2012).

El Decreto 4790 de 2008, que establece las condiciones de calidad para el programa de formación complementaria que ofrecen las ENS, es el referente normativo vigente para las ENS. Decreto 4790 de 2008, Se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Actualmente el país cuenta con 137 ENS, con igual número de programas de formación complementaria en metodología presencial, autorizados por el Ministerio de Educación Nacional para ser ofertados.

### *China*

A partir de 1903, las Escuelas Normales incluyeron en su currículum la asignatura de Dirección y gestión escolar (XIAO, 2010). En las décadas de los años 30 y 40 del siglo XX, se publicaron muchos libros sobre Administración Educacional, en los que se incluían las cuestiones relativas a la dirección y gestión escolar. En 1949 se estableció la República Popular China desde ese momento, la nueva China empezó a aprender y a utilizar tanto el modelo de sistema escolar como la ideología educativa de la Unión Soviética. Según ésta, la Pedagogía es el saber unitario sobre la educación, por lo que la dirección y gestión escolar es una pequeña parte de la Pedagogía, que no puede ser considerada un área independiente. Hasta la década de los años 70 las Escuelas Normales de China utilizaban los materiales y libros de texto correspondientes al modelo de la Unión Soviética

A partir de los años 80 del siglo XX, China comenzó a abrir sus puertas y empezó a establecer reformas en todas las áreas del país, incluyendo la educación. A través del desarrollo del estudio de la educación. Así, la dirección y gestión escolar se convirtió en una disciplina situada en la intersección entre la Administración y la Educación. Hacia el final del siglo XX, casi todas las Universidades Normales de China cuentan con la especialidad o el área de estudio de dirección y gestión escolar. Las principales bases teóricas en las que se apoya la dirección y gestión escolar en China son las siguientes:

Existen diversas corrientes dentro de las teorías de la administración que tienen una aplicación práctica en las instituciones escolares. La escuela es también una organización

o sistema social, que comparte las características de otros sistemas sociales. La teoría de las necesidades de Maslow, la teoria X, la teoría Y o la teoría Z, que se dedican a estudiar las personalidades dentro de la organización y las motivaciones de los miembros de la organización, son también muy importantes para la dirección y gestión escolar.

Parte de las teorías de la Psicología, teorías de la Sociología. Es necesario conocer cómo son las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre la escuela y otras organizaciones sociales y cómo son las relaciones dentro de los subsistemas de la escuela. En 1949, fecha en la que nació la nueva China, hasta el momento, se han practicado tres sistemas principales de dirección escolar:

— El sistema de Consejos Escolares.

— El sistema era el establecido por la Dirección del Partido Comunista.

— El sistema en el que la responsabilidad recae en el director. El director de la escuela tiene el derecho de tomar la decisión final y es el responsable ante la dirección superior.

El cambio de una economía planificada a una economía de mercado hizo que la reforma educativa fuera también radical. Esta reforma son básicamente tres: la ampliación de los márgenes de autonomía de las escuelas, la mejora del sistema de dirección escolar y la mejora de la gestión del currículum en los centros.

Tras la reforma, si un profesor trabaja más tiempo en el centro u obtiene mejores resultados, puede obtener ingresos adicionales y la escuela tiene la potestad de reducirlo o incrementarlo en cierta medida. Algunas escuelas del sector público tienen un modelo de gestión escolar igual al de las escuelas privadas. En este caso, gradualmente, el centro pierde la financiación procedente del gobierno (Xiaohuan, 2010).

Para mejorar la preparación de los directores, el Ministerio de Educación de China establece dos centros dedicados a capacitar a los directores de escuela. El primero el Centro Nacional de Preparación de Directores de Escuela Primaria y el Centro Nacional de Preparación de Directores de Escuela Secundaria en la Universidad Todos los nuevos directores escolares deben cursar un periodo de estudio para lograr la certificación que les capacita para ejercer sus funciones.

Cualquier persona que cumpla esos requisitos puede solicitar el cargo y presentarse a las entrevistas y exámenes orales para acceder al mismo. El candidato que obtenga la mejor puntuación en el proceso será contratado como director

Aunque deben cumplir con las exigencias del currículum oficial, tanto nacional como local, las escuelas pueden diseñar su currículum de acuerdo a su propio carácter y a sus circunstancias. Este nuevo modelo curricular hace necesario para los centros enfatizar las capacidades creativas de los profesores y prepararles para que puedan realizar las adaptaciones curriculares (Xiaohuan, 2010).

Desde el siglo XX, en China la pedagogía de Herbart era una pedagogía general que estudiaba principios universales y China aceptó totalmente esta universalidad pedagógica y se dedicó exclusivamente a estudiar principios de pedagogía, sin poner atención a la práctica o a la realidad educativa. Su desarrollo no estuvo ligado a la propia cultura en la que se desenvolvía y aplicaba.

Desarrolla las políticas educativas de administración nacional y local. Donde formulan los temas de investigación, su objetivo principal es la construcción de teoría educativa. Se pretende que realicen investigaciones propiciando el desarrollo educativo y también han profundizado en el estudio de la pedagogía durante el siglo XXI. En este período empezó el camino de la *construcción de la pedagogía en China* en lugar de la *Introducción de la pedagogía en China*.

**Universidad Normal de Beijing (BNU)** tiene una historia de más de 100 años, como la historia de la educación moderna china, ha desarrollado a partir de la Facultad de Educación de la Universidad Metropolitana como prioridad a la formación del profesorado. Dando gran énfasis en el intercambio y la cooperación con las instituciones educativas a nivel nacional, regional e internacional, esforzándose en conseguir un prestigio mundial, está comprometida con el desarrollo de la investigación.

## *México*

En México la primera Escuela Normal se creó en 1820, bajo la influencia de la llamada Escuela Mutua o Lancasteriana, cuyo objetivo no fue expresamente la formación de profesores, sino de preceptores (que aconsejan y establecen el orden). Después de la Restauración de la República se estableció una Escuela Normal dedicadas a la pedagogía. En1886 que se construyeron las Escuelas Normales, como fue la de Veracruz, y un año más tarde la de la Ciudad de México, que hasta hoy en día siguen activas.

Los programas educativos después de la Revolución en México, en 1920, crearon las Escuelas Normales Rurales con el fin de extender la educación a los lugares recónditos del país, y dedicadas especialmente a la educación de los pueblos indígenas. Hoy existen 450 escuelas de este tipo (Navarrete, 2015). Una escolaridad semejante a la anterior ha sido la Escuela Normal Regional con muchas similitudes, aunque se afirma que una diferencia es que se basa en la pedagogía del estadounidense John Dewey y forma a sus alumnos en talleres y trabajos agrícolas, además de las clases obligatorias.

En México sigue activa la Escuela Normal para profesores de nivel elemental; y la Escuela Normal Superior que forma maestros para nivel de secundaria. Como parte de este mismo sistema educativo está la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece grados universitarios de licenciaturas, maestrías y doctorados.

En 1906 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios, encargada de formar profesores e investigadores de alto nivel, reuniendo a los mejores exponentes en ciencia y arte del país. Sin embargo, este crecimiento se vio interrumpido por una crisis provocada por la Revolución Mexicana.

La historia de las escuelas normales a partir de 1921 presenta cambios importantes para la carrera normalista, basados en las políticas de acuerdo a los proyectos de educación nacionalista, rural, socialista, unidad nacional, Plan de Once Años, Reforma, descentralización, modernización y los retos actuales del normalismo.

En 1969, se concretizó una reforma a los planes de estudio de las Escuelas Normales mediante la cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplío el plan de estudios a cuatro años(IEESA, 2012). La reforma de

1984 que elevó la norma básica al nivel de licenciatura, estableciendo el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales (Noriega, 2014). En 1982, las Escuelas Normales adquieren el *status* de instituciones de educación superior. En 1989, se fusionaron la DGCMPM y la DGEN dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

### *Uruguay*

Se inicia la Escuela Normal de muy corta duración en 1849. Por decreto del Instituto de Instrucción Pública creado en 1848, se abre una Escuela Normal también de corta duración 1866. Es hasta 1877 que se crea una Escuela Normal bajo la Dirección de la Junta Económico Administrativa de Montevideo. En el marco de la Ley de Educación Común promulgada por el Decreto Ley 1350 del 25 de Agosto de 1876 un nuevo Decreto crea una Escuela Normal.

En 1882 comienza a funcionar en Montevideo el Instituto Normal de Señoritas cada Departamento podía enviar tres alumnas al Internado, a cambio estas una vez egresadas debían ejercer 2 años en su localidad. Hacia 1891 comienza a funcionar el ***Instituto Normal de Varones «Joaquín R. Sánchez";*** en l935 se unificaron.

En 1904 se aprueba el Reglamento de la Práctica Magisterial, hacia el año 1918 el 26 de Julio se crea por Ley el Consejo de Educación Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. A partir de este momento la Formación de maestros depende del Consejo y se realiza en los Institutos Normales en cursos de tres años de duración. La Reforma del Plan de Estudios 1939 que pasa a 7 años de cursos (4 de orientación de cultura general y 3 de especialización profesional).

En 1945 se llevan adelante las Misiones Pedagógicas: Julio Castro, Misión de Caraguatán estas impactan en la formación y la mirada sobre la profesión del magisterio nacional. En 1955 Se aprueba el nuevo Plan Normalista, exigiéndose la aprobación de los 4 años de Educación Secundaria.

En 1949-1974 este período el gobierno oficializa dieciocho Institutos Normales que habían surgido a instancias de iniciativas locales tanto públicas como privadas.

Durante el proceso de dictadura 1973 se aprueba la Ley 14.101 que crea el Consejo Nacional de Educación (CONAE) que centraliza el gobierno de toda la educación pública. En 1977 se crea el INADO (Instituto Nacional de Docencia) en este instituto se reúnen por primera vez la formación de maestros, profesores para educación media y maestros técnicos.

Los Institutos Normales se transforman en IFD (Institutos de Formación Docente) y además de las carreras de maestros se pueden cursar en forma libre las carreras de profesorado. La Ley de Emergencia 15.739 (1985) que organiza el funcionamiento de la educación pública y crea la ANEP y el CODICEN. En el marco de esta Ley y dentro de la estructura de CODICEN se crea la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Hacia 1986 se establece el Nuevo Plan para la formación Magisterial. Los cursos pasan nuevamente a ser de 4 años y se elimina el Bachillerato Pre-magisterial. En 1992 Nuevo Plan para la formación inicial de maestros, los cursos se reducen a 3 años, con 2

años comunes y un 3er año diversificado entre las orientaciones de Educación Inicial y Educación Común.

En 1996, el Consejo Directivo Central de la ANEP, con la correspondiente aprobación del Parlamento, inicia una Reforma Educativa enmarcada en los principios de calidad y equidad, que divide la formación docente en dos aspectos: formación inicial de profesores para enseñanza media, y capacitación en servicio y en el 2000 se hace la reformulación del Plan de 1992.

## Metodología

Utiliza la Metodología de Triangulación Múltiple Participativa (MTMP) Rodríguez, 2005) la cual permite establecer las inferencias desde el comparativo de los diferentes datos, tiempos y espacios.

Como primera etapa se identificaron los elementos comunes; en el segundo momento se detectaron aquellos principios que desarrollan en otros países y está muy cercano a la evolución de la profesionalización en México; en un tercer momento se clasificaron los países que tienen Institutos de Educación Superior, Universidad y Escuelas Normales y finalmente se realizan consideraciones que podrían enriquecer la política educativa en las Escuelas Normales en México.

## Consideraciones finales

Se puede identificar cómo se ha ido transformando la Escuela Normal desde el surgimiento de las instituciones hasta su profesionalización.

Es importante rescatar que en cada país señalan que hay que mantener la pedagogía y la didáctica, y que el docente debe ampliar sus conocimientos, también se denota un trabajo de autonomía escolar y gestión escolar, y dentro de las actividades consideran un espacio para realizar la investigación.

Por lo cual se propone una política educativa hacia:

- Promover la profesión de educador como identidad académica.
- Generar elevar grado académico de los docentes en instituciones de Alta Calidad.
- Fortalecer la cultura de la investigación educativa.
- Desarrollar la apertura para realización de producciones académicas de forma colectiva.
- Difundir las publicaciones científicas creadas a partir de la investigación educativa.
- Crear Red Neolonesa de Escuelas Normales REDNEN y Red de Investigación Educativa e Innovación RIEI.

**Bibliografía**

ASONEN (2014) *Naturaleza y retos de las escuelas normales superiores* Documento de Trabajo No. 1, Julio de 2014. (Asociación Nacional de Escuelas Normales)

Bregazzi, M. (1995) *Historia de la educación*. Argentina.

Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1927. Recuperado del:http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm Brasil

Durães, S. J. (2002). *Escolarização das diferenças: Qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905).* Tese-Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Gabetta, M (2009) *Escuela Normal Superior "Estados Unidos del Brasil"* Argentina.

Gouvea, M. Cristina. Rosa, W. M. A (2000) *Escola normal em Minas Gerais.* In: Lições de Minas – 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Educação/ Governo de Minas. p. 19-31.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012) *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos?* La formación docente en México, 1822-2012.

Kulesza, W. A. (1998). *Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910).* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.79, n.193, setdez. p. 63-71.

Lakanal J. (1829). *Convención Nacional del Proyecto de educación nacional*.

Ministerio de Educación (2012). *Escuelas Normales Superiores en Colombia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-345504.html

Navarrete, Z. (2015) *"Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX"* en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 17, No. 25, pp. 17-34. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/3805/3356

Noriega, M. (2014) *"México en la internacionalización. Las Escuelas Normales",* en Navarrete, Z. y Navarro, M. Internacionalización y Educación Superior, Estados Unidos de América: Palibrio LLC /Sociedad Mexicana de Educación Comparada. pp. 301-333. Recuperado de : https://books.google.com.mx/books?id=WHN8AwAAQBAJ&pg=PP4&lpg=PP4&dq=internacionalizaci%C3%B3n+y+educaci%C3%B3n+superior+zaira+navarrete&source=bl&ots=hX_i8_QzvG&sig=ACfU3U2x_1PXRFQT1zXdjSV-jEwkxt5J_Q&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwivip7C8JnmAhUC7awKHZ_mDoY4ChDoATAMegQIChAB#v=onepage&q=internacionalizaci%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20superior%20zaira%20navarrete&f=false

Rabazas R, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas Normales de España (1839-1901).* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rodríguez, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales.* Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. Número 31, septiembre 2005.

Ruiz B. J. (1980) *Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores*, La investigación pedagógica y /a formación de profesores, Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1980, pp. 105-106.

Veiga, C. G. A (1992). *Formação dos educadores: entre os mitos e a história*. Educação em Revista. nº 15. Belo Horizonte: UFMG. p. 14-20.

Villela, H. (1992) *A primeira Escola Normal do Brasil*. In: NUNES, Clarice (Org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez. p. 17-42.

Xiaohuan, S. (2010) *Educación en China: reforma e innovación*.

# A Educação Profissional nos Sistemas Educacionais Brasileiro e Estadunidense

Harryson Júnio Lessa Gonçalves[1]
Deise Aparecida Peralta[2]
Ana Lúcia Braz Dias[3]

O artigo apresenta resultados preliminares do projeto de pesquisa interinstitucional "Estudo Comparativo sobre o Ensino de Matemática em Currículos de Educação Profissional Técnica: Brasil e Estados Unidos" (em andamento). Assim, no presente artigo caracterizaremos a Educação Profissional na organização dos sistemas educacionais brasileiro e estadunidense. Para tanto, nos utilizamos de uma perspectiva metodológica comparativa, natureza qualitativa de cunho exploratório e descritivo, em que nos utilizamos de entrevistas com professores e gestores brasileiros e estadunidenses de educação profissional e análises documentais (legislações e portais governamentais). Enfim, descrevemos no trabalho as singularidades e semelhanças dos sistemas educacionais brasileiros e estadunidenses, configurando suas respectivas redes de educação profissional.

## 1. Introdução

Este artigo refere-se a parte dos dados constituídos por um projeto de pesquisa interinstitucional (Universidade Estadual Paulista —UNESP/Brasil e *Central Michigan University* — CMU/EUA), intitulado "Estudo Comparativo sobre o Ensino de Matemática em Currículos de Educação Profissional Técnica: Brasil e Estados Unidos" (em andamento), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP). O referido projeto investiga semelhanças e singularidades da organização dos sistemas de educação profissional[4] brasileiro e estadunidense, bem como marcos legais e arcabouços

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP/Brasil) / Doutor em Educação Matemática. CE: harryson@bio.feis.unesp.br

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP/Brasil) / Doutora em Educação para a Ciência. CE: deise@mat.feis.unesp.br

3 Central Michigan University (CMU/EUA) / Doutora em Educação Matemática. CE: dias1al@cmich.edu

4 Neste artigo usaremos intercambiavelmente os termos e siglas *Career and Technical Education* (CTE), I (VET) e Educação Profissional, apesar de reconhecermos que os mesmos tenham diferentes conotações.

curriculares, ressaltando as possíveis orientações específicas sobre o ensino de Matemática na formação vocacional; analisa semelhanças e singularidades inerentes às necessidades, dificuldades e estratégias de formação matemática presentes na formação profissional no contexto dos cursos da área da indústria das instituições pesquisadas. Propomos neste artigo, como resultados preliminares do supramencionado projeto, *caracterizar a Educação Profissional na organização dos sistemas educacionais do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA)*.

O trabalho de campo para este estudo consistiu em visitas a uma escola pública de CTE no Estado de Michigan (EUA), entrevistas com seus professores e gestores, consultas a portais governamentais estadunidenses e análise de legislações (estaduais e federais) pertinentes. Trabalho de campo similar foi conduzido no Brasil, no Estado de São Paulo, pelos mesmos pesquisadores: foram entrevistados professores e gestores brasileiros de Educação Profissional, consultadas legislações (federais e estaduais) e analisado o currículo de uma escola brasileira (pública, estadual e paulista) de Educação Profissional. Ressaltamos que os supramencionados procedimentos são parte de uma metodologia substanciada em princípios da Educação Comparada de Ferrer Juliá (2002) e Pilz (2012). Ou seja, trata-se de um estudo comparativo de duas instituições de educação profissional (brasileira e estadunidense) visando a compreender a emergência desses contextos formativos.

A VET tem sido caracterizada de forma diversificada em diferentes países. As legislações que regulam esse segmento da educação são diversas, assim como os fatores sociais, culturais e econômicos que os impactam. Entretanto, no mundo globalizado, os sistemas de VET enfrentam desafios semelhantes em diferentes países e possuem a missão de preparar os alunos para carreiras e empregos, concentrando-se no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos da profissão (Gonçalves, Dias, Senna & Peralta, 2015).

A conexão entre Educação Matemática e VET é carregada de potencial por ser o treinamento para o Mundo do Trabalho um contexto onde conteúdos matemáticos possam ser tratados a partir de uma perspectiva interdisciplinar e contextualizados em questões do mundo real (Gonçalves *et al*., 2015). Tal conexão também chamou atenção de Nkhata (2013), que ao colocar a procura por relevância no ensino de STEM (sigla usada para *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, ou seja, "Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática") sugere que haja uma maior sinergia entre educação para STEM e a CTE.

Apesar de não nos aprofundarmos aqui na questão do ensino da matemática, ressaltamos que foi buscando subsídios para a compreensão da relação entre ensino da Matemática e Educação Profissional na literatura estadunidense que notamos nesta um esforço em avaliar como a participação em cursos de CTE se refletia nas matrículas e graduações nas áreas das Ciências Exatas e Tecnológicas. Esta constatação nos levou a identificar uma diferença básica entre o caso estadunidense e o caso brasileiro. A referida preocupação vem do fato de o objetivo da CTE naquele país ter duplo aspecto: preparar alunos para carreiras e para a educação em nível superior. Identificamos este *ethos* como um diferencial

Em particular, o termo "Educação Técnica e para Carreiras" (*Career and Technical Education* ou CTE), foi introduzido em 1990 no contexto estadunidense para denotar os novos esforços na área de Educação Profissional naquele país. O termo *Vocational Education and Training* (VET) é amplamente utilizada na literatura internacional sobre Educação Profissional.

entre os dois casos, posto que, no Brasil, apesar de na Educação Profissional haver um componente acadêmico do currículo, o maior objetivo deste segmento de ensino é preparar para as exigências do Mercado de Trabalho (ou do Mundo do Trabalho).

## 2. Contextualização e Desenvolvimento do Estudo

O sistema brasileiro de Educação Profissional é organizado em escolas vinculadas aos sistemas de ensino: públicos (redes estaduais ou federal) e privado (rede de escolas particulares). Ressaltamos que a rede pública é organizada em três esferas: federal (gestão do governo federal), estadual (gestão dos governos dos Estados) e municipal (gestão dos governos municípios) – em geral, conforme estabelecido na Constituição Federal, as redes municipais são responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental.

A educação brasileira é organizada nacionalmente pela Lei n.º 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a qual estrutura o sistema de ensino em Educação Básica e Educação Superior. Tal LDB é fundamentada na Constituição Federal da República Federativa do Brasil.

A Educação Básica é composta pelos seguintes seguimentos: Educação Infantil (creche —crianças até três anos; pré-escola— crianças de quatro a cinco anos); Ensino Fundamental (nove anos de duração) e Ensino Médio (com duração mínima de três anos). A LDB normatiza ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de Ensino da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, devendo articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional.

A Educação Superior é composta pelos seguintes cursos e programas: (a) cursos sequenciais por campo de saber – de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o Ensino Médio; (b) Graduação —abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e tenham sido classificados em processo seletivo; (c) Pós-graduação— compreendendo programas de *stricto sensu* (mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados) e cursos de *lato sensu* (especialização, aperfeiçoamento e outros), abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação; (d) Extensão – abertos a candidatos que atendam aos requisitos, estabelecidos em cada caso, pelas instituições de ensino.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT)[5] brasileira integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A EPT se organiza por eixos tecnológicos e abrange os seguintes cursos: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM); Educação Profissional Tecnológica (graduação e pós-graduação)[6].

No âmbito federal temos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), existente desde 1909, composta por: 38 Institutos Federais

5 A LDB utiliza o termo Educação Profissional e Tecnológica.

6 A Educação Profissional dispõe de cursos superiores de tecnologias (em geral de dois a três anos), especializações (em geral de um ano) e mestrados profissionais (em geral de dois anos).

espalhados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG); Escolas técnicas vinculadas às universidades federais; Colégio Pedro II (Gonçalves, 2012). Tais instituições oferecem cursos de EPT articulados aos diversos níveis e modalidades de ensino.

Dentre as diversas escolas brasileiras que ofertam a EPTNM (com ou sem fins lucrativos), chamamos a atenção para algumas escolas que se caracterizam como entidades ligadas diretamente aos setores produtivos, chamadas "Sistema S" (SESI, SESC, SENAI, SENAC, SENAR, SEBRAE, previstas pela Constituição Federal brasileira no seu artigo 149).

Os documentos analisados não fazem referências específicas ao ensino de Matemática na EPTNM, todavia as Diretrizes Nacionais para EPTNM (Brasil, 2012) discorrem, nos princípios norteadores do EPTNM, que a interdisciplinaridade deve ser assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. Além da contextualização e da flexibilidade, a interdisciplinaridade deverá ser utilizada como estratégia educacional favorável à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. O documento determina ainda o "Trabalho" como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura.

Diferente do contexto brasileiro, nos EUA o governo é descentralizado e o controle de muitas funções públicas, como o ensino escolar, fica a cargo, essencialmente, dos Estados e das comunidades locais[7]. O governo federal adentra no campo da educação quando os Estados ou as localidades não defendem um interesse que seja nacional, ou quando é exigida uma liderança nacional para se ocupar de um problema comum a toda a nação. Em regra, a função federal na educação baseia-se em dispositivo constitucional (Artigo I, Secção 8), que atribui ao Congresso dos EUA o poder de promover o "bem-estar geral" da nação.

O Departamento de Educação dos EUA, seria o equivalente ao Ministério da Educação brasileiro, porém, entre tantas diferenças, temos a de não se ocupar, diretamente, de questões acerca de organização e desenvolvimento curricular, seja na proposição de diretrizes ou na regulação de meio e métodos de implantação. Com o aval do Congresso dos EUA, o Departamento de Educação se limita a regulamentação e aplicação dos direitos constitucionais federais. Ele exerce autoridade indireta por meio de financiamento federal de programas nacionais e do *grants* (subvenções), embora não haja obrigação para qualquer Estado aceitar esses fundos. O governo federal também pode propor, mas não pode impor metas, objetivos e normas nacionais, que geralmente estão além da sua jurisdição.

Cabe aos Estados e aos distritos escolares locais estadunidenses manter o controle dos programas e métodos de ensino, estando o governo dos EUA proibido, por lei federal, de

7 Os EUA formam uma república federativa. Cada unidade da federação (ou Estados) está dividida em condados (que equivalem a regiões administrativas), e estes em cidades (que equivaleriam aos municípios brasileiros).

interferir nessas áreas. A autoridade para regular a educação centra-se, constitucionalmente, nos Estados.

Em termos gerais, o sistema educacional básico e obrigatório nos EUA compreende 12 anos (chamado K-12), tratando-se do 1.º ao 12.º anteriores ao ingresso na Educação Superior, o que corresponderia ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio no Brasil. Do 1.º ao 6.º ano, os alunos frequentam a chamada *Elementary School,* equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro; do 7.º ao 8.º ano, frequentam a *Middle School* ou *Junior High School*, equivalendo aos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro. Do 9.º ao 12.º ano os alunos frequentam a *High School*, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, tendo ainda a opção de fazê-lo integrado a uma formação CTE.

A partir do momento em que o estudante termina o K-12, ou o equivalente à Educação Básica no Brasil, pode seguir os estudos técnicos (em geral de dois anos), profissionais (em geral de três a quatro anos) e universitários (em geral de quatro anos). Ou seja, ao terminar o décimo segundo ano de escolaridade (em uma *high school* e/ou em instituição CTE) os estudantes estadunidenses podem entrar para um *community college* ou para uma universidade. Os estudos universitários ou de *community college* permitem obter o grau (ou título) de bacharel (*bachelor's degree*). O título de bacharel é conhecido como educação subgraduada (*undergraduate*). Os estudos posteriores, a esse título, são chamados de educação pós-graduada ou graduada: (*postgraduate or graduate*). Cada um dos 50 Estados controla, pelo menos, uma universidade estatal e, eventualmente, vários *community colleges* que possuem matrículas a custo reduzido para os residentes do Estado.

Depois de completar algum desses níveis (exceto o técnico), o estudante poderá frequentar estudos de pós-graduação: mestrado (um ou dois anos), MBA (*Master of Business Administration*) e doutoramento (em geral, quatro anos).

No mestrado, o estudante passa a maior parte do tempo em aulas, das quais a maioria é seminário, sendo atribuído o título depois de ter entregado uma dissertação, para a qual deve realizar um trabalho de investigação ou realizar os exames globais de qualificação (*comprehensive exams*).

O curso de Medicina, que no Brasil é desenvolvido em nível de graduação com sequência em pós-graduação, nos EUA só acontece em termos de pós-graduação. Para entrar na Escola de Medicina exige-se um título de *Bachelor* (bacharelado) e a realização do MCAT (*Medical College Admission Test* – Teste de Admissão à Faculdade de Medicina). Algo semelhante ocorre com a formação de advogados. Os requisitos de admissão são um título de *Bachelor* (bacharelado) e o exame LSAT (*Law School Admission Test* – Teste de Admissão à Faculdade de Direito).

O MBA (*Master of Business Administration*) é um curso abrangente de pós-graduação em Administração de Empresas e um complemento muito útil a um título anterior em qualquer especialidade. Para entrar, exigem-se o título universitário e o exame admissional. No Brasil também dispõe de cursos de MBA, porém sua titulação é de pós-graduação *lato sensu.*

Algumas universidades estadunidenses consideram o título de mestre (*master)* como primeiro passo para o doutoramento, mas em outras os estudantes podem ser admitidos diretamente sem que lhes seja exigido o mestrado (semelhante ao que acontece também

no Brasil com os programas de Doutorado Direto[8]). Os estudantes que se matriculam em um programa de doutoramento são reconhecidos como "candidatos a doutor"; assistem a algumas aulas, mas o que verdadeiramente os legitima como doutor é o desenvolvimento e defesa de sua própria investigação, a exemplo do que também ocorre no Brasil. Assim, nos EUA o aluno pode finalizar um ciclo formativo completo de estudos profissionais com o doutorado (desde a formação CTE ao doutorado profissional). Diferentemente no Brasil, onde tal ciclo formativo se finaliza no mestrado profissional (desde o Ensino Médio Técnico), pois não dispomos na legislação brasileira de doutorados de natureza profissional.

A atual lei regendo a VET nos EUA é a lei conhecida como *Perkins IV* (*The Carl D. Perkins CTE Improvement Act of 2006*, lei pública 109-270 de 2016). Perkins IV é a mais recente de uma série de reautorizações do *Carl D. Perkins Vocational Education Act of 1984* (lei pública 98-524 de 2016), que substituiu o *Vocational Education Act* de 1963 e suas ementas de 1968 e 1976 (Gordon, 2003).

Em um esforço colaborativo entre o antigo *Office of Vocational and Adult Education*, o *National School-to-Work Office*, e o *National Skill Standards Board* foi criada para a CTE uma estrutura de *Career Clusters, Career Pathways e Specialties* [Conglomerados de Carreiras, Caminhos, e Especialidades]. Os 16 conglomerados de carreira são categorias ocupacionais. Dentro de cada conglomerado, programas de estudo (também chamados "percursos de carreira") foram desenvolvidos, os quais delineam sequências de cursos e treinamentos acadêmicos, de carreira, e técnicos.

Nossa análise nos leva a observar que, além de uma crescente preocupação com a *accountability*, as mudanças na VET nas últimas décadas mostram também uma influência da educação baseada em competências, culminando com o estabelecimento de normas e parâmetros para a VET e com a fixação da agenda do *college and career readiness*9.

Os detalhes desta combinação de fatores e de como estes foram se desenvolvendo passa pela publicação do relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), que provocou um sentimento de que a suposta má qualidade da educação fora a causa dos problemas econômicos do país, entre outras razões, por não estar formando trabalhadores qualificados e acadêmicos nas áreas de ciência e matemática.

O processo continua com a assinatura da lei *The Goals 2000: Educate America Act* (P.L. 103-227). O ato baseava-se na premissa da "educação baseada em resultados" (*outcomes-based education*), de que alunos atingirão mais altos níveis de resultados se mais for deles esperado. Começava aí uma onda de reformas educacionais baseadas no estabelecimento de parâmetros e normas, e de *accountability* pelos professores, escolas e estados.

As mudanças na legislação foram movendo a CTE, gradativamente, a um nível cada vez mais elevado de *accountability*. A princípio, no *Vocational Education Act of 1917* não havia um mecanismo para avaliar quem deveria receber fundos para CTE. Já o *Vocational Education Act of 1963* (lei pública 88-210, 1963) introduziu a *accountability* com relação

8 Alguns programas de pós-graduação brasileiros permitem a matrícula no doutorado de candidatos sem o título de mestrado, sendo então denominado Doutorado Direto.

9 *College and Career Readiness* (prontidão para faculdades e carreiras) atrela de vez a educação vocacional à preparação acadêmica – vide Conley (2015).

ao acesso igualitário para a população de baixa renda e para aqueles com deficiências. Esta tendência cresceu com o *Carl D. Perkins Vocational and Education Act of 1984* (2016), também conhecido como *Perkins Act* (lei pública 98-524).

Assim, a combinação do crescente foco em *accountability* e a disseminação da educação baseada em resultados e em competências por todo o sistema educacional estadunidense levou ao desenvolvimento de parâmetros e normas pelos estados e por diversas organizações. Para a CTE foi elaborado o *Common Career Technical Core* [Núcleo Técnico Comum de Carreiras] – um conjunto de parâmetros para cada um dos 16 *Career Clusters* e seus correspondentes percursos de carreira e que buscam definir o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer ao final de um programa de estudo (National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium/National Career Technical Education Foundation, 2012). No entanto, os *Common Core State Standards* ("Núcleo de Parâmetros Estaduais Comuns") são também utilizados por instituições de CTE, o que evidencia a preocupação de que esta também prepare seus alunos para prosseguimento em estudos em nível superior.

## 3. Considerações

No trabalho observamos que os sistemas educacionais brasileiro e estadunidense têm como singularidades a forma como se estruturam, no Brasil é normatizado por uma legislação nacional que cria uma estrutura básica em que os sistemas estaduais seguem – uniformizando estruturas gerais da Educação Profissional nos diversos Estados, porém possibilitando suas adequações às demandas regionais e locais. Enquanto isso, nos EUA, não há um sistema nacional que organiza tais currículos, deixando a cargo dos sistemas estaduais estabelecerem suas diretrizes curriculares a partir de suas demandas – constituindo, assim, um sistema diversificado de CTE. Todavia, nos EUA nacionalmente são normatizados na CTE questões relativas ao *accountability* e a disseminação da educação baseada em resultados e em competências.

Outro aspecto observado nos sistemas investigados foi que em ambos os sistemas de ensino a Educação Profissional é voltada para o Mercado do Trabalho, porém os EUA trazem ainda um direcionamento para o STEM, perspectiva não evidenciada nos documentos brasileiros analisados.

Assim, apresentamos algumas provocações que temos tratados em nossa investigação: será que os sistemas concebem um conceito de Mundo do Trabalho superando a lógica de mercadológica? Qual a articulação feita entre as redes de Educação Profissional com as redes acadêmicas de formação (universidades tradicionais)? Qual demanda do setor produtivo tais sistemas têm atendido ao conceberem seus cursos? Como tais redes concebem o ensino de Matemática nas redes ensino investigadas? Qual papel a Matemática assume nos currículos das escolas pesquisadas? Há nos currículos brasileiros algo semelhante (implícito ou explícito) ao STEM, direcionando a formação para estudos posteriores?

**Bibliografia**

Brasil (2012). *Resolução CNE/CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. CNE/CEB. Brasília. Brasil.

Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act of 2006. 20 U.S.C. §§2301–2414 (2016). PL 109-270.

Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendments of 1990. 20 U.S.C. §§2301–2414 (2016). PL 101-392.

Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Amendments of 1998. 20 U.S.C. §§2301–2414 (2016). PL 3105–332.

Carl D. Perkins Vocational Education Act of 1984. 20 U.S.C. §§2301–2414 (2016). PL 98-524.

Conley, D. T. (2015). *The emergence and operationalization of college and career readiness*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education (ASHE), Denver, CO.

Ferrer Juliá, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Gonçalves, H.J.L. (2012) *A educação profissional e o ensino de Matemática: conjuntur*as para uma abordagem interdisciplinar. 2012. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Brasil.

Gonçalves, H.J.L. Dias, A.L.B.; Senna, S.N.; Peralta, D.A. (2015). Desafios metodológicos presentes no estudo comparativo sobre o ensino de matemática na educação profissional técnica: Brasil e Estados Unidos. *Anais do 3º Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática*, 3.º, 2015, Ilha Solteira. Anais... Ilha Solteira: FEIS/UNESP. p. 274-282.

Gordon, H. R. D. (2014). *The history and growth of career and technical education in America*, 4th ed. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.

Meeder, H.; Suddreth, T. (2012). *Common core state standards & career and technical education*: bridging the divide between college and career readiness. Washington: Achieve Inc, 2012.

National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium/ National Career Technical Education Foundation (2012). *Common Career Technical Core*. Silver Spring, MD: National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium/National Career Technical Education Foundation.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform: a report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Nkhata, B. (2013). *Career and Technical Education (CTE) directors'experiences with CTE's contributions to science, technology, engineering, and math (STEM) education implementation*. Doctoral dissertation (Doctor of Philosophy in Career and Technical Education). Blacksburg, VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Pilz, M. (2012). International comparative research into vocational training: methods and approaches. In: Pilz, M. (Ed.). *The future of vocational education and training in a changing world*, p. 561-588. Springer.

# La acreditación de la educación universitaria en Chile y México: de las prácticas comunes a las diferencias documentadas

María Patricia Moreno Rosano[1]

A más de veinticinco años del inicio de múltiples reflexiones acerca de la necesidad de evaluar a la educación superior[2] en la región de América Latina resulta oportuno examinar la acreditación como forma de aseguramiento de la calidad. En ese sentido, Chile y México representan espacios donde las prácticas de acreditación en el ámbito universitario tienen rasgos comunes, los procesos y resultados sirven para obtener financiamiento y prestigio. Las diferencias documentadas se relacionan con los rasgos que sirven para orientar al público en general. Mediante análisis de contenido de las páginas electrónicas de las instancias responsables de la acreditación se distinguen instituciones universitarias sin acreditación así como sanciones a organismos acreditadores y cierre de algunas universidades.

## Introducción

Aun cuando la acreditación de la educación superior es más que centenaria en su lugar de origen, los Estados Unidos, en la región latinoamericana su presencia comenzó a tomar forma a partir de la década de los años noventa. Varios fueron los factores que dieron pauta a pensar en la necesidad de evaluar de manera externa a las instituciones de educación superior. Para el caso chileno, Lemaitre (1993) menciona que el crecimiento en la matrícula de la educación media superior (cobertura del 80% en edad de cursar el nivel) desbordó la capacidad de las instituciones superiores para absorber en el primer año, el 60% de los egresados de esa etapa estudiantil. Ello implicó la creación de instituciones privadas que deberían, según el marco jurídico de 1981, ser examinadas por pares consolidadas como la Universidad de Chile. En una segunda etapa (a partir de 1990) la acreditación sería adoptada porque implicaba mayores ventajas a las instituciones que

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, CE: pmr1993@hotmail.com

2 Para este trabajo sólo se considera en ambos países al subsistema universitario nivel pregrado. Para Chile la educación superior considera: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Para México: universidades, tecnológicos y normales.

habían surgido después de 1981, todas ellas privadas. Para el caso mexicano, atendiendo a lo mencionado por Chapela (1993), la multiplicación de instituciones superiores y el aumento de la matrícula llevaron a la consideración que en México estaba ausente un sistema evaluativo que pudiera dar cuenta de los problemas existentes de una forma profesional. En ambos países, además el financiamiento del Estado comenzó a ser dirigido a otros sectores y a condicionarse a la educación superior.

En ambos casos la acreditación fue sustentada con nuevas leyes y la presencia de organismos que regularían la actividad evaluativa. En cuanto a Chile, si bien la ley de 1981 dio paso a universidad privadas, éstas tendrían que ser examinadas por las Universidades ya consolidadas tanto en sus planes de estudio como para examinar a sus estudiantes. Para Albornoz (1993), la examinación se veía reducida en bondades para la entidad que era examinada porque la examinadora no avalaba en ningún momento a quien se había sometido a la examinación. En todo caso, la entidad examinadora terminaba por imponer sus reglas. Por ejemplo, de pretender cambiar planes de estudio atendiendo a sus necesidades, era posible que recibieran una negativa o bien retrasar mucho la respuesta. A partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza-LOCE (1990) se dio cabida a la acreditación que planteaba un modelo autónomo y que permitiría a las instituciones de educación superior ser avaladas por entidades externas. En 1999, se creó por decreto, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) misma que fue reemplazada en 2006 por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) institución vigente misma que se ocupa de la acreditación institucional, asimismo de programas de pregrado y posgrado y de autorizar la configuración de organismos acreditadores y acreditar programas de pregrado, magister y especialidad en caso de no existir organismo para llevar a cabo tal evaluación externa.

Para México, en 1989, conjuntamente la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior crearon la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) cuyos propósitos primordiales fueron concebir y articular un proceso de evaluación de la educación superior en todo el país. Además dar continuidad y permanencia a este proceso, así como proponer criterios y estándares de la calidad para las tareas de la educación superior. La Comisión tuvo como tarea organizar un primer ejercicio de autoevaluación a partir de un cuestionario mismo que no fue respondido de forma completa lo que no permitió establecer parámetros confiables (Chapela, 1993). La segunda evaluación que ya fue concebida como un proceso externo se llevó a cabo por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) creados en 1991. Aun cuando su propósito inicial era ser comités acreditadores, a sus 26 años sólo realizan evaluaciones diagnósticas y acerca de las funciones universitarias. De la Garza (2006) explica que los CIEES tuvieron como tarea identificar aquéllos programas que eran acreditables. Y en ese sentido, se pensó la configuración del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (Copaes) fundado en el año 2000, instancia que fue validada por la SEP y que le permite conferir reconocimiento oficial a los organismos acreditadores para acreditar programas de licenciatura, técnico superior y profesional asociado. Cabe aclarar que la instancia para evaluar el posgrado en México es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Así mismo, que el sector particular también cuenta con un organismo, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares Educación Superior (FIMPES) fundada en 1982 y cuya primera acreditación la otorgó en 1994 (FIMPES, 2017).

Lo señalado anteriormente habría de converger con el discurso de los organismos internacionales, baste leer la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO donde se marcó la necesidad de "una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional" (UNESCO, 1998).

## Desarrollo

Una vez que se ha explicado cómo fueron los inicios de la acreditación en ambos países, resulta conveniente traer a colación la discusión conceptual que la misma acreditación provocó al ser puesta en marcha en mayor número de instituciones al iniciar el siglo XXI y que derivó en producción de artículos y libros. De manera breve se explica también cómo se realizan los procesos de una acreditación. En la segunda sección se señalará cuáles han sido algunos de los impactos que la acreditación ha tenido en ambos países en el ámbito universitario, a pesar de las diferencias de matrícula en el subsistema universitario a nivel licenciatura y la cobertura que realizan en el sector público y el particular. Y finalmente cuáles han sido algunas prácticas diferenciadas debido a los contextos donde se sitúan los subsistemas.

La acreditación puede ser comprendida según Adelman citado por Ginkel y Rodrígues (2006) como "un proceso de control y garantía de la calidad en la educación superior, por lo que como resultado de la inspección y/o de la evaluación, o por las dos, se reconoce que una institución o sus programas satisfacen los estándares mínimos aceptables". Para garantizar la calidad el mismo Adelman en 1979 había definido nueve propósitos para ello:

> a) Certificar que una institución ha cumplido los requisitos estipulados, b) ayudar a los estudiantes a identificar los centros aceptables, c) ayudar a las instituciones a definir la aceptabilidad de los créditos de transferencia, d) ayudar a las instituciones a identificar instituciones y programas que puedan solicitar la inversión de fondos privados, e) proteger a las instituciones de presiones tanto internas como externas, f) crear objetivos para la automejora de todos los programas y fomentar el incremento general de los estándares entre los organismos educativos, g) implicar al cuerpo docente y al resto de personal de una forma muy estrecha en la evaluación y la planificación de la institución, h) establecer criterios para la certificación y atribución de licencias profesionales , y mejorar el nivel de los cursos que ofrecen estas preparaciones ( aunque, sólo en parte mediante la acreditación), i) proveer una o varias consideraciones como base para determinar la elegibilidad para recibir ayuda gubernamental federal (Ginkel y Rodrígues, 2006).

Los propósitos señalados para alcanzar la calidad no guardan la misma importancia a la hora de llevar a cabo la acreditación pues en bastantes casos se busca asociar los resultados para obtener financiamiento bien sea para apoyar a la demanda (directo a crédito

estudiantil) como es el caso de Chile o bien para apoyar a las instituciones en su oferta como es el caso de México.

La principal dificultad al expresar lo que debe comprender la acreditación es que se vincula con la calidad, término señalado como el conjunto de características que representan el grado de conformidad a un estándar, generalmente se espera en un alto grado. Las discusiones que giran alrededor de esta apreciación son justamente quiénes determinan esos estándares, y ¿en qué se basan? Para la educación superior una conformidad a un estándar impediría cualquier creatividad e innovación (Ginkel y Rodrígues, 2006). Lo más recomendable para la mayoría de expertos es considerar un concepto de calidad construido con la participación de los sectores a los cuales servirá la institución educativa de que se trate.

La acreditación como proceso tiene rasgos comunes a nivel internacional, en ese sentido, Chile y México no son excepción. Existen prácticamente dos tipos de acreditación: la institucional y por programa.

El proceso se menciona es voluntario, aunque eso resulta discutible si de sus resultados depende el financiamiento. La acreditación considera tres fases, la autoevaluación que generalmente se espera sea un ejercicio donde participe el personal académico que permite, vía un instrumento, la identificación de las "fortalezas" y "oportunidades" de una institución.

Prácticamente la mayor parte de organismos acreditadores valoran las mismas dimensiones, por ejemplo, el Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. en México considera al personal académico (su idoneidad para apoyar la formación del estudiante y sobre todo incidir en el perfil de egreso), otros rubros son estudiantes ( analizar su seguimiento desde que son reclutados hasta que egresan), Plan de Estudios (de manera especial se analiza la pertinencia del plan de estudios), Evaluación del Aprendizaje (analiza los mecanismos que permiten el desarrollo de las competencias consideradas en el perfil de egreso del estudiante), Equipamiento e Infraestructura (analizar las aulas, laboratorios y talleres mínimos requeridos para llevar a cabo el programa educativo (CACEI, 2017). Los ejemplos mencionados coinciden prácticamente con la guía de criterios que la Comisión Nacional de Acreditación en Chile contempla para los procesos de acreditación del pregrado. Sin embargo, cabe señalar que en México cada uno de los organismos acreditados por Copaes cuenta con su propia guía de autoevaluación, en cambio, en Chile las agencias autorizadas se sirven de los documentos que la CNA (2017a) tiene como norma. El siguiente paso es la visita in situ por parte del grupo de evaluadores externos que tienen como tarea entrevistar a los actores necesarios para dar validez a la autoevaluación, así como valorar el grado de cumplimiento de los propósitos del programa educativo. Las respuestas del organismo acreditador del que se trate puede ser positiva, entonces, se señala por cuanto tiempo mantendrá su acreditación la institución o bien no dar paso a la acreditación y entonces sugerir las mejoras.

Una pregunta casi obligada, una vez que la acreditación llegó para quedarse en la región de Latinoamérica, es cómo se ha manifestado su impacto en la educación superior. A la fecha existen pocos estudios que respondan a ello, sin embargo, el Informe sobre Aseguramiento de la Calidad 2012, auspiciado por la Unión Europea y llevado a cabo por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) nos permite reconocer algunos coincidencias para Chile y México, en relación al sistema de educación superior, en ambos

su institucionalización está ligada al financiamiento, reconocimiento social, prestigio y marketing; se reconoce a los mecanismos existentes y se acepta que se han visualizado mejoras, pero no al grado de mejorar todo el sistema. Asimismo se reconoce la información que los procesos arrojan pero no ha sido sistematizada, en ocasiones, no se actualiza y no es accesible para los estudiantes y sus padres. Si bien se conocen los resultados no la información desagregada. La acreditación no ha impulsado la internacionalización en el nivel esperado (Jiménez, 2012), (Buendía, 2012). En relación a la gestión, se reconoce que los procesos de aseguramiento de la calidad han introducido más orden en la gestión, promoviendo más la planificación. La participación de actores en los procesos de acreditación como estudiantes y exalumnos es mínima, siendo éstos últimos los que más participan (Jiménez, 2012), (Buendía, 2012). En el rubro de gestión de la docencia, si bien el diseño curricular atiende al mundo laboral, en algunos casos esta relación parece ser exitosa, pero en otros se desconoce sus resultados o no parece haber incidencia en ese sentido. En relación a la docencia si bien hay mejoras en cuanto a estrategias y medios como plataformas virtuales, exámenes departamentales y otros recursos para realizar evaluaciones integrales, no hay evidencia de que esto mejore la docencia (Jiménez, 2012), (Buendía, 2012).

La tercera parte de este trabajo atiende a los hallazgos que bajo análisis de contenido pudieron identificarse en páginas electrónicas de instancias dedicadas a la acreditación y que pueden considerarse diferencias documentadas y que sirven de orientación al público en general, especialmente a los estudiantes y a padres de familia, especialmente, cuando se tiene poco acceso a los informes de las acreditadoras. El análisis de contenido como técnica mantiene como propósito el examinar la comunicación humana bien sea verbal, no verbal y escrita (Álvarez-Gayou, 2003).

Destacar el contexto actual es necesario debido a las diferencias documentadas que se identificaron. En el caso de Chile, la matrícula universitaria en un 85% es atendida por el sector particular, y sólo el 15% por el sector estatal, lo que de alguna forma ha obligado a la Comisión Nacional de Acreditación a señalar a aquellas instituciones que gozan del aseguramiento de la calidad y advertir los riesgos que se corren al decidir por una institución no acreditada. El subsistema universitario en Chile cuenta con 60 universidades, de las cuales 27 son parte del CRUCH (2017) (18 son estatales, es decir, administradas por el Estado, y 9 son públicas no estatales (son tradicionales creadas por el sector privado antes de 1981) ambos grupos reciben aportaciones fiscales directas y con excepción de las universidades de Aysén y O'higgins, recién puestas en marcha, todas tienen acreditaciones institucionales cuya vigencia va de los 2 a 7 años. De las 33 universidades privadas sin aportes fiscales directos sólo 22 se mantienen bajo acreditación, dándose por sentado que existen 11 cuyos títulos tienen validez en cuanto son reconocidos por el Ministerio de Educación como instituciones autónomas, sin embargo, sus estudiantes no pueden solicitar ningún tipo de apoyo estatal o su garantía. Además existen dos carreras que deben estar acreditadas de manera obligatoria aun cuando toda la institución no lo esté, son Medicina y Pedagogía (CNE, 2016).

En el caso de México, la matrícula de la educación superior es atendida en un 70% por el sector público y el 30% por el sector particular. El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior acredita solo a nivel programas educativos del ámbito público como del privado. En sus apreciaciones incluye al total de las instituciones de educación superior de todos los subsistemas 5 800 así como precisa que existen 2, 849 programas acreditados

de cerca de 20, 506 programas. Sólo un 40% de los estudiantes (1, 227, 317) de 3,071 643 estudian en programas acreditados. Cuando la página de Copaes se podía consultar de manera directa[3] nunca se hizo mención de aquellas instituciones que a lo largo de varios años han funcionado sólo con el reconocimiento de validez oficial que otorga la SEP pero que ya resulta insuficiente para su desempeño. Resulta significativo el porcentaje de matriculados 60% cuyas instituciones no cuentan con aseguramiento de la calidad.

En el caso de las instituciones particulares de educación superior, Copaes registraba para 2015, 728 programas considerando una matrícula de 157 432, lo que representaba apenas el 13% de la matrícula total 1, 210, 744 (Copaes, 2015).

En cuanto a las agencias acreditadoras así llamadas en la página de la CNA de Chile, éstas reciben sus reconocimientos que las autorizan a acreditar a instituciones completas, asimismo solo programas en pregrado o bien en nivel de posgrado según corresponda. Además que una sola agencia puede evaluar varias disciplinas. Una situación notable es que las agencias también reciben sanciones y además les puede ser negada la autorización para funcionar como tales, en ese sentido, documentos mostrados en la web permiten conocer cuáles fueron las fallas y las razones para ello. Actualmente existen siete agencias y 2 que no pudieron refrendar su autorización así como una cuya autorización perdió vigencia de manera anticipada (CNE, 2017b).

En el caso de Copaes en México, existen 28 organismos acreditadores y 26 disciplinas cuyos programas pueden ser evaluados (Copaes, 2015). Realmente poco se sabe de cómo se evalúa a quienes serán evaluadores y de existir sanciones no se hacen públicas, esto es, no se sabe si alguna vez incumplen.

Finalmente, el Ministerio de Educación de Chile, hace de conocimiento los nombres y circunstancia por las que algunas universidades tienen que cerrarse, generalmente se debe a procesos de quiebra o bien en casos de fraude. Prácticamente lo anterior sucede por la presión que ejercen los estudiantes y padres de familia. Situaciones muy concretas en el año 2016 fueron la Universidad del Mar y La Araucana. Fue así como el Ministerio de Educación se vio obligado a realizar un proceso de reubicación de los estudiantes. Ambas universidades eran parte del bloque de instituciones de absorción de demanda no acreditadas y que aun así ofrecían estudios de posgrado y a distancia (MINEDUC, 2017).

Siguiendo tal idea en relación a México, poco se sabe sobre las instituciones que dejan de prestar servicios y cómo ocurre la reubicación de los estudiantes. Pocas veces la SEP realiza investigaciones acuciosas en relación al desempeño de algunas instituciones de Educación Superior. El interés de la SEP parece no estar puesto en aquellas instituciones que sólo cuentan con el Reconocimiento de Validez Oficial (REVOE).

## Consideraciones finales

A la fecha se han realizado varios esfuerzos de comparación de la acreditación, presentando casos donde la mayor parte de las veces se identifican más las similitudes que las diferencias. En este ejercicio hemos señalado algunas de las diferencias documentadas

3 Actualmente bajo la denominación Sistema Integral de Información para la Acreditación, SIIAC, A.C. restringe el acceso solo a directivos y personal administrativo de los organismos acreditadores, directivos de las instituciones cuyos programas acredita y a los pares evaluadores.

que pueden considerarse orientadoras para el público en general. Quienes estudian la acreditación como práctica evaluativa reconocen que en algunos países los sectores particular y público se evalúan por igual, sin embargo, parece no ser el caso de las instituciones de absorción de demanda en Chile y México cuyos registros de matrícula son significativos. Van Vught citado por Lemaitre (2011) considera que la educación es una experiencia vivencial, esto es, que no se sabe de su calidad hasta que se ha pasado por ella. Luego entonces sugiere evitar que se hagan ofrecimientos desmedidos. Revisiones realizadas para ambos países nos muestran que dichas ofertas suelen no cumplirse.

Para los dos países, existen instituciones que han sido sobrevaluadas, sin embargo, existe otro sector que marcha con pocos parámetros evaluativos. La acreditación puede ser un camino que permita dos situaciones dejar claro quienes deben mantenerse así como expresar cuáles son los indicadores de calidad que ofrecen que, por cierto, pueden ser diferentes a los de otras instituciones ya consolidadas. Asimismo transparentar cómo ocurre, sobre todo para el caso mexicano, la evaluación de los organismos acreditadores. Información que brilla por su ausencia para el público en general.

## Bibliografía

Albornoz, M. *El sistema de examinación. La experiencia de Chile 1981-1991.* En Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencia. México. Biblioteca de la Educación Superior. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Álvarez Gayou, J.L. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México. Paidós Educador.

Buendía, A. (2012). *Resumen Ejecutivo.* México. En Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012. Santiago de Chile. CINDA.

CACEI (2017). *Manual del usuario para el llenado de la autoevaluación.* Consejo de Acreditación para la Enseñanza de la Ingeniería. Disponible en: http://cacei.com.mx/nvfs/nvfs02/nvfs0203.php#contenido

Chapela, G. (1993). *Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las Instituciones de educación superior en México.* En Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencia. México. Biblioteca de la Educación Superior. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CNA (2016). *Universidades Acreditadas 2016.* Publicaciones esporádicas. Comisión Nacional de Acreditación-Chile. Disponible en: https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/UNIVERSIDADES-ACREDITADAS-2016.aspx

CNA (2017a). *Guía para la autoevaluación.* Comisión Nacional de Acreditación-Chile. Disponible en: https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Gu%C3%ADa%20para%20la%20Autoevaluaci%C3%B3n.pdf

CNA (2017b) *Agencias. Comisión Nacional de Evaluación.* Disponible en: https://www.cnachile.cl/Paginas/Agencias-Acreditadoras.aspx

Copaes (2015). *El sistema integral de Información para la Acreditación, A.C.* Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: www.ittoluca.edu.mx/difusion/.../2.-%20El%20SIIAC.%20IT.pptx

CRUCH (2017). *Universidades.* Consejo de Rectores de las Universidades de Chile. Disponible en: http://www.consejoderectores.cl/universidades

De la Garza, J. *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (Copaes),* México. Contribución Especial. En La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? España. Guni y Mundi Prensa.

FIMPES (2017). *¿Qué es FIMPES? Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.* Disponible en: http://www.fimpes.org.mx/index.php/fimpes/que-es-la-fimpes

Ginkel, H. y Rodrígues M.A. (2006). *Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional.* En La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? España. Guni y Mundi Prensa.

Jiménez, G (2012). *Resumen ejecutivo Chile.* En Aseguramiento de la Calidad en en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012. Santiago de Chile. CINDA.

Lemaitre, M.J. (1993). *El sistema de acreditación y el Consejo Superior de Educación.* En Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencia. México. Biblioteca de la Educación Superior. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Lemaitre, M.J. (2011). *Aseguramiento de la calidad para la educación superior privada.* En El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado. Brunner, J. y Peña, C. (editores). Chile. Universidad Diego Portales.

MINEDUC (2017). *Orientación para alumnos de la Universidad del Mar.* Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: http://www.orientacionudelmar.mineduc.cl/

UNESCO (1998). Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

# Acreditación de la Calidad en dos universidades de la frontera México-Estados Unidos: la mirada de sus estudiantes

Adán López Mendoza[1]
Marco Aurelio Navarro Leal[2]

## Introducción

En la transición hacia el presente siglo, la calidad de la educación superior se convirtió en un imperativo para las naciones. Hay un conjunto de razones para ello: una ampliación inédita de la matrícula con la incorporación de poblaciones que carecían de presencia, la diversificación de instituciones de nivel superior, la ampliación sin suficientes controles del sector privado, una mayor disparidad en cuanto a infraestructura y equipamiento, mayores restricciones financieras para apoyar el crecimiento, aunando a todo esto, una mayor presión para atender a las nuevas demandas de la globalización y de la economía del conocimiento.

La Declaración Mundial de la Educación Superior, suscrita en 1998 por los países adscritos a la UNESCO, hacía ver la necesidad de promover una mayor cooperación internacional para "revertir la profundización de las diferencias y brechas (…) en la medida en que se trabaje en redes" (UNESCO, 1998, pág. 10). La primera década del siglo vio diversas iniciativas, surgieron programas de movilidad académica, redes de investigación, titulaciones conjuntas e incluso continentales, como fue el caso de los posgrados europeos. Pero junto con estas iniciativas surgió la necesidad de acreditar la calidad de programas y de instituciones; las universidades requerían una garantía de que sus nuevos socios, allende las fronteras y los mares, fueran instituciones respetables, de calidad acreditada.

En este contexto, el día 16 de febrero del 2009, se firmó un convenio entre la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) y la Texas A&M International University (TAMIU) para hacer posible una titulación binacional[3] para sus estudiantes de nivel licenciatura (El

1 Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Comercio Administración y Ciencias Sociales de Nuevo Laredo. CE: alopez@uat.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Tamaulipas. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

3 Un título binacional es diferente de la doble titulación, porque se trata de un solo programa avalado por dos instituciones de diferente país.

Mañana, 2009) . El convenio tuvo por objetivo crear y promover activamente el funcionamiento de un Centro Binacional para el Liderazgo, Investigación y Educación (UAT-TAMIU, 2009). Desde entonces se observa una mayor necesidad de conocimiento mutuo, no solo entre el personal académico, sino también entre el personal administrativo y directivo.

El presente estudio tiene por objetivo aportar en ese sentido, poniendo frente a frente los procedimientos seguidos para la acreditación por parte de ambas instituciones. Para complementar esta doble descripción, se incluyen los resultados obtenidos de una exploración sobre la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sendas instituciones, particularmente respecto a su infraestructura, sus profesores, sus medios de enseñanza, su desarrollo integral y sobre el tema de internacionalización. En resumen, se comparan unidades académicas, procesos de acreditación y valoraciones que los estudiantes hacen respecto a sus correspondientes instituciones.

¿Por qué el interés de complementar la comparación de procesos de acreditación con la evaluación que los estudiantes hacen sobre la calidad de sus respectivas instituciones? Porque el estudio parte de dos supuestos: por una parte, asumimos que la calidad de la educación tiene una diversidad de significados y su valoración muchas áreas obscuras, a pesar de los desarrollos instrumentales alcanzados hoy en día; por otra, la noción de calidad no es absoluta y siempre tendrá una valoración relacionada con su contexto y sus sujetos. Mientras que las acreditaciones son ejercicios ampliamente "documentados" cada cinco años, las opiniones de los estudiantes, son originadas en el fragor de la experiencia escolar cotidiana. Se espera que sus opiniones, correspondan, o converjan con el valor que se ha asignado a la acreditación de la calidad, ¿hasta qué punto la evaluación que los estudiantes hacen de sus instituciones y sus programas es convergente con las acreditaciones?

Para llevar a cabo lo anterior, en una primera sección se describen los procedimientos utilizados para la acreditación en las unidades académicas de ambos lados de la frontera, para posteriormente comentar acerca de una exploración sobre la evaluación de los estudiantes, recogida tanto a través de un cuestionario como de un conjunto de entrevistas.

## 1. Las instituciones acreditadas

La frontera entre los Estados Unidos y México ha sido reconocida como un área de intensas relaciones bilaterales, en la que es difícil hacer una separación en términos de etnicidad, cultura o color de la piel, ya que, de acuerdo a los Censos de los Estados Unidos más de un 90% de la población fronteriza de ese país tiene una identidad mexicana. Pero además de las similitudes demográficas, se reconoce también que ahí se ubica una antigua y creciente dinámica económica que cruza la frontera a través de los medios, el comercio y los servicios (Kilburn, San Miguel, & Hoon Kuak, 2013).

La actividad entre las ciudades de Nuevo Laredo y Laredo tiene una dinámica tal que es considerada como la puerta de México al comercio exterior; de acuerdo a la Secretaría de Economía, el 39% de la actividad de comercio internacional se realiza por la Aduana de Nuevo Laredo, por donde cruzan diariamente más de 10 mil camiones de carga y más de mil carros de ferrocarril, y según información de la Administración General de Aduanas,

al iniciar la segunda década, por Nuevo Laredo se realizaron casi diez millones de operaciones aduaneras —27 mil diarias (Mexicoxport, 2013).

Aunque pertenecientes a sociedades con diferente nivel de desarrollo, la asociación entre las dos Instituciones estudiadas tiene una importancia estratégica por las razones mencionadas; por un lado, la Universidad Autónoma de Tamaulipas-Facultad de Comercio, Administración y Ciencias Sociales en Nuevo Laredo, Tam. (UAT-NL); y por otro lado la Texas A&M International University (TAMIU), en Laredo, Texas.

Se asumen las asimetrías en la equivalencia de las unidades de comparación; la primera de las unidades, aunque se denomina "Facultad", con 2,048 estudiantes y su diversidad de programas de licenciatura y posgrado, se reconoce en la zona como el *campus* Nuevo Laredo de la UAT, cuya matrícula total es de 37,230 estudiantes; mientras que la segunda, si bien tuvo su origen como una universidad independiente, al integrarse al sistema de University of Texas A&M, cuya matrícula es de 134 mil estudiantes, se convierte en uno de los once "campi" de dicha universidad, atendiendo a seis mil estudiantes. Es decir, que, considerando el tamaño de la matrícula, en ambas dimensiones la unidad de comparación texana es tres veces mayor que la unidad de comparación tamaulipeca.

La idea de analizar esta zona en especial, obedece a que en ella se presentan ciertas características muy particulares; por ejemplo, que en el lado mexicano la cobertura de la educación superior es mayor en los estados del norte que en aquellos del sur, pero al compararlos con sus similares del sur de Estados Unidos, se quedan muy por debajo de la tasa de cobertura que se tiene en el país del norte (Aboites, 1997); en el lado estadounidense la educación responde a un carácter multicultural y étnico de sus estudiantes, mientras que en el lado mexicano esas diferencias prácticamente no son consideradas, lo anterior por mostrar solo algunas de las muchas diferencias entre ambos sistemas educativos,

TAMIU está ubicada a escasas diez millas de la frontera con Nuevo Laredo, Tamaulipas. En 1970, nació como Texas A&I con programas de dos años, hasta que en 1989 ingresa al sistema Texas A&M y cuatro años después recibe el nombre de Texas A&M International University, con autorización para emprender estudios de posgrado con instituciones de México y Canadá.

Es notable la actividad binacional detonada por esta institución en los últimos años. Al iniciar la presente década su Centro Binacional se convirtió en la oficina que se ocupa de las iniciativas globales y ha desplegado un conjunto importante de actividades tanto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como con las universidades de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, especialmente en torno a temas relacionados con el sector energético. A través de esta oficina, TAMIU canaliza todos los convenios académicos o de negocios con México (Navarro-Leal M. A., 2016).

La Universidad Autónoma de Tamaulipas es la mayor universidad del estado y cuenta con más de sesenta años de antigüedad. En las regiones norte, centro y sur de la entidad, esta institución pública cuenta con veintiséis planteles, tres centros de lenguas y once centros de investigación distribuidos en ocho campus, así como siete unidades académicas de educación permanente.

Esta diseminación le permite brindar educación y servicios multidisciplinarios en todo Tamaulipas, convirtiéndose así en un motor del desarrollo estatal y regional. Hoy en

día, el 90% de sus programas de licenciatura están acreditados, lo cual redunda en que 94.5% de su matrícula en este nivel curse en un programa acreditado por su calidad. Además, catorce de sus programas académicos de licenciatura tienen la acreditación internacional.

La planta docente asciende a más de dos mil trescientos profesores; 93.8% de ellos tienen nivel de posgrado. Más de la tercera parte de los profesores son de tiempo completo, y de estos, más de la mitad están certificados por el Programa para el Desarrollo del Personal Docente de la Secretaría de Educación. Así, hoy en día la UAT tiene más de ciento veinte convenios de colaboración con entidades públicas y privadas.

En una ceremonia emotiva y significativa para la zona norte de Tamaulipas, el licenciado y diputado Isaac Sánchez Garza, también en ese entonces rector de la Universidad de Tamaulipas dijo: "Es para mí un gran honor hoy día 14 de noviembre de 1956 declarar oficialmente inaugurada la Facultad de Comercio y Administración de Nuevo Laredo, Tamaulipas". A partir de ese momento se abrió una gran ventana de oportunidades para las generaciones de jóvenes y para el desarrollo socioeconómico de la región. Así lo atestiguan los miles de profesionistas que han pasado por sus aulas y que hoy están integrados en la dinámica económica, política y social en ambos lados de la frontera.

En los albores del nuevo siglo, UAT-NL, con 2,048 estudiantes, continúa con su proceso de transformación para ponerse en consonancia con las nuevas demandas de su entorno y el día 22 de noviembre de 1995 cambia su nombre por el de Facultad de Comercio Administración y Ciencias Sociales, este cambio permitiría ofrecer nuevas opciones educativas, y el 5 de octubre de 1996, la Asamblea Universitaria ratifica este cambio para incorporarlo a los estatutos de la institución. En sus distintos programas de licenciatura atiende a más de la tercera parte de la matrícula de este nivel en el municipio. Sus programas de posgrado forman a los especialistas que la dinámica de esta región fronteriza requiere para su desarrollo. Por su presencia y por el desarrollo diversificado alcanzado por esta unidad académica, es considerada en la región como el campus Nuevo Laredo de la UAT.

## 2. La acreditación y sus procesos

La valoración de la calidad tiene una percepción relativa, ya que lo que para algunos investigadores puede resultar ser de calidad, para otros no lo es del todo; según Ibarra (2009) desde hace algunas décadas el concepto de calidad ha venido adquiriendo una centralidad explícita en el campo de la educación superior, convirtiéndose en un tema de importancia creciente; a pesar de que se reconoce que es un concepto difícil de definir, dada su naturaleza multidimensional. Por lo mismo, son múltiples las acepciones, enfoques y acentos que ha tenido a lo largo de la historia. Sin embargo el aseguramiento de la calidad ha producido importantes efectos en la transformación de la educación en México, se trata de un balance de claroscuros que permite valorar el impacto de los esfuerzos impulsados (Ibarra Colado, 2009), al igual que en muchos otros países en los que también se han desarrollado procesos de acreditación de la calidad de la educación.

## *La acreditación en los Estados Unidos*

Eaton (2012) define a la acreditación como un proceso de revisión externa de la calidad, creada y usada por la educación superior como escrutinio de colegios, universidades y programas para asegurar y mejorar la calidad. Como en la mayoría de los países para poder dar crédito a algo, es necesario hacer una evaluación previa de lo que se desea acreditar, en ese sentido el sistema de acreditación de la educación superior es descrito como "la manera americana de solucionar los nuevos problemas sociales de manera voluntaria desarrollando nuevas instituciones sociales" (Harcleroad, 1980, pág. 8) el esquema ha sido ejemplo para el desarrollo de sistemas de acreditación de otros procesos sociales relacionados con la salud pública y la seguridad.

En Estados Unidos la acreditación de la educación superior se viene practicando desde el siglo antepasado. Entre 1885 y 1895 se establecieron cuatro agencias regionales: Área de Nueva Inglaterra, Estados Medios del Atlántico, los Estados Centrales del Norte y los Estados del Sur respectivamente. La Asociación Noroeste se estableció un poco después (en 1917). Estas asociaciones fueron fundadas con diferentes propósitos, pero después tomarían la función de acreditadores (El-Khawas, 2001).

A principios de la década de los 90 el Departamento Federal de Educación (USDE) por sus siglas en inglés, del Gobierno de Estados Unidos solicitó a los organismos acreditadores que se incluyera la evaluación del aprendizaje de los estudiantes orientada a resultados en los estándares, contra los que ellos revisaban en el desempeño de la institución (Peter, 2010). De acuerdo a este autor, un sin número de agencias acreditadoras se han desarrollado a nivel mundial y se ha gastado mucha tinta comentando sobre ellas y como podían mejorar. Solo en los Estados Unidos existen 60 organismos acreditadores de programas (NCES, 2017) y 18 organismos para la acreditación institucional, organizados en seis regiones (CHEA, 2012).

Estas asociaciones regionales no acreditan universidades que no tengan su licencia de estado; los colegios profesionales no acreditan programas de universidades que no tengan acreditación regional, así se tiene una participación estatal, regional y nacional, sin la participación del gobierno federal. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) se mantiene cierto balance de influencia y poder (Riesberg, 1994, citado por Marquina, 2006).

El proceso de acreditación de los programas e instituciones tiene lugar en un ciclo que puede variar de unos dos o tres, y hasta 10 años. La ventaja inicial de la acreditación (para las organizaciones acreditadoras), es que no se entra a un status indefinido de acreditación, se hacen revisiones periódicas. De acuerdo con Eaton (2012) una institución o programa que se desea acreditar, debe pasar a través de una serie de pasos similares a los que se hacen en México, estos pasos son:

a) **Auto evaluación**. Las instituciones y programas preparan un resumen por escrito de su desempeño, basado en los estándares de la organización acreditadora.

b) **Revisión de pares.** La revisión de la acreditación es realizada principalmente por una planta docente y administrativa de pares en la profesión. Estos colegas revisan la autoevaluación y sirven como equipo visitante que revisan las instituciones y programas una vez que se ha completado la autoevaluación.

c) **Visita en sitio.** Las organizaciones acreditadoras normalmente envían un equipo de visita para revisar la institución. El autoestudio provee los fundamentos para el equipo visitador. Los equipos, además de los integrantes mencionados pueden incluir miembros públicos (no académicos que tienen interés en la educación superior). Todos los miembros de los equipos son voluntarios y generalmente no son compensados. La visita puede incluir algunas entrevistas a funcionarios, profesores y estudiantes.

d) **Juicio de la organización acreditadora.** Las organizaciones acreditadoras tienen cuerpos de tomadores de decisiones (comités) creados por administradores y plantas docentes de instituciones y programas educativos como de miembros públicos. Estos comités pueden otorgar la acreditación a una nueva institución y programa, o negar dicha acreditación.

e) **Revisión periódica externa.** Las Instituciones y programas continúan con su revisión a través del tiempo. Normalmente preparan su autoevaluación y se les hace una visita in situ cada vez que desean re-acreditarse.

## *La acreditación en México*

Se podría decir que en México, el inicio de la evaluación externa de la educación superior se remite oficialmente al año de 1979, con la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), propuesto en 1978 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (López Leyva, 2007).

Para 1989, en Asamblea General realizada en Tampico, la ANUIES tomó la decisión de crear la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), la cual a su vez creó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) (Rubio Oca, 2007). Esta dependencia instauró el marco para la evaluación institucional. Se elaboró un formato de indicadores básicos de desempeño que cada institución pública requería llenar y enviar a la CONAEVA y a la Subsecretaría de Educación Superior (De Vries, 2007).

Posteriormente en 1991, se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), dicho organismo fue sugerido también por la ANUIES en la propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior, (De Vries, 2007). Este organismo se encargaría de evaluar los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Para las IES privadas, el organismo que asocia a dichas universidades, la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES) creada en 1981, se encargaría de diseñar mecanismos apropiados para su acreditación.

La acreditación de la educación superior en México nace formalmente con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), institución creada en el año 2000 en el Marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006; cuya finalidad sería acreditar los programas académicos de las universidades de México. (De Vries, 2007). Sin embargo, a partir del año 2001, la SEP solicitó a los CIEES que reorientaran la evaluación diagnóstica que venían realizando, para evaluar los programas en función de su preparación para la acreditación; y a las instituciones de educación superior les envió el mensaje de que obtendrían un financiamiento adicional si conseguían la acreditación de sus programas.

A partir de entonces estos comités se dedicarían a calificar los programas con niveles 1, 2 ó 3, según sus posibilidades de ser acreditables en el corto, mediano o largo plazo respectivamente. En el nivel 1 quedarían aquellos programas que prácticamente cumplían con las condiciones para ser acreditados por parte del Copaes. El nivel 2 sería para aquellos que podrían lograr este cometido en el mediano plazo y el nivel 3 sería para los programas con deficiencias para obtener su acreditación en un mediano plazo. Prácticamente los CIEES devinieron en un organismo acreditador y de hecho el nivel 1 en este ranking fue considerado como "acreditado", para efectos de concurso por financiamiento extraordinario para las universidades (Navarro-Leal, 2011).

El proceso para la evaluación externa, tanto por parte de CIEES como de Copaes, es el siguiente: como primer paso la institución que desea evaluar alguno de sus programas hace la petición, para esto normalmente la Dependencia de Educación Superior (DES) hace una "autoevaluación" previa de sus programas haciendo un análisis FODA, posteriormente se hace una visita de pares académicos, agrupados en siete áreas del conocimiento, además de un comité para evaluar la administración y gestión institucional y uno para el ámbito de la difusión y extensión de la cultura. Cabe señalar que la visita *in situ* incluye entrevistas con funcionarios, profesores, estudiantes y en la medida de lo posible también empleadores de los egresados.

Los programas que actualmente se encuentran acreditados por este organismo son cerca de 2,900, más 184 que cuentan con una prórroga para su re-acreditación, y 841 que tienen vencida la acreditación dan un total de 3,900 programas acreditados en números redondos, estos datos fueron tomados de la página web del Copaes, pero en su documento Marco de Referencia del Copaes (2017), aparece la cifra de 2,920 programas acreditados; cifras muy similares y que en términos relativos representan prácticamente lo mismo. Un 14% del total de los programas registrados en la SES están acreditados por este organismo, es decir un 86% de los programas que se ofrecen en el país no han sido evaluados para su acreditación; como dijera De Vries, son «de calidad desconocida» (2007, pág. 20).

## 3. La evaluación de los estudiantes

Como ya se mencionó líneas atrás, la noción de calidad de la educación es una noción polisémica y polémica. Tiene distintos y variados significados y por lo mismo se encuentra rodeada de una discusión inagotable (Navarro-Leal M. A., 2011). La discusión teórica sobre la calidad de los sistemas educativos es un tema que ha tenido diversos debates teórico-metodológicos, ya que son diversas las corrientes que pueden argumentar o respaldar las diferentes formas de medir la calidad y la eficiencia de la educación. Existe una gran diversidad de estudios sobre esta materia (Alvarado Lagunas, Morales Ramirez, & Aguayo Téllez, 2016), pero aquí, en lugar de discutir sobre el trabajo realizado por los organismos acreditadores en términos teóricos, técnicos o prácticos, se ha preferido incluir en este estudio una exploración sobre la opinión que los estudiantes tienen, no sobre las acreditaciones, sino sobre su satisfacción respecto a la calidad de los aspectos que los organismos evalúan para la acreditación.

Se diseñó un cuestionario de 27 reactivos tipo escala de Lickert, en el cual, a partir del instrumento desarrollado por Alvarado, Morales y Aguayo (2016), se incluyeron las

grandes categorías consideradas por los organismos acreditadores, como lo son: preparación académica de los profesores, medios de enseñanza, desarrollo integral, internacionalización, funcionamiento de la biblioteca, infraestructura física.

El cuestionario fue aplicado a 73 estudiantes de UAT-NL y a 36 de TAMIU, seleccionados de un muestreo por conveniencia. Se confrontaron los resultados de ambos grupos mediante pruebas no paramétricas de Mann-Whitney, con un 95% de confianza. Esta es una de las pruebas no paramétricas más poderosas y constituye una opción a la prueba paramétrica t cuando las mediciones de la investigación se encuentran en una escala inferior a la de intervalo (Kuanli, Pavur, & Keeling, 2006).

Diferencias estadísticamente significativas fueron encontradas en lo referente a medios de enseñanza, desarrollo integral, internacionalización e infraestructura física, con lo cual se hacen evidentes las asimetrías respecto a los recursos con las que la institución norteamericana cuenta; sin embargo, en lo que refiere a formación de los profesores y a funcionamiento de la biblioteca, no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de respuestas.

Otra vertiente, en esta exploración, consistió en realizar algunas entrevistas; y para ello se seleccionó a 7 estudiantes de UAT-NL y a 10 estudiantes de TAMIU, buscando que pertenecieran a los distintos programas ofrecidos en cada una de las unidades. Con los nombres cambiados, para proteger su identidad, las entrevistas se realizaron en sus respectivas ciudades. Aquí algunos de los resultados encontrados:

A manera de *rapport,* se abrió la entrevista preguntando respecto a la razón principal por la cual los estudiantes de la UAT-NL decidieron estudiar el programa que estaban cursando. Las opiniones de los estudiantes fueron variadas, desde quienes dijeron que lo hacían debido a que algunos familiares —hermanos o padres— habían estudiado dicha carrera, o quien comentó lo siguiente:

> «Porque ya no sabía que más estudiar, o sea mis opciones se habían terminado y pues quería estudiar algo y aparte quería hacer mi propio negocio y por eso entré aquí a estudiar la carrera».

Por otro lado, los estudiantes de TAMIU, al momento de la entrevista respecto a los programas que se encontraban cursando, comentaron que lo hacían en programas de: Biología, Negocios, Ingeniería, Sociología, Educación; cuando se les preguntó el motivo principal por el cual eligieron ese programa, principalmente los del área de negocios, respondieron porque en sus familias contaban con algún negocio o ellos estaban ya laborando en algún negocio, como lo comenta John:

> «Porque ya estoy trabajando en HEB y con un *degree* me pueden ascender; podría ser como gerente, así que si lo agarro me suben y está mejor para mí.»

La mayoría de los estudiantes de TAMIU mencionaron que sus padres no fueron a la universidad, solamente tres de los diez entrevistados dijeron que sus padres sí lo hicieron, dos de ellos del lado mexicano y una del lado americano:

> «Mi papá poquito, pero se salió y mi mamá acabó su *Associate* o sea, nomás dos años».

La siguiente interrogante fue sobre la percepción de la calidad de la educación superior. Por un lado, como percibían el servicio del programa que se encontraban estudiando, si lo consideran de calidad, ¿si sabían si el programa estaba acreditado? La mayoría de los alumnos de la UAT-NL comentan que han escuchado algo, pero al preguntarles sobre el organismo que acreditaba su carrera dijeron no saberlo. Sobre este tema Beto comentó:

> «Pues ya han hecho exámenes y han acreditado ó sea ya varias materias acreditadas varias disciplinas acreditadas a nivel con México y también con el extranjero creo, ¿no?»

Fueron pocos los alumnos de la UAT-NL que dijeron no saber a qué se refiere la calidad de la educación superior en comparación con los de TAMIU donde la mayoría dijo desconocer a que se refería dicha calidad; sin embargo, tanto alumnos de la UAT-NL como los de TAMIU (prácticamente todos) dijeron que consideraban que su universidad sí cumplía con los estándares de calidad exigidos por el Estado para proporcionar una educación de calidad. Laura y Mary de la UAT-NL dijeron respectivamente:

> «Yo digo que sí; la educación en sí está muy bien pues en realidad sí cuentan con maestros que sí tienen conocimiento y que tienen el potencial pero también nosotros como alumnos a veces no lo aprovechamos».

> «Yo pienso que sí los ha cumplido, está en uno de los primeros lugares, me imagino que hasta ahorita pues sí».

Por su parte Gus de TAMIU, sobre la misma pregunta: ¿crees que la universidad cumple con los estándares de calidad exigidos por el Estado para impartir una educación de calidad?, mencionó:

> «Creo que sí porque conozco gente que ya ha graduado de TAMIU y comenzaron a trabajar en el mundo y todo está bien con ellos; creo que sí».

Al preguntarle a estos mismos alumnos sobre su percepción o satisfacción respecto a las materias cursadas hasta el momento. Si estas les han brindado los conocimientos que esperaban o han cumplido sus expectativas, al igual que la pregunta anterior, todos comentaron que sí, incluso varios comentaron que es más difícil de lo que ellos esperaban, sobre este tema Lauren-de TAMIU-dice lo siguiente:

> «La verdad siento hay muchas materias que no tienen mucho que ver con lo que yo quiero estudiar en específico, pero también entiendo que también hay varios cursos que tienes que tomar para poder calificar y poder graduar de esta universidad».

> Frank dijo:

> «No ha sido tan fácil como en *high school*».

> Mientras Alan comentó:

> «Sí es lo que esperé y todo eso, el trabajo sí es difícil, te deja pensando que vas a hacer».

Sobre este mismo tema los alumnos de la UAT-NL comentan que sí están satisfechos con las materias cursadas, pero varios mencionan que se les hace que algunas materias

están de más, sobre todo las básicas y que eso se podría aprovechar para las de la especialidad. Mary lo dice de la siguiente manera:

> «Sí, lo único que no estoy de acuerdo es que tienen muchas materias básicas. Si tienen que ver pero las ponen como que muy o sea les toman mucha importancia y le toman menos importancia a unas que sí valen la pena».

Al preguntarles sobre el Examen de Ceneval para ingresar o egresar de la Universidad Cristi, de la UAT-NL comenta:

> «Pues yo digo que sí sería un filtro igual de calidad para saber el conocimiento con el que están egresando los alumnos y pues creo que es lo que somos producto de la Facultad, de todo el conocimiento que vamos adquiriendo durante la licenciatura. Este, y el que llevemos esos conocimientos durante toda la carrera durante al, perdón, al mercado laboral pues es importante para la facultad saber si tenemos esas capacidades o lo que está solicitando el mercado, ¿no?, también».

Mientras Mary lo vio de la siguiente manera:

> «Pues yo pienso que está bien, es un buen filtro para la universidad, para saber cuáles son los alumnos que sí van con ese fin de estudiar y que no aceptan a cualquier persona».

Por su parte los alumnos de TAMIU comentan respecto a distintos procesos y examen para ingresar a la universidad, uno de ellos dijo que solo había hecho el «papeleo», mientras otro comentó que por los créditos que traía de *high school* con eso lo aceptaron y varios más comentaron que presentaron el examen de TSA, pero que este examen no era solo para ingresar a TAMIU sino a cualquier otra universidad.

Sobre el particular, Lauren mencionó lo siguiente:

> «Sí, se llama TSA y era de matemáticas, lectura y escribir».

Cuando se les preguntó a los alumnos su opinión respecto a la infraestructura con la que cuenta la UAT-NL, las opiniones variaron desde quien dijo que estaba muy bien, hasta quienes vieron áreas de oportunidad en diferentes aspectos. Sobre este particular Juan opina lo siguiente:

> «Las instalaciones a lo mejor están un poco, pues digamos que le faltaría como que innovar con nuevas tecnologías que hubiera no sé, un laboratorio de *tablets* o algo así, o un aspecto más, además de las computadoras que tenemos, porque cuando nos tocó hacer ciertos trabajos de práctica a lo mejor practicamos con computadoras que ya tienen años; igual siguen siendo los mismos componentes y pues yo creo que si"

Cabe mencionar que la mayoría de los entrevistados comentaron el espacio destinado al CELLAP (Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada), proyecto que se inicio hace aproximadamente 10 años como algo que debía concluirse y aprovechar. Aún no se ha puesto en marcha por diferentes motivos, solo se cuenta con el edificio, pero falta el mobiliario, equipamiento, y personal para operarlo.

La mayoría de los alumnos de TAMIU, sobre la misma opinión respecto a la infraestructura respondieron que para ellos todo se les hacía bien, sobre esto Cris mencionó:

«Todo está bueno porque yo siento que estoy en mi casa, me siento a gusto».

Solamente algunos comentaron que estaría bien que se ampliara el estacionamiento, o que se le diera más mantenimiento a los sanitarios o al equipamiento de laboratorios. Sobre este particular, Mary dijo:

> «Siento que por la mayoría sí está bien o sea sí esta moderna, pero estoy tomando biología y para biología tenemos que usar microscopios y sé que algunos están rotos o les falta cosas o sea la mayoría sí esta buena, pero le falta cosas hay poquitas y les falta mejorar».

Otro aspecto importante que se consideró fue la opinión de los alumnos de ambas instituciones respecto a la planta docente que les ha impartido clases, sobre este asunto los alumnos de TAMIU dieron opiniones muy similares, pero la mayoría aprobó el desempeño de sus maestros. Gus lo dijo de la siguiente manera:

> «Sí creo que todos menos un maestro no tiene PhD (doctorado) creo que todavía falta para graduar, pero eso es algo que tiene que hacer para su clase, pero los demás sí tienen su PhD y a mí sí me parece que estén dando bien su clase».

Chris tuvo la siguiente opinión:

> «Sí saben lo que están haciendo y te hacen que trabajes muy duro siempre te están presionando y no te dejan relajarte».

Sobre el mismo tema, los alumnos de la facultad de comercio de la UAT, comentan aspectos similares, sin embargo el número de quienes ven un área de oportunidad en los docentes es mayor en la UAT-NL que en TAMIU. Cristi lo expresó de la siguiente forma:

> «Sí, algunos maestros tienen doctorado, pero como que no saben desarrollar su doctorado o sea tengo maestros buenos no voy a decir nombres verdad, pero tengo maestros que sí tienen mucha preparación, pero no saben transmitirlo y se nota que saben mucho y que tienen mucho conocimiento, pero no saben cómo expresarse».

Cuando se les preguntó sobre sus principales fuentes de información para la realización de sus tareas, en el caso de los alumnos de la UAT-NL la mayoría mencionan que utilizan la internet en general, *Wikipedia*, *Google* Académico, blogs personales, así como los libros de la biblioteca, casa de la cultura jurídica, pero pocos hacen uso de las bases de datos que tiene contratadas la universidad con esta finalidad. Sobre este tema Paco dijo lo siguiente:

> «Las investigaciones las realizaba en internet y mi segunda fuente sería la biblioteca de ahí de la UAT y la tercera fuente sería la casa de la cultura jurídica que está aquí en Nuevo Laredo».

Mientras Juany comentó al respecto:

> «Pues páginas Web y pues sí se me facilitó mucho ir a la biblioteca sí utilicé, o en mayor trataba de utilizar la biblioteca, los libros, las tesis que tenían, de trabajos realizados por los mismos estudiantes, pero sí, libros y páginas Web era lo que más utilizaba».
>
> «Pues, como todos Wikipedia, Rincón del vago, y buenas tareas, no recuerdo más».

Por su parte los alumnos de TAMIU en su mayoría sí consultaron bases de datos contratadas por su universidad. Varios de ellos así lo manifestaron en su entrevista. Gus lo dijo de la siguiente manera:

> «Yo personalmente prefiero utilizar el internet o la biblioteca, pero la utilizo por el internet, nunca vengo a la biblioteca y saco un libro es raro a menos que un maestro lo pida o lo exija, entonces sí es que tengo que sacar uno de la biblioteca, pero la mayoría de las veces es de internet; no uso páginas web pero uso la librería TAMIU *library* y ahí tienen libros que son e-*Books*, son electrónicos».

Mientras Frank lo expresó de la siguiente manera:

> «Principalmente uso las lecturas que dan los maestros (*power-point`s*) que ellos pagan para que podamos utilizar si, se llama *Proquest*».

Finalmente, respecto a otro apartado que se considera importante para el estudio es el que tiene que ver con el financiamiento; el financiamiento para la educación superior es muy diferente en ambos países, tanto en el costo promedio que tiene el cursar una carrera de educación superior en México y Estados Unidos como la forma en que los estudiantes o los padres de estos realizan los pagos por este concepto.

Sobre este tema en particular la mayoría de los alumnos tanto de la UAT –NL como los de TAMIU mencionan que cuentan con algún tipo de ayuda o beca para cubrir sus estudios. A continuación, el testimonio de los alumnos de la UAT-NL:

Juany:

> "Pues desde el inicio yo me pagué mis estudios, de hecho, trabajé durante toda la carrera porque si no, de no haber trabajado no hubiera podido continuar con mis estudios".

> "Pero sí el último semestre que pagué fue de $1700.00 o $1800.00 algo así".

Paco:

> "Mis padres me apoyaron en el transcurso de mi carrera y gracias a mis calificaciones obtuve descuentos una beca y eso me ayudó también bastante. Era porcentual de acuerdo a lo que costaba la inscripción eran el 75%, 80%, 90%".

Cristi:

> "Yo creo que nos están regalando la educación, se me hace muy muy barato por todo lo que estoy aprendiendo".

Laura:

> "Tengo beca de excelencia, pero mis papás son los que pagan".

Mary:

> "Contaba con una beca y pues mis papás son los que me financian mis estudios".

La mayoría de los alumnos de TAMIU mencionó entre su forma de financiar sus estudios, fueron: *financial aid*, becas y préstamos.

Estos fueron algunos comentarios sobre como financian sus estudios los alumnos de la mencionada institución.

Mary:

> "Cuando salí de *high school* me dieron becas, pero también recibo *financial aid* o sea que la mayoría de mi escuela está cubierta por esos gastos yo no he tenido que pagar ni un centavo".

Judy:

"Tengo becas y pagan todo incluso me regresan dinero para mí y lo uso para pagar libros o lo que yo quiera".

Frank:

> "Tengo *financial aid* que me está ayudando el estado y también tengo *loans*".

Jenny:

> "Tengo una beca que me da dos mil por semestre y luego tengo *Texas Grant* que es el *financial aid* y me dan mil dólares y el resto lo pagan mis padres".

De inicio, en las respuestas de los estudiantes entrevistados (varios de primera generación universitaria, especialmente en TAMIU) se puede observar un desconocimiento general sobre la acreditación de sus instituciones, por lo que seguramente esto no fue considerado como un criterio para la selección de la universidad; además, durante la entrevista se pudo constatar que todos ellos cuentan con algún tipo de ayuda financiera.

Los estudiantes de ambas instituciones dudan de que las asignaturas de formación básica sean de utilidad, aunque suponen que son necesarias. En el caso de la UAT-NL consideran que estas le restan espacio curricular a las de formación profesional. En esta lógica, los exámenes de ingreso tienen una función de filtro que podría permitir que las asignaturas de formación básica pudieran ser anuladas. Tal vez por esto mencionan estar de acuerdo con estos exámenes.

En relación a infraestructura los entrevistados son muy puntuales al señalar aspectos a mejorar; en el caso de la UAT-NL señalan que hay necesidad de actualizar algunos equipos de cómputo y de poner en funcionamiento el centro de lenguas. Así mismo, los estudiantes de TAMIU hacen referencia a la necesidad de ampliar estacionamientos, así como mejorar el mantenimiento de equipos de laboratorio y de los servicios sanitarios.

En opinión de los estudiantes de amabas instituciones sus profesores están bien preparados y dominan el conocimiento de sus materias, aunque –en opinión de estudiantes de la UAT-NL – se les dificulta expresarlo. Aquí habría un área de oportunidad para ofrecer apoyo a los profesores en el área de didáctica y tecnologías de la enseñanza.

Respecto a las fuentes de información que utilizan para estudiar, ambos grupos de estudiantes mencionan que utilizan los servicios bibliotecarios por sus facilidades de acceso a *internert*. En ambos casos mencionan que los sitios que más utilizan son páginas web y enciclopedias. En el caso de la UAT-NL mencionan no utilizar las bases de datos, mientras que los de TAMIU hacen mención de la colección de e-books, así como de la plataforma Proquest.

## Conclusiones

Esta investigación tuvo por propósito obtener conocimiento sobre la acreditación y los procesos que para ello se siguen en dos universidades de la frontera México-Estados Unidos, específicamente en el Campus Nuevo Laredo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y en la Texas A&M International University de Laredo, Texas, como parte de una más amplia respuesta a las necesidades de conocimiento mutuo por parte de las autoridades universitarias y personal académico. Para ello se realizó una breve comparación entre ambas instituciones para determinar asimetrías a considerar en el proceso de comparación.

La comparación fue más allá de los procedimientos seguidos para la acreditación en ambas partes y se incluyó una exploración comparativa de la evaluación que los estudiantes hacen de sus correspondientes instituciones, para lo cual se aplicó un cuestionario a sendos grupos de estudiantes, además de que se realizaron entrevistas a otros tantos.

En primer término, se pudo corroborar que los procedimientos de acreditación llevados a cabo en ambas riveras del Río Bravo son similares; esta es realizada por organismos de pares académicos y no por las autoridades educativas: en México el Copaes y los CIEES y en Estados Unidos el CHEA y/o el USDE; aunque mientras que en México la cobertura de estos organismos es nacional, en los Estados Unidos la cobertura de estos tiene una circunscripción regional. Por lo demás, el proceso se inicia mediante solicitud, se realiza primero una autoevaluación que servirá de documento de trabajo para una comisión de pares que realizará una visita de corroboración y después de un análisis y deliberación, dictamina y elabora recomendaciones.

Los resultados del cuestionario aplicado muestran los efectos de las asimetrías percibidas al no encontrar coincidencias con la valoración de la calidad de los organismos acreditadores, en sus respuestas muestran diferencias estadísticamente significativas, excepto en lo relacionado con la formación de los profesores y en el funcionamiento de la biblioteca.

En las entrevistas las valoraciones de los estudiantes no son totalmente coincidentes, para empezar, no están muy informados de lo que significan las acreditaciones de la calidad y menos respecto a los procedimientos utilizados. Esto pone en entredicho la generalizada creencia de que las acreditaciones, tanto como los rankings, son señales a considerar por padres de familia y estudiantes al momento de elegir una universidad para sus hijos. Es altamente probable que estos sean elementos más importantes para la selección de universidades con las cuales asociarse para efectos de colaboración y movilidad académica.

Como se puede observar, hay diversidad de opiniones sobre aspectos muy puntuales, algunos de estos seguramente ni siquiera aparecerán en los reportes ni en las recomendaciones de los organismos encargados de la evaluación externa o de la acreditación. Son opiniones que, si bien hacen la diferencia entre las instituciones evaluadas, deben interesar a los directivos para mejorar los servicios ofrecidos. Aunque también se desprenden de este reporte algunos temas de interés para los estudios comparados que permitan un mayor conocimiento mutuo entre estas instituciones, por ejemplo, el perfil de los estudiantes; la formación, experiencia y habilitación de los profesores, las recomendaciones resultantes de la acreditación, entre otros.

Si bien las opiniones de estos estudiantes no pretenden ser conclusivas ni generalizables, plantean asuntos que en un momento dado pueden convertirse en advertencias, que apunten hacia problemas que se puedan incrementar hasta un nivel de conflicto. Los señalamientos deben constituirse en áreas de oportunidad para mejorar el servicio educativo y que seguramente complementan las evaluaciones de los organismos acreditadores. Para terminar, nos surge una inquietud: ¿Las instituciones serían merecedoras de la acreditación si esta estuviera en manos de nuestros estudiantes?

## Bibliografía


Aboites, H. (1997). *Viento del Norte, TLC y Privatización de la Educación Superior en México.* México, D.F.: Plaza y Valdés Editores.

Alvarado Lagunas, E., Morales Ramirez, D., & Aguayo Téllez, E. (2016). *Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.* Revista de la Educación Superior , 55-74.

CHEA. (2012). *Annual Report.* Washington, DC: Council for Higher Education Accreditarion.

De Vries, W. (2007). *La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa*. Revista Complutense de Educación , 11-28.

Eaton, J. (2012). An Overview of US Accreditation. *Council for Higher Education Accreditation*.

El Mañana. (2009). *Convenio Educativo Histórico.* Nuevo Laredo, Tamaulipas: Editora Argos.

El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA, Origins, Developments and future prospects.* Paris, Francia: International Institute for Educational Planning.

Harcleroad, F. C. (1980). *Accreditation: History, Process and Problems.* Washington, D.C.: American Association for Higher Education.

Ibarra, E. (2009). *Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria.* Informe Nacional México. México, D.F.: CINDA.

Kilburn, J., San Miguel, C., & Hoon Kuak, D. (2013). *Is fear of crime splitting the sister cities?* The case of Los Dos Laredos. Cities (34), 30-36.

Kuanli, Pavur, & Keeling. (2006). *Introduction to Business Statistics.* . Estados Unidos: Thomson South Western.

López Leyva, S. (2007). *Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México.* Revista de la Educación Superior , XXXVI (144), 7-22.

Marquina., M. (2006). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior un estudio comparativo de seis casos nacionales.* Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Ministerio de Educacion Ciencia y Tecnología , 20.

Mexicoxport. (23 de 04 de 2013). *La importancia del comercio exterioren Nuevo Laredo*. Recuperado el 18 de 07 de 2018, de Comercio Exterior y Aduanas: http://mexicoxport.com/noticias/6974/la-importancia-del-comercio-exterior-en-nuevo-laredo

Navarro-Leal, M. A. (2011). *La transformación de la evaluación de programas por pares académicos en México. SOCIOTAM* XXI (1), 125-142.

Navarro-Leal, M. A. (2016). *Universities response to oil and gas industry demandas in south Texas and Tamaulipas.* BCES Conference Books , 14 (1), 73-78.

NCES. (2017). *Back to School Statistics.* Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences.

Peter, E. (2010). *Twenty Years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different?* Quality in Higher Education .

Rubio Oca, J. (2007). *La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer.* Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco , 35-44.

UAT-TAMIU. (Octubre de 2009). Convenio UAT-TAMIU. *Convenio de colaboración UAT-TAMIU*. Nuevo Laredo, Tamaulipas, México.

UNESCO. (9 de Octubre de 1998). *Conferencia Mundial Sobre Educación Superior.*

# La educación emocional en la formación médica: un estudio comparativo de España y México

María Celeste Godoy Castro[1]

Siguiendo a Rafael Bisquerra (2003) quien define la Educación Emocional como un "proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad" y a otros estudiosos que han situado la dimensión emocional en el currículum escolar y en el área médica, se generó un estudio comparativo de la Educación Emocional en diferentes componentes de planes de estudio de dos Universidades a través de un análisis minucioso y una lista de cotejo.

En general la Universidad de Murcia ha logrado incluir parcialmente las competencias emocionales a diferencia de la Universidad Autónoma de Baja California principalmente en las Unidades de Aprendizaje; Se recomienda a ambas Instituciones la necesidad de incluir la dimensión emocional como un eje transversal en una futura reestructuración de los Programas Educativos para un desarrollo integral de los médicos.

## Introducción

Organismos internacionales están fomentando la educación integral, haciendo énfasis en que no basta centrarse en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y habilidades técnicas sino también en los actitudinales y valorales, este estudio se enfoca en los aspectos actitudinales retomando la Educación Emocional (EE) en los planes de estudio de Medicina, ya que la dimensión emocional surge como un papel muy relevante cuando los médicos tienen un trato con sus pacientes, por lo que en esta investigación se descubre la inmersión y relación que existe de la dimensión emocional en los planes de estudio de Medicina, tomando como muestras de comparación un plan de estudios nacional y otro internacional, el nacional corresponde a la Facultad de Medicina Campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California y el internacional pertenece a la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia.

1 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California (México). CE: Celeste.godoy@uabc.edu.mx

Se puede localizar los antecedentes de la EE, tomando como origen la Inteligencia Emocional para después aterrizar en el ámbito médico, en un segundo momento se aprecia la parte metodológica en la que se describe el proceso de obtención de evidencias, mencionando someramente la posición del paradigma, el alcance y tipo de estudio, para finalizar se presentan los resultados y conclusiones que se obtuvieron.

## Problema

En definitiva todas las disciplinas están haciendo intentos y necesitan la implementación de una verdadera educación integral; la formación integral incluye el desarrollo de actitudes y valores, especialmente la formación médica es un área en la que la este desarrollo es indispensable para brindar un buen servicio, las emociones están estrechamente relacionas con las actitudes y valores, y juegan un rol significativo en la toma de decisiones antes situaciones complejas que implica la profesión, por lo que es necesario incorporarlo e implementarlo a través del currículum.

### *Justificación*

Estamos en un mundo globalizado, en el que las competencias escolares suelen difundirse, compartirse y generalizarse por distintitos países, actualmente hay universidades e instituciones médicas que ya focalizaron o están comenzando a focalizar su atención en la mejora de las habilidades emocionales y sociales que debe poseer un médico, por lo que es necesario en México dejar de hacer tanto énfasis en los conocimientos técnicos del médico y en las habilidades clínicas para fortalecer la regulación del área emocional de los estudiantes.

La inclusión de la EE en el Plan Educativo de Médico permite formar ciudadanos y profesionistas integrales, favoreciendo a todas aquellas personas que tiene relación con los médicos, principalmente sus pacientes y el resto del personal de salud; los médicos fueron formados con base en un plan de estudios que determina las enseñanzas que reciben, por ello es necesario acudir a los planes de estudio para determinar la inmersión de la EE en las enseñanzas adquiridas por los médicos.

El problema práctico es la dinámica resultante de la relación del médico en formación y el paciente, la apatía existente del médico hacia la situación de salud, debido a la falta de competencias emocionales y socio-afectivas.

### *Objetivo General*

Comparar las competencias emocionales en los diferentes elementos seleccionados que contienen los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Baja California y la Facultad de Medicina de la Universidad de Murcia.

### *Objetivos específicos*

- Identificar mediante un análisis y una lista de cotejo las cinco competencias emocionales en los dos planes de estudio.
- Comparar mediante los resultados de la lista de cotejo la relación de los elementos de los planes de estudio con las competencias emocionales de ambos planes de estudio.
- Analizar y comparar los resultados de los dos planes de estudio en general para determinar el nivel de inclusión de la EE.

### *Definición de categorías de análisis*

**1)** De acuerdo con Steiner y Perry (1997) la Educación Emocional es el desarrollo de capacidades para comprender las emociones, de expresar las emociones de manera productiva, así como el impulso de la empatía con respecto a las emociones de los demás, siendo esto mencionado parte de las competencias emocionales.

2) Plan de estudios: siguiendo a Casarini (1999) son documentos guías en las que se plasman las finalidades, los contenidos y acciones que serán necesarios para desarrollar el currículum establecido por la misma institución.

## Antecedentes

Diferentes autores han puntualizado sobre la EE, sin embargo es un área poco estudiada que necesita ser explotada, pero sin duda es necesario destacar los estudios como Mireya Vivas García (2003) que se ha enfocado a describir los aspectos básicos de la educación emocional en Venezuela, dentro de la definición destaca al principal precursor de la EE, hablamos precisamente de Bisquerra quien en 2003 define a la EE como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad. Además de la definición explora los referentes teóricos, los principios y objetivos de la EE; dentro de su conclusión localiza que para implementar la EE requiere de la exigencia de un cambio de perspectiva tanto del profesorado como de los más participes educativos.

Por otro lado tenemos al principal represéntate, siendo Rafael Bisquerra Alzina que junto a Nuria Pérez Escoda (2007) distinguen cómo la inteligencia emocional ha aterrizado al ámbito educativo, destacando cinco grandes competencias emocionales que perfectamente pueden ser aplicadas en el ámbito empresarial, educativo y de la salud; estas competencias son:

1. Conciencia Emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

3. Autonomía emocional: incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la auto eficiencia emocional.

4. Competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

5. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

Centrando aún más la cuestión emocional en los centros escolares, Josefina Sala Roca y Mireia Abarca Castillo (2002) en su artículo destacan la necesidad de incluir la dimensión emocional en el currículum escolar, así como los modelos que se han creado acerca de la EE, pero finalmente encontraron que no existe coherencia en la inclusión de la dimensión emocional con los propósitos de la ley (se refiere a la educación integral que actualmente se está promoviendo), se sigue privilegiando la dimensión cognitiva.

Es importante retomar un tanto la inteligencia emocional ya que ha sido el referente principal para el surgimiento de la EE, por ello Roció Fragoso Luzuriaga (2015) resalta en su ensayo elaborado en Puebla, México, principalmente los modelos de la inteligencia emocional, así como los autores más representativos y las competencias que debiera manejar cualquier profesionista para relacionarse adecuadamente con los demás, todo lo anterior lo aborda con un enfoque en la educación superior, en concordancia con los organismos como UNESCO y OCDE, y en conclusión con la autora del ensayo, hay una estrecha relación entre el éxito laboral y la formación integral que engloba tanto los conocimientos académicos como las habilidades socio – afectivas.

En apoyo y respaldo de la educación integral Ramona Ribes y otros autores en 2005 en Barcelona, se dedicaron a estudiar los aspectos básicos de la EE, concluyendo que este tema y las competencias emocionales permite a los alumnos desarrollar una educación integral para la vida, proponiendo la concientización de las competencias emocionales que posee el docente.

Otros autores (as) comienzan a centrar los puntos emocionales ya en el ámbito de la medicina, como Clara Ivette Hernández Vargas y María Eloísa Dickinson Bannack (2014) que en su artículo publicado en el Distrito Federal destacan los beneficios de la Inteligencia Emocional en la Medicina, ya que ayuda a:

1. La relación médico-paciente, así como aspectos que tienen relación con la calidad del cuidado y la satisfacción del paciente.

2. El rendimiento, él nivel de implicación y la satisfacción profesional de los médicos.

3. Entrenamiento y desarrollo de las habilidades de comunicación clínica.

En este artículo se observan aspectos muy importantes como las controversias del grado de relación entre médico-paciente, el afrontamiento de situaciones difíciles como médico profesional y también sobre los niveles de estrés que conlleva la labor médica; Debido a que la Inteligencia Emocional ha demostrado poder ayudar a los médicos a comprender y crear una forma inteligente de sentir, las autoras del articulo han puesto en la mesa la relevancia y necesidad de integrar en el currículum el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional.

Pablo Fernández Berrocal (2010) subraya lo sustancial de desarrollar habilidades de comunicación en los médicos, de hecho pone en concreto que mediante un estudio realizado en Canadá donde se midieron las habilidades de comunicación, resulto que los médicos que estaban en el cuartil inferior tuvieron en algún momento el riesgo de ser denunciados por sus pacientes; como resultado Fernández Berrocal anuncia que es y será un gran desafío diseñar programas para los médicos para que puedan abordar tanto los conocimientos médicos y la Inteligencia Emocional necesaria para entablar una comunicación afectiva y positiva con los pacientes.

Mediante todo un proceso investigativo Estefanía Aparicio Rodríguez (2015) en su trabajo resalta la relación de la empatía y la inteligencia emocional y las situaciones legales o demandas que subyacen en el ámbito médico, por ello estudió los niveles de empatía en los alumnos de nuevo ingreso y de pregrado, por medio de la aplicación de la Escala de Empatía Médica de Jefferson (EEMJ), en sus resultados no se muestran diferencias significativas de los niveles de empatía en los diferentes alumnos, por lo que determina que en el curso de la licenciatura no se desarrolla estos aspectos.

## Metodología

### *Descripción del proceso de la obtención de evidencias*

La adquisición de evidencias es mediante el análisis de los planes de estudio que se han venido nombrando, poniendo énfasis en el perfil de ingreso, el perfil de egreso y las Unidades de Aprendizaje (UA), de las cuales se destaca el propósito, la competencia y el contenido correspondiente a cada unidad, este análisis se plasma en la creación de una lista de cotejo en la cual se logra relacionar los puntos antes mencionados del plan educativo con las cinco competencias emocionales propuestas por Rafael Bisquerra Alzina.

### *Posición del paradigma*

El paradigma que se retomó para la realización de esta investigación es el cuantitativo, debido a que solamente el estudio se dirige a la confirmación o negación de la consideración de los aspectos básicos de la EE en los planes de estudio de Medicina, además de la

medición de las UA que se relacionan con las competencias emocionales, dando pie al finalizar la investigación a la generalización.

### *Definición y elección del diseño de investigación*

Este estudio desarrolla un alcance exploratorio, ya que la relación e inclusión de la EE en el Plan Educativo del Médico es un tema poco estudiado y que se aborda desde una óptica innovadora.

El estudio es de tipo retrospectivo, ya que los hallazgos son recogidos a partir del análisis los planes de estudio de Medicina que han sido elaborados en años anteriores.

### *Muestra*

Los planes de estudio contienen 10 puntos esenciales, tales como el perfil de ingreso, perfil de egreso, campo ocupacional, características de las UA por etapa de formación y por área de conocimiento, mapa curricular, tipología de las UA, descripción cuantitativa del plan de estudios, equivalencias de las UA y sus descripciones genéricas.

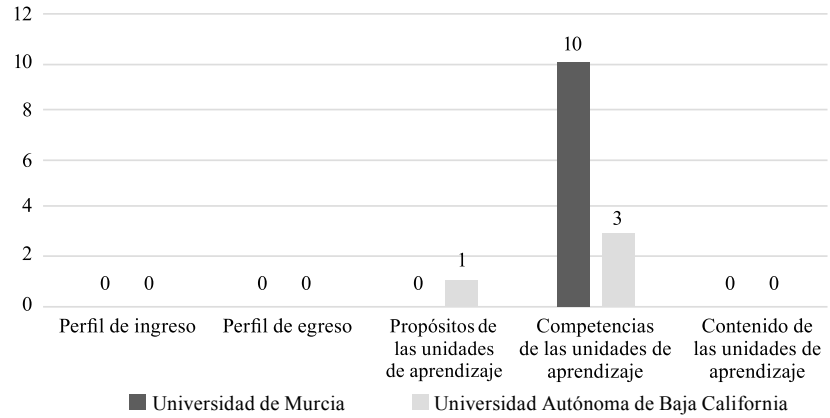
De los puntos mencionados anteriormente, para la obtención de evidencia y resultados de este estudio solamente se retoma el perfil de ingreso, perfil de egreso y las descripciones genéricas de las UA, debido a que reflejan claramente tanto los conocimientos, habilidades y actitudes en los cuales se están formando a los alumnos de medicina en ambas universidades.

### *Instrumento de recolección de datos*

Para visualizar el instrumento respondido en el cual se insertó toda la información recabada de las dos Universidades, ver el anexo número uno.

### *Resultados*

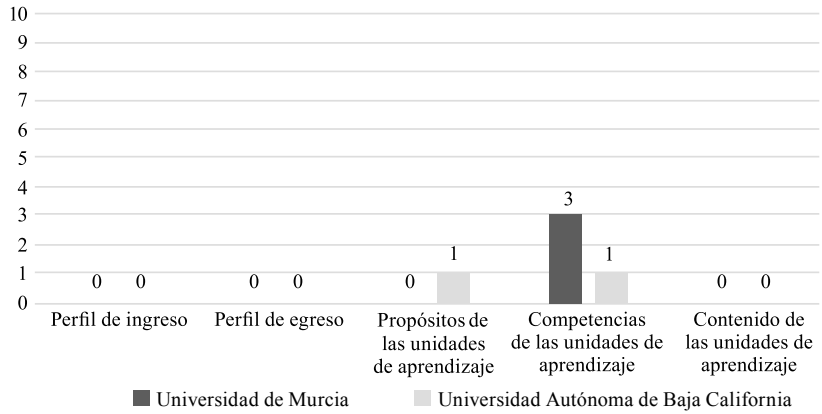
**Grafico 1.** Competencia conciencia emocional




Fuente: elaboración propia.

Competencia de conciencia emocional: su inmersión tanto en el perfil de ingreso como en el de egreso y en el contenido es nula en ambas universidades, sin embargo en las UA en cuanto al propósito se relaciona solamente en una de las 60 UA de la UABC y en cuanto a las competencias se relaciona con tres UA, mientras en la Universidad de Murcia es mucho mayor ya que del total de 59 UA la competencia emocional se encuentran en 10 UA.

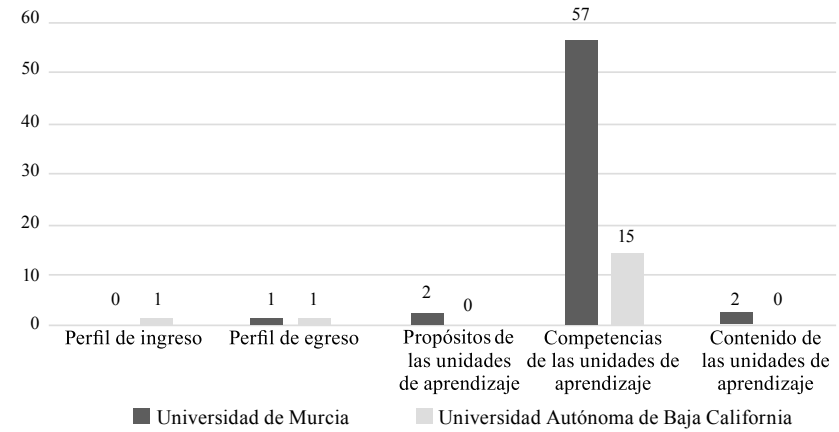
**Grafico 2.** Competencia Regulación emocional




Fuente: elaboración propia.

Competencia de regulación emocional: la relación de esta competencia con el perfil de ingreso y de egreso, así como en el contenido de las UA es inexistente en las dos universidades, en cuanto a la UABC en las UA en el propósito y competencias se relacionan con una de las 60 UA, por otro lado en la Universidad de Murcia esta competencia emocional se relaciona con tres UA.

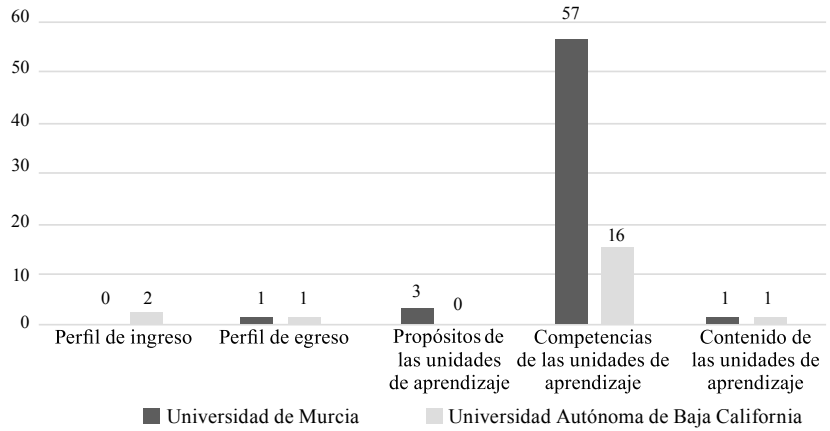
Grafico 3. Competencia autonomía emocional




Fuente: Elaboración propia.

Competencia de autonomía emocional: a lo que se refiere a la UABC se relaciona con un aspecto del perfil de ingreso y con otro del perfil de egreso, en cuanto a las competencias se relaciona con 15 UA de 60 analizadas; en cuanto a la Universidad de Murcia se relaciona con un aspecto del perfil de egreso, con dos propósitos y dos contenidos de UA, además de vincularse con 57 competencias de las mismas UA.

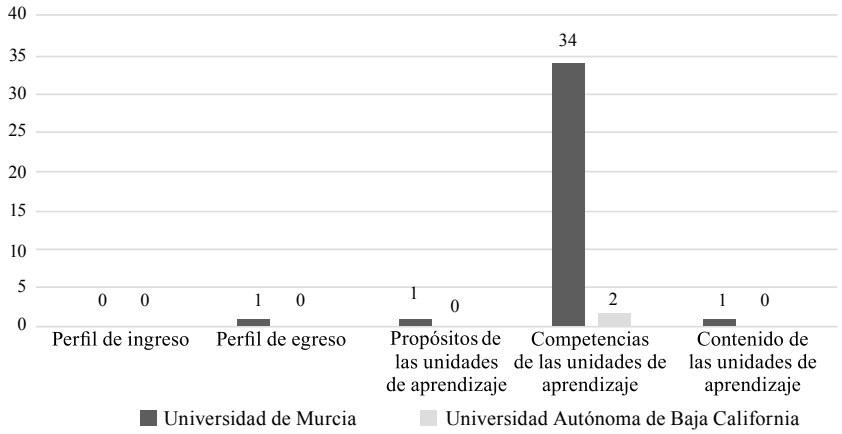
**Grafico 4.** Competencia Social




Fuente: Elaboración propia.

Competencia social: en UABC dentro del perfil de ingreso hay dos aspectos en el que se retoma esta competencia, por otro lado en el perfil de egreso se considera un solo aspecto y 16 UA la retoman en sus respectivas competencias; en la Universidad de Murcia la competencia social se relaciona con un aspecto del perfil de egreso, con tres propósitos de UA, con un contenido de UA y por último con 57 competencias de UA.

**Grafico 5.** Competencias para la vida y el bienestar




Fuente: elaboración propia.

Competencias para la vida y el bienestar: en UABC la única relación que existe es la que se da en las competencias de dos de las UA, con el resto de los aspectos la relación es inexistente, en cambio con la Universidad de Murcia existe más relación con esta competencia debido a la conexión con un aspecto del perfil de egreso, con un propósito de UA, con un contenido de UA y con 34 competencias de las UA.

## Conclusiones

En ambas universidades las competencias emocionales que tienen mayor relación con las UA es la competencia de autonomía emocional debido a que resalta la responsabilidad y la capacidad para analizar críticamente temas sociales, profesionales y de ética que adquieren los alumnos de medicina para enfrentarse a determinadas situaciones; la otra competencia es la social, ya que se destaca la comunicación efectiva que debe desarrollarse para el trato médico-paciente; La Universidad de Murcia también incluye una cantidad considerable las competencias para la vida y el bienestar, en las descripciones se detalla la importancia de la toma de decisiones y la solución de conflictos profesionales y sociales.

En definitiva, en ambas universidades todas las competencias emocionales se retoman en las diferentes UA, no obstante es necesario determinar que algunas son incluidas en menor y otras en mayor grado. Es prácticamente escasa la inclusión de las competencias emocionales en el perfil de ingreso, de egreso, así como en los propósitos y contenidos de las UA de las dos universidades. La competencia emocional que menos se identificó es la de regulación emocional, la cual orienta a manejar las emociones de forma apropiada.

En el caso de la UABC el 26.66% del total de las UA que comprende la malla curricular incluyen una o más competencias emocionales, en caso contrario la Universidad de Murcia el 96.61% de las UA engloba una o más de una competencia emocional.

En general la Universidad de Murcia muestran una mayor integración de las competencias emocionales en su respectivo plan de estudios, sin embargo es necesario mencionar que esto puede deducirse al Marco Español de Cualificaciones que funge como un instrumento que facilita la movilidad y el reconocimiento de la formación académica y profesional de los ciudadanos, este marco propone competencias de titulación para distintas disciplinas y son estas competencias las cuales engloban las competencias emocionales (especialmente la competencia de autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), y que son incluidas en la mayoría de las UA; Por el contrario la UABC muestra una menor inclusión de las competenciales de la EE a pesar de que México no ha establecido un mecanismo para unificar las competencias generales de titulación, la Universidad posee lineamientos para la elaboración de Programas de Unidades de Aprendizaje (PUA'S), en estos lineamientos se establece la metodología para la estructuración de las competencias, las cuales deben comprender cuatro elementos: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes/valores, en este último elemento es donde se puede y se ha incluido las competencias emocionales pero de una manera somera al detallar actitudes y valores como la responsabilidad, empatía, la comunicación y la solución de conflictos.

## Recomendaciones

Aunque se ha podido relacionar las competencias de la EE en los planes de estudio, se recomienda a ambas universidades, pero con mayor énfasis a UABC incluir en mayor medida las competencias principalmente en los propósitos y en todas las competencias de las UA y hacer una consideración para su inclusión en el perfil de egreso.

Hacer una inclusión de manera que no solamente quede plasmado en un programa educativo sino que los docentes tengan la oportunidad de concientizarse, participar, identificar y analizar el lado actitudinal y socio-emocional que debe complementar cada competencia educativa y de esta manera los educadores puedan promoverlo en su proceso de enseñanza y los estudiantes puedan identificar en el proceso de aprendizaje la complementariedad que esto aplica en la ejecución de las acciones. De esta misma manera los gestores/líderes de las instituciones educativas orientadas al área médica establezcan un plan de acción de seguimiento al cumplimiento de la dimensión emocional en los estudiantes.

## Bibliografía

Aparicio Rodríguez, E., Cerda Macías, A., & Fernández Rivas, D. (2015). *Inteligencia Emocional y Empatía en Estudiantes de Medicina de Nuevo Ingreso y Pregrado.* Obtenido de http://integracion-academica.org/attachments/article/89/09%20Inteligencia%20Emocional%20-%20EAparicio%20ACerda%20DFernandez.pdf

Bisquerra, R., & Perez, N. (2007). *Las competencias emocionales.* Obtenido de http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf

Facultad de Medicina Mexicali. (2014). Obtenido de http://fmed.mxl.uabc.mx/site/

Fernández Berrocal, P. (2010). *Inteligencia emocional para medicos del siglo XXI.* Obtenido de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/IE_para_medicos.pdf

Fragoso Luzuriaga, R. (2015). *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* Obtenido de https://ries.universia.net/article/viewFile/1085/1514

Hernández Vargas, C., & Dickinson Bannack, M. (2014). *Importancia de la inteligencia emocional en Medicina* . Obtenido de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/A3Num11/06AR_IMPORTANCIA_DE_LA_INTELIGENCIA.pdf

Murillo Pacheco, H. (s.f.). *Currículum, Planes y Programas.* Obtenido de https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf

Perez Gonzalez, C., & Pena Garrido, M. (2011). *Construyendo la Ciencia de la Educacion* Emocional. Obtenido de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ-GONZ%C3%81LEZ%20%26%20PENA%2C%202011.PDF

Ribes, R., Bisquerra, R., Agullo, J., Filella, G., & Soldevila, A. (2005). *Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años).* Obtenido de http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf

Sala Roca, J., & Abarca Castillo, M. (2002). *La Educación Emocional en el Currículum.* Obtenido de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71918/1/La_educacion_emocional_en_el_currículum.pdf

Universidad de Murcia. (2016). *Facultad de Medicina*. Obtenido de http://www.um.es/web/medicina/contenido/estudios/grados/medicina/plan/asignaturas

Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales.* Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf

# Estudio comparativo de una dimensión educativa desde tres continentes

Claudia Yasmín Pérez Rodríguez[1]
Karina Stefhania Oropeza Endoqui[2]
Nury Stella Ospina Chala[3]
Tania Pereira Centurión[4]
Yuli Olvera Austin[5]

En el presente estudio comparativo-explicativo se investigó la dimensión educativa sobre Estatus Docente. Se analizó la oferta de personal docente para seis preparatorias internacionales tanto públicas como privadas en los continentes de América (Paraguay, México y Canadá), Europa (Francia y Holanda) y Asia (Japón y China). Los siete indicadores explorados son: calidad en la instrucción, autonomía y libertad durante el ejercicio docente, sueldo y prestaciones, integración del cuerpo docente a la institución, capacitación docente y escalafón, mecanismo y tipo de contratación y la interacción entre la comunidad educativa.

Se encontraron fortalezas de cada una de ellas que pueden contribuir a una mejora y amplitud de espectro a instituciones con características similares. De igual manera se realizan recomendaciones para elevar la calidad del estatus docente en preparatorias del país y de América.

## Introducción

Para el presente estudio se seleccionó la dimensión educativa Estatus Docente, que hace referencia a toda la dinámica en la que incurren los maestros para el desarrollo de su

1 Universidad Manuela Beltrán & Universidad del Rosario (Colombia). CE: claudiaperez0310@hotmail.com

2 Escuela Normal de Especialización Cd. México (México). CE: Karendoqui83@yahoo.com

3 Universidad Manuel Beltrán (Colombia). CE: nuryosp71@hotmail.com

4 Universidad Nacional de Asunción & Universidad de Chile (Chile). CE: tapegeza@gmail.com

5 Universidad Hispana de Utah, (EEUU); Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). CE: yuli.olaus@yahoo.com

profesión en medio de diferencias sociales, económicas, culturales y políticas que van directamente ligadas a las debilidades y fortalezas de los diferentes sistemas educativos en el mundo. Dicha dimensión se tomó como parámetro fundamental para analizar cómo se ha comportado el ejercer docente en seis diferentes instituciones seleccionadas según los rankings de escuelas líderes que se destacan por su gran calidad en la educación (Terán, 2013). Este reporte se inició con la búsqueda de información, actividad que en algunas instituciones se tornó poco productiva porque no se encontraron datos específicos de la misma y esto llevó a tomar la decisión de abordar el sistema educativo del país. Dentro de las características del estatus docente que se busca comparar en las Instituciones de China, Francia, Canadá, Paraguay, Japón, Holanda y México, encontramos la calidad en la instrucción, autonomía y libertad durante el ejercicio docente, sueldo y prestaciones, integración del cuerpo docente a la institución, capacitación docente y escalafón, mecanismo y tipo de contratación y la interacción entre la comunidad educativa.

## Reporte según criterios

### *Calidad en la Institución*

Una característica en común de los siete países donde se localizan las instituciones analizadas, es que consideran la formación inicial de los docentes con un nivel mínimo de licenciatura que puede ir desde los tres hasta los cinco años.

La formación inicial de los docentes a nivel público, está a cargo del Estado, con sus diferentes instancias gubernamentales denominadas, entre otros, como ministerios de educación, a través de universidades normales o institutos de formación docente, con los que se pretende garantizar las competencias necesarias en los aspirantes a la docencia. Hasta el momento no se puede aseverar que la formación inicial de los maestros sea otorgada o, bien subsidiada por escuelas particulares, sin embargo, tal como podrá apreciarse más adelante, las escuelas particulares de China, Paraguay y México poseen elementos de capacitación y formación docente garantizando el profesionalismo de su plantilla docente.

Algunas instituciones, al ser escuelas particulares, cuentan con sus propios mecanismos de contratación y de calidad en la instrucción, que garantizan el acompañamiento, la asesoría y tutoría durante el primer año en la función, retomando aspectos como la experiencia laboral y recomendaciones. Una situación particular con la institución americana A radica en demostrar a partir de una clase magistral ante colegas, las respectivas habilidades en el ejercicio de la docencia.

La exigencia en la formación inicial, se refleja a partir de la selección de candidatos garantizando que sean los mejores. Por supuesto esta característica también se ve reflejada en el salario, como más adelante se analizará y que conlleva una relación con el valor y respeto que refleja la sociedad hacia esta profesión.

### *Autonomía y libertad durante el ejercicio docente*

Siendo la profesión docente tan respetada y valorada en países con alto desempeño académico donde la calidad de la educación está determinada por la calidad de sus docentes, esto permite dar la total confianza para que el ejercicio docente se realice con autonomía y libertad, en cada país se observa cómo el docente puede elegir la metodología pedagógica según su criterio, el contexto y recurso en el que se encuentra inmerso basándose en el programa establecido a nivel nacional. Al estar altamente calificados los docentes están encargados de la planificación de clase, la metodología, la didáctica y las herramientas que desea utilizar para que los ambientes de aprendizaje sean lo más exitoso posible.

El éxito y la calidad de la enseñanza se ve reflejado por los programas promovidos por la OCDE, PISA y TALIS (Fernández, Rodríguez y Martínez, 2016), que evalúan el desempeño de alumnos y docentes respectivamente y que al analizar el factor donde radica la calidad de la educación en estos países, prima en que los docentes comparten con sus colegas estrategias, métodos y didáctica a utilizar para analizar y recibir de ellos opiniones y propuestas de mejora.

### *Sueldo y Prestaciones*

Una característica importante dentro de las instituciones analizadas, que es reflejo de cómo la sociedad de dicho país concibe la labor de la docencia, es decir, si es valorada o no, consiste en que los salarios de los profesores, conocido como salario inicial o base, puede oscilar desde los $7,000 USD anuales, hasta por arriba de los $50,000 USD.

En instituciones del sector público, que se apegan a los lineamientos nacionales respecto a la educación, se cuenta con posibilidades conocidas regularmente como escalafón, donde el maestro demuestra sus competencias en la prácticas, considerando años de antigüedad, títulos, méritos, aptitudes, es decir, se somete a una evaluación para aspirar a categorías más altas que le permiten incrementar su salario; la forma en que se consideran dichas categorías son propias de cada sistema y pueden variar desde categorías designadas con números, letras, etc. En el caso de escuelas particulares, cada una establece la forma de evaluación a sus docentes y como es el caso la institución americana A, dependiendo de los resultados se incrementa su salario.

En este sentido, en los países donde se le asigna un fuerte valor a la profesión tal como se ha venido analizando, el salario anual puede ir desde los $50,000 USD hasta los $63,000 USD en categorías de escalafón superiores. Los países de Latinoamérica, México y Paraguay son los de menores ingresos para el magisterio ($7,000 USD para instituciones privadas).

La OCDE considera que el promedio en el salario de un docente de reciente ingreso, oscila entre los $40,000 USD anuales, en este sentido, es evidente que la situación política y económica del país influye de manera directa en los salarios.

Al ser escuelas de alta calidad académica también garantizan prestaciones de ley para sus trabajadores, entre las principales: seguridad social, créditos para la vivienda, sistemas de ahorro, entre otros.

**Tabla 1.** Integración del cuerpo docente y la institución

| INSTITUCIÓN ASIÁTICA A (China) | INSTITUCIÓN EUROPEA A (Francia) | INSITUCIÓN AMERICANA B (Canadá) | INSITUCIÓN AMERICANA C (Paraguay) | INSITUCIÓN AISÁTICA B (Japón) | INSITUCIÓN EUROPEA B (Holanda) | INSTITUCIÓN AMERICANA A (México) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Se percibe apertura de la institución hacia el trabajo colaborativo entre docentes, al considerarse como una comunidad de talentosos y apasionados educadores y personal motivado. La colegialidad y el profesionalismo de los equipos divisionales y departamentales significan que están constantemente colaborando, aprendiendo y creciendo profesionalmente. | La elaboración de los contenidos o programas, son elaborados en primer lugar por una comisión de especialistas, expertos en cada una de las áreas y con la opinión del Consejo Nacional de Programas, posteriormente sometidos a las comisiones paritarias, donde los docentes son representados por sus organizaciones sindicales, para finalmente convertirse en decisiones ministeriales. | El tiempo de preparación es reconocido por la Junta y los maestros como un beneficio para los estudiantes y maestros y es el tiempo usado individual y colectivamente para apoyar el aprendizaje estudiantil y colegial. Los maestros secundarios recibirán tiempo de preparación equivalente a doscientos ochenta y cinco (285) minutos por semana. | Los docentes presentan su plan anual y semanal a la coordinación, quien realiza las sugerencias a fin de asegurarse que se cumplan con los valores institucionales. Estos son dictados por los mismos especialistas de planta o por profesionales externos especialistas. | Adquiere rol de líder a medida que van tomando experiencia.<br><br>Seguimiento de clase/ observación Reflexión. hace una visión el maestro que conduce la clase y luego se hace una sesión de preguntas y respuestas con los otros maestros con el fin saber cómo se puede mejorar la clase. | Reuniones de trabajo las cuales se dividen por las áreas de conocimientos y tienen un (1) encuentro semanal y al mes se realiza una reunión de trabajo entre docentes y directivos para organizar actividades o solucionar algún tipo de acontecimiento extra. | Los profesores observan por lo menos una clase de un colega al semestre y se le proporciona retroalimentación. Dicha evidencia se entrega al finalizar el semestre en el Portafolio Docente de Evidencias. |

Fuente: elaboración propia.

La interacción se ve como el factor motivador e importante que se realiza dentro de la institución académica en especial entre los docentes para fortalecerse en su proceso de enseñanza aprendizaje y a medida que van tomando experiencia toman el rol de líderes.

Según análisis de comparación entre las instituciones, se puede evidenciar que esta interacción la fortalecen de una u otra manera con diferentes actividades realizadas dentro de las instituciones como lo son:

1. El estudio de clases es una de las experiencias que tienen de aprender juntos para mejorar habilidades de enseñanza en clase y que luego comparten en una mesa de trabajo los diferentes aspectos a resaltar y mejorar. Los profesores observan por lo menos una clase de un colega al semestre y se le proporciona retroalimentación. Dicha evidencia se entrega al finalizar el semestre en el Portafolio Docente de Evidencias.

2. El tiempo de preparación es el tiempo cuando el maestro no está realizando tareas de instrucción, este tiempo es reconocido por la Junta y los maestros como un beneficio para los estudiantes y maestros y es el tiempo usado individual y colectivamente para apoyar el aprendizaje estudiantil y colegial. Se realiza en bloques de 30 minutos. Los maestros secundarios recibirán tiempo de preparación equivalente a doscientos ochenta y cinco (285) minutos por semana.

3. La programación anual de reuniones: una reunión semanal entre docentes de la misma área de conocimiento, una reunión al mes entres docentes y directivos para organizar actividades y una reunión semestral para inducción y reinducción de las políticas de la Institución, misión, visión, metodología.

En cuanto a la interacción de los docentes con la institución se puede evidenciar que en algunas de las instituciones analizadas está encaminada a la elaboración de los contenidos o programas, que inicialmente son elaborados por una comisión de especialistas, expertos en cada una de las áreas y con la opinión del Consejo Nacional de Programas, posteriormente sometidos a las comisiones paritarias, donde los docentes son representados por sus organizaciones sindicales, para finalmente convertirse en decisiones ministeriales y publicarse en el boletín oficial, medio por el cual se dan a conocer el conjunto de decisiones y textos reglamentarios. Todo esto lleva a potencializar el rol docente dentro de la institución y a que sea valorado su trabajo.

1. Vía estructuras administrativas específicas: un departamento del sistema educativo se encarga no solamente de proveer las opciones y estructuras académicas de capacitación, sino que además apoyan desde lo monetario a que los profesionales lo realizan.

2. Como requisitos para la re-jerarquización: Se promueve la realización de estudios de actualización como medio para adquirir mejores salarios.

Si bien la calidad del sistema educativo tiene una directa relación con el grado de instrucción de los docentes, más allá de la adquisición de títulos académicos lo realmente importante es que éstas mejoren las dinámicas educativas en aula. Por lo que los enfoques que involucran la supervisión del performance y una posterior retroalimentación al docente sobre sus fortalezas y limitaciones tienen mayores probabilidades de éxitos (Barber y Mourshed, 2008).

Se entiende que la capacitación docente es un proceso continuo de actualización en estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se observan dos tendencias para realizar este proceso:

**Tabla 2.** Capacitación docente y escalafón

| INSTITUCIÓN ASIÁTICA A (China) | INSTITUCIÓN EUROPEA A (Francia) | INSITUCIÓN AMERICANA B (Canadá) | INSITUCIÓN AMERICANA C (Paraguay) | INSITUCIÓN AISÁTICA B (Japón) | INSITUCIÓN EUROPEA B (Holanda) | INSTITUCIÓN AMERICANA A (México) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Se han creado Departamentos de Inspección y Evaluación para monitorear regularmente, evaluar y rectificar las prácticas. Además, se ha establecido un sistema de reconocimiento público y premios de distinto tipo para aquellos gobiernos que tengan un rendimiento destacado. | Los docentes reciben una misma formación general y común basado en cuatro ejes principales: Historia y Sistema educativo francés Psicología de la infancia y de la adolescencia Elementos de sociología y filosofía de la educación y TIC´S. Instan al ejercicio reflexivo y analítico sobre la práctica, mediante talleres de análisis de la práctica y redacción de una memoria profesional. | Las actividades de Desarrollo Profesional deben alinearse con los Planes Estratégicos de División y Escuela y los Planes Profesionales de Aprendizaje de los Maestros. Los maestros pueden solicitar oportunidades de crecimiento profesional a través del Fondo de Desarrollo del Personal escolar (S7.000). | Se realizan capacitaciones mensuales de carácter obligatoria para todos los docentes. Además, la institución realiza talleres sin costo o bien informa de capacitaciones las cuales corren por cuenta del docente. | Las capacitaciones se programan cada 5 años, son de carácter oficial y voluntaria. La capacitación inicial o para novatos (60 días): adquieren un sentido de misión como maestros y habilidades prácticas de enseñanza Estudio de Clases: observación donde los maestros aprenden juntos, para mejorar sus habilidades prácticas en clase. | En el año deben realizar 180 horas en diferentes temas distribuidos en: Segunda lengua: (40 horas), Pedagogía (30 horas) TIC (40 horas) Eje disciplinar: (70 horas). Estas horas deben ser realizadas con recursos propios de cada docente y la Institución abona con dos horas semanales para dicho tema. | Requisito recibir 40 horas de capacitación al semestre. Si el profesor se encuentra cursando un posgrado, queda exento de dicho requerimiento, aunque se le invita a continuar actualizándose en su materia. |

Fuente: elaboración propia.

### *Mecanismo de contratación y tipo de contratación*

Uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos es atraer y contratar a los mejores candidatos para ejercer la docencia. Según la investigación realizada, varios países exigen para el ejercicio de la docencia contar con una certificación del ente regulador o también como una medida para asegurarse del reclutamiento de personas calificadas para mejores puestos y para el otorgamiento de contratos fijos, habilitan un concurso de cargos por oposición.

Al igual que en otras profesiones, contar con profesionales de planta que trabajen a tiempo completo en la institución pudiese considerarse como un beneficio para el sistema educativo.

No es raro encontrarse que, en países con alto desempeño académico, los sistemas de reclutamiento ofrezcan a los interesados la posibilidad de empleo inmediato tras la titulación con salarios por encima del promedio. Pero, independientemente de las diversas exigencias o beneficios, está claro que la creación de una estrategia donde se reivindique la posición de la profesión docente dentro de la sociedad atrae a profesionales cualificados (Barber y Mourshed, 2008).

### *Interacción entre la comunidad educativa*

Entendiéndose que comunidad educativa son los Directivos, Docentes, Padres de Familia y Estudiantes, debiera ser una de las características de mayor relevancia, ya que son los actores principales de este sistema educativo. Todas las Instituciones de educación velan por encontrar un equilibrio en pro de la calidad de la Educación y para esto se han conformado organizaciones que buscan construir más el sentido de comunidad y fomentar el espíritu escolar, ayudar a los padres a navegar con los cambios de la adolescencia, generar intercambios entre alumnos que ayuden a avanzar en los objetivos educativos de la escuela, entender las necesidades de aprendizaje y bienestar de los estudiantes, los padres y la comunidad, mediante el diseño de un plan Estratégico Escolar, programas de servicios educativos y asesoramiento sobre programas escolares.

En las Instituciones se realizan programaciones y reuniones al inicio de cada semestre con el profesor guía y los responsables o padres, para dejar claridad en los derechos y deberes de los estudiantes. Se evidencia el trabajo en equipo, los estudiantes que se destacan ayudan a los que tienen dificultades. Los padres tienen la responsabilidad y el deber de apoyar la educación de sus hijos en casa, el docente o el padre o responsable del estudiante puede solicitar una reunión particular.

## Recomendaciones para la institución local

Se encontró que México en comparación con seis países en Asia, América y Europa se encuentra en la media con respecto a la calidad de la enseñanza, autonomía concedida al impartir clases, integración del cuerpo docente y la institución, e interacción con la comunidad educativa. Las diferencias radican en tres indicadores: sueldos y prestaciones, mecanismos de contratación y capacitación docente y escalafón.

Con respecto de los sueldos Canadá y China asignan dichos sueldos según las provincias y por parte del Estado. En el caso de Institución americana A, los salarios buscan ser competitivos, pero aún distan de alcanzar de 40-47 mil USD por año. En promedio un profesor de planta o de tiempo completo recibe 13 mil USD. Otro factor que resalta como área de oportunidad son los mecanismos de contratación puesto que existen políticas internas en Institución americana A donde la planta docente debe ser de al menos 10% extranjera. Dicho requerimiento complica para los profesores nacionales la oportunidad

de postularse y de ser aceptado. Los puestos en otros países se otorgan al más capacitado sin tener en cuenta la procedencia.

Cómo última recomendación de mejora para la capacitación, se aplaude el esfuerzo de la escuela Institución asiática B al requerir que los docentes revalidan su título a los diez años, pues estar desactualizado en su disciplina resulta importante para ofrecer la mejor calidad. En América Latina no se cuenta con un programa permanente de actualiza.

## Conclusión

Se evidencia que independientemente de la región en la que nos encontremos ubicados, el sistema educativo tiene en términos generales buena interacción en la comunidad académica. En la mayoría de los casos con el acompañamiento de padres de familia el cual es un elemento inigualable para el desarrollo y mejoramiento de la calidad en la educación.

En los países con alto desempeño académico la calidad de sus docentes está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza, por esta razón la profesión docente es altamente valorada y es una de las mejores pagadas. Mientras que en los países en vías de desarrollo esto es lo que se pretende lograr, pero el sendero es largo.

Los profesores son incentivados a prepararse tanto colegiadamente, así como con certificaciones externas y altos estándares de calidad. Pero los incentivos parecen no surtir efecto en Latinoamérica, los profesores nos encontramos alejados de alcanzar un buen nivel en pruebas estandarizadas de competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas.

Con dicho trabajo se manifiesta la necesidad de continuar comparando e implementando las recomendaciones recibidas.

### Bibliografía

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* [Documento No. 41]. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible en http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/McKENSEY_Informe ReformaEducativa.pdf

Fernández, M., Rodríguez, J. y Martínez, A. (2016). PISA y TALIS *¿congruencia o discrepancia? PISA and TALIS, congruence or discrepancy?* Relieve, 22(1), art. M6. Recuperado de: https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/8247

Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Estadística Educativa 2011.* Recuperado de: http://www.mec.gov.py/planificacion_educativa/Revistas/2011/revista_2011.pdf

Paco, N. (2012). Mi aventura diaria como estudiante de intercambio en Japón. Daily life exchange student in Japan Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=cY4tW5 AgoNc

Saskatoon Public School. (2015-2018). *Local agreement between The Saskatoon Board of Education School Division No. 13 and The Teachers of Saskatoon School Division No.13*. Disponible en: http://www.spsd.sk.ca/workforsps/collectiveagreements/Documents/Teachers%27%20LINC%20Agreement%20(2015-18).pdf

Terán, M. (2013). *Los rankings en instituciones de educación superior (IES): análisis de la aproximación metodológica*. En M. A. Navarro & Z. Navarrete (coordinadores), Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques (pp. 113-126). Ciudad Victoria, México: El Colegio de Tamaulipas. Disponible en http://colegio.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/

# III. COMPARACIONES NACIONALES

# Intelectuales dispares. Los positivistas y los ateneístas

Héctor Díaz Zermeño[1]

En este trabajo presentaremos de forma comparada los intelectuales que como sujetos encabezaron la configuración de la Educación Superior en México entre los años de 1874 y 1928, destacando la labor de dos oligarquías de intelectuales encabezados por los Positivistas y los Ateneístas que entre la amistad y la enemistad fueron dando lugar a la creación de la Escuela de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Iniciamos presentando los referentes históricos, conceptuales y teóricos. Luego seguiremos con la comparación de los Intelectuales dispares conocidos como Positivistas y Ateneístas.

## Introducción

### *Referentes históricos, conceptuales y teóricos metodológicos.*

En alguna época del estudio de la historia de nuestra educación y considerando patrones actuales creímos que con facilidad encontraríamos en forma cronológica y en línea recta la configuración del sistema educativo mexicano, principiando por los planes de estudios, sus discusiones, la legislación derivada de ellas, su promulgación, aplicación, pero nos topamos en realidad con un laberinto, sin pensar que la clave era encontrar y comparar los caminos seguidos por los intelectuales que fueron creando oligarquías que entre encuentros y desencuentros lo fueron generando.

Nos remontamos al espacio temporal ubicado entre el porfiriato y la revolución mexicana entre 1874 y 1928, llegando a clasificar a estas oligarquías como Positivistas y Ateneístas, encabezados por Justo Sierra por un lado y José Vasconcelos a la par que Antonio Caso, entreverados con el grupo de los Siete Sabios creado también por don Antonio con amistades y enemistades que confluyeron en torno a la Escuela de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras. Éstas fueron precedidas de la obra iniciada por los positivistas Gabino Barreda, Porfirio Parra y Justo Sierra, considerados por nosotros como Barredianos y Sierristas

1 Universidad Nacional Autónoma de México, FES-Acatlán y Posgrado en Pedagogía de la FFyL. CE: hadzermeno@outlook.com

Como intelectuales consideramos a los que se dedicaron con preferencia al cultivo de las ciencias,[2] a la docencia y los que con mayor pasión, pero no menos Inteligencia, encauzaron sus conocimientos en la acción política nacional, siendo algunos de ellos además de visionarios sociales, figuras mediáticas,[3] impactando con sus ideas y posturas humanistas la educación nacional.

En cuanto al método no empleamos uno en particular, sino la combinación de varios o ecléctico, en el que incluyo los propuestos por Fernando Braudel, Raymond Aron y como parte de sus *Lecciones sobre la Historia* a Hempel y Dray. Dentro de este marco metodológico también hago alusión a Carlos Monsiváis y Gabriel Zaid, por sus aportaciones en cuanto a la verdad histórica y el embute periodístico, así como por lo que respecta al concepto de intelectuales y la mayor o menor aplicación en nuestras conclusiones.[4]

## *Desarrollo del tema*

### *Coincidencias espacio temporales de los sujetos*

Si en algo coincidieron Positivistas y Ateneístas es que ambos fueron influenciados bajo la batuta política e intelectual educativa de Justo Sierra. Fue en la última época del porfiriato que se creó oficialmente el grupo Del Ateneo de la Juventud encabezado por Antonio Caso y José Vasconcelos en 1909.

Sierra en una u otra forma influyó en la organización de la Escuela Primaria Elemental spenceriana. Fue Director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1884 y 1885, Ministro de Instrucción Pública desde 1904.Desde 1874-1877 trató de crear la Universidad Nacional pero sin éxito. Fue hasta 1910 que dirigió su creación definitiva y a unos días de diferencia la Escuela de Altos Estudios. Bajo su tutela estuvieron Ezequiel A. Chávez su discípulo en la cátedra de historia y luego como legislador principal de la Escuela Primaria, influidos a la vez por la adecuación de la filosofía positivista spenceriana de la educación integral, desarrollada por Manuel Flores y Luis E. Ruiz en sendos Tratados elementales de pedagogía.[5]

Antonio Caso colaboró tanto en la Escuela de Altos Estudios como en la Universidad Nacional de México de forma eventual entre 1911 y 1919. Luego de la Facultad de Filosofía y Letras en 1924 llegando a ser su Director de 1928 a 1932. Al mismo tiempo tuvo injerencia en la designación de los directores de la Escuela Nacional Preparatoria

2 Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española,* Madrid, XXI Edición, Unigraf, 1993, p. 831.

3 Carlos Monsiváis, *Aires de Familia, Cultura y Sociedad en América Latina,* Barcelona, Anagrama, 2000, p. 248.

4 En cuanto al método se puede consultar con mayor amplitud el ensayo de Héctor Díaz Zermeño sobre *Las oligarquías de intelectuales tras los bastidores del control de la educación superior 1867-1933,* México UNAM, FES Acatlán, 1867-1933, 2013, pp. 14-16,

5 Al respecto se pueden consultar sendos *Tratados Elementales de Pedagogía* con introducciones de un servidor, en la bibliografía final; así como los ensayos de Héctor Díaz Zermeño sobre *El origen y desarrollo de la educación primaria en el siglo XIX y principios del XX, y Las Raíces ideológicas de la Educación en México durante el porfiriato.*

entre 1919 y 1924, haciendo de lado a Mariano Silva y Aceves para poner en su lugar a Vicente Lombardo Toledano su discípulo preferido en el cenáculo de la oligarquía de los Siete Sabios. Su gran discrepancia fue con José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública con quien difirió en cuanto a la designación y permanencia en algún puesto de Mariano Silva y Aceves a quien hizo de lado en varias ocasiones.

José Vasconcelos trabajó sólo eventualmente en la UNM en 1914 apoyado por el ateneísta Mariano Silva y Aceves compañero del Ateneo y de su pugna contra Francisco I. Madero, con quien también se vería involucrado entre 1919 y 1920 en la Escuela Nacional Preparatoria, en la Rectoría de la Universidad y luego como Secretario de Educación Pública. Curiosamente, ambos en discordia con Antonio Caso en las mismas instituciones y épocas, salvo en 1928 en que Vasconcelos peleaba por la presidencia, en tanto que Caso desbancaba a Mariano Silva como Director de la Facultad de Filosofía y Letras para ocupar él mismo la dirección, gracias a la intervención del Rector Ignacio García Téllez, quien fuera antiguo alumno suyo, creador de la Autonomía de la UNAM y luego fundador del Instituto Mexicano del Seguro Social.

### *Disparidades entre positivistas y los ateneístas*

Si bien al iniciar el siglo XX hubo cierta simbiosis entre los porfiristas de Justo Sierra y los Ateneístas de Caso-Vasconcelos, también se dio la disparidad, choques y fricciones entre estos últimos y los primeros encasillados en sus prebendas y en los sofismas a los que se prestó su fe positivista. Simbiosis la hubo en cuanto al proceso de observación, experimentación y búsqueda de la verdad de lo que podría beneficiar a los mexicanos de la época, detectando, estudiando y promoviendo el desarrollo de las humanidades en el nivel superior de la educación que fue, relativamente hablando, un hueco de la época de la República Restaurada y del Porfiriato, derivado de la misma situación ideológica del momento que se rechazó la creación de la Universidad Nacional entre 1874 y 1877.

Pero fue el mismo Justo Sierra quien se encargó de promoverla y de identificarse plenamente con la aspiración de los ateneístas. Con el tiempo, Ezequiel A. Chávez quien fuera secretario de Sierra, seguiría el mismo camino junto con Vasconcelos, desde la Secretaría de Educación Pública y con los primeros creadores y directores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad nacional de México entre 1921 y 1928.

Si alguna disparidad o hueco ideológico hemos encontrado en el pensamiento de algunos ateneístas que hemos leído, fue su falta de atención sobre las disposiciones legislativas que en materia educativa se promulgaron durante el Porfiriato. Dichas disposiciones pretendían, en última instancia, la educación integral del individuo y que por supuesto cumplieran con el deseo de desarrollar no sólo las facultades científicas, intelectuales y filosóficos del individuo, sino también las físicas, morales y estéticas que, implícitamente contenían a las mismas humanidades, para los niveles primario, secundario y preparatorio. Para el universitario ni se llegó a mencionar debido a que desde un punto de vista legal no existía, sino con la nomenclatura de Escuelas Especiales del Porfiriato, y si bien criticaron o destacaron a Barreda y a Justo Sierra, olvidaron a Ezequiel A. Chávez, Manuel Flores y Luis E. Ruiz, principales artífices del desarrollo legislativo-pedagógico y filosófico-positivista educativo del Porfiriato, cuya planeación a largo plazo, desde el punto de vista capitalista e industrial, aún permean nuestra educación, desde el nivel

elemental, hasta la preparatoria, como se puede comprobar, cotejando lo que dejaron, con lo que tenemos desde el punto de vista de la educación integral..

La mayoría del grupo original del Ateneo, integrado por Antonio Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Mariano Silva y Aceves, Julio Torri, Carlos González Peña, Enrique González Martínez y Luis Urbina, nacido en el mismo seno de la Escuela Nacional Preparatoria, aprendió su razonar lógico, sistemático y metódico, inició sus labores humanísticas con toda pompa y circunstancia. Aunque algunos de ellos, cometiendo el error de los acomplejados, de zaherir al enemigo, ante la imposibilidad de demostrar lo que de original tenían como individuos y menos como grupo, cosa que les fue difícil de realizar de momento, ya que en cierta época de la revolución mexicana, durante las presidencias de Francisco I. Madero, la de Victoriano Huerta y la de Venustiano Carranza, hasta los inicios de Álvaro Obregón apenas si contaron con un raquítico apoyo desde la cumbre del poder, lo cual haría brillar más a Vasconcelos que destacó obviamente por el fuerte sustento económico que se le proporcionó.

Varios de los miembros iniciales del Ateneo siguiendo la idea de los positivistas en el sentido de que México necesitaba educación, también se preocuparon por llevar a las clases populares la educación, creando la Universidad Popular, pero hasta ahora y lo que se conoce, sin mayor éxito, ni trascendencia.

Más bien se fueron colocando en puesto de funcionarios de la EAE y de su sustituto, la Facultad de Filosofía y Letras, de la Preparatoria, de la Universidad Nacional y de la Secretaría de educación Pública y de otras plazas relacionadas con la cultura. Nunca fue un grupo homogéneo en forma permanente como lo fuera el positivista y menos con los enlaces de poder político que lograra este última durante la época de la República Restaurada y del Porfiriato a través de la Prensa, representando a la burguesía porque la realidad aplastante durante algún tiempo de la revolución fue totalmente diferente, con excepción tal vez, del célebre momento en que José Vasconcelos ocupara la Secretaría de Educación Pública.

Si los positivistas fueron los teóricos de Juárez y de Díaz, los ateneístas nunca lo fueron de la revolución de 1910. No se preocuparon de una revolución social; aunque por otro lado, hay que reconocer que en cierta forma sí dieron lugar a tendencias humanistas en forma destacada. Trajeron con su autodidactismo vías independientes de expresión, dado que no habían existido en su época juvenil las carreras de las humanidades que se darían después con la Escuela de Altos Estudios y de la Facultad de Filosofía y Letras. Rompieron con una oligarquía de gran poder aunque por desgracia no crearon una nueva filosofía, abriendo sin embargo, las puertas a diferentes facetas de la cultura mexicana. Esto nos habla de individualidades también con una personalidad y brillo enorme, pero aisladas y sin la cohesión de los positivistas. Sin embargo reconocemos en voz de José Vasconcelos la trascendencia de Barreda y sabemos que gracias a él, se implantaron los fundamentos de un sistema de pensar, distinto del que por siglos había prevalecido durante la dominación de España y del catolicismo.[6]

6 Hernández, Juan: *Conferencias del Ateneo de la Juventud*. Prólogo, notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna, Seguido de Anejo Documental, de Fernando Curiel. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, p. 140 y Zea, Leopoldo, *El Positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968, pp 444-445.

Por otra parte, para Alfonso Reyes, su generación había observado que la filosofía social era demasiado sistemática y limitante, por lo que sus miembros se lanzaron a leer todos los filósofos considerados por los positivistas como inútiles, desde Platón que era su máximo maestro, hasta Kant y Shopenhauer. Así descubrieron a Bergson, a Boutroux, James y a Croce. También leyeron a los griegos, ensayaron la literatura inglesa y contrariando toda receta volvieron a la literatura española. Todos sus compañeros de generación que habían viajado por Europa, regresaban con la actitud de descubrir todo lo que de grandioso tenía su propia tierra y su glorioso pasado histórico.[7]

He allí las opiniones de don Alfonso Reyes sobre el positivismo, los positivistas y el grupo del Ateneo. Destacamos por nuestra parte de forma muy breve lo que atañe a las disparidades entre unos y otros, así como sus puntos de coincidencia más que nada en cuanto a Justo Sierra y en cuanto a mostrar, como los destacó Henríquez Ureña que los del Ateneo se inspiraron de momento más en renovar las ideas que no en buscar puestos de funcionarios.[8] Dicha afirmación sin sustento histórico, pues a la distancia y como se ve en varios de los ateneístas, sí se preocuparon por ello y de hecho lo consiguieron en sus obras, destacando José Vasconcelos y Antonio Caso, Mariano Silva y Julio Torri.

Pasados varios años, don Leopoldo Zea, Barreda trajo a México ideas como la de la solidaridad, la del altruismo, la idea de la inmortalidad en la memoria de los demás, orden mental y disciplina de espíritu. El positivismo fue un instrumento que abrió varios derroteros a la cultura, pero también un instrumento ciego para los nuevos caminos deseados por los ateneístas. El positivismo que puso a prueba el valor de envejecidos ideales, no podría proponer otros nuevos. Podía destruir, pero no crear. Fue un instrumento para el futuro, pero no el futuro mismo.[9]

## Conclusiones

Desde nuestro punto de vista, podríamos señalar que el ateneísta, habiendo sustituido al positivista de la Escuela Preparatoria, nunca lo destruyó, ya que heredó y compartió el poder de la élite universitaria, la cátedra y las publicaciones con algunos de sus miembros más egregios como fueron los casos de Justo Sierra, Porfirio Parra, Manuel Flores, Miguel Schultz y sobre todo Ezequiel A. Chávez, sin llegar a constituirse nunca como un grupo compacto, en el sentido de arietes intelectuales justificativos de ninguno de los presidentes revolucionarios, como otrora lo fuera el positivista, ya que la generación de los Siete Sabios vino a ocupar los puestos políticos, más que los intelectuales de la educación superior, los cuales fueron quedando en manos de varios de los progenitores del Ateneo, con excepción de Vicente Lombardo Toledano que ocupó ambos en diferentes épocas.

En tal sentido, tal y como el doctor Álvaro Matute lo ha escrito, al llegar 1920 la diáspora de los ateneístas terminó. Esa historia ha sido contada hasta la saciedad. Lo que

7 Alfonso Reyes remite en primer lugar a *El Testimonio de Juan Peña,* 1923, Río de Janeiro, 1930. En segundo lugar remite en *Ibid*., pp. 205-206, a *Rubén Darío en México:* 1. El ambiente literario. Los dos caminos, 1923; y además, a "despedida a José Vasconcelos," *Reloj del Sol*, Madrid, 1926, pp. 206,207 y En tercer lugar remite a Pedro Henriquez Ureña, *La Influencia de la revolución en la vida intelectual de México*, (s.p.i.), ni página.

8 Pedro Henríquez Ureña, *La influencia de la revolución en la vida intelectual de México* (s.p.i,), ni página.

9 Zea, *op. Cit*., pp. 447, 448.

es necesario rescatar es que al reagruparse los ateneístas más destacados, tuvieron en la Universidad Nacional su principal teatro de operaciones, dando lugar a la Escuela de Verano.[10]

Por ello, a diferencia de otros, lo que tratamos de hacer es rastrear como se dieron esas luchas o disparidades en ese teatro de la educación superior que fue la Universidad, entre los últimos positivistas porfirianos y los jóvenes ateneístas que continuaron su amistad y fidelidad, como fue el caso de Vasconcelos con Mariano Silva y Alfonso Reyes; o de amistad y luego de ruptura con Antonio Caso y Lombardo Toledano con respecto a los dos mencionados en primer lugar. O bien, el de Ezequiel A. Chávez que se perpetuó entre unos y otros, teniendo casi siempre un puesto de alto nivel. ¿Sabía nadar de muertito?

Además de cubrir estos aspectos en particular, reiteramos que esta investigación no pretende descubrir el hilo negro. Nuestra intención es difundirla para los interesados en este tema, conociendo aunque no sea más que de forma breve la correlación dispar de estas oligarquías con una visión sintetizada y comparativa de las implicaciones humanas dispares entre positivistas y ateneístas.

Los ateneístas según la opinión de Leopoldo Zea, al orden finalista del positivismo, opusieron una evolución creadora y libre de toda finalidad. A una moral egoísta, opusieron una moral desinteresada por lo ilimitado de sus fines y, a una concepción social limitada a proteger intereses de grupo, opondrían una concepción más generosa.[11]

Nosotros, a diferencia de otros que insisten en que los ateneístas destruyeron el positivismo, mostramos que eso no sucedió en forma radical y, en cuanto que Sierra hizo renuncia de su credo positivista en 1906, por el hecho de insistir en el valor olvidado de las humanidades tampoco es cierto, porque ya desde 1874 en el periódico *La Tribuna,* señalaba el verdadero vacío del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria por no tener una cátedra de filosofía,[12] proponiendo como remedio a Barreda el que abriera una cátedra especial de historia de la filosofía, cosa que muchos agradecerían, entre ellos él mismo para tener la honra de sentarse en su banco.[13] En cuanto su sentir sobre las humanidades fue más explícito en 1875 al escribir en El Federalista que:

> No pertenecemos a la escuela rigorista cuyos miembros más esclarecidos en nuestro país, contribuyeron a la reforma que hemos indicado (la reforma escolar). Somos de los que creemos que existen nociones como las de libertad y de la personalidad humana que pueden tener cabida en el circuito de las verdades positivas.[14]

Ernesto Meneses menciona que una revisión de los escritos de Sierra, si bien no permite llegar a la conclusión de que haya seguido un determinado sistema filosófico, ni elaborado uno de su cuño, de cualquier forma se muestra coherente en su pensamiento. Defendía el método positivista, pero no la doctrina. Sierra Aceptó la existencia del espíritu:

---

10 Miguel Ángel Castro, coordinación, prólogo y edición. *De la Escuela de Verano al Centro de Enseñanza para Extranjeros,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, pp. 354-355.

11 Zea, *op. Cit*., p. 462.

12 Periódico del 9 de enero de 1874, en Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México,* 1821-1911, México, Porrúa, 1983, p. 639

13 *La Tribuna,* 26 de febrero de 1874, en Meneses, *op. Cit*., p. 639

14 *El Federalista*, 19 de octubre de 1875, en Meneses, *op. Cit*., p. 639.

> Partidarios ardientes del método positivista en la enseñanza no lo somos de la filosofía de la escuela. Creemos en la existencia del espíritu y hemos dicho y sostendremos toda la vida que, en este sentido, falta algo de muy importante en el vasto plan de educación secundaria en México.[15]

## Bibliografía


Castro Miguel Ángel, coordinación, prólogo y edición. *De la escuela de Verano al Centro de Enseñanza para Extranjeros*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, pp. 354-355.

Díaz Zermeño, Héctor: *Las oligarquías de intelectuales, tras los bastidores de la Educación Superior,* México, UNAM, FES Acatlán, 2013.

Díaz Zermeño, Héctor: *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio.* De la Independencia a la revolución mexicana, México, Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Acatlán, 1997.

Díaz Zermeño, Héctor: *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, México, ENEP Acatlán, 1994.

Flores Manuel: *Tratado elemental de pedagogía*. (Introducción de Héctor Díaz Zermeño), México, UNAM, Biblioteca Pedagógica, 1986.

Hernández Luna, Juan, *Conferencias del Ateneo de la Juventud. Prólogo, notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna, Seguido de Anejo* Documental de Fernando Curiel, México, UNAM, 2000.

Henríquez Ureña, Pedro, *La influencia de la revolución en la vida intelectual de México*, (s.p.i.).

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911,* México, Porrúa, 1983.

Monsiváis, Carlos, *Aires de Familia, cultura y sociedad en América Latina*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, XXI, Edición, Unigraf, 1993, p. 831.

Ruiz, Luis E., *Tratado elemental de Pedagogía*, (Introducción de Héctor Díaz Zermeño), México UNAM, Biblioteca Pedagógica, 1986.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia,* México, Fondo de Cultura Económica, 1968.


15 *La Tribuna*, 26 de febrero de 1875, en Meneses, *op. Cit*., p. 639.

# Ética de la docencia: un estudio comparativo

Guadalupe Ibarra Rosales[1]

En este trabajo se presenta un estudio comparativo sobre la ética de la docencia con base en la realización de dos encuestas realizadas a una muestra de alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y a una muestra de alumnos del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El análisis de los resultados de estas encuestas se realizó desde una perspectiva comparada para establecer las semejanzas y diferencias relativas a los rasgos, características y valores de un buen docente que expresaron los estudiantes encuestados. El estudio muestra que la ética docente comprende dos dimensiones: la pedagógica y la ética.

## Introducción

Este escrito es un avance del proyecto de investigación titulado "Ética de la Docencia y de la Enseñanza: Un estudio comparativo" que desarrollo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Este estudio tiene como base la realización de dos encuestas sobre la ética de la docencia y de la enseñanza: a) la primera aplicada a una muestra de estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, b) la segunda realizada a una muestra de alumnos de 5º cuatrimestre del Grado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. Estas encuestas fueron realizadas en 2013-2014 con el propósito de conocer y comparar los rasgos y características semejantes y diferentes que a juicio de los estudiantes encuestados definen a un buen docente.

El estudio comparativo que se desarrolla en esta comunicación da cuenta de la ética docente con base en los rasgos, las características y valores que los estudiantes encuestados consideraron que debe tener un buen docente. Este estudio es de tipo descriptivo porque se presentan los resultados de estas encuestas mostrando los rasgos, característica y valores de un buen docente en los que coinciden y difieren los estudiantes encuestados.

1 Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. CE: irge@unam.mx

Aquí se desarrollan primero los referentes teóricos del estudio comparativo donde se abordan los siguientes aspectos: la concepción de la ética docente como una ética aplicada, el fundamento pedagógico de la ética docente y las dimensiones que comprende esta ética.

En un segundo momento se aborda la metodología general del estudio comparativo donde se exponen los objetivos y la estrategia metodológica que guío su realización. En un tercer momento se presenta el estudio comparativo de la ética docente que constituye el núcleo de esta comunicación. De acuerdo con los resultados obtenidos de las encuestas es posible reconocer que la ética docente está estructurada por dos componentes: la dimensión pedagógica y la dimensión ética.

El estudio comparativo está organizado de acuerdo a estas dos dimensiones, pero en cada una de ellas se muestran las semejanzas y las diferencias que se encontraron al confrontar y comparar los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos de Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, y a los alumnos del Grado de Pedagogía de la UCM. Al final de esta comunicación se presentan las conclusiones que se obtuvieron de este estudio comparativo.

## Desarrollo

### *Referentes teóricos*

Este estudio comparativo tiene como soporte teórico, la concepción de la ética docente como ética aplicada (Martínez, 2010). Esto porque esta visión no limita esta ética a los códigos deontológicos elaborados por las Asociaciones o Colegios de profesores.

Estos códigos deontológicos comprenden normas y deberes morales que los docentes que forman parte de estas organizaciones profesionales asumen de manera voluntaria para normar sus acciones y comportamiento en su práctica docente.

Emilio Martínez Navarro (2010) ofrece la visión de la ética docente como una ética aplicada que está en sintonía con las características y condiciones de la sociedad contemporánea porque recupera la voz y las necesidades de los usuarios de los servicios educativos para delimitar los aspectos que requiere comprender esta ética en la sociedad actual. Este autor define la ética docente como ética aplicada en los siguientes términos:

> "… es un discurso racionalmente elaborado desde un enfoque interdisciplinar que tiene en cuenta las aportaciones relevantes provenientes de los profesionales de la educación, de otros profesionales afectados, de los padres, de los alumnos, de la sociedad en su conjunto y de las diversas teorías éticas que han reflexionado sobre la profesión docente" (Martínez, 2010, 44)

Esta concepción de la ética docente es en la que se fundamenta este estudio porque a la vez que escucha los planteamientos de los profesionales de la docencia para definir y delinear esta ética también incluye a los sujetos directamente afectados por la actividad docente como son los alumnos en tanto que son los usuarios de los servicios educativos que viven y experimentan en su proceso educativo la buena y la mala práctica docente, la cual incide de alguna manera en su formación educativa.

Desde esta perspectiva se realizaron las encuestas que componen a este estudio comparativo pues esta visión de la ética docente permite recuperar a los alumnos como sujetos válidos y confiables que pueden contribuir a definir el tipo de docente que es deseable que tengan en su proceso educativo.

De acuerdo con Martínez (2010: 45), la ética docente como ética aplicada "orienta la acción de modo mediato (proponiendo criterios y principios generales) y también de modo inmediato (proponiendo normas concretas y consejos para casos concretos)".

Esta concepción de la ética docente lo que ofrece entonces no son deberes morales establecidos por un colectivo de docentes sino un conjunto de criterios y principios generales que pueden guiar la práctica de todo docente que quiera adoptarlos para desarrollar su quehacer en concordancia con las necesidades y aspiraciones de los usuarios o de los que resultan afectados por su labor profesional. Desde esta perspectiva hacer de lado esta ética conlleva desarrollar la docencia al margen de la sociedad.

Aquí cabe preguntar ¿cuál es el fundamento pedagógico de la ética docente?, ¿por qué surge la necesidad de debatir y establecer principios y criterios generales que orienten la práctica docente?

Para García Amilburu y García Gutiérrez (2012) la ética es inherente a la práctica docente porque la docencia es una profesión de ayuda debido a que la relación educativa es por naturaleza asimétrica.

> "Una de las principales características de las profesiones de ayuda educativa es que en ellas se establecen relaciones de tipo asimétricas, porque el educador y el educando no se sitúan –desde la perspectiva formativa-en un plano de igualdad, sino que una de las partes se presenta como dependiente de la otra; el educando aparece como la parte pedagógicamente más débil y vulnerable en esta relación" (García Amilburu, García Gutiérrez, 2012, pp. 16,17).

La ética docente tiene como fundamento pedagógico esta asimetría propia de la relación educativa que sitúa al alumno en una condición de vulnerabilidad pedagógica entendida como la necesidad de recibir apoyo y ayuda en su proceso educativo. Esta asimetría demanda del docente la disposición y actitud ética de apoyar y ayudar al alumno como una responsabilidad o deber moral que le corresponde asumir. El docente puede realizar estas acciones de ayuda y de cuidado en la medida que cuente con un conjunto de valores éticos que se traduzcan en actitudes y actividades concretas de acompañamiento al alumno.

Aquí es importante recuperar también el planteamiento de Ortega, (2004) el cual considera que la raíz de esta disposición ética del docente es su sensibilidad moral. Es decir, la capacidad de sentir y conmoverse ante la vulnerabilidad del otro (alumno) que tiene necesidades y proyectos que requieren de su atención y apoyo.

Martínez, (2010, 149) reconoce esta asimetría propia de la relación educativa a la que califica como "desigualdad fáctica de saber y de poder", pero ante esto considera que el docente en el proceso educativo puede asumir una actitud de igualdad moral, la cual le permite recuperar al alumno como persona que como tal está investido de la misma dignidad que tiene el docente en tanto que persona.

La relación educativa asimétrica es propia de la escolarización y conlleva al desconocimiento del "otro", a la marginación del alumno, que se vive y experimente como algo extrínseco, un individuo ajeno, distinto y diferente del docente. Cabe plantear que este tipo de relaciones son la base de la relación jerárquica que se establece entre el docente y el alumno sustentado en la falsa creencia que el docente es superior porque domina los conocimientos. Asimismo, este tipo de relaciones contribuyen de alguna manera a reducir el quehacer docente a la mera transmisión de conocimientos, y a priorizar en la enseñanza las técnicas didácticas que se interponen entre el docente y el alumno, como un muro inalcanzable.

La ética docente como ética aplicada ofrece al docente la alternativa de desarrollar la igualdad moral con los alumnos no en la escolarización, sino en el proceso educativo. A partir de la cual "el profesor ha de tratar al alumno con el respeto, la solicitud, el cuidado y el cariño que se necesitan para conseguir que el alumno se desarrolle como persona y pueda llegar a prescindir del apoyo que aquel le ha proporcionado para impulsar su proceso de maduración personal (García Moriyón, 1998, 128)" (Martínez, 2010, 151).

Este planteamiento muestra que el docente puede apoyar, acompañar y ayudar al alumno en la medida en que sea capaz de establecer una relación educativa mediada por la igualdad moral porque sólo de esta forma es posible que desarrolle estas acciones de ayuda y de cuidado para con el alumno.

Las dimensiones de la ética docente como ética aplicada tienen como referente los rasgos y características de un buen profesional. Para Martínez (2010, 62) este término comprende "profesionales técnicamente capaces y al mismo tiempo moralmente íntegros en el desempeño de su labor profesional".

Esta visión no limita la ética docente sólo a las actitudes de apoyo y cuidado que puede tener el docente para con el alumno sino que también incluye como parte de esta ética el dominio de las capacidades profesionales. Esta ética demanda al docente ser un profesional capaz, lo cual puede considerarse un deber o responsabilidad moral. Sin embargo, para ser un profesional moralmente íntegro no basta con ser competente. Para Martínez (2010) un buen profesional es un profesional excelente que requiere cumplir los siguientes requisitos: "...estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de las misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate" (Martínez, 2010, 62)

Este autor considera que en la profesión docente los sentimientos morales que están en sintonía con la actividad educativa que realiza son la empatía, el coraje y el amor (Martínez, 2010, 62). Los resultados de las encuestas aplicadas muestran que los alumnos tanto de la UNAM como de la UCM, consideran como rasgos de un buen docente la empatía, el amor y la pasión por la enseñanza.

## Metodología

### *Objetivo general:*

Realizar un estudio comparativo con base en las semejanza y diferencias de los rasgos, características y valores de un buen docente que se obtuvieron como resultado de las encuestas aplicadas a una muestra de alumnos del 7º semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y a una muestra de estudiantes del 5º Grado Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid con el propósito de aportar lineamientos que contribuyan a delinear una ética docente.

### *Objetivos particulares:*

a). Conocer los rasgos, características y valores que a juicio de los alumnos encuestados de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM definen un buen docente.

b). Conocer los rasgos, características y valores que a juicio de los alumnos encuestados del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid definen a buen docente.

c). Comparar los aspectos semejantes y diferentes relativos a un buen docente que se obtuvieron de los resultados de ambas encuestas.

## Estrategia metodológica comparativa

El análisis de los resultados de las encuestas se realizó desde una perspectiva comparativa siguiendo las etapas o fases establecidas por Bereday (1968) sin considerar la fase interpretativa porque el estudio comparativo que se presenta es de tipo descriptivo.

a). Descripción y clasificación de la información: Codificación y organización por separado de los resultados obtenidos de la encuesta de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así como de los resultados obtenidos de la encuesta a los alumnos del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

b). Yuxtaposición. Se estableció como criterio de comparación que los estudiantes de ambas Facultades tenían un nivel de formación educativa semejante que les permitía opinar sobre los rasgos, características y valores de un buen docente. Bajo este criterio se confrontaron los resultados de ambas encuestas y se establecieron las semejanzas y diferencias.

c) Comparación simultánea: Analizar las semejanzas y diferencias y desarrollar conclusiones.

## El estudio comparativo de la ética de la docencia

El estudio comparativo muestra que la ética docente comprende dos dimensiones: la pedagógica y la ética. El estudio está organizado con base en estas dos dimensiones y en cada una de ellas se presentan las semejanza y diferencias que se encontraron al comparar los resultados de las encuestas. La dimensión pedagógica comprende: a) las capacidades pedagógicas, b) las capacidades profesionales, la dimensión ética incluye: a) cualidades para la enseñanza, b) valores.

**Cuadro 1.** Rasgos o características de un buen docente

| **Licenciatura en Pedagogía (UNAM)** | **100%** | **Grado en Pedagogía (UCM)** | **100%** |
|---|---|---|---|
| Capacidades Pedagógicas | 26.0% | Capacidades pedagógicas | 48.0% |
| Cualidades del docente | 23.4% | Cualidades del docente | 31.0% |
| Vinculo en la enseñanza | 26.0% | Valores | 11.0% |
| Valores | 21.0% | Capacidades profesionales | 7.0% |
| Capacidades Profesionales | 3.6% | Vínculo en la enseñanza | 3.0% |

Fuente: Guadalupe Ibarra Rosales, Encuesta sobre la ética de la docencia realizada a alumnos del 7º semestre la de Licenciatura en Pedagogía de la UNAM y a alumnos de 5º Grado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2013-2014).

Este cuadro sintético resume los rasgos y características totales y generales de un buen docente. Como puede observase se obtuvieron los mismos resultados agrupados en las categorías correspondientes por lo que podría decirse que los alumnos de la UNAM, y los alumnos de la UCM califican a un buen docente tomando en cuenta los mismos rasgos y características. Sin embargo, se encontraron diferencias en los aspectos que engloban estos rubros como se muestra a continuación.

## Ética docente: dimensión pedagógica

### *Capacidades pedagógicas*

En relación a las capacidades pedagógicas, los resultados muestran tres rasgos de un buen docente en los que coinciden los estudiantes encuestados que son: a) dominio de contenidos, b) capacidades y habilidades para enseñanza, c) estrategias didácticas (manejo de metodologías y recursos didácticos). Las diferencias que se encontraron es que los alumnos del Grado de Pedagogía de la UCM incluyeron como parte de las capacidades pedagógicas otros rasgos o características que no consideraron los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM como son: capacidad para adaptar la enseñanza, facilitador de aprendizaje, capacidad para motivar, feedbak.

### *Capacidades profesionales*

Las capacidades profesionales que a juicio de los estudiantes encuestados definen a un buen docente muestran solo diferencias, pues no coinciden ninguno de los rasgos o características que establecieron en este rubro. Los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM consideraron las siguientes capacidades profesionales: a) actualización (50.0%), b) formación académica (37.5%), evaluación de su desempeño como docente (12.5%). Los alumnos del Grado en Pedagogía de la UCM manifestaron lo siguiente: a) formación continua/permanente (70.0%), b) profesional (30.0%).

## Ética docente: dimensión ética

### *Cualidades de docente*

El rubro referido a las cualidades del docente representa la dimensión ética de la docencia pues se refiere a los rasgos que expresan lo valores de un buen docente y que le permiten tener actitudes y comportamientos éticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este rubro se encontraron más diferencias que coincidencias, lo cual indica que los estudiantes encuestados tienen experiencias educativas distintas. En el siguiente rubro se muestran estas semejanzas y diferencias.

**Cuadro 2.** Cualidades del docente

| **Licenciatura en Pedagogía (UNAM)** | | **Grado en Pedagogía (UCM)** | |
|---|---|---|---|
| SEMEJANZAS | 50.0% | SEMEJANZAS | 51% |
| Empatía | 14.5% | Empatía | 38.2% |
| Flexibilidad | 12.9% | Flexibilidad | 8.6% |
| Amor por la docencia | 15.0% | Amor por la docencia | 2.1% |
| Pasión por la enseñanza | 7.6% | Pasión por la enseñanza | 2.1% |
| DIFERENCIAS | 50% | DIFERENCIAS | 49% |
| Amabilidad | 10.0% | Vocación por la docencia y la enseñanza | 8.6% |
| Paciente | 7.8% | Sabiduría | 8.0% |
| Dedicación | 4.5% | Saber escuchar | 8.6% |
| Puntualidad | 7.6% | Gusto por la enseñanza | 6.5% |
| Inteligencia | 5.0% | Creativo | 6.5% |
| Accesible | 7.5% | Sin prejuicios | 6.5% |
| Valores | 7.6% | Ganas de enseñar | 4.3% |

Fuente: Guadalupe Ibarra Rosales, Encuesta sobre la ética de la docencia realizada a alumnos del 7º semestre la de Licenciatura en Pedagogía de la UNAM y a alumnos de 5º Grado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2013-2014)

Los rasgos o características comunes de un buen docente que se pueden reconocer en los resultados de ambas encuestas son. a) empatía que fue situada en primer término por

el conjunto de estudiantes encuestados, b) flexibilidad, c) amor por la docencia, c) pasión por la enseñanza. Se destaca que tres de estas características son cualidades vinculadas a los afectos y los sentimientos como son; la empatía, amor por la docencia y la pasión por la enseñanza.

Las diferencias que se registraron en el gráfico muestran dos perfiles distintos de un buen docente que muestran las cualidades deseables que puede tener un docente. Los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM consideraron los siguientes rasgos: a) amabilidad, b) paciente, c) dedicación, d) puntualidad, e) inteligencia, f) accesible, g) valores. Los alumnos del Grado de Pedagogía de la UNAM expresaron como cualidades de un buen docente los siguiente: a) vocación por la docencia y la enseñanza, b) sabiduría, c) saber escuchar, d) gusto por la enseñanza, e) creativo, f) sin prejuicios, g) ganas de enseñar.

## Valores

Los valores como ya se señaló con anterioridad son los soportes en los que se sustentan las cualidades que despliega el docente en el proceso educativo y en este rubro es posible reconocer que son más el número de valores en los que coinciden los estudiantes encuestados y menos los valores en los que difieren.

Los valores comunes que establecieron los alumnos que participaron en ambas encuestas son: a) compromiso (23.9% UNAM) (16.5% UCM), b) respeto (23.9% UNAM) (22.2% UCM), c) tolerancia (5.8% UNAM) (27.7% UCM).

Los valores diferentes son los siguientes: a) responsabilidad (43.4% UNAM), b) justicia (16.6% UCM), comprensión (16.6% UCM).

## Conclusiones

El estudio comparativo muestra que en la dimensión pedagógica de la ética docente son mucho mayor las semejanzas que las diferencias encontradas. Como ya señalamos anteriormente esta dimensión comprende las capacidades pedagógicas y las capacidades profesionales. Aquí los estudiantes encuestados coinciden en considerar que un buen docente requiere en términos generales; dominar los contenidos, así como las estrategias y técnicas de enseñanza. De igual forma precisaron que un buen docente debe mantenerse actualizado o desarrollar la formación permanente o continua.

La dimensión pedagógica de este estudio muestra que la ética docente demanda al profesional de la enseñanza que esté capacitado para ejercer su quehacer docente, lo cual significa el dominio de los conocimientos, así como de las capacidades y habilidades de la enseñanza.

El estudio muestra que en la dimensión ética de esta ética son mayores las diferencias que las semejanzas sobre todo en las cualidades del docente que forman parte de esta dimensión. Estas cualidades son las que despliega el docente en la interacción con los alumnos en su proceso de educativo y dan cuenta de que los estudiantes encuestados

tienen experiencias educativas distintas que se desarrollan en contextos educativos diferentes. Así los estudiantes de la UNAM señalaron como cualidades de un buen docente; amabilidad, paciencia, dedicación, accesibilidad, las cuales están más relacionadas con las acciones de ayuda, apoyo y acompañamiento que puede brindar el docente al alumno en su proceso educativo. Mientras que los alumnos de la UCM expresaron cualidades que están más relacionadas con la actividad misma de la enseñanza como es la vocación por la docencia y la enseñanza, gusto y ganas por la enseñanza, sabiduría, creatividad.

Sin embargo en términos de la ética docente las semejanzas que se encontraron en este rubro contribuyen a delinear aquellas actitudes éticas y los sentimientos morales que son congruentes con el quehacer docente como son; la empatía, la flexibilidad, el amor por la docencia y la pasión por la enseñanza. Es de destacar que los alumnos de la UCM situaron a la empatía (45.6%) como la cualidad prioritaria de un buen docente en la medida en que tuvo el mayor porcentaje del conjunto de cualidades que califican a un buen docente.

## Bibliografía

Bereday, G (1968) *El método comparativo en la pedagogía,* versión española de Ismael Antich, Barcelona: Editorial Herder.

Bray M., Adamson, B., Mason, M. (compiladores) (2010), *Educación comparada. Enfoques y métodos.* Estudios sobre educación comparada CERC 19, Buenos Aires, México, Santiago y Montevideo: Granica.

García Amilburu María, García Gutiérrez Juan (2012), *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Arce/UNED.

Ibarra Rosales Guadalupe (2013), Formación ética y cuidado, en José Antonio Ibáñez-Martín (coordinador), Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid: Biblioteca Online.

Ibarra Rosales Guadalupe, *Encuesta sobre la ética de la docencia* realizada a alumnos del 7º semestre la de Licenciatura en Pedagogía de la UNAM y a alumnos de 5º Grado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2013-2014)

Martínez Navarro Emilio, (2010), *Ética profesional de los profesores.* Bilbao: Desclée De Brouwer.

Ortega Pedro (2004), *La educación moral como pedagogía de la alteridad,* Revista Española de Pedagogía, No 227, año LXII

Ortega Pedro (2013), *Educar es responder a la pregunta del otro,* Boletín Virtual REDIPE, No 824.

# Modelos educativos basados en competencias: un estudio comparativo entre instituciones de educación superior de México (Primera parte)

Ricardo Ramos-Guillén[1]
María de Lourdes Villarruel-López[2]
Manuel Villarruel-Fuentes[3]

Actualmente los modelos educativos dentro las Instituciones de Educación Superior en México están sustentados en las directrices del denominado enfoque de competencias, desde el cual se asegura es posible sostener una propuesta de formación integral, que además certifique una sólida formación profesional para el trabajo. Sin embargo, a pesar de existir una amplia literatura sobre competencias profesionales, no existen estudios que permitan poner en perspectiva la coherencia argumentativa de su discurso dentro de los modelos educativos vigentes, así como el sentido de sus fundamentos teóricos. En virtud de ello el presente escrito, dividido en dos entregas, pone en relieve la pertinencia de dicho enfoque, bajo un análisis comparativo de los modelos vigentes en el nivel universitario, tecnológico y politécnico.

## Introducción

Actualmente la educación superior busca consolidar una identidad que atienda los retos políticos, económicos, ecológicos y culturales inherentes a los distintos grupos sociales. Si bien en el ámbito internacional los argumentos parecen haber alcanzado su madurez conceptual, en la práctica existe un notorio desfasamiento entre los objetivos rectores —expresados en la visión y misión de la educación— y las dinámicas de instrumentación que en cada nivel o modalidad se muestran. Las diferencias entre la educación pública y privada, el nivel universitario y tecnológico o los sistemas presenciales y virtuales, parecen retar a cualquier enfoque o modelo que se asuma omnipresente. De aquí la insistencia en

1 Doctorando en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: ramos_guillen_pdg1@hotmail.com

2 Doctoranda en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: lulu.villarruel.lo@gmail.com

3 TNM-Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, México. CE: dr.villarruel.fuentes@gmail.com

proponer abordajes modélicos alineados con las premisas teóricas de los paradigmas educativos dominantes —constructivismo, enseñanza activa, aprendizaje situado, significativo y colaborativo—, orientados hacia una formación profesional para el trabajo.

En esta vertiente, la idea de atender las condicionantes del desarrollo humano a la par que el social ha suscitado la presencia de modelos educativos mixtos, que generalmente no demuestran con claridad su fundamentación teórica o adhesión paradigmática, pero han facilitado el tránsito de propuestas operativas alineadas a cosmovisiones tradicionales, tal como ocurre con las perspectivas conductistas, funcionales y pragmáticas, que en América Latina se expresan como programas académicos diseñados bajo competencias.

La complejidad es mayor al concitarse distintos intereses sociales —políticos, económicos, ecológicos, entre otros— dentro de los escenarios educativos, que demandan espacios de intervención dentro del desarrollo curricular. Este fenómeno es producto de las ideologías y dinámicas de trabajo promulgadas bajo el velo del desarrollo, que convergen activamente en los espacios escolares. Desde estos entornos se habla de democratización, ciudadanización y equidad como dimensiones que validan los propósitos y los medios para alcanzar los fines educativos perseguidos.

La idea de proyectar un modelo educativo de amplio espectro, explica la dicotomía conceptual y operativa expuesta a través de enfoques que tienden a contradecirse, al ser entendidos bajo un mismo bagaje teórico, pero desplegados de manera diversa.

Las diferencias entre sistemas educativos hacen necesario caracterizar sus modelos, en busca de analizar su congruencia interna, sobre todo en lo relativo al referente conceptual y la validez del discurso oficial que les respalda, particularmente si se trata de competencias profesionales, concepto que "comporta todo *un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional" (Tejada-Fernández y Navío-Gámez, 2005, p.2).

Pero no todo son ventajas. Aguiar-Barrera (2005), evocando a George Ritzer, aclara que las competencias estandarizan la educación al "vender lo mismo, de la misma forma y en todas partes" (p.46); educación globalizada "convertida en objeto: se trata de enseñar lo mismo, de la misma forma y en todas partes" (p.46).

En virtud de lo anterior se examinan las expectativas educativas promovidas desde las instancias oficiales del nivel superior tecnológico, el universitario y politécnico en México, en un análisis crítico del contenido de sus modelos y propuestas curriculares, con el propósito de verificar la coherencia argumentativa que les respaldan.

## La educación superior tecnológica en México y su vínculo con las competencias

Con una tradición educativa basada en el desarrollo de destrezas y habilidades procedimentales, la educación superior tecnológica parece haber encontrado un nuevo sustrato para renovarse como ideología dominante. Al revisar las propuestas educativas vigentes en América Latina es posible observar un resurgimiento de sus objetivos, misiones y visiones, vinculadas a las políticas de Estado, en su mayoría sustentadas en

procesos modernizadores —modernidad tardía—, alineadas al enfoque de libre mercado, de corte empresarial.

Por ello es indispensable reconocer la relevancia que tiene esta concepción educativa, la cual hunde sus raíces en la herencia europea, que de acuerdo con Neave (2000), citado por Ruiz-Larraguivel (2011), tiene al menos dos siglos de existencia. Al respecto especifica que:

> …desde el siglo XVIII, las universidades europeas ya coexistían con las instituciones superiores de educación tecnológica recientemente fundadas, como fueron los casos de Francia y Alemania y en el siglo XIX, la mayoría de los países de Europa y América ya contaban con importantes instituciones de educación técnica que, junto con las universidades existentes, conformarían incipientes sistemas con los rasgos de una diferenciación dual. (Ruiz-Larraguivel, 2011, p.37)

Se trata de una alternativa educativa que acota el sentido universal de la educación superior –proclive a la multiplicidad conceptual e ideológica-, centrándola en una deontología humana y profesional de carácter utilitario. Su objetivo se puede ubicar tanto en la Revolución Industrial como en la Científico-Tecnológica, situando su punto más alto en la década de los 80´s, con el advenimiento de la globalización y el libre mercado.

Se habla de un modelo educativo creado para consolidar un paradigma social, que se nutre del ideario de progreso y desarrollo decimonónico que explica un proceso civilizatorio lineal, soportado por algoritmos y heurísticos económicos que definen lo que debe ser el éxito.

Bajo condiciones específicas, la educación superior tecnológica ha ganado terreno a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, al grado de establecer un binomio indisoluble con la ciencia, condición garante de su papel protagónico dentro de los modelos y enfoques educativos, al constituirse en el centro de las percepciones y representaciones sociales de educadores, especialistas y diseñadores curriculares.

En México, el fortalecimiento de la educación tecnológica se presenta asociado a la masificación educativa iniciada en la década de los 70´s, con la creación del sistema de educación tecnológica,[4] la que pretendía ser una estrategia del gobierno federal para llevar educación a las zonas rurales y marginadas, desfavorecidas por las políticas capitalistas de la época. Si bien en el nivel superior tecnológico desde los años treinta ya se contaba con el Instituto Politécnico Nacional, esta nueva política del Estado mexicano se orientó primordialmente al nivel básico —secundaria— y medio superior —bachilleratos tecnológicos—, en busca de ofrecer una educación terminal, preponderantemente técnica.

Este fenómeno coincide con el auge en América Latina del denominado «modelo tecnocrático», impulsado en Estados Unidos en los años sesentas por Hilda Taba y Ralph Tayler, y propagado por las políticas internacionales de la UNESCO, la Organización de Estados Americanos y el Banco Mundial. El principio era simple en su definición:

> …la educación debía ser concebida como un motor esencial para incentivar el cambio social, pues obligaba una formación educativa que calificara las profesiones y la mano de

4 Vélez-Chablé y Terán-Delgado (2010) citan que "A partir de la década de los años setenta, el campo del currículo en México ha tenido un desarrollo importante, sustentado, principalmente, en los planteamientos de la tecnología educativa como una concepción eficientista y pragmática del quehacer educativo" (p.55).

> obra solicitada para asumir el reto de la industrialización, a partir de una preparación más práctica que teórica. (Santiago-Rivera, 2007, p.43)

Santiago-Rivera (2007) formula una pregunta clave para analizar esta tendencia: "¿Cómo formar ciudadanos en estos países pobres con un planteamiento educativo obsoleto y descontextualizado, cuando el desafío era democratizar con fundamentos renovados en lo pedagógico y didáctico?" (p.43). Se habla de una educación que promete profundos cambios sociales, derivados de la formación de nuevos ciudadanos, responsables de invertir los estados de pobreza, atraso y marginación que experimentaban, a partir de "una educación más formativa que fortaleciera la libertad y el respeto por los derechos de las personas y los valores humanos" (Santiago-Rivera, 2007, p.43).

Para lograr estas metas el modelo tecnocrático se configuró sobre la base de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluaciones claramente identificables y manipulables a través de métodos didácticos sostenidos en premisas científicas. Aquí yace el origen de las denominadas competencias profesionales, que a decir de Díaz-Barriga (2006):

> …tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio... (p.13)

Lo notorio reside en la asociación entre las competencias —entendidas como tareas— y las aptitudes y habilidades desplegadas por los técnicos dentro de un campo del quehacer profesional; incluso entre ellas y el desarrollo humano —valores, principios, creencias—, que desde la década de los noventa del siglo pasado se han constituido en principios superiores del componente curricular y didáctico.

En concordancia con este escenario, desde finales del siglo pasado el impulso que la educación superior tecnológica ha tenido en México no tiene precedentes, diseñándose un sistema educativo instituido por los institutos tecnológicos[5] —federales y descentralizados—, universidades tecnológicas y universidades politécnicas, estas últimas de reciente creación.

Respecto a las directrices educativas que encauzan los planes y programas de estudio dentro de los institutos tecnológicos federales y descentralizados, destaca el «Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales» (Tecnológico Nacional de México, 2012), cuyo eje rector es posible identificarlo a partir de sus postulados:

> … afirmamos que la educación es clave para el desarrollo económico y social […] componente innegable de la vida democrática del país para lograr una distribución más

5 En México los institutos tecnológicos aparecen en 1948, pero hasta el 23 de julio de 2014 se crea por decreto presidencial el Tecnológico Nacional de México (TNM), que en su Artículo 1o. lo define como "como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión" (p.2) y en su Artículo 3ro. Inciso II puntualiza que debe: "Expedir normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos y materiales didácticos, para la impartición de la educación superior tecnológica" (p.2) (Diario Oficial de la Federación, 2014). Actualmente tiene adscrito 266 instituciones (126 Institutos Tecnológicos Federales, 134 Institutos Tecnológicos Descentralizados, 4 Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo, un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico) (Gamino-Carranza y Acosta-González, 2016).

> justa y equitativa de los bienes y los beneficios, al llevar oportunidades educativas a las comunidades y sectores menos favorecidos, garantizando el acceso y la permanencia de los jóvenes estudiantes de las clases sociales más vulnerables… (p.13)

Se recupera el sentido de una educación tecnológica generadora de cambios e impulsora de beneficios individuales y colectivos, que se sobredimensiona ante el reto de atender los grandes déficits sociales y económicos que desde el siglo pasado siguen pendientes. Frente a ello el modelo asume el compromiso de contribuir a que los egresados aprendan "en la vida y para la vida, con una activa participación ciudadana basada en principios éticos, que se comprometen con su propio desarrollo profesional y humano, y con el desarrollo de su comunidad y del país" (Tecnológico Nacional de México, 2012, p.14).

Dicho modelo asume su filiación con el enfoque de competencias, al afirmar que su estructura se integra con:

> …enfoque a la formación y el desarrollo de competencias profesionales, regido por la premisa de formar capital humano de alto nivel, en el entendido de que es y será un referente institucional estratégico que alentará el quehacer académico concertado en los Tecnológicos y Centros del SNIT… (Tecnológico Nacional de México, 2012, p.17)

La pregunta obligada es: ¿Cómo amalgamar el desarrollo de un capital humano de alto nivel, que atienda las necesidades productivas de un país o región, y que además posean principios éticos configuradores de una nueva ciudadanía? Todo ello desde el referente que brinda el enfoque de competencias. La respuesta contenida en el modelo es contundente: "…con planes y programas de estudio pertinentes y de calidad, una perspectiva de compromiso con el desarrollo sustentable, la preservación de las raíces multiculturales de nuestra sociedad y la realización de sus anhelos históricos…" (Tecnológico Nacional de México, 2012, p. 23).

El fundamento filosófico del modelo concibe al ser humano como un fin en sí mismo, ciudadano creador de cultura y símbolos, sujeto de aprendizaje, pensante y crítico; ideario alcanzable a través de la instrumentación de modelos de enseñanza-aprendizaje que activen y desarrollen integralmente todas las capacidades del ser humano –físicas, mentales, emotivas y espirituales–, orientando las aptitudes y actitudes hacia el aprender a ser y convivir, pero también al hacer y pensar como individuo reflexivo, profesional responsable y ciudadano consciente y solidario (Tecnológico Nacional de México, 2012). Con ello el modelo muestra el soporte epistémico que alinea el conocimiento tecnológico con el científico y humanístico.

Bajo esta perspectiva, Gamino-Carranza y Acosta-González (2016) exponen la definición de «profesión» implícita dentro del modelo, entendiéndola como "una práctica social caracterizada por actividades complejas, la cual se desarrolla con base en capacidades intelectuales, conocimientos y actitudes éticas para quien la desempeña y que se constituye en una forma de vida" (p.6). Si bien ello privilegia el referente social de las profesiones, resulta contradictorio observar cómo sus fines se dirijan al ámbito laboral. Al respecto detallan que dicha formación es resultante:

> … de un proceso educativo de preparación y definición social de una persona, dirigido a la construcción de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para desempeñarse en un ámbito socio-laboral […] así como, a la apropiación de valores

> culturales y éticos propuestos en un perfil profesional que corresponde a los requerimientos sociales para el ejercicio de una profesión. (p.6)

Nuevamente surge la duda de cómo consolidar una propuesta formativa basada en el enfoque de competencias, que asegure la apropiación de valores culturales y éticos, útiles en los distintos entornos sociales a los que estará expuesto el egresado en su vida profesional. Por más que se asegure una formación integral queda la incertidumbre de cómo concretarlo en contextos escolares y bajo perspectivas funcionales, propias del ambiente empresarial e industrial.

La estructura del modelo es patente al señalar que los planes de estudio del TNM:

> … están integrados por: a) 235 créditos en el criterio de docencia entre la estructura genérica y especialidad, lo cual equivale a 3.760 horas; b) 20 créditos en el criterio de campo profesional supervisado entre Servicio social y Residencia profesional, lo cual equivale a 1.000 horas y c) 5 créditos en el criterio de Actividades complementarias, lo cual equivale a 100 horas. De lo anterior se concluye que la estructura crediticia es de 260 créditos que equivalen a 4.860 horas efectivas de formación profesional en el estudiantado durante nueve semestres. (Gamino-Carranza y Acosta-González, 2016, p.9)

Alineado con ello, el sistema de evaluación se integra en una escala de 0 a 100, con una mínima aprobatoria de 70. Debajo de este numeral la calificación es cero.

Es necesario enfatizar que "estos programas de asignatura está constituido por las prácticas que el estudiantado debe desarrollar en aulas, talleres, laboratorios y en el entorno social y productivo" (Gamino-Carranza y Acosta-González, 2016, p.11), donde se afirma el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias profesionales, sin que se precise la forma o los medios para adquirir las competencias sociales y culturales declaradas en el modelo.[6] Al parecer el enfoque de competencias es suficiente para cubrir los requerimientos curriculares y didácticos que todo modelo exige.

Basándose en los denominados «proyectos integradores» se busca impactar eficazmente sobre el desarrollo de la creatividad, la innovación y el talento de los estudiantes. No obstante existir una guía institucional que los define e identifica metodológicamente, no existe una forma única de concebirlos dentro de los institutos tecnológicos, lo que complica su adopción como estrategia maestra que coadyuven al logro de los objetivos del modelo. Ello puede comprometer su pertinencia como medio para la denominada «titulación integral», que a decir del modelo asegura una sólida formación profesional, ya que en él se "aplica conocimientos, métodos y procedimientos aprendidos y relaciona la teoría con la práctica en un proyecto social y profesionalmente útil" (Tecnológico Nacional de México, 2014, p. 20).

Al considerar esta orientación dentro del modelo, es fácil entender que la iniciativa más reciente del TNM esté situada en la «educación dual», la cual:

> … promueve la vinculación de la teoría y la práctica, integrando al estudiante a la empresa, organización o dependencia gubernamental para el desarrollo de nuevas competencias

6 Aunque se menciona como estrategias el Servicio Social, las *Actividades Complementarias y la Residencia Profesional* estas quedan abiertas a la interpretación de cada institución, siempre que los créditos sean cubiertos normativamente. No hay evidencia de su validez como estrategias para adquirir aprendizajes significativos y principios éticos humanistas.

> profesionales, es decir, el modelo busca una estrategia flexible de acciones, mecanismos y recursos involucrados entre el TecNM y las empresas, organizaciones o dependencias gubernamentales, para articular la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas de manera eficaz y eficiente, con la finalidad de lograr una formación integral en los estudiantes y experiencia laboral. (Tecnológico Nacional de México, 2015, p. ii)

¿Formación integral? ¿De qué tipo? ¿Es posible pensar en el desarrollo de competencias sociales y culturales desde los entornos de la empresa? Desde luego existe una implicación ética y de valores que debe ser considerada, pero es evidente que habrán de ajustarse a las directrices de los corporativos empresariales, alejándose por ende de los espacios interculturales, donde se configuran valores y principios diametralmente opuestos.

Debe reconocerse la congruencia existente entre un modelo que se declara abiertamente organizado con base en competencias, y los documentos rectores institucionales que ostentan esta convicción educativa. El enfoque dual así lo evidencia

Es necesario insistir en que los fundamentos filosóficos del modelo –centrados en el humanismo, el constructivismo, el aprendizaje significativo, entre otros-, muestran una cosmovisión que en principio no fue suya, ya que tuvo su génesis y desarrollo en los espacios universitarios, más abiertos a la pluralidad, la confrontación ideológica y el disenso conceptual, donde la creatividad suele darse de manera natural.

Acercar a la educación superior tecnológica con las viejas tradiciones de la educación universitaria no puede darse *de facto*. Es necesario construir un basamento epistémico que le respalde, una deontología que le ubique y una teleología que le de rumbo e identidad.

Si bien como afirma Perrenoud (2004) en una de sus obras: es necesario "decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia" (p.8), esto no debe ser pretexto para alojarse conceptualmente en sitios comunes.

Aunque a inicios del presente siglo la educación superior no distingue entre sistemas universitarios, tecnológicos y universidades politécnicas, debe exigirse congruencia en sus propuestas curriculares, y sobre todo, demandar un sustento didáctico que les acompañe. El modelo educativo articulado por el TNM debe someterse a revisión, asumiendo su compromiso histórico con el paradigma tecnológico-empresarial que siempre le ha amparado, sin acomodar sus propuestas a las modas educativas o los usos actuales del lenguaje didáctico, o bien, dar un giro de 180 grados y reorientar su misión y visión hacia la universalidad del pensamiento en la formación escolar, abandonando su atávica ascendencia.

## Bibliografía

Aguiar-Barrera, M. E. (2005). *Las competencias profesionales: algo más.* Revista de Educación y Desarrollo, 4, 46-51.

Diario Oficial de la Federación. (2014). *DECRETO que crea el Tecnológico Nacional de México.* 23 de julio. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014

Díaz-Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Revista Perfiles Educativos, 28 (111), 7-36.

Gamino-Carranza, A. y Acosta-González, M. G. (2016). *Modelo curricular del Tecnológico Nacional de México. (2016).* Revista Electrónica Educare, 20 (1), 1-25. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/1941/194143011010.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* México: Graó-SEP. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B7izTFw1h_sNMTM0YzQxYTUtMzYxZi00YzhmLWIwNDktYWJkMGM3ZDA1Yjcw/view

Ruiz-Larraguivel, E. (2011). *La educación superior tecnológica en México.* Historia, situación actual y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación Superior. 2 (3), 35-52. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n3/v2n3a2.pdf

Santiago-Rivera, J. A. (2007). *La educación tecnocrática y la evaluación con pruebas objetivas.* Revista Evaluación e Investigación, 2 (1), 42-56. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24078/2/articulo4.pdf

Tecnológico Nacional de México. (2012). *Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales.* Recuperado de: http://www.tecnm.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.pdf

Tecnológico Nacional de México. (2015). *Modelo de educación dual para nivel licenciatura del Tecnológico Nacional de México.* Recuperado de: http://cc.itvillahermosa.edu.mx/archivos/normativos/2015/MODELO_DUAL_2015_TecNM.pdf

Tecnológico Nacional de México. (2014). *Proyectos integradores para la formación y desarrollo de competencias profesionales del Tecnológico Nacional de México. México.* Recuperado de: http://tecnm.mx/images/areas/docencia01/Libre_para_descarga/Proyectos_Integradores_2_ed/Proyectos_Integradores_2da_edicion.pdf

Tejada-Fernández, J. y Navío-Gámez, A. (2005). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación.* Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de: file:///C:/Users/drman/Downloads/1089Tejada.pdf

Vélez-Chablé, G. y Terán-Delgado, L. (2010). *Delgado Modelos para el diseño curricular.* Pampedia, 6, 55-65. Recuperado de: https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf

# Modelos educativos basados en competencias: un estudio comparativo entre instituciones de educación superior de México (segunda parte)

Ricardo Ramos-Guillén[1]
María de Lourdes Villarruel-López[2]
Manuel Villarruel-Fuentes[3]

Con la finalidad de reflexionar la pertinencia de los modelos educativos basados en competencias en las Instituciones de Educación Superior de México, se presenta la segunda entrega de este documento en el cual se analizan las propuestas educativas de tres universidades públicas (del Norte, Centro y Sur de la República) y del Instituto Politécnico Nacional, con el objetivo de proponer, a través del análisis de contenido, directrices que contribuyan en la discusión de la congruencia de dichos modelos.

## Las competencias en los modelos educativos universitarios

La existencia de niveles educativos facultados para egresar profesionistas con formación ligada a la producción y, por ende, al desarrollo económico y tecnológico del país suponía, en principio, un espacio ideal para los modelos educativos contemporáneos procedentes de la globalización y el modelo económico neoliberal. Ante la hegemonía de dicho modelo, el nivel universitario también tuvo que integrar estos enfoques en su currículo justificándose a través de la necesidad de vincular la universidad con la sociedad (ante el señalamiento que sostenía su incapacidad para resolver problemáticas vigentes) y con el mercado laboral, el cual exige conocimientos especializados no academicistas de los profesionistas egresados de cualquier área de conocimiento (Yániz, 2008).

1 Doctorando en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: ramos_guillen_pdg1@hotmail.com

2 Doctoranda en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: lulu.villarruel.lo@gmail.com

3 TNM-Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, México. CE: dr.villarruel.fuentes@gmail.com

En consecuencia, la educación basada en competencias, desde la postura constructivista (Zavala y Arnau, 2008), se perfiló como una alternativa al denominado modelo tradicionalista seguido por mucho tiempo en las universidades e Institutos de Educación Superior.

La implementación del «nuevo» modelo impactó en la dimensión filosófica de las universidades respecto a su concepción de la educación y sus propias funciones (docencia, investigación, gestión, vinculación y difusión del conocimiento). Es decir, no repercutió solamente en la política institucional y los planes y programas de las licenciaturas e ingenierías de las universidades, sino también en la didáctica y la pedagogía de sus profesores. En este sentido, el cambio se ha enfocado en modificar los contenidos en saberes prácticos y aplicables, en transformar la visión del estudiante pasivo a la de uno dinámico y crítico, capaz de involucrarse en su aprendizaje, por lo que la didáctica de los profesores transitó de protagonizar la enseñanza (cátedra) a centrarse en el aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera se buscó que el currículo fuera flexible, transversal e interdisciplinario con la finalidad de generar perfiles de egreso acorde a las necesidades laborales y con conocimientos útiles para su desenvolvimiento y resolución de problemas sociales (Díaz-Barriga Arceo, 2000).

A pesar de su auge, entre las universidades e Instituciones de Educación Superior existen diversas maneras de entender e instrumentalizar el enfoque basado en competencias, como menciona Gimeno Sacristán (2009), "elegir un discurso es elegir la lente para ver y en qué terreno nos vamos a mover" (p.18). Por este motivo se propone analizar los planteamientos del modelo educativo de tres universidades públicas de México para analizar el discurso educativo en torno a las competencias que se encuentra en dichas instituciones y ponerlo en perspectiva respecto a otros modelos educativos de Educación Superior del país.

## Modelos educativos universitarios de México

Para efectos de este documento, se describen los principales elementos pedagógicos de los modelos educativos de tres universidades de México, distribuidas en el Norte, Centro y Sur de la República. Cada modelo cuenta con características relevantes tales como su estructura, el enfoque educativo manifiesto, la noción de competencias y aprendizaje, y el rol que tiene el docente frente a dicho modelo.

### *Universidad del Norte: El Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León*

El Modelo Educativo de la UANL (2008) se divide en tres ejes rectores que lo estructuran. El primero, de interés para este documento, es el eje estructurador donde se refleja el tipo de educación propuesta por la UANL: Educación centrada en el aprendizaje y la Educación basada en competencias. Este modelo plantea explícitamente a las competencias como parte de su currículo, por lo que además y como eje operativo se encontró la flexibilidad curricular y de los procesos educativos, que busca lograr que los estudiantes se involucren con su aprendizaje (UANL, 2008).

En este sentido, el Modelo Educativo de la UANL entiende a las competencias como: "la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que pone en juego la persona cuando lleva a cabo una actividad" (UANL, 2008, p. 28). Propone lograr que sus estudiantes adquieran las competencias necesarias para su desempeño profesional a través de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje, es decir, un enfoque con énfasis en la generación de ambientes ideales para lograr aprendizajes significativos (UANL, 2008). Derivado de lo anterior, la función del docente se transformó a la de un "facilitador y propiciador de los procesos de aprendizaje, al favorecer en el aula una participación activa, constructiva y corresponsable del estudiante en su propio proceso de aprendizaje" (Ángeles, 2003 citado en UANL, 2008, p.29).

### *Universidad del Centro: Modelo Institucional de Innovación Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de México*

El Modelo Institucional de Innovación Curricular (MIIC) de la UAEM se integra de:

> …una estructura sistemática del proceso formativo en el nivel profesional, orientación de la formación profesional basada en competencias, modelo de enseñanza y aprendizaje innovador, con enfoque constructivista y por competencias, estructura curricular basada en núcleos de formación, actos académicos expresados en créditos, sistema de seguimiento y evaluación. (Díaz y Osorio, 2011, p.33)

En consecuencia, y como se puede observar, el MIIC considera al enfoque constructivista y la educación basada en competencias como sus principales componentes educativos. En este sentido, la función del docente es mediar el conocimiento; por lo tanto, éste debe considerar los conocimientos previos de sus alumnos para cuestionarlos e involucrarlos en el aprendizaje de nuevos conocimientos, además debe ser reflexivo de su práctica (Díaz y Osorio, 2011).

A partir de lo anterior, el MIIC:

> …considera la formación enfocada a la adquisición de competencias genéricas y profesionales, busca ligar los atributos generales con el que éstos serán empleados, contemplando las complejas combinaciones que se pueden dar entre ellos (conocimientos, valores, aptitudes y competencias), que son usadas para entender y funcionar en la situación particular de cada profesional. (Díaz y Osorio, 2011, p.38)

### *Universidad del Sur: Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Yucatán.*

Por su parte, el Nuevo Modelo Educativo de la UADY se inscribe bajo una perspectiva constructivista con enfoque humanista. Bajo esta definición, el modelo se centra en:

> …la formación integral y humanística de sus estudiantes y tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica hacia el desarrollo social sustentable, a través del establecimiento de principios, objetivos y estrategias soportados por su filosofía institucional y las teorías de conocimiento de aprendizaje adoptadas. (UADY, 2002, p.21)

Desde los fundamentos del constructivismo, el profesor tiene la responsabilidad de facilitar el aprendizaje del alumno con actividades relevantes para su vida en ambientes ideales para el trabajo colaborativo (UADY, 2002), por lo que fungirá como "tutor, orientador, facilitador y promotor del aprendizaje" (UADY, 2002, p.25). El Nuevo Modelo Educativo de la UADY recupera en su perspectiva pedagógica los pilares de la educación de Jack Delors, de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UADY, 2002). Y aunque su discurso se aleja de la educación basada en competencias, ésta es recuperada en sus planes de estudio donde las contemplan en el aspecto profesional que buscan que los estudiantes aprehendan "las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión específica, promoviendo la adquisición de conocimientos y habilidades para el ejercicio de la misma" (UADY, 2002, p.29), con la finalidad de que sus egresados se incorporen rápidamente al mercado de trabajo.

En los tres casos expuestos se pueden identificar a las competencias como elemento nodal, aunque de manera explícita en dos de los modelos. La realización de investigaciones que comparen el discurso entre las universidades y el enfoque basado en competencias aportan perspectivas de la articulación entre la postura dominante y las formas en que son entendidas ante la diversidad geográfica y cultural de las Instituciones de Educación Superior.

## La propuesta del Instituto Politécnico Nacional

Con el objetivo de continuar analizando las propuestas educativas desarrolladas en las Instituciones de Educación Superior, se propone analizar el caso particular del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Dicha institución se fundó en 1936, durante el gobierno Cardenista, con la finalidad de apoyar e impulsar la industria en el país y de perfilarse como una alternativa educativa para los sectores menos favorecidos (IPN, 2016).

Sin embargo, el modelo educativo del IPN ha fluctuado a lo largo de su historia, tal como lo señalan Enciso, Pulido y Flores (2010) al especificar los diferentes modelos que han operado dentro de esta institución: en un primer momento el «Modelo tecnológico» el cual fue vigente de 1936 a 1960, seguido del «Modelo educación tradicional» de 1961 a 1979, para continuar con el de «Tecnología educativa» de 1980 a 1994, seguido del enfoque de «Educación basada en Competencias» en un periodo de 1993 a 1999, y más recientemente el «Modelo académico basado en el Constructivismo».

Esbozar algunas características en torno a este último resulta de particular interés para los propósitos de este estudio. Sobre el particular se coincide con Enciso, Pulido y Flores (2010), así como con Barrera *et al*., (2005) en que la base de la propuesta pedagógica que lo enmarca se cimienta en una perspectiva constructivista. Tal como lo señala, Barrera *et al*., (2005) el Nuevo Modelo Educativo (NME):

> …se basa en el *constructivismo,* en el *aprender a aprender,* en el *cognoscitivismo* y en la *metacognición* (…) Así mismo, en la *Introducción* del documento del NME, se hace mención del diseño de un área institucional, del desarrollo de las competencias básicas y de un programa de formación docente para desarrollar las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje. (p.24)

Dentro del documento un Nuevo Modelo Educativo para el IPN del 2003 se puede constatar las directrices que perfilan la propuesta. La intención de esta última va dirigida, como señalan Enciso, Pulido y Flores (2010), a la conformación de unidades de aprendizaje, a la mayor flexibilidad y autonomía, al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje y a un diseño curricular basado en competencias.

El Nuevo Modelo Educativo (IPN, 2003) plantea su compromiso con la calidad, la flexibilidad, la formación, la educación virtual, la conformación de redes y una transformación del rol del estudiante y el profesor dentro de la práctica cotidiana, ya que se prioriza el papel activo del estudiante al centrar el proceso en el aprendizaje y describe una serie de metas a futuro, específicamente para el 2025. De esta manera, sugiere que el profesor sea quien aprenda diariamente a través de su propia práctica, funja como facilitador y mantenga vínculos con el sector productivo, además tiene que estar constantemente actualizándose y formar parte de redes y comunidades comprometidas con la institución (IPN, 2003).

Como parte de la visión a futuro, se espera que el estudiante sea quien dirija de alguna manera su aprendizaje, a partir de un papel más activo, lo cual implica que sea responsable y construya su propio proceso de formación, así como su plan académico y de vida, y que sea partícipe de diferentes actividades vinculadas con el deporte, la cultura y las artes (IPN, 2003).

Sobre el perfil de egreso de los estudiantes del IPN, se propone que para el 2025 sean líderes con compromiso social, caracterizados por brindar soluciones a los diversos problemas (IPN, 2003). Este rubro es muy importante ante la actual dinámica social determinada por una serie de problemáticas que requieren de la participación, el interés y el compromiso de los ciudadanos desde sus procesos formativos.

De esta manera, el perfil de egreso de los estudiantes del IPN queda propuesto en la siguiente afirmación:

> Los egresados del IPN contarán con una sólida formación integral, con conocimientos generales científicos y tecnológicos, por lo que serán capaces de desempeñarse en distintos ámbitos, y de combinar adecuadamente la teoría y la práctica en su campo profesional. Habrán adquirido las habilidades necesarias para desarrollar un plan de vida y carrera, desenvolverse en ambientes de trabajo inter y multidisciplinarios, trabajar en equipo y desarrollar actitudes de liderazgo. Todo egresado habrá recibido una formación sustentada en valores éticos, de responsabilidad, que los harán conscientes y abiertos al cambio, capaces de actualizarse permanentemente y de responder a las necesidades de la sociedad y al desarrollo sustentable de la nación. (IPN, 2003, p. 111)

Respecto a la misión y visión institucional, éstas van dirigidas a impulsar la educación tecnológica en el país, líder en la promoción de la tecnología y la ciencia a favor del desarrollo de la nación, y además, ser una institución que se caracterice por la innovación, la flexibilidad y por enfocarse en el aprendizaje (IPN, 2003).

En resumen, el Nuevo Modelo Educativo se dirige a vincular el sector social y productivo con la formación de los estudiantes, a responder con mayor pertinencia a las necesidades y problemáticas sociales, a la demanda educativa, y para el 2025, ser un modelo que tenga una concepción más integral de los procesos formativos, donde los

servicios ofertados concuerden con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general (IPN, 2003).

Es así como la propuesta del IPN se mantiene firme a la tradición que lo caracteriza y a su vez responde a la necesidad de actualizarse para el futuro (IPN, 2003). Ante este reto, se observa cómo en algunos de sus planteamientos el Nuevo Modelo Educativo se articula con el enfoque por competencias, tal como se especifica al afirmar que "El nivel de *Licenciatura* dota de las competencias básicas generales para el desempeño profesional y las competencias complementarias para la investigación y el desarrollo del conocimiento para la óptima realización de ese desempeño" (IPN, 2003, p. 109).

Desde el preámbulo de una educación tecnológica cuyos estándares van referidos a la atención de baluartes como el desarrollo, la ciencia, la tecnología, la certificación y el ingreso próximo al campo laboral, el carácter humanista de dichos enfoques requiere ser atendido a partir de una reestructuración de los mismos, los cuales en la actualidad se han cuestionado a través del impulso de los enfoques por competencias.

En este sentido, la educación tecnológica se encuentra ante el reto de compaginar su historia, las problemáticas sociales contemporáneas y el perfil de los actuales estudiantes y de los docentes, con la finalidad de evitar sesgar la atención del currículo únicamente al mercado, reduciendo la propuesta a una relación unilateral entre campo de trabajo y formación profesional.

## Consideraciones finales

A partir del análisis realizado sobre los modelos educativos vigentes en Instituciones de Educación Superior se identificaron puntos de encuentro y desencuentro entre sus propuestas. En este sentido, la educación tecnológica encontró en el enfoque por competencias el medio para conjugar los principios que dirigieron su origen con las exigencias actuales que proponen una visión integral e innovadora de la educación. Por su parte, las universidades se encuentran en una situación similar, ya que aunque surgen con enfoques integrales y humanistas, actualmente han tenido que adaptarse a las necesidades globales y a los procesos de acreditación que rigen los estándares educativos vigentes.

Ambos casos se sitúan en una disyuntiva de continuar con la herencia de su pasado o adaptarse a las actuales exigencias políticas, económicas y sociales, sumergiendo a la Educación Superior en una crisis de identidad que compromete su diversidad y homologa sus propuestas, lo cual se refleja en ciertas inconsistencias en su discurso donde se pretende articular diferentes enfoques que no quedan claros en los perfiles de egreso.

Por este motivo, es indispensable continuar evaluando los alcances que estos enfoques tienen dentro de los modelos educativos que actualmente impulsan la Educación Superior en México. Asimismo, es imprescindible analizar las experiencias de los docentes y estudiantes con respecto a los modelos desplegados en cada sistema educativo, apoyado por un seguimiento de egresados que permita identificar y caracterizar los empleos donde se desarrollan profesionalmente, y desde distintas aproximaciones teóricas y metodológicas, identificar hasta dónde estos «nuevos modelos» han contribuido a la formación integral

del egresado, o bien, si solo han favorecido a formar mano de obra calificada para el sector empresarial.

Considerando la vertiginosa y compleja realidad social en que se vive, y a más de una década de su instauración en México, surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo los «nuevos enfoques», como el basado en competencias, han impactado socialmente? ¿Fue idónea la decisión de incorporar dentro de los modelos educativos una visión del mundo «contemporáneo» que priorice la oferta, la demanda, la producción, el consumo y el desarrollo? Estos y más cuestionamientos tendrán que ser contestados si es que en verdad se desea atender los nuevos retos que enfrenta la Educación Superior en México; fenómenos que se yerguen como nuevas vetas para su abordaje desde las distintas perspectivas y enfoques de la investigación educativa.

## Bibliografía


Barrera Pérez, Ma. del R. *et al*. (enero-junio, 2005). S*omero Análisis del Nuevo Modelo Educativo del IPN. Investigación Administrativa. Escuela Superior de Comercio y Administración. (95). 21-37. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/4560/45604 5192002.p*df

Díaz Flores, M. y Osorio García, E. (enero-junio, 2011). *Nuevo Modelo Educativo ¿Mismos docentes?* Tiempo de Educar. 12 (23). 29-46. Recuperado de: http://web. uaemex.mx/fciencias/Educacion/Modelo/UAEM/Reflexion%20del%20Modelo%20 Educativo%20UAEM.pdf

Díaz-Barriga Arceo, F. (2000). *Formación docente y educación basada en competencias*. En María de los Ángeles Valle Flores (coord.). Formación en competencias y certificación profesional. México: IISUE.

Enciso Barrón, M. C., Pulido Alfaro, H. A. y Flores Delgado, R. (septiembre, 2010). *Los modelos educativos en el Instituto Politécnico Nacional.* Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina. Ponencia recuperada de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congre so%20IBEROAMERICANO/METAS2021/R1831_Enciso.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2009). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación.* En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

IPN. (2003). *Un nuevo Modelo Educativo para el IPN*. Recuperado de: http://www. seacademica.ipn.mx/Documents/Pdf/e-academica/MPLR_I3BCD.pdf

IPN. Instituto Politécnico Nacional. (2016). *Página oficial*. Recuperado de: http://www. ipn.mx/Acerca-del-IPN/Paginas/Historia.aspx

UADY. (2002). *Modelo educativo y académico. Mérida:* UADY. Recuperado de: http:// www.ingenieria.uady.mx/tutorias/MEA.pdf

UANL. (2008). *Modelo Educativo de la UANL*. Nuevo León: UANL. Recuperado de: http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf

Yániz, C. (2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado.* Revista de docencia universitaria. Número monográfico 1: Formación centrada en competencias. 1-13. Recuperado de: http://revistas.um.es/redu/article/view/10621/10211

Zavala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo comprender y enseñar competencias*. México: Colofón/Grao.

# Análisis comparativo de la creación y desarrollo de los Institutos Tecnológicos en México

Héctor Manuel Manzanilla Granados [1]
María Guadalupe López Membrillo [2]
Zaira Navarrete-Cazales[3]

En el presente texto se describen los antecedentes de la educación profesional técnica en México y la configuración de los Institutos Tecnológicos en México. La pregunta de investigación que guía a este estudio es: ¿cómo se han ido conformando la educación profesional técnica y los Institutos Tecnológicos en México? Para responder a dicha pregunta, se utilizó el enfoque cualitativo exploratorio que permite realizar un breve recorrido a través de la historia de la educación profesional técnica en México de la época colombina a la actualidad. Así como del enfoque comparado que permitió analizar la creación, matricula y cobertura de los intitutos tecnológicos. Se encontró que desde la época de los aztecas se consideraba a la educación como un bien valioso, que 1783 con la *Ordenanzas de Minería* se originó la enseñanza de la ingeniería en México; en 1932 surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica y en 1936 se cristalizó con la fundación del Instituto Politécnico Nacional; en 2014 se creó el Tecnológico Nacional de México conformado por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos federales y 128 Institutos Tecnológicos Descentralizados.

## Introducción

En el México colombino, desde la época de los aztecas se apreciaba la educación como un bien valioso. Había dos tipos de escuelas para los jóvenes: 1) el Tepochcalli, se enseñaba historia, mitos y religión. Los hombres aprendían cuestiones relacionada con la milicia y la agricultura y las mujeres artes y oficios; y 2. el Calmecac, se enseñaba historia,

1 Profesor-Investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional. CE: hmanzanilla@ipn.mx

2 Jefa del Departamento de Calidad del Tecnológico de Estudios Superiores de Tianguistenco-Tecnológico Nacional de México. CE: rd_dtianguistenco@tecnm.mx

3 Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED. CE: znavarrete@filos.unam.mx

astronomía y ciencia. Se les entrenaba para ser sacerdotes, guerreros de élite, jueces maestros o gobernantes (IPN, 2009, T.1).

Durante la conquista de México, muchos conocimientos colombinos fueron destruidos y se impusieron nuevos saberes de índole religioso, político social y cultural; los frailes enseñaron religión, pero también educación técnica la cual se aprendía en los talleres, las minas y los obrajes (IPN, 2009, T.1). En el año 1551 se creó por Cédula del Rey Carlos I de España, la Real y Pontificia Universidad de México, para que en ella estudiaran todas las ciencias tanto los nativos como los hijos de los españoles. Se ofrecía educación para la obtención de conocimientos y competencias asociados al ejercicio de algún oficio o profesión (TECNM, 2018).

Posteriormente, el 22 de mayo de 1783, el Rey de España D. Carlos III, expidió en Aranjuez una Real cédula con el título: "Reales Ordenanzas para la dirección, régimen y gobierno del importante cuerpo de la Minería de Nueva España, y de su Real Tribunal General" (Ramírez, 1890: 40-41), creándose el Real Seminario de Minería "este fue el nombre que designó al Colegio el artículo 6.º del Título 18 de la ley que lo estableció —el 22 de mayo de 1783— conocida con el nombre de Ordenanzas de Minería" (Ramírez, 1890: 8). Este hecho es considerado como el origen de la enseñanza de la ingeniería en México (Ramírez, 1890; Fernández, 1994; Uribe y Cortés, 2006, TECNM, 2018), se funda con el propósito de ayudar a la minería de la Nueva España a contar con la tecnología más avanzada (Fernández, 1994); impulsó el conocimiento científico, formó a cuadros especializados, contribuyó en el desarrollo de la industria minera y ayudó a difundir los saberes más adelantados (Flores, 1999).

En 1792 el Real Seminario de Minería, se convierte en el Colegio de Minería, Lassaga y Velázquez de León presentaron su proyecto para resolver de manera integral los problemas y el desarrollo de la minería en México, e indicaron cómo vincular la enseñanza con el sector productivo (Slim, 1994), es en este Colegio en el que por primera vez se formaron especialistas con un sólido componente científico (TECNM, 2018). Se enfatizó en dar a los ingenieros una base científica sólida y la preparación adecuada para entender y aprovechar los avances tecnológicos, así las estrategias tecnológicas de la ingeniería novohispana, a finales del siglo XVIII, fueron de las más avanzadas de su época (Fernández, 1994).

Posteriormente, con el triunfo de la Independencia el Colegio de Minería cobró mayor relevancia; y con la expedición de la Ley Orgánica de Institución Pública el 2 de diciembre de 1867, se transformó –en ese mismo año-en la Escuela Nacional de Ingeniaría[4] (Bazant, 1984). Con la expedición de dicha Ley Orgánica, se empezó a construir el andamiaje de la educación superior tal como la conocemos ahora, a partir de los Institutos literarios y científicos que fueron creándose en las capitales de los estados y que, en la práctica, constituyeron el antecedente para crear las nuevas universidades que surgirían en el siglo XX (TECNM, 2018, p. 23).

En 1921 siendo Presidente de la República, Álvaro Obregón, José Vasconcelos cumpliría las dos misiones básicas que se había trazado; la federalización de la educación pública y la creación de la actual Secretaría de Educación Pública (SEP). Conforma un

4 Previo a la fundación de la Escuela Nacional de Ingeniaría, en 1822 se creó el Colegio Militar, que formaba ingenieros especializados en mecánica bélica pero también en hidráulica y construcción (Weiss y Bernal, 2013).

sistema de educación técnica Instituyendo la Dirección de Enseñanzas Técnicas con la misión de crear escuelas que impartirían este tipo de educación e iniciándose la creación de importantes instituciones, algunas de las cuales constituirían el simiente para la creación del Instituto Politécnico Nacional (TECNM, 2018, p. 25-26).

En 1932 surgió la idea de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica, proyecto en el cual participaron destacadamente el licenciado Narciso Bassols y los ingenieros Luis Enrique Erro y Carlos Vallejo Márquez. Sus conceptos se cristalizaron en 1936, gracias a Juan de Dios Bátiz, entonces senador de la República y al general Lázaro Cárdenas del Río, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, proponiendo llevar a cabo los postulados de la Revolución Mexicana en materia educativa; dando así nacimiento a una sólida casa de estudios: el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Sus fundadores concibieron al Politécnico como un motor de desarrollo y espacio para la igualdad; apoyando, por una parte, el proceso de industrialización del país y, por la otra, brindando alternativas educativas a todos los sectores sociales, en especial a los menos favorecidos (IPN, 2018).

La creación del IPN fue prevista en el plan denominado sexenal del gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), posteriormente la segunda guerra mundial obliga a países como México a desarrollar su industria, la explotación de materia prima y la generación de servicios integrados como el educativo para colocarlos en la dinámica económica y política de países centrales, es sobre esta base que surgen los primeros tecnológicos. Así, el Instituto Politécnico Nacional es la institución educativa del Estado creada para consolidar, a través de la educación, la Independencia Económica, Científica, Tecnológica, Cultural y Política para alcanzar el progreso social de la Nación, de acuerdo con los objetivos Históricos de la Revolución Mexicana, contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (IPN, 1981).

## Creación y desarrollo de los Institutos Tecnológicos en México

En 1948 se crearon los primeros Institutos Tecnológicos de los estados de Durango y Chihuahua, y durante los años que le siguieron se crean en diferentes partes del territorio del país Institutos Tecnológicos Superiores, con la finalidad de atender las necesidades, sociales, económicas y tecnológicas de las diferentes regiones del país. En 1959 los Institutos Tecnológicos son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional para depender, por medio de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, directamente de la Secretaría de Educación Pública (TecNM, 2017).

"Previo al año 1958, únicamente existían 6 institutos tecnológicos: Durango, Chihuahua, Saltillo, Ciudad Madero, Orizaba y Veracruz. Todos ellos aún dependientes del IPN, del cual se desprenderían a partir del año 1959. Desde 1958 y hasta 1970, año en que termina el periodo de desarrollo con estabilidad, los tecnológicos pasaron de 6 a 19 y en los 6 años siguientes, ya durante la etapa del desarrollo social, su número creció hasta llegar a 52 Institutos Tecnológicos distribuidos en todo el país" (García y Castillo, 2007: p. 120-121).

Durante el periodo de 1971 a 1976 se inicia la expansión definitiva de las instituciones técnicas incrementando el número de Institutos Tecnológicos al pasar de 19 a 48; 29 nuevos planteles, privilegiando la cobertura en las capitales de los estados y en ciudades.

En 1972 surgen los Institutos Tecnológicos Agropecuarios y en 1973 los Institutos Tecnológicos en Ciencia y Tecnología del Mar. En 1975 se crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica y en 1978 cambia su nombre a Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) (TECNM, 2018, p. 37) surgiendo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, siendo los Institutos Tecnológicos parte fundamental para la integración del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT).

En 1981 en el territorio nacional se resuelve eliminar el carácter de "Regional" en el nombre oficial de las Instituciones, en 1982 se ponen en marcha Institutos Tecnológicos Federales hasta llegar a 64 distribuidos en el territorio nacional con excepción hasta entonces de la capital del país. Al finalizar el gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982) se inicia el desmantelamiento del Estado benefactor y el tránsito a un nuevo modelo económico y político dirigido por la apertura a las leyes del mercado y la globalización: el modelo neoliberal, según este modelo las leyes del mercado son las leyes rectoras para acceder a una fase de bienestar sin la intervención del Estado como una figura socialmente rectora, en el orden educativo implica atender la demanda implementando modelos en la práctica que atiendan las recomendaciones que efectúan los organismos internacionales en cuanto a política educativa. De acuerdo a García y Castillo, (2007: p. 122) se establecen preceptos como:

- La educación debe tener un carácter descentralizado para lograr mayor autonomía.
- Deben de rendir cuentas a la sociedad y en su configuración y administración deberán de estar representados los sectores educativos, productivos y gubernamentales.
- Deben de ser flexibles en su operación y con resultados a bajo costo.
- Deben de estar ubicados en regiones en donde sea necesaria su operación y desconcentrar los servicios educativos de las grandes ciudades.
- Deben promover el arraigo de sus egresados con el fin de permitir el desarrollo regional.
- Los egresados deben ser gestores de nuevas empresas con el fin de generar desarrollo regional, más que salir a buscar empleo.

Estas políticas han sido impulsadas por organismos tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO, el Banco Mundial (BM), y recuperadas en el modelo y operación de las nuevas instituciones de educación tecnológica superior creadas por el Estado mexicano bajo la égida del proyecto neoliberal: los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD), las Universidades Tecnológicas (UT), y más recientemente las Universidades Politécnicas en este orden cronológico. "En los últimos años, la educación tecnológica ha sido un sector en expansión dentro del sector público […]. Ese auge ha sido soportado esencialmente por las instituciones menos importantes, numéricamente, del sector tecnológico: los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD)" (García y Castillo, 2007: 122-123).

Ya en el siglo XXI el año 2005 se reestructura el Sistema Educativo Nacional por niveles como resultado se integran los Institutos Tecnológicos a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), transformando a la entonces Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGTI) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST).

como consecuencia de esta reestructuración se desincorporaría el nivel superior de las Direcciones Generales de Ciencia y Tecnología del Mar y de Educación Tecnológica Agropecuaria, pasando a depender de la DGEST los Institutos Tecnológicos Agropecuarios, Forestales y de Ciencia y Tecnología del Mar (TecNM, s/f)

Las políticas públicas que surgirían posteriormente en el país reflejaron la preocupación del gobierno de ampliar las opciones para que los jóvenes pudieran realizar estudios de educación superior impulsando el desarrollo de la educación superior tecnológica, estableciendo acciones como: "Concertar la creación de nuevos planteles descentralizados de educación tecnológica, con apego a la normatividad y evaluación central, con una amplia participación social, para extender los nuevos servicios de educación superior tecnológica escolarizada en aquellas regiones del país que lo requieran" (TECNM, 2018: 44). Durante los 10 años posteriores a la creación del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE) se iniciaron actividades en otros 74 Institutos Tecnológicos Descentralizados, "para dar una idea de la dimensión de ese esfuerzo", se debe tomar en cuenta que, para llegar a la cifra de 48 Institutos Tecnológicos Federales, les tomaría 30 años (TECNM, 2018:54).

El 23 de julio de 2014, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, el Decreto Presidencial por el que se crea la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México (TecNM). De acuerdo con el Decreto citado, el TecNM se funda como un "órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión, tendrá adscritos a los Institutos Tecnológicos Unidades y Centros de Investigación, Docencia y Desarrollo de Educación Superior Tecnológica con los que la Secretaría de Educación Pública, ha venido impartiendo la educación superior y la investigación científica y tecnológica" (DOF, 2014. Art. 1º).

Hasta septiembre de 2017 funcionaban en toda la república mexicana un total de 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados. En 1991 se crea el Subsistema de Universidades Tecnológicas y en 2001 en de las Universidades Politécnicas las cuales con el IPN y los Institutos Tecnológicos Federales y Descentralizados, dan forma en la actualidad al Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Creación de los Institutos Tecnológicos de México

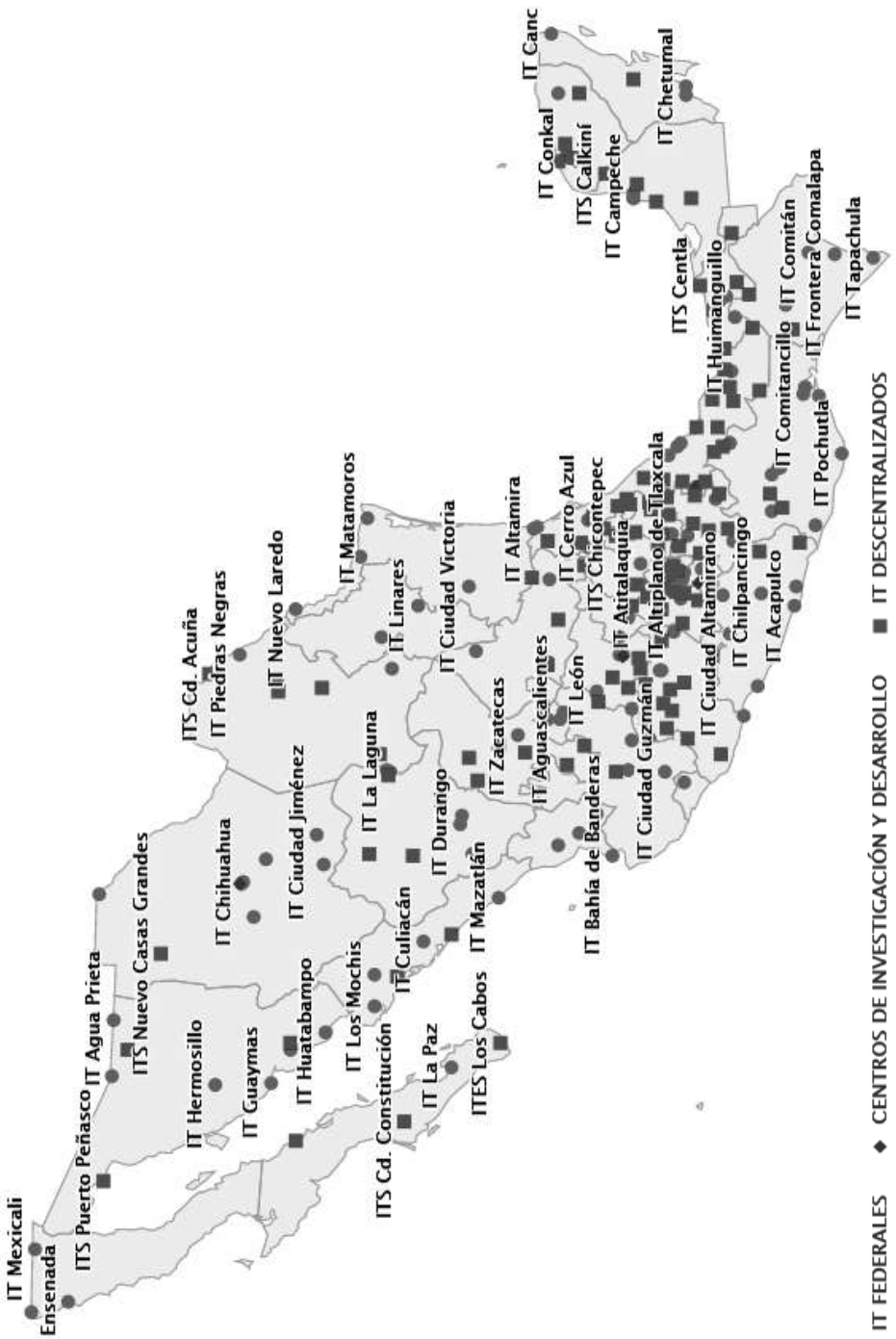
| Año | Institutos Tecnológicos |
|---|---|
| 1948 | Se crearon los primeros Institutos Tecnológicos que surgieron en México en Durango y Chihuahua. |
| 1951 | Se fundó el Instituto Tecnológico de Saltillo |
| 1954 | Se funda el Instituto de Ciudad Madero |
| 1957 | Inició operaciones el Instituto Tecnológico de Orizaba |
| 1959 | Los Institutos Tecnológicos son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional, para depender por medio de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales directamente de la Secretaría de Educación Pública. |

| | |
|---|---|
| 1968-1978 | Se fundaron otros 31 Tecnológicos, para llegar a un total de 48 planteles distribuidos en veintiocho entidades del país. |
| 1976 | Se crearon los primeros centros de investigación y apoyo a la educación tecnológica, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Tecnológica (CIIDET) en Querétaro y el Centro Regional de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), en Celaya. |
| 1979 | Se constituyó el Consejo Nacional del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET), que representó un nuevo panorama de organización, surgiendo el Sistema Nacional de Educación Tecnológica, del cual los Institutos Tecnológicos fueron parte importante al integrar el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT). |
| 1978-1988 | Se fundaron doce nuevos Tecnológicos y tres Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (Chihuahua y Mérida) y el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). La investigación y los posgrados se impulsaron con gran intensidad gracias a la creación progresiva de los Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica (CREGIT) |
| 1990 | Iniciaron actividades los Institutos Tecnológicos Descentralizados, con esquemas distintos a los que operaban en los IT federales ya que se crearon como organismos descentralizados de los gobiernos estatales. |
| 1993 | Se crea el CRODE de Orizaba. |
| 2005 | Se reestructuró el Sistema Educativo Nacional por niveles, lo que trajo como resultado la integración de los Institutos Tecnológicos a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), transformando a la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT) en Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST).<br>Se desincorpora el nivel superior de la Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar y de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y se incorpora a la recién creada DGEST. |
| 2014 | El 23 de julio de 2014 Se publica en el Diario Oficial de la Federación, el Decreto Presidencial por el que se crea la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México (TecNM). |

Fuente: elaboración propia con base en: TecNM.

El Tecnológico Nacional de México está constituido por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos federales, 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados, distribuidos en las 32 entidades federativas del país; cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). En estas instituciones, el TecNM atiende a una población escolar de más de 600 mil estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluida la Ciudad de México (TECNM, s/f). El Tecnológico Nacional de México se encuentra dividido en ocho regiones en todo el territorio nacional, a su vez estás regiones concentran los Institutos Tecnológicos descentralizados y los Institutos Tecnológicos Federales por cada entidad federativa y tipo de sector, información que puede ser consultada en su página web (Ver Figura 1).

**Figura 1.** Institutos Tecnológicos del Tecnológico Nacional de México




Fuente: Sistema Nacional de Estadística del TecNm, (2017)

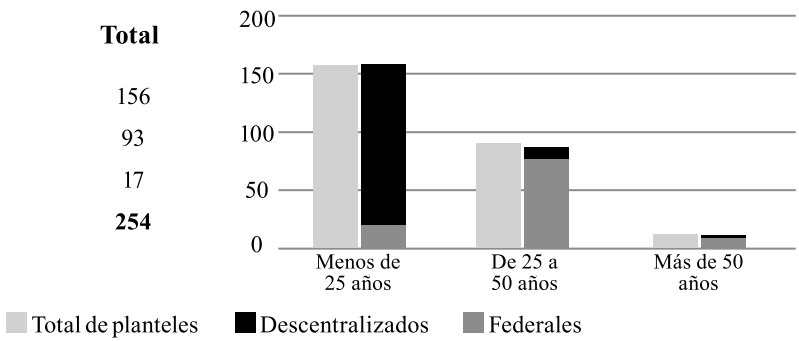
Para el año 2017 el Tecnológico Nacional de México ofrecía 108 planes de estudio de posgrado de investigación e innovación tecnológica en las diversas áreas de las ingenierías: 11 especializaciones, 63 maestrías y 24 doctorados; y 43 planes de estudio de nivel licenciatura, 10 de los cuales se ofrecen en las modalidades no escolarizada a distancia y mixta. Con esta oferta de planes y programas de estudio de nivel licenciatura y posgrado se atienden los sectores estratégicos de mayor desarrollo económico de México: aeronáutica, agroindustrial, automotriz, energía, nanotecnológica y nuevos materiales, tecnologías de la información y comunicación, y construcción, vivienda y urbanismo. Los planes de estudio están diseñados bajo el enfoque de competencias profesionales y son de gran impacto en la educación superior de México, ya que el 44% de los ingenieros que reciben su educación en el país, se forman en el TecNM (SEP, 2015: p.ii).

Por otro lado, la modalidad de educación a distancia en el Tecnológico Nacional de México, por surgir del conocimiento y compromiso de los institutos tecnológicos con las localidades y regiones de las cuales forman parte, coincide plenamente con las políticas nacionales declaradas tanto en el Plan Nacional de Desarrollo, como en el Programa Sectorial de Educación y en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo del TecNM vigentes, por lo que considera una amplia perspectiva de inclusión y equidad, convirtiéndose así en una oportunidad de formación profesional para todos los sectores de la población, mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2015, p. 20).

A continuación, se muestra la creación de los planteles federales y descentralizados dividida en tres secciones, (ver tabla 2) lo que refiere a que el 58.64% de los planteles tienen menos de 25 años de creación, 34.96% de los planteles tienen entre 25 y menos de 50 años de creación y el 6.93% de los planteles con 50 o más años de creación.

**Tabla 2.** Años de antigüedad de los planteles del TecNM

| **Años** | **Total** |
|---|---|
| Menos de 25 años | 156 |
| De 25 a 50 años | 93 |
| Más de 50 años | 17 |
| **Total** | **254** |




Fuente: Sistema Nacional de Estadística del TecNm, (2017).

En la misma tabla se muestra la creación de los planteles federales dividida en tres secciones, lo que refiere a que el 21.96% de los planteles tienen menos de 25 años de creación, 65.15% de los planteles tienen entre 25 y menos de 50 años de creación y el 12.78% de los planteles con 50 o más años de creación.

El análisis de la creación de los planteles descentralizados dividida en tres secciones, lo que refiere a que el 94.77% de los planteles tienen menos de 25 años de creación, 5.22% de los planteles tienen entre 25 y menos de 50 años de creación y ningún plantel con 50 o más años de creación (TecNm, 2017).

Al realizar un análisis comparativo del incremento en la cobertura educativa por parte de los Institutos Tecnológicos que forman parte del Tecnológico Nacional de México se tomara como fuente primaria de información el Anuario estadístico 2018 del Tecnológico Nacional de México, particularmente el informe de la matrícula registrada en todo el territorio del país en modalidad escolarizada y no escolarizada de los años 2012 a 2018, tanto de Institutos Tecnológicos federales y descentralizados. El registro, da cuenta del incremento en la atención de educación superior tecnológica, ya que en el año 2012 se tuvo una matrícula total atendida de 470,359 estudiantes y en el 2018 una matrícula de 608,283 estudiantes, lo que significa un incremento del 29% en seis años (ver tabla 3).

Tabla 3. Tecnológico Nacional de México
Matrícula por modalidad 2012-2018

| Matrícula x modalidd | 2012 | | | 2013 | | | 2014 | | | 2015 | | | 2016 | | | 2017 | | | 2018 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Escolarizada | No Esc. | Total | Escolarizada | No Esc. | Total | Escolarizada | No Esc. | Total | Escolarizada | No Esc. | Total | Escolarizada | No Esc. | Total | Escolarizada | No Esc. | Total | Escolarizada | No Esc. | Total |
| **TecNM** | 462,382 | 7,977 | 470,359 | 481,439 | 9,726 | 491,165 | 509,660 | 11,445 | 521,105 | 542,568 | 13,702 | 556,270 | 566,611 | 15,224 | 581,835 | 580,128 | 16,903 | 597,031 | 589,692 | 18,591 | 608,283 |
| **Descentra-lizados** | 178,355 | 1,997 | 180,352 | 192,157 | 2,689 | 194,846 | 208,412 | 3,583 | 211,995 | 223,984 | 5,138 | 229,122 | 234,923 | 6,112 | 241,035 | 240,806 | 6,929 | 247,735 | 243,605 | 7,701 | 251,306 |
| **Federales** | 284,027 | 5,980 | 290,007 | 289,282 | 7,037 | 296,319 | 301,248 | 7,862 | 309,110 | 318,584 | 8,564 | 327,148 | 331,688 | 9,112 | 340,800 | 339,322 | 9,974 | 349,296 | 346,087 | 10,890 | 356,977 |

Fuente: Anuario estadístico 2018 (TecNM, 2018, p. 20).

La matrícula nacional de educación superior en México para el año 2018 corresponde a 4,705,911 de los cuáles el Tecnológico Nacional de México atiende el 12.93% de la matrícula y su nivel de cobertura en una población de18 a 22 años que es de 10,957,117 corresponde al 5.55% a nivel nacional (ver taba 4).

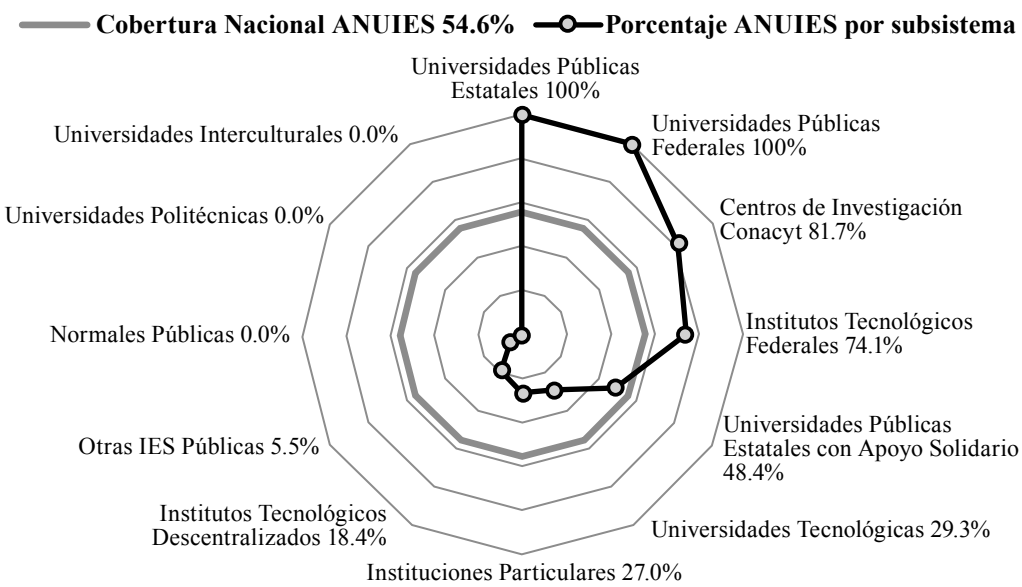
**Tabla 4.** Nivel de Cobertura del TecNM

| Otra información | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **TecNM** | Matrícula nacional de educación superior | % de matrícula deo TecNM/ matrícula de educación superior | Poblcion de 18 a 22 años | % de cobertura de los institutos del TecNM |
| | 4.705,911 | 12.93% | 10.957,117 | 5.55% |

Fuente: Anuario estadístico 2018 (TecNM, 2018, p. 20).

La cobertura de estudios del nivel superior se ha expandido de manera considerable y la creación de Institutos tecnológicos ha contribuido a su expansión, aun así en comparación con estándares internacionales aún es insuficiente e inequitativa para atender las necesidades de millones de jóvenes mexicanos (ANUIES, 2016), con la finalidad de contribuir a que un número mayor de jóvenes acceda y prospere en una educación superior, las instituciones educativas han implementado modelos de aprendizaje como la educación a distancia —en línea, educación virtual— que permitan mayor cobertura en educación superior y que sea pertinente y de calidad, con este objetivo un mayor número de Institutos Tecnológicos buscan incorporarse a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES de los Institutos Tecnológicos federales se encuentran incorporados el 74.1% y de los Institutos Tecnológicos Descentralizados el 18.4% (ver fig. 2) lo que muestra la mejora en sus procesos educativos.

**Figura. 2** Porcentaje de matrícula atendida por las Instituciones asociadas a la ANUIES




Fuente: ANUIES 2016.

La cobertura en educación Superior en México, ha crecido de manera exponencial en los últimos 50 años y los Institutos Tecnológicos del país han contribuido a su desarrollo, lo que demuestra el compromiso adoptado por el sistema educativo ante el *objetivo 4* de la agenda 2030 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", y de las metas relacionadas con la educación superior:

*4.3* Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

*4.4* Para 2030, aumentar sustancialmente la cantidad de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (UNESCO. 2016). Metas que deben ser consideradas en los programas y proyectos de las Instituciones de Educación Superior incluyendo a los Institutos Tecnológicos de México.

## Conclusiones

Se presentó un panorama histórico del desarrollo de la educación profesional técnica y de los Institutos Tecnológicos en México desde la creación y consolidación de los primeros Institutos Tecnológicos hasta el análisis comparativo de su cobertura educativa y el porcentaje de incremento en la matricula a nivel nacional, que refleja el compromiso de las Instituciones por avanzar en el objetivo 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO, análisis que da cuenta del desarrollo crecimiento de la educación técnica superior hasta la consolidación del Tecnológico Nacional de México integrado por Institutos Tecnológicos federales y descentralizados, que deberán hacer frente a las nuevas tendencias del mundo globalizado, las sociedades del conocimiento, la masificación universalización de la educación superior, y las demandas de personal calificado en el ámbito laboral.

### Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. Disponible en: http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf

Bazant, M. (1984). *La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el porfiriato.* Revista Historia mexicana, 33 (3). México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos. pp. 254-297. https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2586

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México*, publicado el 23 de julio de 2014. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014

Fernández de la Garza, G. (1994). *La formación del ingeniero y el desarrollo tecnológico.* En El futuro de la enseñanza de la ingeniería. Conclusiones y compromisos. México: SEFI/UNAM-Facultad de Ingeniería. Pp. 71-79. https://www.ingenieria.unam.mx/planeacion/planes/Congreso_Internacional.pdf

Flores Clair, E. (1999). *El Colegio de Minería: una institución ilustrada en el siglo XVIII novohispano.* En Revista Estudios de Historia Novohispana, 20 (20), pp. 33-65. http://revistas.unam.mx/index.php/ehn/article/view/3492/3047

García Sánchez, J., y Castillo Rosas, A. (2007). *La educación a distancia en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, pp. 119-143. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427206009

Instituto Politécnico Nacional de México (IPN). (1981). *Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional*. Disponible en: https://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/leyes/leyorganicadelipn.pdf

IPN. (2009). *El Poli en Monitos. Todo lo que querías saber sobre el Politécnico, pero no sabías dónde búscalo* Folleto Tomo 1. México: Instituto Politécnico Nacional.

IPN. (2018). *Misión e Historia del Instituto Politécnico Nacional*. Disponible en: https://www.ipn.mx/conocenos/mision-historia.html

Ramírez, S. (1890). *Datos para la historia del Colegio de Minería: recogidos y compilados bajo la forma de efemérides por su antiguo alumno el ingenio de minas*. Colección Libro Antiguo. México: Imp. del Gobierno Federal.

SEP-TECNM. (2015). *Modelo de Educación a distancia del Tecnológico Nacional de México*. Disponible en: https://www.ensenada.tecnm.mx/wp-content/uploads/2017/02/Modelo_Educacion_Distancia_TecNM-220116.pdf

Slim Helú, C. (1994). *200 años de enseñanza de la ingeniería en México 1792-1992*. En El futuro de la enseñanza de la ingeniería. Conclusiones y compromisos. México: SEFI/UNAM-Facultad de Ingeniería. Pp. 155-157. https://www.ingenieria.unam.mx/planeacion/planes/Congreso_Internacional.pdf

Tecnológico Nacional México (TecNM). (s/f) *Breve historia de los Institutos Tecnológicos*. Sitio web. Disponible en: https://www.tecnm.mx/?vista=Historia

TecNM. (2017). *Sistema Nacional de Estadística del TecNm. 43 programas educativos de licenciatura ofertados en el TecNM*. Disponible en: https://sne.tecnm.mx/public/panorama

TECNM. (2018). *Los Institutos Tecnológicos Descentralizados: 28 años transformando a México*. Primera ed. noviembre 2018, TecnM. Disponible en: https://www.itesrc.edu.mx/files/TecNM-ITDS%20Libro%2028%20ITD%2018122018.pdf

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Uribe Salas, J. A., y Cortés Zavala, M. T. (2006) *Andrés del Río, Antonio del Castillo y José G. Aguilera en el desarrollo de la ciencia mexicana del siglo XIX*. Revista de Indias, Vol. LXVI (237) pp. 491-518. Disponible en: http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/347/409

Weiss, E., y Bernal, E. (2013) *Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana*. En Revista Perfiles Educativos. Vol. 35, 139, pp. 151-170. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-139-un-dialogo-con-la-historia-de-la-educacion-tecnica-mexicana.pdf

# Diagnóstico comparativo de desarrollo de competencias investigativas UNAM-UVAQ: dimensión del dominio tecnológico

Sandra Luz García Sánchez[1]
Francisco Javier Palomares Vaughan[2]
Rebeca Jacqueline Murillo Ruiz[3]

El documento presenta los resultados de la denominada dimensión de dominio tecnológico, la cual forma parte de un estudio de diagnóstico para la caracterización del desarrollo de competencias investigativas realizado entre los estudiantes de cuarto semestre de las licenciaturas en Estudios Sociales y Gestión Local de la UNAM en la ENES, unidad Morelia y de Contaduría y Administración de la Universidad Vasco de Quiroga de la misma ciudad, ambos grupos cursando activamente el cuarto semestre. El análisis plasma una comparación de dos realidades distintas, por un lado, la UNAM-ENES como institución pública, nacional y de gran escala y por otro la UVAQ como institución particular, regional y de pequeña escala a través de una herramienta avalada por la Federación de Instituciones Mexicanas particulares de Educación Superior (FIMPES).

## Introducción

El diagnóstico comparativo de competencias investigativas fue parte de una serie de actividades que un equipo de profesores investigadores de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), en la ciudad de Morelia, Michoacán, realizaron en el marco del proyecto colaborativo que se llevó a como participantes del Programa Anual de Movilidad Nacional de Académicos 2016 del Sistema de Información de Cooperación Académica e Internacionalización (SICAI), con el apoyo de autoridades y profesores investigadores de la licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local de la ENES unidad Morelia.

1 Universidad Vasco de Quiroga. UVAQ (México). Doctora en Ciencias Administrativas. CE: slgs@uvaq.edu.mx

2 Universidad Vasco de Quiroga. UVAQ (México). Doctor en Administración. CE: fpalomares@uvaq.edu.mx

3 Universidad Vasco de Quiroga. UVAQ (México). Doctora en Innovación Educativa. CE: jmurillo@uvaq.edu.mx

La solicitud de estancia para investigación la realiza la UVAQ a la UNAM a través de la convocatoria 2016 del programa SICAI, con el fin de poner a consideración de los profesores de la máxima casa de estudios una metodología de enseñanza para el desarrollo de competencias necesarias para hacer investigación a nivel licenciatura, que los profesores de la UVAQ han desarrollado en los últimos años, pero que solamente había sido implementada en los grupos de la facultad de Contaduría y Administración de esta institución por lo que se requería de una muestra con diferentes características para validar los resultados obtenidos en la investigación de origen. La propuesta se canaliza a través de la licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local en función a su práctica investigativa y a las similitudes que se observan en su contenido curricular, similar en estructura por enfoque de investigación al que se propone en el modelo de enseñanza *Desarrollo de Habilidades Investigativas* (DHAI) (García S & Palomares V, 2009).

## Las competencias investigativas

Dentro de la variedad teórica que aborda la educación por competencias, hay dos fuentes que resultaron particularmente importantes para la generación de la metodología DHAI: Cecilia Braslavsky (UNESCO, 2013) y Sergio Tobón (2006). La Oficina Internacional de Educación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cita a Cecilia Braslavsky para definir a las competencias como "el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos" teniendo a la acción como base de la adquisición de conocimiento y dejando atrás la mera reproducción de conocimiento teórico.

Sergio Tobón señala que las competencias son procesos complejos que resultan idóneos en los contextos para los que fueron elegidos, integrando diferentes saberes y que son utilizados para realizar actividades y resolver problemas, todo ello bajo una perspectiva de autorregulación del aprendizaje, de mejoramiento continuo y de compromiso ético (Aguerrondo, 2009). La obtención y desarrollo de competencias resuelven necesidades específicas para llevar a cabo un propósito único, concreto y fundamental, tal es el caso de la investigación.

La Comisión de Investigación de la FIMPES hace referencia a 6 competencias que se requieren para la realización del quehacer investigativo, y que fueron plasmadas para su medición en la herramienta denominada *Autoevaluación de las Competencias en Investigación* Bazaldúa, *et al*. (2010), a través de la cual se mide la percepción de dominio que tiene el estudiante sobre los indicadores señalados.

Dichas competencias investigativas son:

I. Búsqueda de información.

II. Dominio tecnológico (en la utilización de Word, Excel, Power Point, internet, paquetes estadísticos computarizados y paquetes especializados para la investigación).

III. Dominio metodológico.

IV. Dominio para la comunicación de resultados de forma escrita.

V. Dominio para la comunicación de resultados de forma oral.

VI. Habilidad para trabajar en un equipo de investigación.

La autoevaluación ya ha sido validada, aplicada y presentados sus resultados a las comunidades académicas por diversas universidades miembros de esta federación (Comisión de investigación de la FIMPES, 2010). Por otra parte, y también de acuerdo a la FIMPES, el investigador debe de cubrir un perfil de competencia en investigación (Graciano, Diaz-Pardo, & Chávez, 2010). Este perfil indica que el investigador debe: *percibir*, *verbalizar*, *inteligir*, *construir conceptualmente*, *construir metodológicamente*, *construir socialmente* y *metaconocer*, y cada uno de estos conceptos implica acciones específicas que lo desarrollan. Este perfil, y las estrategias que suponen, deben enfocarse al logro de las acciones que implican, las cuales se miden con indicadores para cada elemento (Graciano, Diaz-Pardo, & Chávez, 2010).

## *Una propuesta de metodología para enseñanza de la investigación: DHAI*

El desarrollo de la metodología DHAI para la enseñanza de la investigación, basada en el desarrollo de las competencias necesarias para esta esfera de acción, se fundamentó en la búsqueda de formas y herramientas que permitieran mejorar el resultado de la enseñanza en cursos de investigación, considerando las características particulares de las generaciones de estudiantes que se atienden actualmente en el nivel superior. La metodología tiene como objetivo el desarrollo de habilidades de investigación de los estudiantes universitarios a través de un diseño curricular por enfoques cuantitativo y cualitativo, y con el apoyo de estrategias didácticas apoyadas en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), incluyendo el software especializado para la investigación. Todo lo anterior instrumentado a través de un acompañamiento práctico paulatino en congruencia a los niveles de dominio alcanzado en cada competencia considerada y con la consideración de las características de convivencia generacional múltiple y de entornos de estudio dentro de la sociedad del conocimiento y de la información.

## *Antecedentes del proyecto colaborativo SICAI UNAM/ENES-UVAQ*

El proyecto colaborativo SICAI/ENES-UNAM constó de tres etapas: En la primera se asentaron las bases de la colaboración, en la segunda se desarrolló un taller para la implementación de la dinámica de trabajo bajo la estructura del modelo DHAI, y en la tercera se recogieron opiniones de los participantes de la ENES en el ejercicio académico de la etapa anterior; los datos se obtuvieron de las evidencias de trabajo integradas en *Schoology* (el entorno virtual de aprendizaje de versión libre utilizada en la actividad) y de los comentarios que los propios alumnos participantes registraron en el buzón de retroalimentación que con este propósito se abrió en el curso digital.

El diagnóstico de dominio de competencias investigativas se realizó durante la primera etapa a través de dos herramientas: la primera fue una encuesta con una versión adaptada

de la autoevaluación original de la FIMPES para medir la autopercepción de los estudiantes y la segunda un cuestionario con preguntas abiertas.

### *Planteamiento del problema*

Los estudiantes de cuarto semestre de las licenciaturas ENES y UVAQ cursan materias de investigación similares en su contenido curricular: en el primer semestre la ENES incluye Epistemología de la Investigación y la UVAQ (aplicando la metodología de enseñanza DHAI) incluye un curso introductorio al estudio de la investigación; en el segundo semestre ambas universidades ofrecen una materia relacionada con el enfoque cuantitativo de investigación y en tercero con el cualitativo. Esto permite suponer, de inicio, una similitud de condiciones en ambas comunidades estudiantiles, sin embargo, en función al propósito de creación de un taller que permita aplicar la metodología DHAI en la comunidad ENES para los fines del proyecto colaborativo con el programa SICAI, era necesario identificar las variaciones y particularidades de la formación que ambos grupos de estudiantes reciben en cada una de las instituciones participantes y observadas, y así obtener información que permitiera identificar las estrategias didácticas que se utilizarían para el desarrollo de la competencia investigativa seleccionada para el estudio; la del dominio tecnológico (uno de los 6 dominios que contempla la autoevaluación de competencias investigativas de FIMPES).

### *Pregunta de investigación*

¿Cómo se caracteriza el desarrollo de la competencia de dominio tecnológico aplicado a la investigación en las comunidades ENES y UVAQ, a partir de la autopercepción que tienen los estudiantes en relación a la formación en investigación en sus respectivas universidades?

### *Objetivo*

Identificar las características de desarrollo de la competencia de dominio tecnológico aplicado a la investigación en los estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local de la ENES unidad Morelia y en los de cuarto semestre de la Facultad de Contaduría y Administración de la UVAQ.

### *Hipótesis*

#### *Hipótesis nula o de igualdad*

H0: No existe diferencia significativa en las autopercepciones que tienen los alumnos de la ENES Morelia y los alumnos de la UVAQ sobre el nivel de desarrollo del dominio tecnológico aplicados a la investigación.

*Hipótesis de trabajo*

H1: Existe diferencia significativa en las percepciones que tiene los alumnos de la ENES Morelia y los alumnos de la UVAQ sobre el nivel de desarrollo del dominio tecnológico aplicados a la investigación.

## *Justificación*

El dominio tecnológico es particularmente importante para la creación del taller, como la parte sustancial del proyecto colaborativo, en función de que uno de los principales postulados que considera la metodología DHAI para su funcionamiento es el del perfil de estudiantes que generacionalmente propende al uso de dispositivos y tecnologías de información y comunicación, lo cual permitiría identificar y definir las actividades y acciones que resultarían más convenientes para el propósito de desarrollo de competencias investigativas.

## *Metodología*

Para medir el grado de desarrollo de la competencia de dominio tecnológico aplicado a la investigación, se empleó una encuesta con una versión adaptada del cuestionario original de autoevaluación de la FIMPES para medir la autopercepción de los estudiantes y un cuestionario con preguntas abiertas. La encuesta, como instrumento cuantitativo, se aplicó a través de un cuestionario escrito que constó de 38 ítems, utilizando una escala de Likert de 4 niveles:

1. No tengo el concepto, tengo mucha dificultad para entender lo que requiere y necesito de mucha ayuda para aplicarlo.

2. Tengo el concepto, lo comprendo con dificultad y necesito ayuda para aplicarlo.

3. Tengo el concepto, lo comprendo con muy poca dificultad por lo que necesito de muy poca ayuda para aplicarlo y explicarlo.

4. Tengo el concepto, lo comprendo sin dificultad y lo aplico con mucha facilidad, no requiero de ayuda. Además, puedo explicarlo a mis colegas.

Como segunda herramienta, a manera de apoyo para interpretar si los valores de autopercepción arrojados por la encuesta correspondían a la realidad fuera de la perspectiva del estudiante, se aplicó un cuestionario escrito con una batería de 6 preguntas abiertas, de forma aleatoria a 5 elementos de cada grupo. De las 6 preguntas de este cuestionario las 3 primeras tenían la inclinación a recopilar información relacionada con el uso de nuevas tecnologías para la comprobación del dominio tecnológico:

Pregunta 1 (búsqueda de información digital): *Describa la manera en que normalmente busca información en bases electrónicas de datos (incluya las bases que más utiliza)*.

Pregunta 2 (divulgación digital): ¿Qué herramientas para difusión prefiere usar para subir su información a la red y compartirla con otros usuarios?

Pregunta 3 (software especializado): *Mencione los programas (software) especializados para investigación que usted prefiere utilizar en investigaciones cualitativas y en cualitativas*.

Se aplicaron ambos instrumentos a los alumnos del cuarto semestre de la Escuela de Ciencias Sociales y Desarrollo Local de la ENES unidad Morelia y así mismo, con la aspiración de realizar un estudio comparativo, se aplicó en los mismos semestres de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Vasco de Quiroga. La información cuantitativa se procesó mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y *ATLAS.ti* para el análisis cualitativo de la información textual.

## Análisis y discusión de resultados

### *Estadísticas de autopercepción*

Una vez aplicado el instrumento, y con el fin de conocer si existen diferencias significativas en las autopercepciones de los alumnos de ambas instituciones en relación al dominio tecnológico orientado a investigación que manifiestan los grupos ENES-UVAQ sobre el desarrollo del dominio se realiza una prueba estadística de U de Mann-Whitney. El resultado inmediato que arroja la prueba es que en las variables que conforman la dimensión de dominio tecnológico no se observa evidencia que permita rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que no existen diferencias significativas en la percepción de desarrollo de competencias entre ambos grupos. Salvo en la variable específica de "Navegación en internet con fines de investigación" (0.018).

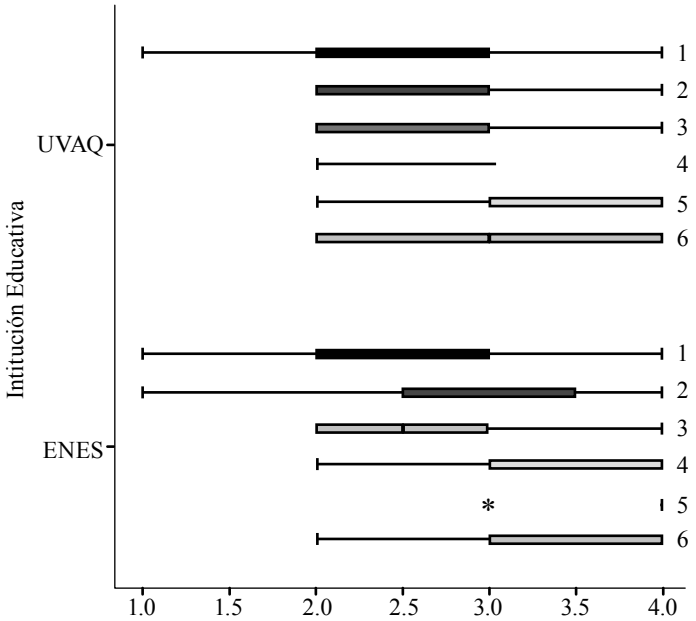
Etadísticos de prueba[a]

| | 1 Paquetes especializados para investigación cualitiva | 2 Paquetes estadísticos computarizados para investigación cuantitativa | 3 Herramientas para difusión en línea de productos de investigación | 4 Herramientas para comunicación en línea | 5 Navegación en internet con fines de investigación | 6 Paquetería para la creación de textos, hojas de cálculo y presentaciones |
|---|---|---|---|---|---|---|
| U de MannWhitney | 121.500 | 99.000 | 117.000 | 88.500 | 63.500 | 99.000 |
| W de Wilcoxon | 199.500 | 330.000 | 195.000 | 319.500 | 294.500 | 330.000 |
| Z | -.184 | -1.098 | -.365 | -1.536 | -2.718 | -1.121 |
| Sig. asintótica (bilateral) | .854 | .272 | .715 | .125 | .007 | .262 |
| Significación exacta {2*(sig.) unilateral)} | .868[b] | .326[b] | .754[b] | .163[b] | .018[b] | .326[b] |

a Variable de agrupación: Institución Educativa
b No coregido para empates

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, como un segundo proceso, se procedió a realizar el análisis exploratorio de estas variables comparativas obteniendo el gráfico siguiente, en el que se puede observar que, aunque la prueba de medias de Mann-Whitney no arroja diferencias significativas, existen características que deben de ser analizadas.




Fuente: elaboración propia.

En las variables (1) uso de paquetes especializados para investigación cualitativa, (3) uso de herramientas para difusión en línea de productos de investigación y (4) herramientas para comunicación en línea el comportamiento de ambos grupos es muy similar, lo cual confirma los resultados de la prueba de Mann Whitney de que no existe diferencia significativa entre ambas muestras.

En el caso del uso de paquetes estadísticos computarizados para investigación cuantitativa (2), existe un comportamiento más disperso en el caso de los alumnos de la ENES, ya que existen algunos que respondieron que no contaban con el concepto, que tienen mucha dificultad para entender lo que requiere y necesitaban de mucha ayuda para aplicarlo, caso que no sucede en los alumnos de la UVAQ. A pesar de ello, los alumnos de la UVAQ se autoperciben con menor desarrollo de esta competencia.

La variable navegación en internet con fines de investigación (5), es la que presenta una mayor diferencia. Los alumnos del grupo ENES prácticamente todos, salvo el evento 7, consideran que saben utilizar el internet para fines de investigación. En el caso de los alumnos del grupo UVAQ, hay una percepción un poco más moderada, ya que las respuestas van desde (2) Tengo el concepto, lo comprendo con dificultad y necesito ayuda para aplicarlo, hasta (4) Tengo el concepto, lo comprendo sin dificultad y lo aplico con

mucha facilidad, no requiero de ayuda. Además, puedo explicarlo a mis colegas. Lo anterior confirma el estadístico U de Mann Whitney para esta variable (0.018).

La última variable (6) Paquetería para creación de textos, hojas de cálculo, y presentaciones, presenta una amplitud de respuestas muy similar, aunque más distribuida para el grupo UVAQ.

## La decantación cualitativa

La forma en que se iban decantando los elementos para conformar la caracterización del desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes observados, tendió hacia una diferenciación cualitativa más que estadística, lo que se pudo observar en las redes semánticas resultantes del análisis del cuestionario abierto.

Aunque, en este documento no se presenta el análisis completo referente a la dimensión de *búsqueda de información,* si resulta necesario el poder relacionar la información obtenida con la variable de estudio, puesto que los procesos de búsqueda de información se basan en herramientas tecnológicas. El análisis arrojó los siguientes resultados:

- Descripción del proceso de búsqueda de información: en el caso del grupo de la ENES, 2 de 5 estudiantes si realizaron la descripción, y 4 de 5 de la UVAQ lo hicieron.

- Identificación de bases de datos: en las respuestas ENES se observó que tienen mucha claridad en relación al uso de información, pues la mayor parte de sus respuestas indicaban a Redalyc, Scielo, BiblioUNAM, INEGI y Scopus, y sólo 2 indicaron que páginas de instituciones y organismos y blogs. El caso de la UVAQ fue muy diferente, pues la única base de datos digital que señalaron fue la de Google Académico, el resto de las menciones indicaban principalmente a Google como buscador, otros mencionaron utilizar documentos en PDF y las páginas diputados.org y jurídicas.org.

La dimensión de *dominio tecnológico* en si misma arroja dos tipos de información, la de propensión a la divulgación digital el reconocimiento de software especializado para la investigación:

- Divulgación digital: se observó en las respuestas de los estudiantes de la ENES que tienen un mayor dominio de esta categoría, pues, aunque no difunden si comparten información a través de discos duros virtuales y redes sociales. En este punto se observó al grupo UVAQ más reacios a difundir información, pues indicaban que no compartían información o bien, los que no difundían, pero si compartían lo hacían exclusivamente por tres redes sociales: Facebook, Twitter y Whastapp.

- Software especializado: en esta categoría las diferencias de caracterización son todavía más profundas que en las anteriores, pues los estudiantes de la ENES indicaron de forma casi unánime el uso del programa R y 2 respuestas indicaron el Geoda. Para el caso del grupo de la UVAQ fue totalmente unánime el reconocimiento de los programas SPSS y ATLAS.ti.

## Conclusiones

Una vez presentados y analizados los resultados se puede responder la pregunta de investigación al afirmar que las características del desarrollo de la competencia de dominio tecnológico aplicado a la investigación en los estudiantes de cuarto semestre de las licenciaturas de Estudios Sociales y Gestión Social de la ENES unidad Morelia y de los alumnos de la Facultad de Contaduria y Administración de la UVAQ, son distintas.

Y es que, si bien estadísticamente no se observan diferencias significativas, el análisis cualitativo sí hizo emerger diferencias profundas para la caracterización del desarrollo de la competencia de dominio tecnológico en ambos grupos de estudiantes. Una base que comparten es de la ratificar su condición de usuarios de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aunque con más propensión al uso académico y científico en el caso de la ENES, y más de uso social en el de la UVAQ.

### Bibliografía

Bazaldúa, Z., Guzmán, S., Martínez, M., García, L., Rivera, M., & Vargas, E. (2010). *Elaboración de un instrumento para la evaluación de habilidades de investigación: Reporte preliminar.* En FIMPES, Redes de investigación para el tercer milenio, aportaciones de la FIMPES a la investigación en México (págs. 143-165). México, D.F.: FIMPES.

García, S., Palomares, F., & López, L. (abril de 2013). *El desarrollo de competencias investigativas en licenciatura para fortalecer la práctica profesional: un estudio de caso.* ACACIA 2013. Memorias del XVII Congreso internacional de investigación en ciencias administrativas.

Graciano, M., Díaz-Pardo, J., & Chávez, F. (2010). *Gestión de la Investigación y Experiencias Exitosas en la Gestión de Recursos para la Investigación*. Redes de investigación para el tercer milenio: aportaciones de la FIMPES a la investigación en México. 129-140.

Tobón, S. (2006). *Universidad Veracruzana.* Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf

UNESCO. (2013). *Enfoque por competencias.* Recuperado el 28 de enero de 2013, de Oficina Internacional de Educación: http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/enfoque-por-competencias.html

# Análisis comparado de los órdenes institucionales establecidos en el Instituto de Física y en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM

Yuri Jiménez Nájera[1]

Con objeto de conocer las prácticas institucionales de las comunidades académicas y su incidencia en la configuración de los órdenes institucionales establecidos dentro de las distintas dependencias académicas de la UNAM, presentamos el análisis de resultados de una investigación en la que se comparan tanto las similitudes y diferencias organizacionales entre el Instituto de Física (IF) y el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), como las características de sus agentes. Entre los resultados principales destaca el hecho de que en el IF se ha configurado un *régimen académico-laboral burocrático-representativo* poco participativo, en el que prevalecen estructuras de control burocráticas, en cambio, en el IIS se ha instaurado un *régimen académico-laboral autogestivo-fragmentado*, caracterizado por formas organizativas con un amplio margen de autonomía, en el que las estructuras de control burocrático son limitadas. La perspectiva analítica utilizada fue la *teoría de los campos* de Pierre Bourdieu y la metodología fue cuantitativa y cualitativa.

## Introducción

El análisis comparado es una herramienta metodológica que ha estado presente en el estudio científico de la realidad social, desde los orígenes de las ciencias sociales hasta nuestros días, incluyendo a autores tan diversos como Platón, Maquiavelo, Marx, Durkheim, Weber, Parsons, Sartori o Bourdieu —entre otros—, quienes utilizaron dicha herramienta en sus trabajos de explicación/comprensión de la realidad construida colectivamente (Grawitz, 1984) (Schuster, 2002) (Sartori y Morlino, 2002) (Della Porta y Keating, 2013) (Corcuff, 2013).

La sociología comparada de Pierre Bourdieu aplicada a los espacios socioeducativos es un buen ejemplo de los alcances de dicho tipo de análisis en tiempos recientes, si se consideran sus aportaciones al conocimiento del campo educativo en su configuración

1 Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (México). CE: yurij@upn.mx

articulada micro↔macro (acción↔estructura), como resultado de la relación dialéctica *habitus↔campo social* (Jiménez, 2014).[2]

Bajo esta lógica de análisis, presentamos aquí los resultados de una investigación comparada sobre la configuración social-institucional de los Institutos de Física (IF) y de Investigaciones Sociales (IIS) pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), enfatizando la constitución de sus órdenes institucionales legítimos divergentes, resultantes de la acción de sus agentes.

## Perspectiva y modelo analítico

La perspectiva teórico-metodológica de la que partimos es el llamado *constructivismo-estructuralismo* de Pierre Bourdieu (1993) y su *teoría de los campos* en lo particular (Bourdieu, 2005), perspectiva que plantea la necesidad de confeccionar visiones científicas holísticas de la compleja realidad social, en las que se integren tanto las prácticas de los agentes constructores de realidades, como las estructuras sociales (siempre coercitivas) constitutivas de dichas realidades, prácticas y estructuras que se determinan mutuamente en cualquier espacio de la vida social (Jiménez, 2014).

Como hemos señalado en otro lugar (Jiménez, 2015), la teoría de los campos bourdieana se concentra en el análisis de las siguientes propiedades de los espacios institucionalizados de relaciones sociales conformados por determinados agentes[3] —individuales y sociales—:

1. *Constitución y autonomización del campo*: el proceso de constitución y desarrollo histórico contextualizado,
2. *Estructura*: las estructuras de relaciones sociales específicas de cada campo,
3. *Dinámica y transformación*: la dinámica particular (la lógica interna) y sus procesos de transformación característicos,
4. *Agentes de campo*: las propiedades específicas y las formas de intervención de los agentes constructores de cada campo en particular,
5. *Legitimación del orden interno*: la definición y legitimación del orden institucional interno,
6. *Articulación con el entorno*: el grado de autonomía o heteronomía en función de su articulación con el entorno social.

En el marco de dichas propiedades, el *modelo teórico analítico* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981) elegido[4] se centra en la configuración de un determinado *orden*

2 Las aportaciones de Bourdieu a la sociología de la educación contenidas en *Los estudiantes y la cultura* (1973), *La Reproducción* (1995), *Homo academicus* (2008) o *La nobleza de Estado* (2013), son incuestionables.

3 Por razones teórico-metodológicas es necesario hacer una clara distinción entre agentes individuales y colectivos (clases sociales, instituciones, etc.) para evitar confundirlos.

4 En la construcción del objeto de estudio se establece como requerimiento indispensable la construcción de un modelo *teórico analítico* con funciones heurísticas, para evitar caer tanto en el intuicionismo como en

*institucional legítimo* [5] instaurado por sus agentes en cada una de las dependencias académicas analizadas aquí, orden multidimensional abordado en tres de sus dimensiones articuladas entre sí: académica, laboral y política; las cuales constituyen, en su interrelación, un determinado *régimen académico-laboral-político sui géneris* en cada caso, en función de la combinación particular de clases de agentes académicos intervinientes, estructuras y dinámicas académicas-laborales-políticas, orígenes sociohistóricos, procesos de desarrollo y formas de relación de cada campo institucional y sus agentes con otros campos sociales.[6]

## Análisis comparativo

### *1. Constitución y autonomización*

La UNAM se constituye a principios del siglo XX, en 1910, a partir de la integración de múltiples instituciones de educación superior de la época, en las postrimerías del régimen dictatorial porfirista y en los albores de la Revolución Mexicana; veinte años después (1930) se funda el Instituto de Investigaciones Sociales y veintiocho años más tarde (1938) se crea el Instituto de Física, en un periodo de la historia universitaria caracterizado por un alto grado de autonomía, una amplia participación democrática en la toma de decisiones y una gran precariedad económica (período de la *autonomía democrática precaria* 1929-1945 (ver: Jiménez, 2010: 166-184; Jiménez, 2014: 172-201)), en el que se generó desde adentro un ambiente institucional de libertad y creatividad académica que permitió la creación de 12 nuevos institutos de investigación en el periodo —prácticamente uno por año— (Jiménez, 2014: 180 y 202).

El IIS se funda al principio del periodo autonómico-precario, por iniciativa del rector Ignacio García Téllez (1929-1932) y la participación de varios directivos universitarios y estatales del momento, como el primer instituto nacido desde dentro de la universidad (los anteriores provenían del exterior), constituido en forma independiente respecto a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (dominada por la poderosa Escuela Nacional de Jurisprudencia) en esa época, con el propósito de estudiar científicamente los "problemas sociales". El IF fue fundado en 1938 (al final del periodo autonómico-precario), por iniciativa de los mismos directivos académicos impulsores de la Facultad de Ciencias (varios de ellos ingenieros), como parte de un proyecto y una estrategia claramente definida de desarrollo de las ciencias naturales en la universidad, a través de la constitución de múltiples entidades académicas (Domínguez, 2000) que configurarán un sistema independiente de docencia-investigación en esta área (Jiménez, 2010: 392-413) (Jiménez, 2016).

el empirismo sin control (ver: Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981: 76-81).

5 *Orden legítimo* es un concepto weberiano que se refiere a la configuración en un momento dado de un ordenamiento o arreglo institucional dentro de un ámbito de la realidad social construida colectivamente. Un orden legítimo es un orden relacional reconocido colectivamente con base en el cual los individuos orientan su acción social, un ordenamiento regular de relaciones y prácticas sociales, una regularidad social compleja en un ámbito determinado de la realidad social (económico, político, cultural, moral, jurídico, administrativo), un orden o arreglo obligatorio instituido de vínculos sociales establecido y aceptado por sus miembros (Weber, 1984: 25-45).

6 La metodología utilizada fue cuantitativa y cualitativa: investigación histórico-documental, análisis estadístico, entrevistas semiestructuradas, observación y análisis del discurso.

Como puede apreciarse, ambos institutos se forman en el mismo período universitario y bajo condiciones institucionales similares caracterizadas por la precariedad institucional7 (en una época en que la burocracia estatal se desentiende de sus obligaciones financieras para con la universidad), por iniciativa del poder burocrático universitario en ambos casos. Asimismo, dichas iniciativas habrían tenido el suficiente consenso en el ámbito universitario al haber sido aprobadas por el Consejo Universitario —en el que estaban representadas todas las fuerzas académicas de la institución—, consolidándose con el paso del tiempo al configurarse y expandirse su planta académica y al generar sus primeros y posteriores resultados, convirtiéndose en dos institutos emblemáticos en sus campos de conocimiento.

La constitución de ambos institutos forma parte del proceso de autonomización, legitimación y fortalecimiento de dos campos disciplinarios universitarios subordinados en el pasado a otros campos de conocimiento "aplicado", circunscritos a dos áreas de conocimiento profesionales— liberales consagradas y de gran tradición —institucionalizadas en sus respectivas facultades—: la ingeniería (*Facultad de Ingeniería y Ciencias Físicas y Matemáticas*) para el caso de la física y el derecho (*Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*) para el caso de la sociología, en la medida en que, después de su "aprobación" legal-institucional (o reconocimiento social), las "nuevas" disciplinas recién nacidas dentro del campo universitario tenían que pasar por un largo proceso de "formación" para poder llegar a su "madurez" académica-política-laboral frente a las disciplinas ya consagradas (medicina, derecho, filosofía, ingeniería, etc.). En otras palabras, la creación de dichos institutos forma parte del largo proceso socio-académico (y político-laboral) de instauración del campo de la física y de la sociología como microcosmos autónomos en México (historias reconstruidas parcialmente hasta ahora).8

Una diferencia notoria en el proceso de constitución de los campos nacionales de la física y de la sociología es la temporalidad de la creación de los espacios de formación locales de sus agentes disciplinarios (los sociólogos y los físicos), considerando que la *Facultad de Ciencias*9 se fundó desde 1938, de manera simultánea con el IF, en cambio, la *Escuela de Ciencias Políticas y Sociales*10 se creó tardíamente, hasta 1951, dos décadas después de la creación del IIS, ambas facultades por iniciativa, una vez más, del poder burocrático universitario (Jiménez, 2010: 363-391).

7 Por ej.: la investigación era considerada una actividad secundaria, las cargas docentes eran exorbitantes (grupos de más de 100 y hasta 300 alumnos) y los salarios miserables (ver: Jiménez, 2010: 181, 392).

8 Debe considerarse que en la década de los treintas del siglo XX las comunidades de sociólogos y de físicos ya existían en distintas sociedades: Francia, Estados Unidos, Alemania, etc. (Grawitz, 1984) (Ritzer, 2001), lo que aún no ocurría en México.

9 La Facultad de Ciencias aglutina las áreas de Física, Biología y Matemáticas (la enseñanza de la Química se institucionaliza desde 1916, fuera de la UNAM, al crearse la *Escuela Nacional de Industrias Químicas,* la cual pasará a formar parte de la universidad a fines de los años veinte del siglo XX como *Escuela Nacional de Ciencias Químicas*) (cfr.: http://www.quimica.unam.mx/welcome.php ver la sección: Historia) (ver también: Jiménez, 2010: 170-184).

10 La Escuela de Ciencias Políticas y Sociales (Facultad a partir de 1968) agrupa a las áreas de Sociología, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Administración Pública, Relaciones Internacionales y, recientemente, Antropología.

## *2. Estructura*

La estructura socio-académica-laboral-política construida actualmente en el IIS se basa en siete Áreas Académicas: Actores y procesos sociales, Estudios agrarios, Estudios urbanos y regionales, Instituciones políticas, Sociedad y cultura, Población y estudios demográficos y Estudios de la educación y la ciencia, en las que se distribuye su planta académica (91 investigadores en 2016), la cual es auxiliada por una planta de 24 técnicos académicos distribuidos en distintos departamentos de apoyo a la investigación (Biblioteca, Cómputo, Difusión y Publicaciones), áreas y departamentos regulados por una estructura política-académica institucional burocrática local (Dirección del instituto, Consejo Interno y múltiples Comisiones) y general (Rectoría, Consejo Universitario, Junta de Gobierno, Coordinación de Humanidades, Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, etc.), estructura de dominación académica cuya legitimidad se sustenta primordialmente en una compleja legislación universitaria. Existe también un Colegio de Personal Académico parcialmente reconocido, formado por una parte del personal académico (alrededor del 20% del total), el cual no es aceptado por todos los investigadores del instituto (Jiménez, 2010: 392-423) (Perló, 2016).

La estructura socio-académica-laboral-política vigente en el IF se organiza en torno a un conjunto de Departamentos Académicos (6 en total) multifuncionales (dedicados a la investigación, la docencia y la difusión del conocimiento en la materia): Estado Sólido, Física Experimental, Física Química, Física Teórica, Materia Condensada y Sistemas Complejos, en los cuales se encuentran adscritos 127 investigadores (en 2016), apoyados por 50 técnicos académicos distribuidos en cuatro departamentos (considerando que el de Física Experimental es el que cuenta con más —16 en total—) y diferentes unidades de servicio de apoyo (Laboratorios, Biblioteca, Cómputo y Telecomunicaciones, etc.), departamentos y unidades regulados por una estructura de control burocrática interna (Dirección del instituto, Jefaturas de Departamento, Consejo Interno y múltiples Comisiones) y una general (Rectoría, Consejo Universitario, Coordinación de la Investigación Científica, Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, etc.). Por otra parte, en el IF existe de manera institucionalizada la figura del "Colegio del Personal Académico", el cual se inserta de manera discontinua en la estructura de regulación laboral-académica, junto a las demás instancias enumeradas (Jiménez, 2010: 424-435) (Torres, 2016).

En términos comparativos, si bien es cierto que los dos institutos deben acatar las "reglas del juego" (legislación universitaria, tradiciones, reglas no escritas, etc.) establecidas por el orden institucional instaurado dentro de la UNAM, la forma en que lo hacen difiere parcialmente, lo que muestra su relativa autonomía dentro del campo universitario. Así, tenemos, entre otras cosas, que mientras en el IF se ha establecido una estructura de control burocrático rígida basada en Jefaturas de Departamento, en el IIS no existe dicha estructura de control dado que las Áreas funcionan de manera autogestiva. Por otro lado, mientras en el IF el Colegio de Personal Académico se ha institucionalizado, en el IIS se mantiene en la marginalidad institucional.

### *3. Dinámica y transformación*

La dinámica particular de los investigadores gira en torno al trabajo académico especializado realizado y a su regulación (interna y externa), así como a la distribución de los recursos (capital económico-material, burocrático-político y académico-simbólico), lo que incluye relaciones de poder entre los agentes y luchas internas por los recursos. En el IF, por ej., la dinámica interna se da alrededor de la división del trabajo departamental (cada Departamento representa una fuerza académica en función de su capital acumulado) y de la distribución de recursos entre dichos Departamentos, lo cual ha suscitado en ocasiones luchas internas por recursos materiales o humanos (como las plazas académicas o equipo de laboratorio), en aras de acrecentar el capital académico-simbólico individual y/o colectivo de los agentes académicos involucrados en las disputas internas; asimismo, dichas luchas pueden eventualmente provocar cambios institucionales cuando está de por medio la definición-redefinición del orden institucional. En el caso del IIS, la lógica institucional tiende a darse en derredor de las mismas Áreas en las que se ha acordado dividir el trabajo de investigación, las cuales en principio compiten entre sí por los recursos disponibles, estableciendo algunas reglas consensuadas para su distribución; las pugnas internas más visibles suelen darse en torno a la designación de la dirección del instituto o en ciertas coyunturas en las que se debe tomar una posición (como por ej. la polarización generada en torno al movimiento estudiantil de 1999-2000). En ambos casos, los Consejos Internos funcionan como órganos de representación en los que se dirimen algunas de las diferencias y se llega a algunos acuerdos institucionales.

### *4. Agentes de campo*

Entre las propiedades principales de los investigadores de cada instituto (como muestras de su capital académico acumulado), tenemos en términos comparativos las siguientes (con base en la información estadística disponible):

- En 2016, en el IF el 72% (127) de la planta académica eran investigadores y el 28% (50) técnicos académicos —es decir que por cada 10 investigadores había 3.9 técnicos—, en tanto en el IIS el 79% (91) eran investigadores y el 21% (24) técnicos académicos —por cada 10 investigadores había 2.6 técnicos—.

- En el año 2015, el 73% (82) de la planta académica del IIS tenía grado de doctor, el 7% (8) grado de maestría, el 1.8% (2) grado de especialidad y el 17% (19) licenciatura, de un total de 112 académicos —uno sin especificar el grado—; en el caso del IF, 69% (109) de su planta tenía el grado doctoral, 12% (19) el grado de maestría, 0.6% (1) el de especialidad y 12% (19) el de licenciatura, de un total de 158, 10 sin especificar.

- Mientras que en el IIS las investigadoras representaban el 53% (48) del total en 2016, en el IF representaban sólo un 20% (25).

- En el caso del IF 47 investigadores tenían la categoría de Titular C (37%) en 2016 y 8 la de Emérito (6.3%); en cambio en el IIS 43 investigadores tenían la primera categoría (47%) y 5 la segunda (5.5%).

- En tanto que en el IIS 81 investigadores (89%) pertenecían al SNI y 85 (93%) al PRIDE en 2016, en el IF 119 (94%) pertenecían al SNI y 124 (98%) al PRIDE.[11]
- Respecto a la inversión histórica en infraestructura (capital económico-material) por m2/dependencia/académico, tenemos que hasta 2016 en el caso del IF se habían construido 17,018 m2, equivalentes a 96 m2 por cada académico, entretanto, en cuanto al IIS se habían construido 6,410 m2, equivalentes a 56 m2 por académico, casi la mitad respecto al IF (DGAPA, 2016) (Perló, 2016) (Torres, 2016) (UNAM, 2017).

## *5. Legitimación del orden interno: la definición y legitimación del orden institucional interno*

La confluencia de las prácticas de los actores y las estructuras construidas en cada instituto (en el marco de un contexto socio-educativo más amplio) ha dado como resultado la definición de un orden legítimo distinto en cada caso. En el IIS se ha erigido históricamente un *régimen autogestivo fragmentado*, caracterizado por un Consejo Interno colegiado representativo mayoritariamente académico, con autoridades académicas en minoría (10 representantes académicos frente a 3 directivos), en el que la influencia burocrático-autoritaria es restringida y basada en la negociación y el consenso dentro del Consejo (la Dirección tiene la prerrogativa de designar a 11 funcionarios para regular las actividades del IIS), en el cual no existen jefaturas de departamento ni coordinaciones de Área (cabe mencionar que en el pasado, en la década de los años setentas-ochentas del siglo XX, existió una Asamblea en la que participaban todos los sectores del instituto para debatir la problemática social, como parte de una tradición democrático-participativa del pasado, como antecedente de una cultura política democrático-participativa).

En cuanto al IF, en este se instaura un *régimen burocrático-representativo-poco participativo*, en el que la estructura de dominación burocrática-académica es más amplia, en la medida en que el Consejo Interno está dominado mayoritariamente por el poder burocrático (Director, 6 Jefes de Departamento y 4 funcionarios con voz frente a 7 representantes académicos) con representantes académicos en minoría, régimen en el que resulta relevante el nombramiento de las seis jefaturas de departamento por parte de la Dirección del instituto (lo que no ocurre en el IIS) y el hecho de que, en total, la Dirección tiene la facultad de hacer la designación de 31 funcionarios para regular las actividades del instituto, de modo que el cuerpo directivo concentra un amplio poder institucional. Cabe hacer mención que no se registra una tradición democrático-participativa (el Colegio de Personal Académico es discontinuo y débil) y que parece haber una preferencia colectiva por la democracia representativa (una cultura política representativa-burocrática, como parte del régimen interno) (Jiménez, 2010: 392-413).

11 SNI: Sistema Nacional de Investigadores; PRIDE: Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo.

### *6. Articulación con el entorno*

La articulación de cada instituto con su contexto social es bastante compleja, por razones de espacio solo señalaremos que ambos institutos mantienen una amplia colaboración con una multiplicidad de organismos académicos, gubernamentales y privados. Dado el poder-capital institucional acumulado por cada instituto, eso les permite tener un alto grado de autonomía respecto a diversos agentes externos.

## Conclusión

El análisis comparado de la configuración de dos institutos de investigación dentro de un mismo campo universitario, desde una perspectiva constructivista-estructuralista, nos muestra que la confluencia de las mismas estructuras universitarias y distintos agentes académicos (físicos, sociólogos, etc.) con historias y culturas académico-políticas diferentes (*habitus* disciplinarios-políticos), conducen a la construcción social de regímenes académico-políticos divergentes.

## Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1993). *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, Pierre (2005). *Las reglas del arte.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2013). *La nobleza de Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.

Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1981). *El oficio de sociólogo.* México: Siglo XXI.

Corcuff, Philippe (2013). *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Della Porta, Donatela y Keating, Michael (Eds.) (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.

DGAPA (2016). *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2015*. Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0BxTZ-8iuLT7QdFljbVpWZWZfbGs/view

Grawitz, Madeleine (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales.* 2 tomos, México: Editorial Mexicana.

Jiménez, Yuri (2010). *Campo de la educación superior y regulación del trabajo académico en México: la participación de los académicos en la construcción social del orden político-laboral universitario (el caso de la UNAM: 1910-2007).* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México.

Jiménez, Yuri (2014). *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010).* Col. Horizontes Educativos. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, Yuri (2015). *La teoría de los campos de Bourdieu: una perspectiva comparativa de los espacios educativos.* En Navarro, M. & Navarrete, Z. (Coords.), Educación Comparada. Internacional y Nacional, pp. 28-36. México: SOMEC-Plaza y Valdés Editores.

Jiménez, Yuri (2016). *El Instituto de Física de la UNAM: condiciones de trabajo y de producción científica en tiempos neoliberales*, ponencia publicada en Acta académica: XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (GT-1: Ciencia, Tecnología e Innovación). San José, Costa Rica.

Perló, Manuel (2016). *Tercer Informe de Labores 2015-2016*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Recuperado de: http://www.iis.unam.mx/index.php (Políticas Institucionales).

Ritzer, George (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (Comps.) (2002). *La comparación en las ciencias sociales.* Madrid: Alianza Editorial.

Schuster, Federico (comp.) (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial.

Torres, Manuel (2016). *Informe de Actividades 2015-2016*. Instituto de Física, UNAM. Recuperado de: http://www.fisica.unam.mx/director.php

UNAM (2017). *Portal de estadística universitaria. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias (SIDEU).* UNAM. Disponible en: http://www.estadistica.unam.mx/sideu.php

Weber, Max (1984). *Economía y Sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica.

# Un estudio comparado de las mujeres en la academia

Teresa de Jesús Guzmán Acuña[1]
Josefina Guzmán Acuña[2]
Dora María Lladó Lárraga[3]

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis comparado de las mujeres en la academia, sus avances y retrocesos, a través de distintas investigaciones e indicadores de distintas organizaciones y estudios actuales sobre la situación de las mujeres en la academia. Es importante hacer notar que según la Organización de las Naciones Unidas (2015, p. 76), en el 2011 las mujeres constituían el 30% de todas las personas investigadoras en el mundo. Solamente los países de la región del Cáucaso y Asia Central han logrado la paridad de género al presentar porcentajes de participación de las mujeres de entre 45 y 55%. Cuando se hace referencia a la discriminación vertical es posible encontrar que las mujeres se encuentran mayoritariamente en dos áreas: ciencias de la salud y humanidades con 42% y 44% respectivamente.

## Introducción

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llevada a cabo en Paris Francia en 1998, estableció en el artículo 4º que aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso a las mujeres a la educación superior, subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación, encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito. La declaratoria además señala que es necesario esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que

1 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Doctorado en Educación Internacional. CE: tjguzman@uat.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Doctorado en Educación Internacional. CE: jguzman@docentes.uat.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Doctorado en Educación Internacional. CE: dllado@docentes.uat.edu.mx

hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad. (UNESCO, 1998 p. 23).

El marco de acción de la mencionada declaratoria señala:

> "Definir y aplicar políticas destinadas a eliminar de la enseñanza superior todos los prejuicios fundados en el género y consolidar la participación de la mujer en todos los niveles y todas las disciplinas en que esté poco representada en la actualidad y, especialmente, reforzar su intervención activa en la adopción de decisiones" (UNESCO, 1998, p. 31).

A casi 20 años de la declaratoria, ha quedado claro que el acceso de las mujeres a la educación no ha sido sinónimo de igualdad. Las mujeres siguen recibiendo en todo el mundo un salario diferente por un trabajo de igual valor y tienen menores probabilidades que los hombres de cobrar una pensión, lo que resulta en grandes desigualdades en términos de ingresos a lo largo de su vida. Mundialmente, los salarios de las mujeres son 24% inferiores a los de los hombres, e incluso en países como Alemania —donde las políticas son cada vez más favorables al empleo femenino— las mujeres obtienen en promedio a lo largo de su vida un ingreso equivalente a la mitad del que perciben los hombres. (ONU Mujeres, 2015, p.2).

De la misma manera, persisten brechas en cuanto a la presencia de las mujeres en las escalas más altas de la administración universitaria, así como en las ingenierías y ciencias; y en los liderazgos universitarios.

"Las universidades nacieron, pues, como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos" (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno. 2013, p. 26). A través de las historias las mujeres fueron adquiriendo derechos humanos no concebidos ni otorgados años atrás, uno de esos fue indudablemente el derecho a la educación superior, y con ello el derecho al trabajo. Pero esto es apenas reciente.

Según datos de Buquet *et al* (2013) la mayor presencia femenil universitaria, apenas ocurrió a finales del siglo XX. En el caso de México, se dio un ingreso masivo a la educación superior debido a que la matrícula del bachillerato pasó de solo 23.37% de mujeres en 1980 a equilibrarse en 2001 y a feminizarse en 2005 con 53,138 mujeres por 51,077 hombres; en 2009 se mantiene una matrícula similar con 53,662 mujeres por 51,542 hombres. El caso de la licenciatura es semejante ya que en 1980 había 35% de mujeres inscritas, mientras que en 2009 llegaron a 52%. El avance en el personal académico no fue tan explosivo como el caso de las estudiantes, ha sido un crecimiento paulatino, con una tasa de ingreso de 12.1% antes de 1950, 20.7% en 1960, 29.7% en 1970, 35.8% en 1980, 39.6% en 1990, 40.7% en 2005 y 42.2% en 2009 (p. 32).

Las condiciones de las mujeres en el ámbito académico, están marcadas por la discriminación y violencia, tal como ocurre en la mayoría de los espacios sociales, políticos y económicos. Buquet *et al* (2013) señala que en los estudios de género existe una persistente preocupación cuando se detectan fuerzas que rechazan a las mujeres en los recintos universitarios. Basados en ideas preconcebidas sobre las mujeres, sus roles,

prejuicios y estereotipos, estas fuerzas impiden y limitan el desarrollo de las académicas en todo el mundo (p.45).

Las investigaciones han demostrado que las instituciones de educación superior no pueden mantenerse apartadas de los problemas sociales. Como Allan y Madden (2006: 685, citado por Buquet *et al*, 2013, p.46) afirman, "las aulas reflejan las fortalezas, debilidades y sesgos de la sociedad en las que están situadas". Por lo que en las universidades se reproducen formas de discriminación y violencia, de tal forma que la violencia de género, en muchas instituciones de educación superior, forma parte de la cultura institucional de forma manifiesta.

En base a lo anteriormente expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo realizar un análisis comparado de las mujeres en la academia, sus avances y brechas sobre la situación de las mujeres en la academia.

## Desarrollo

La brecha salarial entre hombres y mujeres se define como la diferencia entre los salarios percibidos por trabajo realizado por personas de ambos sexos, calculada sobre la base de la diferencia media entre los ingresos brutos por hora de los y las trabajadoras. Es decir, la media de ingresos entre hombres y mujeres con relación a la media de ingresos de los hombres (Unión Europea, 2014).

Para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016) a escala mundial la brecha salarial entre hombres se estima en 23%; es decir, las mujeres ganan el 77% de lo que ganan los hombres. Lo anterior aplica aún en la remuneración por horas, puesto que las mujeres trabajan menos horas que los hombres, de tal manera, que las mujeres continúan enfrentándose a una desigualdad salarial persistente por motivos de género de un 10% o más (p. 9).

Por ejemplo, en países de la Unión Europea, las mujeres ganan alrededor de un 16% menos por hora que los hombres. Pero la brecha no son las mismas en toda Europa: es inferior al 10% en Eslovenia, Malta, Polonia, Italia, Luxemburgo y Rumanía. Es superior al 20%, en Hungría, Eslovaquia, la República Checa, Alemania, Austria y Estonia (Unión Europea, 2014, p. 2).

Estas disparidades no pueden explicarse en términos de niveles educativos, puesto que las mujeres obtienen mejores resultados académicos que los hombres en la escuela y la universidad. En el caso de la Unión Europea, en el 2012, 83% de las mujeres jóvenes cursaban al menos estudios de secundaria, frente al 77.6% de los hombres. Además, las mujeres representan el 60% de los graduados universitarios de la UE (Unión Europea, 2014, p. 2).

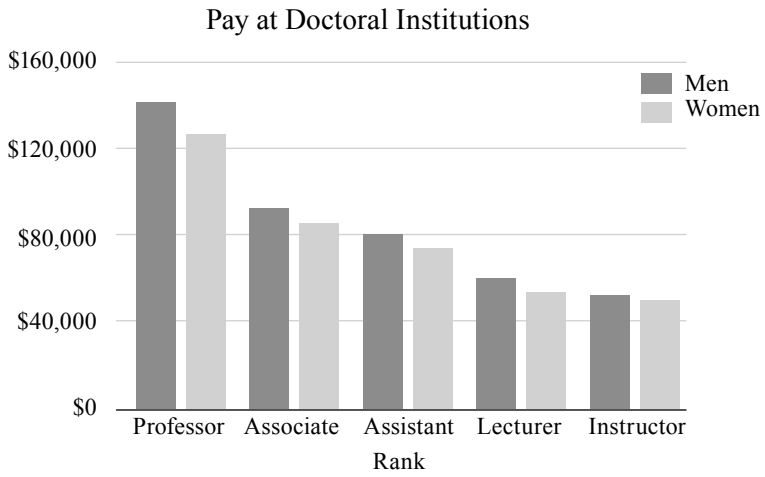
De la misma manera, la brecha salarial no está relacionada con el nivel de desarrollo económico de un país, ya que algunos de los países con altos niveles per cápita se cuentan entre aquéllos en los que esta brecha es mayor. El desarrollo económico no asegurará por sí solo la distribución equitativa entre hombres y mujeres de los beneficios derivados del crecimiento. (OIT, 2016, p.9)

La brecha salarial solo puede ser explicada por la infravaloración del trabajo que realizan las mujeres, la discriminación por la idea de que las mujeres abandonarán el trabajo para asumir responsabilidades de índole doméstico. Según estimaciones de la OIT (2016) se necesitarán más de 70 años para colmar totalmente la desigualdad salarial por motivo de género.

Las diferencias salariales por género no han exentado a las universidades. En Reino Unido hay una diferencia salarial entre hombres y mujeres de 10%. En promedio los hombres ganan alrededor de 20 euros la hora, mientras que las mujeres ganan alrededor de 18 euros por hora. Las diferencias salariales de acuerdo al sector de la educación superior en comparación con el de la economía en su conjunto es el siguiente: educación superior 14.8%, mientras que en la economía total es de 18.1% (New JNCHES, 2016).

En los Estados Unidos, los estudios realizados por la American Association of University Professors en las universidades con programas doctorales, las diferencias salariales entre hombres y mujeres es la mayor entre todos los rangos del profesorado, pues es de 78 centavos de dólar en el pago de las mujeres. Si se compara a hombres y mujeres en la misma posición o nivel, los profesores de sexo femenino obtienen el 90% de lo que hacen sus colegas masculinos. Para los profesores asociados, profesores asistentes, profesores e instructores, los números son 93%, 91%, 88% y 96%, respectivamente (Gráfica 1) (Newman, 2014, s/p).

**Gráfica 1.** Diferencias salarias entre hombres y mujeres




Fuente: Newman, 2014.

Según datos del estudio antes referido, el promedio de los profesores de sexo masculino en una universidad con programas doctorales gana al año un aproximado de $141,883 dólares americanos, mientras que el promedio de profesoras de sexo femenino gana 90%

de esa cantidad, es decir $127,858 dólares americanos. En el otro extremo de la escala jerárquica universitaria, los profesores instructores masculinos ganan en promedio $53,722 dólares americanos, mientras que las mujeres instructoras ganan en promedio $51,379 dólares americanos, es decir la diferencia salarial es mínima, o cerca de 96 centavos de dólar.

Así mismo, el concepto de segregación laboral hace referencia a la división sexual del trabajo. Para Bourdieu (1998) (citado por Colín, 2010) si esta división permanece se debe a la aplicación de tres principios: las funciones que se consideran adecuadas para las mujeres, que son una extensión de las actividades domésticas, como la enseñanza, el cuidado y servicio. El segundo principio, está basado en la concepción de que la mujer no puede tener autoridad sobre un hombre, de tal manera que en determinadas circunstancias se ve postergada por un hombre en una posición de autoridad y relegada a posiciones de servicio o asistencia. Tercero, el hombre ha tenido y tiene el monopolio del conocimiento y manipulación de la tecnología (p.75).

La segregación laboral se hace patente si una ocupación esta numéricamente ocupada por más hombres que por mujeres, o a la inversa. Este es un enfoque nominal, que en realidad considera la categoría de sexo y no de género (Colín, 2010 p.75).

La segregación puede ser de dos formas diferentes: horizontal y vertical. La segregación horizontal es aquella que se observa ante la concentración de mujeres que se emplean en determinados sectores, categorías y profesiones determinadas. Generalmente las mujeres se concentran en profesiones consideradas como femeninas y los hombres en las masculinas (Colín, 2010 p. 76).

Por ejemplo, en los Estados Unidos, el profesorado en universidades con programas doctorales, en el área de ingeniería gana en promedio más de 20% que los profesores de psicología. Esto debido a que la ingeniería es un campo predominantemente masculino y la psicología uno femenino (Newman, 2014).

Según Elizabeth J. Allan (2011) a pesar de las diferencias institucionales, en los Estados Unidos, las profesoras de tiempo completo se encuentran en mayor número en ciertas áreas. Por ejemplo, el 60% de todo el profesorado de tiempo completo en el área de educación son mujeres; 55% en las áreas de las humanidades, 53% en el área de la salud y 38% en arte. En las áreas predominantes masculinas se encuentran en muy baja proporción: 9% en las ingenierías y 25% en ciencias naturales (p.54).

Las áreas donde se encuentran las mujeres como educación, inglés, psicología, enfermería y trabajo social, son las áreas donde se obtienen salarios más bajos. Como ya se mencionó anteriormente en el tema de la brecha salarial, los salarios de las mujeres en todos los campos es considerablemente menor que el de los hombres. También es importante considerar que las áreas consideradas como femeninas, son las que menos apoyos reciben para investigación, asistir a congresos y adquirir tecnología. (Allan, 2011. p.54)

En Gran Bretaña, 24% del profesorado en educación son mujeres, mientras que sólo el 2% se encuentra en el área de la física (Morley, s/f. p.4).

En México, el caso documentado de la Universidad Nacional Autónoma de México puede ser un referente a lo que sucede en la generalidad de las instituciones de educación

superior. No diferente a lo encontrado en Estados Unidos y la Gran Bretaña, las mujeres académicas se concentra de manera importante en dos carreras conocidas tradicionalmente como femeninas: Enfermería y Trabajo Social (Buquet *et al*, 2013, p.73).

De la misma manera, en la UNAM las mujeres realizan el 51.7% de la investigación humanística, y un 34.5% de la investigación científica frente a un 65.5% de la que realizan los hombres.

La segregación vertical se define como la dificultad que tienen las mujeres para acceder a puestos de responsabilidad o de mayor escala jerárquica en las organizaciones. Tiene relación con barreras invisibles que dificultan el acceso de las mujeres a posiciones de poder, lo que se conoce como "techo de cristal" (Colín, 2010 p. 76).

Este tipo se segregación se refleja en los niveles jerárquicos en que se encuentran los hombres y las mujeres y las desigualdades persistentes.

En Reino Unido, en todas las universidades con programas doctorales, los profesores de tiempo completo de sexo masculino representan el 26% del total, mientras que las profesoras de tiempo completo son sólo el 8.4%. Eso significa que hay más de tres veces profesores universitarios en las universidades de doctorado que mujeres. Pero hay cerca de tres instructores femeninos para cada dos instructores masculinos en universidades doctorales (Newman, 2014).

En el sistema de educación superior del Reino Unido, 68% de todas las personas en la profesión académica son hombres. 29% de los hombres académicos están en posiciones de senior en comparación al 11.6% de las mujeres (Morley, s/f. p.4).

Lo mismo ocurre en distintos países, por ejemplo: en Sri Lanka las mujeres solo representan el 31% del staff académico, del cual únicamente el 13% son profesoras. En Kenia el 7.1% son profesoras. Las mujeres representaban el 11% del profesorado de tiempo completo en Canadá en el año 2000 (Morley, s/f. p.5).

En Estados Unidos, en el año 2011, se empleaba a 3.6 millones de individuos para sus Colleges y universidades. De ese total, aproximadamente 1.4 millones eran profesorado. En el 2007 las mujeres representaban el 46% del profesorado, sin embargo, solo representaban el 30% del total de los profesores de tiempo completo en universidades investigadoras (Allan, 2011, p.52).

Si bien el número de mujeres, pudiera ser un indicador de avance importante, este avance es eclipsado cuando se revisa que estas mujeres se encuentran en los empleos menos pagados y en los niveles más bajos de la escala jerárquica. Representan el 52% en la categoría de lectores, instructores en 54% y 47% del profesorado asistente (Allan, 2011, p.52).

Las investigaciones en México reflejan la misma tendencia. En el estudio realizado por Garay y Del Valle Díaz-Muñoz (2012), realizado con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la UNAM, se encontró que en el 2009, la participación de los hombres en las actividades de enseñanza, investigación y difusión de la cultura es claramente superior a la de las mujeres. En la UNAM, el 60% de esos académicos son hombres y en la UAM el 63.4% (Cuadro 1).

**Cuadro 1.** Personal académico de tiempo completo UAM y UNAM 2009

| Dedicación | Hombres | % | Mujeres | % | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Personal académico de tiempo completo UAM | 1,609 | 63.4 | 929 | 36.6 | 2,538 |
| Personal académico de tiempo completo UNAM | 4,680 | 60.0 | 3,118 | 40.0 | 7,798 |

Fuente: Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012.

El trabajo de Buquet *et al* (2013) señaló que las mujeres académicas aun en las áreas de humanidades, pierden la delantera cuando se trata de tener el nombramiento más alto que es el de Investigador Titular C, el 44.1% de las mujeres ostentan este nombramiento en los centros de investigación de áreas de humanidades y 55.9% de los hombres. El caso de los centros de investigación científica la situación es crítica pues las mujeres sólo están en esta categoría en 19%, mientras que los hombres representan a 81% (p.75).

Los estudios realizados alrededor de distintos países del mundo concuerdan con las cifras aquí presentadas, esto refleja:

> "la incuestionable realidad de que el género continúa funcionando como un factor de incidencia en la carrera académica de mujeres y hombres: El género persiste como criterio diferenciador de poder en las universidades. Las razones pueden ser muchas, la realidad es indiscutible. La presencia de mujeres tiende a reducirse según se asciende de nivel, de categoría y de prestigio en la universidad" (Tomás y Guillamón, 2009 citado por Buquet *et al*, 2013 p.75).

## Conclusiones

Las mujeres han logrado avances impresionantes en cuanto al acceso y representación de la educación superior. Los movimientos más grandes en torno a la paridad en términos de números entre estudiantes actualmente representa el 57% de la población en el pregrado en Estados Unidos (Allan, 2011, p.62). Sin embargo, las mujeres siguen mayoritariamente en ciertas áreas de las vinculadas a los roles femeninos domésticos: educación, psicología, enfermería, que son roles de cuidado y de la familia.

La entrada de las mujeres a la educación superior primero como estudiantes y después como académicas no han sido garantía de igualdad de condiciones ni de desarrollo equitativo de hombres y mujeres. Las mujeres siguen enfrentando discriminación salarial, jerárquica, de acceso a recursos para la investigación, publicación y congresos; así mismo no se encuentran en posiciones donde se toman las decisiones. Las mujeres académicas en todo el mundo están enfrentando los mismos retos.

Es necesario impulsar acciones afirmativas, para el cumplimiento de mecanismos formales, como leyes nacionales, convenios y acuerdos internacionales, que permitan que

las académicas logren trayectorias iguales a las de los hombres. La igualdad formal es una realidad, cada día se garantizan por medio de leyes, los derechos de las mujeres. Pero la igualdad sustantiva es un tema pendiente en la sociedad.

Las universidades no han transitado a la igualdad a la par de la sociedad. Sigue conservando sus estructuras tradicionales y con poca voluntad política para realizar los cambios necesarios. Al respecto Buquet *et al* (2013) afirma que: "el ingreso de las mujeres ha provocado la activación de una cantidad de mecanismos formales que obstaculizan su avance, lo que convierte a las instituciones universitarias en espacios hostiles para el ser y el quehacer de las académicas." (p.76)

Las transformaciones de las instituciones de educación superior en espacios de desarrollo favorable para las mujeres están en camino, sin embargo, aún quedan muchos retos por superar.

## Bibliografía


Allan, E. (2011). *Women's Status in Higher Education:* Equity Matters: AEHE, Volume 37, Number 1.

Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Colín, M. (2010). *Segregación Laboral y Barreras de Género en las Instituciones de Educación Superior.* Revista Nicolaita de Estudios Económicos, Vol. V, No. 1, enero-junio de 2010, pp. 69 – 87.

Garay, A., y Del Valle Díaz-Muñoz, G. (2012). *Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México.* Revista Iberoamericana de Educación Superior, [S.l.], v. 3, n. 6, ene. 2012. ISSN 2007-2872. Recuperado en https://ries.universia.net/article/view/71/1204

Morley, L. (s/f). *Women's Careers in Higher Education*. Recuperado el 14 de abril de 2017 en http://csn.uni-muenster.de/women-eu/download/Morley_WomenHigherEdu_CPx.pdf

New JNCHES (2016). *Higher Education gender pay gap data*. Informe de trabajo encargado a New Joint Negotiating Committee for Higher Education Staff. Recuperado en http://www.ucea.ac.uk/en/publications/index.cfm/hegenderpaygap

Newman, J. (2014). *There Is a Gender Pay Gap in Academe, but It May Not Be the Gap That Matters*. The Chronicle of Higher Education. Recuperado en http://www.chronicle.com/blogs/data/2014/04/11/there-is-a-gender-pay-gap-in-academe-but-it-may-not-be-the-gap-that-matters

OIT (2016). *Las mujeres en el trabajo. Tendencias de 2016*. Organización Internacional del Trabajo.

ONU Mujeres (2015). *El progreso de las mujeres en el mundo* 2015-2016: Resumen.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.* La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París 5–9 de octubre. Tomo I. Informe final.

Unión Europea (2014). *Cómo combatir la brecha salarial entre hombres y mujeres en la Unión Europea*. Recuperado en http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140319_gpg_es.pdf

# Estereotipos y violencia de género. Una aproximación comparada y dualSantiago Palacios Navarro[1]

Blanca Rosa Olalde Lopez de Arechavaleta[2]

En esta comunicación se presentan los resultados de la investigación sobre estereotipos y violencia de género llevada a cabo en México y País Vasco en la que hemos medido distintas variables relacionadas con la violencia de género: sexismo ambivalente (hostil y benevolente), concepciones sobre el amor y la pareja y concepciones sobre la religiosidad. Encontramos diferencias significativas en los niveles de sexismo hostil entre, por un lado, la población mexicana y la vasca y, por otro, los hombres y mujeres.

Estos resultados tienen distintas lecturas. La de la educación e investigación comparada sobre los efectos que distintas políticas educativas pueden tener en corregir uno de los problemas más serios que existen.

Por ello, además se hace una aproximación a esta cuestión desde los modelos duales de pensamiento que quizás nos abran alguna más de las múltiples puertas que deberemos atravesar hasta lograr hacer desaparecer cuando menos las más graves formas de violencia de género.

## Introducción

Este trabajo tiene dos objetivos. El primero es presentar los resultados de la investigación sobre estereotipos y violencia de género llevada a cabo en México y País Vasco en la que se han medido distintas variables relacionadas con la violencia de género: sexismo ambivalente (hostil y benevolente), concepciones sobre el amor y la pareja y concepciones sobre la religiosidad. El segundo objetivo es presentar un avance de la reciente línea de investigación en la que buscamos establecer relaciones entre modo de procesar la información (heurística versus racional) y el contenido estereotipado. Más concretamente

1 Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad del País Vasco (España). CE: santiago.palacios@ehu.es

2 Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad del País Vasco. (España). CE: blancarosa.olalde@ehu.eus

analizar en qué medida los procesos heurísticos y los contenidos estereotipados se interrelacionan para explicar las bases cognitivas de la violencia de género.

Las consecuencias de la violencia de género más extremas no pueden ser por más tiempo ocultadas. Parece necesario atender a los aspectos psicosociales que sustentan esta forma de comportamiento y a aquellas creencias que lo sustentan (Bobe y Pérez-Testor, 1994) ya que el sexismo es el procedimiento ideológico mediante el cual un orden social desigual es presentado como natural.

Los factores clave de riesgo en el caso de la violencia de género son de naturaleza sociocultural y ejercen su influencia desde la transmisión de modelos diferentes de masculinidad y feminidad entre hombres y mujeres por razón de género (Soler, Barreto, y González, 2005).

Las investigaciones desde una perspectiva de género han hecho factible entender las graves consecuencias de la desigualdad social del género (Maquieira, 2011). Sin embargo, como señalan Cruz, Zempoaltecatl y Correa (2005), cabe preguntarse si estas explicaciones son suficientes para comprender completamente el origen de estos estereotipos y cómo se reproducen. Esto es, cómo estas creencias y prejuicios sexistas con origen sociocultural se instalan en el sistema cognitivo individual de cada una de las personas. Los estereotipos sexistas conviven e interaccionan social y personalmente y ambos ámbitos han de ser atendidos si deseamos comprender el fenómeno de la violencia de género en todas sus dimensiones.

Las investigaciones sobre el sexismo ponen de relieve que en la actualidad coexisten formas tradicionales y nuevas de sexismo. Las nuevas formas de sexismo pueden ser más difíciles de erradicar no sólo por su naturaleza sutil o encubierta, sino también porque a veces tienen un tono positivo que las hace más aceptables por las propias mujeres (Recio *et al*., 2007; Moya y Expósito, 2001). El mejor exponente de la coexistencia de las nuevas y viejas formas de sexismo lo constituye la teoría de sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 2001).

Así, el sexismo tiene un componente hostil y otro benévolo. El sexismo hostil hace referencia al sexismo tradicional, basado en una supuesta inferioridad de las mujeres como grupo. El sexismo benevolente expresa un deseo por parte de los hombres de cuidar de las mujeres, protegerlas, adorarlas y «situarlas en un pedestal». Es un tipo de prejuicio hacia las mujeres basado en una visión estereotipada y limitada de la mujer, pero con un tono afectivo positivo y unido a conductas de apoyo lo que aumenta la dificultad de detectarlo e intervenir sobre él (Lameiras, 2004).

Como señalan Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro (2006), frente al sexismo hostil son las creencias y actitudes más tolerantes hacia la violencia contra las mujeres en la pareja las que constituyen uno de los factores socioculturales de riesgo para la existencia de esta forma de maltrato y así aparecen en muchos de los modelos multicausales que se barajan actualmente para explicarlo (Heise, 1998; Heise y García-Moreno, 2003).

Así, se observa una mayor tendencia de los varones a culpar a las mujeres víctimas por la violencia sufrida y de las mujeres a atribuir la responsabilidad de los acontecimientos al maltratador y a considerar los incidentes violentos como más graves (Locke y Richman, 1999; Harris y Cook, 1994; Nayak, Byrne, Martín y Abraham, 2003). Igualmente, los varones tienden a aprobar el uso de la violencia contra sus parejas (Markowitz, 2001) y a

mostrarse de acuerdo con la existencia de privilegios masculinos (Yoshioka, DiNoia y Ullah, 2001) en mayor medida que las mujeres.

Por otro lado, se ha detectado que los varones y las personas con actitudes de rol de género tradicionales tenderían a presentar en mayor medida actitudes positivas hacia la violencia contra las mujeres en la pareja, en comparación con las mujeres y las personas con actitudes de rol de género igualitarias.

Otro resultado de las investigaciones (Cruz *et al*. (2005) o Cárdenas *et al*. (2010) es la existencia de diferencias por sexo en los componentes del sexismo ambivalente. Así, la muestra femenina está inclinada hacia el sexismo benevolente, mientras que la muestra masculina lo está hacia el sexismo hostil.

Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl (2002) concluyen que la concepción del sexismo ambivalente tiene validez transcultural y muestra relación con el nivel de desarrollo humano del país. Las mujeres comparten más que los hombres las creencias de sexismo benevolente en las culturas y sociedades con mayor desigualdad de género, confirmando que estas creencias juegan una función ideológica compensatoria para la categoría dominada. Los hombres comparten más fuertemente que las mujeres las creencias sexistas hostiles en las naciones menos desarrolladas y de mayor desigualdad, confirmando que el sexismo hostil tiene una función justificadora para la categoría dominante. Finalmente, Cruz *et al*. (2005) muestra la existencia de correlaciones entre sexismo hostil y benevolente y distintas formas de violencia en la pareja.

## Desarrollo

Uno de los objetivos de esta investigación que presentamos ha sido estudiar las diferencias por sexo del nivel de sexismo hostil y benévolo presente en el sistema de creencias de una muestra de jóvenes y adolescentes de Puebla (México) y del País Vasco.

En segundo lugar, queremos conocer cómo se comporta el constructo de sexismo ambivalente en estas dos sociedades dispares con relación al desarrollo humano y desigualdades de género. Esto es, si existen diferencias culturales significativas a la hora de valorar el nivel de sexismo hostil y benévolo.

A partir de la necesidad de conocer y definir los factores clave de riesgo y de protección sobre los que han de basarse e incidir futuros programas y actuaciones preventivas, tendentes a modificar, en unos casos, y a desarrollar adecuadamente, en otros, los sistemas de creencias personales implicados, se seleccionaron 13 ítems basados en la Escala de Detección del Sexismo en la Adolescencia (DSA) elaborado por Recio *et al*. (2007) de los 26 ítems que conforman la versión original de la escala, 5 se escogieron para medir sexismo hostil y 8 para evaluar sexismo benévolo.

Respecto a las hipótesis que esperamos develar con este estudio podemos señalar las siguientes:

- Las mujeres obtendrán puntuaciones más elevadas en torno al sexismo benevolente que al hostil.

- Las mujeres obtendrán puntuaciones inferiores a la de los hombres en torno a ambos sexismos.

Por otro lado, en una segunda hipótesis planteamos que aparecerán diferencias significativas entre los jóvenes de Puebla y del País Vasco tanto respecto al sexismo hostil como al benévolo en función de esta diferente procedencia.

Comenzaremos la exposición de resultados presentando el análisis descriptivo básico para pasar luego a abordar las hipótesis principales de este estudio relacionadas con las diferencias en sexismo ambivalente entre distintos grupos conformados a partir del género y de la procedencia.

En efecto, en nuestra muestra las mujeres obtienen una puntuación media mayor con relación al sexismo benevolente. Igualmente, las puntuaciones de las mujeres en ambas formas de sexismo son inferiores a la de los hombres. Pero, ¿en qué medida estos datos son estadísticamente significativos?

Para responder esta cuestión se ha procedido a aplicar la Prueba T de Student obteniendo que si bien en ambos tipos de sexismo existe una tendencia general en los hombres a puntuar de forma más alta es solamente con respecto al sexismo hostil donde estas diferencias alcanzan significatividad estadística (P: ,000).

En efecto, las diferencias de género frente al sexismo benevolente (P: ,483) no son tan pronunciadas lo que corrobora la idea de que existen formas distintas de sexismo (benevolente) que son más difícil de detectar y que también obtienen la aprobación de las mujeres.

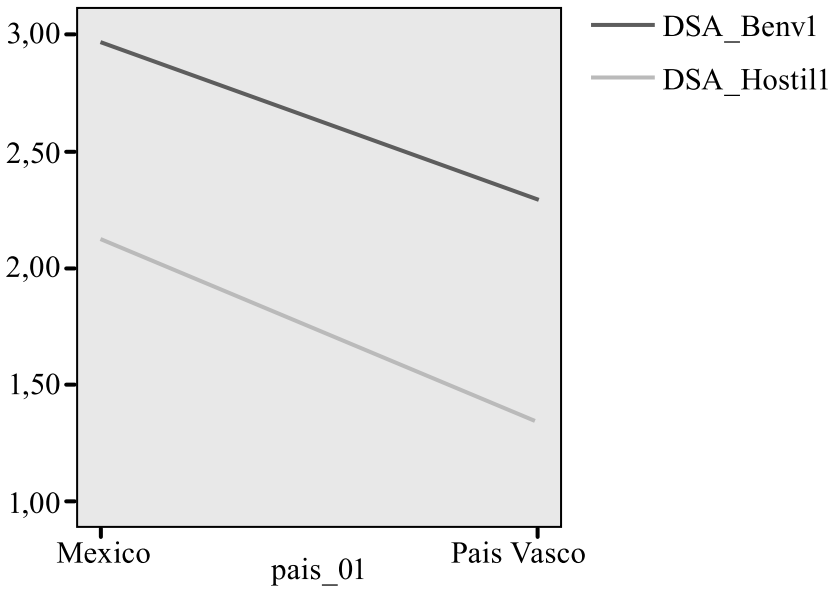
Con respecto a la procedencia, se planteaba como hipótesis la existencia de diferencias significativas entre las poblaciones de México y el País Vasco tanto en sexismo benevolente como hostil. Las puntuaciones medias indican que en la población mexicana se dan niveles significativamente más altos de aceptación en ambas formas de sexismo (en ambas p: 0,000). No obstante, cabe destacar que la puntuación de la población vasca con relación al sexismo benevolente alcanza valores superiores a los de la muestra mexicana respecto al sexismo hostil. Este resultado viene a corroborar la dificultad de afrontar este tipo de sexismo.

Si abordamos el análisis de cada uno de los ítems estudiados obtenemos que respecto al sexismo hostil todos los ítems muestran diferencias significativas entre ambas poblaciones.

En cambio, cuando analizamos los ítems que componen el sexismo benevolente no todos muestran diferencias significativas lo que apunta a la persistencia de creencias sexistas bajo el engañoso manto de la benevolencia.

En resumen, los resultados muestran importantes diferencias entre ambas poblaciones tanto en relación al sexismo hostil como benevolente. Así, la muestra vasca rechaza de forma contundente las creencias relacionadas con el sexismo hostil mientras que en la muestra mexicana esas creencias todavía obtienen alguna aceptación.

**Grafico 1.** Diferencias según la procedencia de la muestra




Fuente: elaboración propia.

Estas diferencias entre las poblaciones se extienden al sexismo benevolente pero en este caso mientras que en la población vasca se obtiene una pequeña aceptación, en la muestra mexicana está aceptación es más amplia. En este sentido, cabe señalar que incluso en 2 ítems las diferencias no alcanzan a ser significativas.

En definitiva, estos resultados describen una situación social y psicológica muy diferente en ambas poblaciones en relación al sexismo, especialmente el hostil. Sin embargo, el sexismo benevolente aparece nuevamente como un elemento más resistente al cambio.

Con el fin de profundizar en estos resultados hemos procedido a incluir la variable género en el análisis. Así, los resultados señalan que mientras entre las mujeres del País Vasco y México las diferencias son significativas en ambas formas de sexismo (P: ,000, en ambas) entre las poblaciones masculinas estas diferencias no alcanzan a ser significativas (P: ,062 y P:,101). Si bien este resultado es llamativo requiere de una interpretación prudente ya que el número de hombres en la muestra vasca es relativamente pequeño (n=6).

**Tabla 1.** Puntuaciones en sexismo benevolente y hostil según la procedencia y el género

| Sexismo | México | | | | País Vasco | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexo | | | | Sexo | | | |
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | |
| | Media | Error Standard de la Media | Media | Error Standard de la Media | Media | Error Standard de la Media | Media | Error Standard de la Media |
| Benevolente | 2.93 | 0.14 | 2.88 | 0.13 | 2.27 | 0.33 | 2.18 | 0.13 |
| Hostil | 2.45 | 0.16 | 1.78 | 0.08 | 1.80 | 0.33 | 1.29 | 0.06 |

Fuente: elaboración propia.

## Conclusión

Glick y Fiske (1996) postulaban en su teoría del sexismo ambivalente que las actitudes sexistas estaban marcadas por una profunda ambivalencia y no por una antipatía uniforme hacia la mujer, en donde las actitudes hostiles como benévolas hacia la mujer forman parte de un mismo discurso y las actitudes benévolas hacia las mujeres forman parte de un mismo mecanismo que perpetúa la estructura de dominio masculino. Mientras que las actitudes benévolas asignan a la mujer el papel de "maravillosas pero débiles", las actitudes hostiles son un instrumento de coerción para aquellas mujeres que no cumplen con el estereotipo socialmente exigido.

Esto es, este modelo define el sexismo benevolente como un conjunto interrelacionado de actitudes hacia la mujer, las que son vistas de forma estereotipada y asociadas a roles sociales restringidos, pero que son expresadas en un tono positivo y que incluso puede generar conductas de ayuda, protección o de búsqueda de intimidad. Se trataría de una suerte de idealización de roles sociales tradicionalmente asignados a la mujer. Lo que significa que los hombres utilizan argumentos explicativos basados en las creencias estereotípicas que, en última instancia, se corresponden con una forma encubierta de prejuicio (Expósito, Moya y Glick, 1998; Glick y Fiske, 1996). Estos roles no dejan de enfatizar la debilidad de éstas y la necesidad de protección por parte de los hombres. El sexismo benevolente puede ser considerado un dispositivo articulado de castigos y recompensas que permite sostener y reforzar la subordinación de la mujer (Lameiras y Rodríguez, 2003). Este dispositivo permitiría enmascarar la hostilidad de algunos hombres (dado el tono afectivo aparentemente positivo) e invisibilizar la subordinación a que es sometida la mujer en nuestra sociedad.

Como hemos visto en este estudio, hombres y mujeres muestran patrones de funcionamiento diferentes frente al sexismo ambivalente. Así, el sexismo benevolente contiene un conjunto de creencias que muchas mujeres aprueban. Sin embargo, y a diferencia de los resultados obtenidos en otros estudios, no supera al de los hombres.

Por otro lado, es en el sexismo hostil donde el abismo entre hombres y mujeres es más profundo indicando que las percepciones están fuertemente influenciadas por el género. Este resultado está en consonancia con los mostrados por otras investigaciones en la que la muestra femenina está inclinada hacia el sexismo benevolente mientras que la muestra masculina lo está hacia el sexismo hostil.

En cualquier caso, en esta investigación hombres y mujeres no manifestaron tener diferencias significativas en el grado de sexismo benevolente. Por otro lado, las diferencias encontradas entre las mujeres podrían estar indicando que éstas suelen avalar en mayor medida el sexismo de tipo benévolo. Lo anterior sería consistente con la imagen tradicional de la mujer como sexo débil y coherente con los valores tradicionales de la sociedad. De este modo, el sexismo podría perpetuarse gracias al concurso de las propias mujeres que aceptan algunas imágenes que contienen aquellos aspectos del sexismo que resultan menos gravosos y más fácilmente tolerables (Cárdenas *et al*, 2010). Y como señalan estos autores, este hecho es particularmente relevante en el contexto latinoamericano, donde puede observarse una supuesta apertura de espacios tradicionalmente definidos como masculinos a las mujeres. Al parecer este hecho no ha tenido incidencia en los niveles de prejuicio y, más bien, ha reforzado las expresiones sutiles y benévolas del mismo.

Para finalizar cabe señalar que esta ambivalencia hostil-benévola no es una característica exclusiva de los prejuicios y creencias sexistas si no que también aparece en otros tipos de razonamiento estereotipado como ocurre con la inmigración (Walker, 2001; Palacios y Olalde, 2010).

Aunque en ocasiones se tienda a legitimar y a consolidar las desigualdades sociales conceptualizándolas como si estuvieran basadas en diferencias naturales inmutables, no podemos olvidar que estas supuestas diferencias naturales subyacentes pueden y suelen ser así mismo construcciones culturales.

Por tanto, si las creencias sobre los estereotipos y roles de hombres y mujeres juegan un papel en la intervención preventiva ha de tener en cuenta resultados como los de esta investigación que señala que los objetivos a trabajar son 2:

- Lograr que mujeres y hombres perciban las consecuencias que el sexismo benévolo conlleva.
- Lograr que el género de las personas no conlleve un determinado conjunto de creencias estereotipadas fuertemente relacionadas con comportamientos violentos en la pareja.

En resumen, la existencia de estereotipos sexistas hostiles o benevolentes asociados a la estructuración patriarcal de la sociedad puede llevar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos o femeninos en torno a los cuales algunas personas definen su identidad (Díaz Aguado, 2003). La superación de dichos estereotipos es, por tanto, una condición necesaria para reducir la violencia que actualmente existe en nuestra sociedad.

Para concluir queremos señalar que si bien son importante este tipo de estudios parece necesario avanzar en el estudio de las bases cognitivas que están detrás de los estereotipos de género ya sean hostiles o benevolentes.

Con este fin hemos emprendido una nueva línea de investigación donde nos disponemos a investigar en qué medida los estereotipos de género interaccionan con distintos modos de procesar la información.

En efecto, cada vez está más extendida y aceptada la idea de que existen 2 tipos o modo de procesamiento. Esta idea desarrollada por las Teorías Duales del Procesamiento mantiene que la mente humana no está constituida por una sola estructura cognitiva, sino que se compone de dos sistemas muy diferentes. Esto es, destacan que la información puede ser procesada tanto de forma automática (modo heurístico) como de manera controlada y con esfuerzo (modo analítico).

En numerosas investigaciones se ha señalado que el uso de uno u otro modo de procesamiento puede estar relacionado con el tipo de información que accede al sistema. Así, se da por cierto la idea de que cuando la información es estereotipada es más probable que el modo de procesamiento heurístico sea utilizado.

A partir de esta idea hemos puesto en marcha esta nueva línea de investigación en la que medimos variables relacionadas con los estereotipos de género (en concreto el sexismo ambivalente) y el desempeño en tareas lógico-racionales y/o heurísticas con el fin de establecer en qué medida es la información estereotipada la que facilita el uso de un modo de procesamiento determinado y/o, viceversa, en qué medida el uso de un modo de procesamiento puede estar relacionado con el mantenimiento de unos estereotipos de género.

## Bibliografía

Bobe, A., Perez-Testor, C. (1994). *Conflictos de pareja: diagnóstico y tratamiento*, Barcelona: Paidós.

Cárdenas, M., Lay, S., González, C, Calderón, C y Alegría, I. (2010). *Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales.* Salud & Sociedad, 1(2), Web: http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/viewArticle/19/39

Cruz, C., E, Zempoaltecalt, V. y Correa, F. *(*2005). *Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición ambivalente.* Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, 10, 381-385.

Días-Aguado, M. J. (2003). *Adolescencia, sexismo y violencia de género.* Papeles del Psicólogo, 84, 35-44.

Ferrer, V. A., Bosch, E.., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). *La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios.* Psicothema. 18(3), 359-366.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). *The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism*. Journal of Personality and Social Psychology, 12, 1323-1334.

Glick, P. y Fiske, S. T. (2001). *Ambivalent sexism*. En M.P. Zanna (Ed.): Advances in experimental social psychology (pp. 115-188). Thousand Oaks, CA: Academic Press.

Harris, R. J. y Cook, C. A. (1994). *Attributions about spouse abuse: It matters who the batterers and victims are.* Sex Roles. 30(7/8), 553-565.

Heise, L. (1998). *Violence against women: An integrated, ecological framework.* Violence Against Women, Vol 4(3), 262-290.

Heise, L. y García-Moreno, C. (2003). *La violencia en la pareja.* En: E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B. Zwi y R. Lozano (Eds.), Informe mundial sobre la violencia y la salud (pp. 96-131) Washington (DC): Organización Panamericana de la Salud.

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). *Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as.* Acción Psicológica, 2(2), 131-136.

Locke, L. y Richman, C. (1999). *Attitudes toward domestic violence*: Race and gender issues. Sex Roles, 40(314), 227-247.

Maqueira, V. (2010). *Sistema de Género: Innovación del conocimiento para el progreso en igualdad*. Innovación para el progreso social sostenible. RIEV. Cuadernos, 7. Web: http://www.eusko-ikaskuntza.org/eu/publicaciones/colecciones/monografias/eusko/publicacion.php?o=20127).

Markowitz, F. (2001). *Attitudes and Family Violence:* Linking Intergenerational and Cultural Theories. Journal of Family Violence, 16(2), 205-218.

Moya, M. y Expósito, F. (2001). *Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles.* Psicothema, 13(4), 643-649.

Moya, M., Páez, D.., Glick, P., Fernández, I., y Poeschl, G. (2002). *Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales.* Revista Española de Motivación y Emoción. Spanish Journal of Motivation and Emotion, 3, 127-142.

Nayaak, M, B., Byrne, C. A., Martin, M. K. y Abraham, A. G. (2003). *Attitudes Toward Violence Against Women:* A Cross-Nation Study. Sex Roles, 49(7/8), 333-342.

Palacios, S., Olalde, B. (2010). *Heuristic reasoning and beliefs on immigration: an approach to an intercultural education programme*. Intercultural Education, 21(4), 351-364.

Soler, E., Barreto, P. y González, R. (2005). *Cuestionario de respuesta emocional a la violencia doméstica y sexual.* Psicothema, 17(2), 267-274.

Walker, I. (2001). *The changing nature of racism: from old to new?* En M. Augoustinos y K. J. Reynolds (Orgs.), Understanding prejudice, racism, and social conflict, (pp. 24-42). Londres: Sage.

Yoshioka, M. R., Dinoia, J. y Ullah, G. (2005). *Attitudes toward marital violence*, New York: Routledge.

# Comparación del ambiente educacional percibido por los alumnos en seis escuelas de medicina

Saraí Aguilar-Barojas[1]
Alejandro Jiménez-Sastré[2]
Ma. Luisa Castillo-Orueta[3]
Alejandra Anlehú-Tello[4]
Norma I. Portilla-Mánica[5]
Emmanuel García-Acopa[6]
Candelaria del C. Camposeco-Pérez[7]

El ambiente educacional es un aspecto vital en la calidad de la educación médica y se considera la operacionalización del currículum. Para evaluarlo se cuenta con la escala Dundee Ready Environment Educational Measure (DREEM), diseñada en el Reino Unido. Objetivo. Comparar el ambiente educacional percibidos por los alumnos en seis escuelas de medicina. Método. Utilizando el DREEM se realizó estudio en dos etapas: evaluación de la percepción en 320 estudiantes de la licenciatura de medicina y comparación de resultados con cinco escuelas de: India, España, Malasia, Chile y Reino Unido. Resultados. En la DACS, los resultados de la escala global y las sub-escalas se consideran positivos. Al comparar las seis escuelas, los resultados de la percepción del ambiente educacional son bastante similares a pesar de las diferencias entre ellas. Conclusiones. El DREEM también podría proporcionar evidencia de la coincidencia, entre las expectativas, con la experiencia educacional de los estudiantes.

1 Maestra en C. Docente de la Licenciatura en Médico Cirujano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. CE: mtra_sarai@hotmail.com

2 Doctor. Docente de la Licenciatura en Médico Cirujano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

3 Doctora. Docente de la Licenciatura en Médico Cirujano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

4 Doctora. Docente de la Licenciatura en Médico Cirujano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

5 Doctora. Docente de la Licenciatura en Médico Cirujano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

6 Médico Pasante en Servicio Social, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

7 Médico Pasante en Servicio Social, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

## Introducción

El ambiente educacional es la operacionalización del *currículum* (Genn 2001), mientras que Maudsley, (2001), considera que abarca numerosos factores que contribuyen a la efectividad de la educación y es el respaldo del *currículum*.

Aunque existen variedad de instrumentos para evaluar el ambiente educacional, no ha habido consenso sobre lo que se debe medir, probablemente por la carencia de una línea teórica bien definida, aunque en las últimas décadas se ha reconocido que es un aspecto vital en la calidad de la educación médica (Schönrock-Adema, 2012), donde la opinión de los alumnos es muy importante, pues son el centro de la realidad educativa.

El Dundee Ready Environment Educational Measure (DREEM) es un instrumento robusto de diagnóstico que evalúa el ambiente educacional en 50 ítems, nueve de los cuales están redactados en negativo (ítems 4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 y 50) que se responden mediante una escala de Likert, agrupados en cinco sub-escalas de percepción: del aprendizaje, los docentes, la autopercepción académica, la atmósfera de la escuela, y la autopercepción social. El puntaje máximo a alcanzar es de 200 y cada sub-escala también tiene un puntaje establecido. Para una mejor identificación de las fortalezas y debilidades las respuestas a cada ítem también se pueden presentar como porcentajes (Roff, 1997; 2002). Ha sido utilizado para generar un perfil de las fortalezas y debilidades de las escuelas de medicina; para realizar estudios comparativos intra e interinstitucionales; realizar correlaciones con resultados académicos; e identificar a los estudiantes exitosos y con riesgo académico (Roff, 2005). Otro uso que se le ha dado a la escala es para contrastar las expectativas de los estudiantes con la realidad, como lo reporta Miles (2007).

En el caso de estudios comparativos, cuando se trata de dos instituciones que comparten características, se disminuyen o eliminar sesgos en el análisis, como el trabajo de McKendree (2009), quien evaluó la posibilidad de crear una experiencia educacional equivalente en dos *campus* universitarios de diferente prestigio de la Hull York Medical School en el Reino Unido.

Sin embargo, hay que ser cautelosos al comparar los resultados en la educación médica, ya que hay factores que la obstaculizan, iniciando por los marcos conceptuales que fundamentan los modelos (Hautz, 2015) y, en general por las diferencias en los sistemas de educación, estudios previos requeridos, tiempos para obtener el grado, el título otorgado, etc. (Wijnen-Meijer, 2013).

El presentar los resultados de la percepción del ambiente educacional de ninguna manera se puede considerar un Ranking entre las universidades, ya que existen características de cada una que impiden hacer comparaciones objetivas, tales como: las políticas de educación superior en cada país (en caso de comparaciones internacionales), el modelo educativo, financiamiento y presupuesto universitario, etc. A lo anterior se sumaría que se trata de la perspectiva de los estudiantes, con antecedentes socio-económicos, culturales y educativos diferentes.

La UJAT es una Institución Pública de Educación Superior, miembro del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), constituida por 12 Divisiones Académicas, donde se imparten 41 programas educativos de licenciatura, todos acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y 33 posgrados registrados en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con una matrícula de 56,400 alumnos inscritos (UJAT, 2016).

Desde el año 2003, la UJAT emigró de un modelo educativo con estructura y programas rígidos hacia un modelo educativo flexible, centrado en el aprendizaje, con una formación integral, orientado por competencias, integrado por áreas de formación, apoyado en la función tutorial, redefinición de los roles del docente y del estudiante, diversificación de las expectativas de enseñanza y evaluación, además de estar apoyado por programas de movilidad académica, emprendedores, seguimiento de egresados y la certificación de algunos procesos y servicios en los que se apoya la actividad académica institucional (UJAT, 2005).

La División Académica de Ciencias de la Salud (DACS) es un *campus* de la UJAT con una matrícula de 5,829 alumnos y 400 docentes, que oferta siete programas educativos de pregrado, entre ellos la Licenciatura en Médico Cirujano, y 17 de posgrado. Todos sus programas de pregrado se encuentran acreditados por los organismos pertenecientes a Copaes, y 47% de los programas de posgrado están incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt.

Entre las principales fortalezas de su modelo educativo se encuentran la flexibilidad para que los estudiantes diseñen su trayectoria y elijan a sus profesores y horarios; la fuerte vinculación con los sectores productivos, principalmente el de salud; los programas de movilidad nacional e internacional; programas de becas de apoyo; y diversas actividades extracurriculares obligatorias (DACS, 2016).

De forma reciente el estudio del clima educacional ha sido incorporado en la evaluación permanente de la DACS como uno de los indicadores para dar seguimiento a la operación del *currículum*, e identificar las fortalezas y debilidades que guíen a las estrategias de mejora, por lo que se estableció como objetivo el comparar el ambiente educacional percibidos por los alumnos en seis escuelas de medicina.

## Métodos

Se trata de un estudio descriptivo y transversal sobre el ambiente educacional, llevado a cabo de abril a septiembre de 2016, en dos etapas:

En la primera etapa se aplicó la escala DREEM a una muestra probabilística de 320 estudiantes de la licenciatura de medicina de la DACS-UJAT. Se realizó el análisis en tres formas: porcentaje de tres opciones de respuesta pata cada ítem, por sub-escala y escala global por mediaas y desviaciones estándar. Para ello, las respuestas a la escala de Likert de cinco opciones se recodificaron en tres: una primera que agrupó las respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo (TA-A); ni de acuerdo ni en desacuerdo (NA-ND) quedó idéntica y la tercera opción de respuesta se reagrupó en: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo (TD-D). A los datos así recodificados y, para no distorsionar la lectura de preguntas y respuestas, antes de realizar la tabulación en reversa de los nueve ítems diseñados en negativo (4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 y 50), se les calculó el porcentaje de respuesta y resaltaron con letras negritas los valores de TD-D menores al 50%, NA-ND mayores a 30%, y TD/D mayores a 20%, como lo sugieren Swift *et al*. (2013).

Posteriormente se realizó la tabulación en reversa de los nueve ítems diseñados en negativo y se realizaron los cálculos para obtener la media y desviación estándar para cada una de las cinco sub-escalas y la escala global. El puntaje global se interpretó como lo establecen McAleer y Roff (2002): 0-50 ambiente muy pobre; 51-100 ambiente con problemas; 101-150 ambiente más positivo que negativo y de 151-200 excelente ambiente educacional. En cuanto a las sub-escalas los puntajes se interpretaron como lo establecen los autores mencionados (tabla 1).

**Tabla 1.** Interpretación de puntajes de la escala DREEM por sub-escala

| Sub-escala/ Total de Ítms | Ítems | Puntuación | Interpretación |
|---|---|---|---|
| Percepción de la enseñanza (12) | 1, 7, 13, 16, 20, 22, 24, 25, 38, 44, 47, 48 | 0 - 12 | MUY POBRE |
| | | 13 - 24 | La enseñanza es percibida negativamente |
| | | 25 - 36 | Una percepción más bien positiva de la enseñanza |
| | | 37 - 48 | La enseñanza es más bien evaluada |
| | | 0 - 11 | Abismante |
| Percepción de los profesores (11) | 2, 6, 8, 9, 18, 29, 32, 37, 39, 40, 50 | 12 - 22 | Necesita entrenamiento educacional |
| | | 23 - 33 | Encminado en la dirección correcta |
| | | 34 - 44 | Docentes modelos |
| Auto percepción académica (8) | 5, 10, 21, 26, 27, 31, 41, 45 | 0 - 8 | Sentimientos de fracaso total |
| | | 9 - 16 | Muchos aspectos negativos |
| | | 17 - 24 | Sintiéndose más bien en el lado positivo |
| | | 25 - 32 | Seguro futuro académico |
| Percepción de la atmósfera (12) | 11, 12, 17, 23, 30, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 49 | 0 - 11 | Un ambiente pésimo |
| | | 12 - 24 | Hay muchos aspectos que necesitan cambiar |
| | | 25 - 36 | Una actitud más bien positiva |
| | | 37 - 48 | Percepción general buena |
| Autopercepción social (7) | 3, 4, 14, 15, 19, 28, 46 | 0 - 7 | Miserable |
| | | 8 - 14 | No es un buen lugar |
| | | 15 - 21 | No tan mal ambiente social |
| | | 22 - 28 | Muy buen ambiente social |

Fuente: tomado de McAleer y Roff (2002).

En cuanto a la interpretación de las desviaciones estándar, ítems con una media $\geq 3.1$ son puntos verdaderamente positivos. Ítems con una media entre 2.1-3 se refieren a aspectos que pueden mejorarse; ítems $\leq 2$, deben revisarse cuidadosamente porque se refieren a áreas problemáticas. (Adaptación propia a criterios de McAleer y Roff, 2005)

La escala DREEM aplicada fue previamente traducida del inglés al español-mexicano por el mismo grupo de investigadores, mediante una adaptación a la metodología de Wild

(2005) y se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach global en 0.8871, lo que indica que no perdió fiabilidad al realizar la adaptación y traducción de los ítems. En esta primera etapa el análisis estadístico se realizó, utilizando el paquete estadístico Minitab © 17.

La segunda etapa fue la interpretación de los resultados obtenidos en comparación con otros reportes del DREEM en escuelas de medicina de India, España, Malasia, Chile y el Reino Unido. Los criterios de inclusión establecidos para elegir los reportes del DREEM fueron: aplicación de la escala DREEM a estudiantes de la licenciatura de medicina en pregrado, que los resultados presentaran el puntaje global y por sub-escala promedio y no se tratara de los resultados para su validación.

## Resultados

### *Primera etapa*

La edad promedio en la muestra de 320 estudiantes fue de 21 años, donde el 66% fueron mujeres y el 34% hombres.

Al analizar los porcentajes de estudiantes que respondieron las opciones reagrupadas, en la sub-escala de percepción del aprendizaje, los ítems que identificaron debilidades fueron el 25, referido a si la enseñanza está basada en evidencias y en el 48, cuando se indagó si consideraban que la enseñanza estaba centrada en los profesores, en ambos ítems las respuestas no fueron claramente definidas ya que se distribuyeron de manera similar en las tres opciones. Esto contrasta con la respuesta al ítem 13 donde se les cuestiona si la enseñanza está centrada en los estudiantes, estando de acuerdo el 57% de los estudiantes, lo que parecería que no se entiende la divergencia entre ambas.

En la segunda sub-escala, de percepción sobre los profesores, hay debilidades identificadas con los ítems que expresan ridiculización de los alumnos (ítem 8), profesores autoritarios (ítem 9), los profesores se enojan (ítem 39) e irritan con los alumnos (ítem 50).

En la sub-escala que indaga sobre la autopercepción académica, no se identificaron debilidades, ya que todos los ítems lograron respuestas positivas bien definidas, expresadas entre el 63-89% de los estudiantes.

Con respecto a la atmósfera, se identificaron debilidades sobre los horarios de clases que los estudiantes no consideran buenos (ítem 12), es un problema en la institución el hacer trampas (ítem 17) y el donde expresan que el estar estudiando en la universidad es decepcionante (ítem 35).

En cuanto a la autopercepción social, cuatro ítems identificaron debilidades: que los estudiantes consideran que no hay un buen sistema de apoyo cuando se estresan (ítem 3), están muy cansados para disfrutar el ciclo escolar (ítem 4) se aburren en los cursos (ítem 14) y se sienten solos (ítem 28).

Tabla 2. Porcentaje de respuestas de la escala DEEM en estudiantes de DACS-UJAT

| | Ítem | TA-A | NA-ND | TD-D | Media |
|---|---|---|---|---|---|
| | | % | % | % | |
| | Percepción del aprendizaje | | | | |
| 1 | Estoy motivado a paricipar en las clases. | 81 | 13 | 6 | 2.7 |
| 7 | La enseñanza con frecuencia es estimulante. | 69 | 24 | 7 | 2.6 |
| 13 | La enseñanza está centrada en el estudiante. (Hay variedad de métodos de enseñanza, formas de evaluación y evidencias). | 57 | 23 | 20 | 2.4 |
| 16 | La enseñanza es suficiente para el desarrollo de mis competencias. | 85 | 13 | 2 | 2.8 |
| 20 | Laenseñanza está bien enfocada. | 61 | 27 | 12 | 2.5 |
| 22 | La enseñanza ayuda al desarrollo de mi confianza. | 80 | 15 | 5 | 2.7 |
| 24 | El tiempo de clases está bien aprovechado | 60 | 26 | 14 | 2.5 |
| 25 | En la enseñanza sobresale el aprendizaje basado en evidencias | 39 | 23 | 38 | 2 |
| 38 | Tengo claros los objetivos de aprendizaje de los cursos | 74 | 230 | 6 | 2.7 |
| 44 | La enseñanza me motiva a ser un estudiante activo | 61 | 15 | 4 | 2.6 |
| 47 | Sobresale el aprendizaje a largo plazo sobre el corto | 79 | 17 | 4 | 2.7 |
| 48 | La enseñanza está demasiado centrada en el profesor (El profesor entrega información de manera tradicional con clase expositiva y quiere todo de memoria) | 34 | 36 | 30 | 2 |
| | Percepción hacia los profesores | | | | |
| 2 | Los profesores son expertos | 70 | 27 | 3 | 2.7 |
| 6 | Los profesores tienen paciencia cuando tratan a los pacientes | 71 | 24 | 5 | 2.6 |
| 8 | Los profesores ridiculizan a los estudiantes | 36 | 33 | 31 | 1.9 |
| 9 | Los profesores son a utoritarios | 31 | 36 | 33 | 2 |
| 18 | los profesores tienen buenas habilidades de comunicación con los pacientes | 71 | 26 | 3 | 2.7 |
| 29 | Los profesores son buenos para retroalimantar a los estudiantes. | 70 | 22 | 8 | 2.6 |
| 32 | Los profesores hacen críticas constructivas. | 77 | 15 | 8 | 2.7 |
| 37 | Los profesores dan ejemplosclaros | 74 | 21 | 5 | 2.7 |
| 39 | Los profesores se enojan en clase | 27 | 42 | 31 | 2 |
| 40 | Los profesores están bien preparados para impartir sus clases | 70 | 23 | 7 | 2.6 |
| 50 | Los estudiantes irritan a los profesores | 31 | 41 | 28 | 2 |
| | Auto percepción académica | | | | |
| 5 | las estrategias de aprendizaje que antes se utilizaban me siguen siendo útiles | 63 | 22 | 15 | 2.5 |
| 10 | Tengo confianza en pasaar este ciclo escolar | 87 | 10 | 3 | 2.8 |
| 21 | Siento que estoy siendo bien preparado para mi profesión | 65 | 23 | 12 | 2.5 |
| 26 | Mi trabajo en el semestre anterior ha sido una buena preparación para el trabajo de este. | 76 | 15 | 9 | 2.7 |
| 27 | Soy capaz de memorizar todo lo que necesite | 63 | 25 | 12 | 2.5 |
| 31 | He aprendido mucho de cómo relacionarme en mi profesión | 77 | 18 | 5 | 2.7 |
| 41 | Estoy desarrolando bien mis habilidades para solucionar problemas | 76 | 18 | 6 | 2.7 |
| 45 | Mucho de lo que tengo que aprender parece relevante para mi carrera en salud | 89 | 8 | 3 | 2.8 |
| | Percepción de la atmósfera | | | | |
| 11 | el ambiente es ralajado durante la enseñanza guiada | 66 | 24 | 10 | 2.5 |
| 12 | La DACS tiene buenos horarios académicos | 29 | 22 | 49 | 1.8 |
| 17 | hacer trampa es un problema en esta universidad | 40 | 32 | 28 | 1.9 |

Nota: Para no confundir a los lectores al leer las preguntas, los porcentajes y medias de los ítems redactados en negativo (4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 y 50) se presentan tal como lo expresaron los alumnos (antes de tabularse en reversa).

El DREEM global en la DACS, tuvo un puntaje promedio de 131.7 ± 7.3 (50 ítems, máximo puntaje 200), que de acuerdo con McAleer y Roff (1997) el clima educacional es más positivo que negativo.

Los puntajes obtenidos en las sub-escalas fueron: en la percepción que tienen los estudiantes de la enseñanza se obtuvo un puntaje promedio de 32.8 ± 5.8 (12 ítems, máximo puntaje 48), interpretándose que hay una percepción más bien positiva de la enseñanza; la percepción de los profesores de 28.1 ± 4.6 (11 ítems, máximo puntaje 44) que se interpreta como, que los profesores están encaminados en la dirección correcta; la autopercepción académica tuvo un promedio de 23.3 ± 4.0 (8 ítems, máximo puntaje 32) que significa que los estudiantes se sienten más en el lado positivo; la percepción de la atmósfera de aprendizaje fue de 30.4 ± 5.6 (12 ítems, máximo puntaje 48) lo que indica que hay una actitud más bien positiva; y autopercepción social se calculó en 17.1 ± 3.2 puntos en promedio (7 ítems, máximo puntaje 28) que se interpreta como que no es tan malo el ambiente social que tienen los estudiantes.

### *Segunda etapa*

De acuerdo con McAleer y Roff (2001) las seis instituciones comparadas, por el puntaje global obtenido tienen la misma categoría en la calidad del ambiente educacional, que es "más positivo que negativo" (Tabla 2).

En la sub-escala de la enseñanza, por los puntajes obtenidos en las universidades de España la enseñanza es "percibida negativamente" mientras que en las otras cinco instituciones existe "una percepción más bien positiva de la enseñanza". Hay que aclarar que en el caso de la investigación en España, se trata de cálculos propios del promedio de estudiantes de segundo y cuarto año de cinco escuelas de medicina. En la sub-escala sobre los profesores, las seis instituciones están "encaminadas en la dirección correcta". La autopercepción académica en las seis los estudiantes se sienten "más en el lado positivo". En cuanto a la atmósfera, en las seis universidades existe una "actitud más bien positiva". En la sub-escala de la autopercepción social en la India los estudiantes perciben que "no es un buen lugar" mientras que en las cinco restantes consideran que "no es tan malo el ambiente social" (Tabla 3).

Tabla 3. Media y DE de los puntajes del DREEM

| | India[1] | Eszpaña[2] | Malasia[3] | Chile[4] | México[5] | Reino Unido6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Puntaje Total (máxmo 200) | 107.4 ± 24.9 | 110.5 | 117.9 ± 14.6 | 127.5 ± 20.9 | 131.7 ± 19.5 | 141.2 |
| Percepción de la enseñanza (máximo 48) | 25.1 ± 7.1 | 23.5 | 28.6 ± 4.1 | 28.7 ± 6.2 | 32.8 ± 5.8 | 34.0 ± 4.5 |
| Percepción de los profesores (máximo 44) | 24.6 ± 6.1 | 25.5 | 26.0 ± 3.7 | 30.3 ± 4.7 | 28.1 ± 4.6 | 31.0 ± 4.2 |
| Autopercep-ción académica (máximo 32) | 17.9 ± 5.1 | 18.9 | 19.7 ± 3.6 | 22.3 ± 4.1 | 23.3 ± 4.0 | 21.3 ± 3.6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Percepción de la atmósfera (maximo 48) | 25.5 ± 7.6 | 28.5 | 28.1 ± 5.1 | 32.0 ± 6.4 | 30.4 ± 5.6 | 34.5 ± 4.6 |
| Percepción social (máximo 28) | 14.3 ± 4.3 | 15.1 | 15.8 ± 2.6 | 15.9 ± 4.0 | 17.1 ± 3.2 | 20.3 ± 3.4 |
| Tamaño de la muestra | 508 | 894 | 42 | 297 | 320 | 141 |

Nota: **1** Kasturba Medical College, India (Mayya, 2004); **2** Cálculos propios a partir de 5 universidades de España. DE no procede cálculo (Palés, 2015); **3** Universiti Sains Malaysia, School of medical sciences (Arzuman, 2010); **4** Pontificia Universidad Católica de Chile (Riquelme, 2009); **5** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (2016); 6University of East Anglia, Norwich, UK (Miles & Leinster, 2009).

## Discusión

Si bien no se puede, ni debe intentar establecer un Ranking de las universidades con base en la escala DREEM, por las diferencias de los elementos que influyen en el currículum y en este caso, de las diferentes años de los reportes que podrían reflejar el avance de la transición de modelos rígidos a centrados en el estudiante, el comparar los resultados de los puntajes obtenidos del ambiente educacional en seis escuelas de medicina permite identificar preguntas para responder.

El DREEM, evalúa cinco dominios del ambiente educacional a través de 50 ítems donde se le pide a los estudiantes que respondan si están de acuerdo o no con las afirmaciones referidas a la enseñanza, los docentes, la autopercepción académica, la atmósfera y la autopercepción social. Sin embargo, se desconocen los factores que subyacen en las respuestas y, por lo tanto, para hacer una interpretación más objetiva se tendrían que conocer otros elementos del marco social y cultural donde están inmersos, como son, las experiencias y creencias que influyen en los valores y expectativas que tienen los estudiantes de su formación universitaria (Mateos, 2008).

La consideración de los factores mencionados en el contexto formativo de los estudiantes no había sido planteada porque el DREEM se diseñó como un instrumento genérico sin alguna especificidad cultural (Roff, 2005). Precisamente por no tomarse en cuenta en la interpretación de los resultados elementos sociales y culturales particulares que podrían influir en las expectativas de los estudiantes, es que no se puede tener certeza de lo que reflejan las respuestas en la escala DREEM y por consiguiente los puntajes obtenidos.

En el caso del modelo educativo basado en competencias, la docencia está centrada en el estudiante y, para que sea eficaz, es importante que sea coherente con las expectativas que tienen los estudiantes de la conducta de los profesores (Asún, 2013).

Cuando se diseñó el DREEM, se alinearon los ítems a las nuevas demandas educativas que se avizoraban tales como, un modelo centrado en el estudiante, estrategias didácticas basadas en solución de problemas, entre otras (Roff, 1997), lo que puede coincidir o no con las expectativas de los estudiantes. El que estas no coincidan con las afirmaciones del DREEM podría deberse, a que sus experiencias previas se formaron en un sistema

educativo más tradicional y en ese caso, carecen de elementos para ser críticos y exigentes, dando por resultado altos puntajes, aunque estos resultados también se pueden obtener en estudiantes con altas expectativas de la institución, son críticos y la institución está a la altura de lo que ellos esperan.

Sin embargo, existe la posibilidad de un resultado diferente con el mismo escenario de estudiantes con altas expectativas de la institución y altamente críticos, obteniéndose bajos puntajes en algunas sub-escalas y la escala global. Este último caso lo plantea Mayya (2004) quien, al reportar un bajo puntaje global del DREEM considera que, en general, los estudiantes en India son más críticos acerca de la calidad de la enseñanza y del clima de la escuela; sobrevaloran el aprendizaje basado en hechos y las actitudes autoritarias de los docentes; requieren más retroalimentación, crítica constructiva, capacitación en estrategias de aprendizaje y habilidades para resolver problemas, lo que podría explicar el bajo puntaje obtenido.

Una década después, Roff (2015) menciona que es necesario explorar la especificidad cultural y la generalización de las respuestas, derivado de que a través del tiempo se han encontrado diferencias que sugieren elementos ocultos que dificultan la interpretación de los resultados. Una posible explicación es que la validez del constructo original propuesto por Roff (1997) no ha sido reproducida íntegramente, lo que fue reportado por De Oliveira en Brasil (2005), Jakobbson en Suecia (2011) y más recientemente por Ortega (2015) en Chile. En estos tres casos la estructura factorial no mantuvo, identificándose una diferente que sugiere la eliminación y reagrupación de ítems en los dominios obtenidos estadísticamente, lo que modificaría los puntajes e interpretaciones de las sub-escalas y la escala global.

Ninguno de los otros autores comparados en este trabajo mencionó, en la explicación de los puntajes obtenidos en el DREEM, a las expectativas o valores culturales de los estudiantes.

En el caso de la sub-escala de autopercepción social del DREEM, un bajo puntaje como el obtenido en la escuela de medicina en la India, podría intentar explicarse por las habilidades, comportamientos y competencias que exige el sistema educativo, que pueden conducir a un desajuste entre lo que le impone el entorno social al estudiante para estar debidamente adaptado y lo que él logra (Mateos, 2008).

Por ello, es importante profundizar en las diferencias de los antecedentes individuales para identificar los efectos en la percepción del ambiente que tienen los estudiantes, pues se ha visto cómo influyen en sus opiniones y preferencias (Biddle, 1985).

Lo anterior es relevante, ya que abonaría a la interpretación de los resultados y las decisiones estratégicas que se tomen con base en ellos, por lo que es recomendable recabar más evidencias para interpretar los resultados que proporciona el DREEM tomando en cuenta los antecedentes de los estudiantes, los contextos y los procesos adaptativos desde una perspectiva sociológica. Lo anterior se podría complementar con el análisis de indicadores institucionales como la evaluación integral de los docentes, la operacionalización del modelo educativo e indicadores de infraestructura.

## Conclusiones

En las cinco sub-escalas y el puntaje global de la DACS en los estudiantes de la licenciatura en Médico Cirujano reflejan una percepción positiva del clima educacional. Aún cuando es positiva la autopercepción académica que tienen, hay aspectos puntuales que es necesario atender en los otros cuatro dominios, precisamente en los ítems de la escala planteados en negativo, destacándose en lo que perciben sobre lo que abonan los profesores al clima, aunque no definen claramente sus respuestas.

En cuanto a la comparación de los puntajes entre las seis instituciones, a pesar de haber aplicado la escala DREEM en diferentes momentos, los diferentes tamaños de muestra, de que sus poblaciones de estudiantes y planta académica probablemente tengan diferencias financieras, culturales y socioeconómicas, de acuerdo con la interpretación propuesta por McAleer y Roff (2002), el clima educacional en general, es percibido por sus estudiantes de forma bastante similar, como "más positivo que negativo". Referente a las sub-escalas, los puntajes se interpretan también de manera muy similar, solo en la percepción de la enseñanza y en la autopercepción social, hubo una universidad en cada una, cuyo puntaje resultó más bajo que las otras cinco.

El puntaje obtenido en el DREEM, además de la interpretación que proponen los citados autores para la escala global y las sub-escalas, podría proporcionar evidencia de la coincidencia, entre las expectativas, necesidades, motivaciones e intereses, con la experiencia educacional que viven los estudiantes, por lo que se sugiere profundizar la investigación con este abordaje y contextualizar el análisis con otros indicadores institucionales para triangular los datos.

### Bibliografía

Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M.C. (2013). *La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal.* Calidad en la educación, 38, 277-304.

Bassaw, B., Roff, S., McAleer, S., Roopnarineshingh S., De Lisle, J., Teelucksingh, S, & Gopaul, S. (2003). *Students' perspectives on the educational environment, Faculty of Medical Sciences,* Trinidad, Med Teach, 25(5), 522-526.

Biddle, B., Smith, D., & Tremonti, L. (1985). *Congruence between currículum goals and students´perceptions of learning environment*. Journal of Medical Education. 60, 627-634.

DACS (2016). *2o informe de actividades.* División académica de Ciencias de la Salud. Universidad Juàrez Autónoma de Tabasco.

De Oliveira, G., Vieira, J & Schonhorst, L. (2005). *Psychometric properties of the Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) applied to medical residents.* Med Teach, 27(4), 343-347.

Genn, JM. (2001). *Currículum, environment, climate, quality and change in medical education: a unifying perspective.* AMEE Education Guide No. 23. Dundee: Association for mMedical Education in Europe.

Jakobsson, U., Danielsen, N., & Edgren, G. (2011). *Educational environment measure: Swedish versión.* Med Teach, 33: e267-e274.

Mateos, T. (2008). *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. Cuestiones pedagógicas, 19, 285-300.

Maudsley, R.F. (2001). *Role models and the learning environment: essential elements in effective medical education,* Academic Medicine, 76, 432–434.

Mayya, S. & Roff, S. (2004). *Students´ perceptions of educational environment: A comparison of academic achievers and under-achievers at Kasturba Medical College,* India. *Education for Health*, 17(3), 280-291.

McAleer, S. & Roff, S. (2002). *A practical guide to using the Dundee Ready Education Environment Measure* (DREEM). Consultado el 30 Octubre de 2016 en:www.gppro.co.uk/swacpo/document/**dreems**2.doc

McKendree, J. (2009) *Can we create an equivalent educational experience on a two campus medical school?* Med Teach, 31:5, e202-e205.

Miles, S. & Leinster S. (2007). *Medical students´perceptions of their educational environment:expected versus actual perceptions.* Medical Education, 41, 265-272.

Miles, S. & Leinster S. (2009). *Comparing staff and student perceptions of the student experience at a new medical school.* Med Teach, 31, 539-546.

Ortega, J., Pérez C., Ortíz, L., Fasce, E., McColl, P., Torres, G., Weight, A., Márquez, C. y Parra, P. (2015). *Estructura factorial de la escala DREEM en estudiantes de medicina chilenos*. Rev Med Chile, 143: 651-657.

Palés, J., Gual, A., Escanero, J., Tomás, I., Rodríguez de Castro, F., Elorduy, M., Virumbrales, M., Rodríguez, G. y Arce, V. (2015). *Educational climate perception by preclinical and clinical medical students in five Spanish medical schools*. Int J of Med Education, 6, 65-75.

Riquelme, A., Oporto, M., Méndez, J.I. Viviani, P., Salech, F., Chianale, J., Moreno, R, R. y Sánchez, I. (2009). *Measuring students´perceptions of the educational climate of the new currículum at the Pontificia Universidad Católica de Chile: Performance of the spanish translation of the Dundee Ready Education Environment Measure* (DREEM). Education for Health, 22(1), 1-11.

Roff, S. (2005). *The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) a generic instrument for measuring student´s perceptions of undergraduate health professions curricula*. Med Teach, 27(4), 322-325.

Roff, S. & McAleer, S. (2001). *What is educational climate?* Med Teach, 23(4), 333-334.

Roff, S. & McAleer, S. (2015). Robust DREEM factor analysis. (Letter). Med Teach, 37(6).

Shreemathis, M., & Roff, S. (2004). *Students' Perceptions of Educational Environment: A Comparison of Academic Achievers and Under-Achievers at Kasturba Medical College, India.* Education for Health, 17(3): 280 – 291.

Schönrock-Adema, J., Bouwkamp-Timmer, T., van Hell, E. & Cohen-Schotanus, J. (2012). *Key elements in assessing the educational environment: where is the theory?* Adv in Health Sci Educ, 17, 727-742.

UJAT (2005). *Segundo informe de actividades de Mtra. Candita V. Gil Jiménez*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Consultado en: http://www.archivos.ujat.mx/rectoria/2do_Informe_actividades2005/descargas/contenido.pdf

UJAT (2016). *Primer informe de actividades de Dr. José Manuel Piña Gutiérrez*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Consultado en: http://www.archivos.ujat.mx/2017/Rectoria/1er%20informe%202017/1ER%20INFORME%20DE%20ACTIVIDADES_COMPLETO_2017.pdf

Wijnen-Meijer, M., Burdick, W., Alofs, L., Burgers,Ch. & Cate, O.T. (2013) *Stages and transitions in medical education around the world:* Clarifying structures and terminology. Med Teach, 35, 301-307.

# Creencias de estudiantes sobre injusticias en escuelas de nivel medio en Baja California: una comparación público privado

Jesús Aguilar Nery[1]
Nancy Sánchez Velázquez[2]
Astrid Itzel Santiago Bustamante[3]

Se analizan las creencias de estudiantes del nivel medio superior en dos escuelas del municipio de Tijuana, Baja California, pertenecientes a dos circuitos diferenciados: escuelas de sostenimiento público y privado. Se comparan las diferencias y semejanzas presentes en tres grupos focales de cada escuela, que sirven como plataforma para contrastar otros grupos, buscando establecer patrones que por una parte ofrezcan un punto de vista del estudiantado, y por otra parte, aporten elementos al debate que resulta necesario en las escuelas de citado nivel. Uno de los hallazgos más importantes alude a las injusticias por la falta de reconocimiento y subordinación de su estatus como jóvenes y una representación fallida, ambas creencias los/as invisibiliza y los convierte en sujetos tutelados. Asimismo, al negar su participación paritaria en la configuración de las reglas escolares, se empobrece la cultura política y la ciudadanía de estos/as jóvenes bajacalifornianos.

## Introducción

Los llamados a poner la justicia al centro del sistema escolar e incluso dentro de otros procesos educativos, cada vez parecen tomar más fuerza, tanto a nivel internacional, como regional (Aguilar Nery, 2016; Cochran-Smith, 2010; Tedesco, 2012; entre otros). Tales llamados han buscado introducir el concepto de justicia en las políticas educativas y más allá de éstas, incluso también en las actividades del aula (García-Peinado, *et al*, 2011). Pero se han venido obviando las voces de los actores o dando por hecho que hay consenso

1 Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: janery@unam.mx

2 Estudiante del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: ahuia.yonali@gmail.com

3 Estudiante del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. CE: astriditzel@hotmail.com

en torno a lo que significa la justicia en los espacios escolares. A cubrir este vacío en la investigación se dirige este aporte incipiente, enfocando el punto de vista de los/as jóvenes estudiantes del nivel medio superior en dos escuelas de sostenimiento contrastante del municipio de Tijuana, Baja California.[4]

## Emplazamiento teórico-metodológico

Los estudios sobre las creencias en el ámbito educativo se han centrado principalmente en el profesorado, intentado comprender la práctica educativa y, en algún sentido, procurar su transformación (Pajares, 1992; Macotela, Flores y Seda, 1999; Aguilar Nery, 2003; Fernández, *et al*, 2013; *inter alia*). En el mismo sentido, debe reconocerse la tendencia a explorar las creencias de los/as estudiantes, ausente en el ámbito mexicano, no así en el resto de Latinoamérica (Kloosterman, 1996; Lester, 2002; Piñeyro, 2012; *inter alia*). En ambas corrientes de investigación se ha tratado de hacer explícito lo que tradicionalmente se ha mantenido implícito.

El punto de arranque para elegir el concepto de creencias, por sobre otros como representaciones o percepciones, es porque estos últimos, sobre todo desde vertientes psicológicas suelen imponer una fuerte distinción entre discursos y prácticas. De acuerdo con Villoro (1982:63) "Representación es una aprehensión de un objeto sin considerar ninguna propensión a responder a él"; es decir, una representación de, por ejemplo, una fantasía o una proposición comprendida, pero no aseverada, no determina mis propensiones a actuar en ningún sentido. En cambio, una creencia es una disposición que está determinada por el objeto aprehendido. Aunque, enseguida aclara Villoro, que la representación es condición necesaria, pero no suficiente de una creencia. Nuestro autor define ésta como "un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos" (p.71). De tal manera que esta concepción disposicional supone que existe una asimetría en el vínculo entre acción y creencia: conocer la creencia de un sujeto es atribuirle un estado disposicional que se puede traducir, bajo ciertas circunstancias, en acciones; sin embargo, partimos de no dar por sentada una perfecta racionalidad en las acciones de las personas (Villoro, 1982:67).

En este punto se plantea la importancia de estudiar las creencias de los estudiantes de nivel medio superior sobre las situaciones de (in)justicia en un ámbito escolar específico —el municipio de Tijuana— debido a que, por un lado, no ubicamos estudios nacionales al respecto, y por otro, se trata de una de las voces pocas veces escuchadas en torno a diversas cuestiones que les atañen de su proceso formativo, especialmente en torno a la formación de ciudadanía, la cultura política en las escuelas y la participación paritaria en ellas. El tema de la justicia está en cierto modo implícito en el perfil de egreso del alumnado del nivel medio superior derivado de la Reforma Integral de la Educación Superior (RIEMS) de 2008, relacionada con la categoría de "participación con responsabilidad en la sociedad", que refieren a la conciencia cívica y ética, así como a otros valores.

Suscribimos que las creencias se refieren a proposiciones que, en general, son verdaderas para la persona que las sostiene y que en ciertas circunstancias repercuten en sus ac-

4 Este trabajo contó para su realización con recursos del Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT-IN401616.

ciones. En este trabajo se alude a creencias sobre la justicia en la escuela, a partir de la reconstrucción de situaciones de (in)justicia que plantearon los estudiantes mediante grupos focales, que como se sabe es una técnica que explora más allá de las opiniones individuales, fortaleciendo el carácter social de las creencias.

De otra parte, como se sabe, Baja California tiene índices oficiales de marginación bajos, en casi todos los municipios, aunque hay zonas consideradas de alta marginación en la mayoría de ellos.[5] Hay un abanico de ofertas del nivel medio superior que van desde las particulares hasta el Colegio de Bachilleres, los Colegios Científicos y Tecnológicos, planteles que comparten sostenimiento el estatal y el federal (50% y 50%). Estas escuelas cubren poco más del doble del sostenimiento de la matrícula pública (casi 75 mil estudiantes en el ciclo 2015-2016), el resto son federales (Conalep, DGETI, DGTA, etc.) y de otros tipos de sostenimiento (estatales, comunitarias, etc.)

Cabe señalar que para el ciclo escolar 2016-2017, la demanda del nivel medio se vio alterada por el fenómeno conocido como la "burbuja generacional" en secundaria; consecuencia de la evolución de la pirámide poblacional y la dispensa de edad al ingreso en primaria aprobada por la SEP en 2006, que permitió la inscripción de los/as nacidos/as hasta el 31 de diciembre de cada año y no hasta septiembre como hasta entonces. Esto derivó en un incremento inusual de egresados/as de secundaria y en falta de infraestructura de los subsistemas públicos de bachillerato. En respuesta a tal situación el gobierno estatal estableció la "beca solidaria Oportunidades BC", para quien no alcanzó cupo en una escuela pública lo hiciera en una particular. Dicho apoyo sería aportado cada semestre hasta concluir el bachillerato. Según datos del tercer informe de gobierno recibieron 13 mil 634 solicitudes de beca en el ciclo 2016-2017 (Gobierno del Estado de BC, 2016:221-222).

Si bien la matrícula no ha dejado de aumentar anualmente, la tasa neta, esto es, jóvenes de 15 a 17 años (edad típica reconocida a nivel nacional por la SEP y el INEE) que debería cursar el nivel fue de apenas de 55.8% en el ciclo 2013-14, según las estadísticas de la SEP, y poco más del 20% cursan en bachilleratos privados.

Las dos escuelas en que realizamos el trabajo de campo durante 2016 son contrastantes. En primer lugar, porque son de sostenimiento público y privado; la primera de un bachillerato tecnológico y la segunda de un bachillerato general. La privada presentó de los puntajes más altos en PLANEA en el estado y se considera una escuela de élite, mientras la pública fue de los más bajos puntajes en la misma prueba de Tijuana y está ubicada en una zona de urbanización precaria. Los/as estudiantes que entrevistamos de ésta fueron del turno vespertino, donde son aún más bajos los resultados de PLANEA, mientras los de la privada son del turno único, matutino. En ambos casos hicimos tres grupos focales: uno de varones, mujeres y uno mixto, a menudo de semestres mezclados, grabando las entrevistas en los propios planteles, asegurando la confidencialidad y la privacidad para ello.

5 Datos recientes del CONEVAL (organismo encargado de la medición de la pobreza y la evaluación de los programas sociales) sobre rezago social, en relación con la escolaridad, indican que en el índice de analfabetas de 15 años y más pasó de 3.5% (2000) a 1.9% en 2015; en el mismo período, pasó de 7.6% a 3.8% la población de 6 a 14 que no asiste a las escuelas y la población de 15 años y más con educación básica incompleta pasó de 44.3% a 29.7%. En dicho período se le consideró como un estado con rezago social muy bajo, salvo en el 2015, que se le calificó como "bajo".

## Desarrollo

El contraste entre un grupo de jóvenes de una escuela privada y otra pública busca describir, tanto las semejanzas como las diferencias, a pesar de los contextos más o menos desfavorables y posturas más o menos diferentes relacionadas con la escolarización y las experiencias de situaciones injustas en sus planteles.

La injusticia para los/as estudiantes se manifiesta de diversas formas en el ámbito escolar, pero lo primero que cabe decir de los grupos abordados es que hubo cierta sorpresa para ubicar "situaciones de injusticia" que fue como se abordó el tema, más en la pública donde incluso las dificultades para externarlo fueron evidentes; en contraste con la mayor elocuencia de los/as estudiantes de la privada. Al dejar que definieran y reconstruyeran las situaciones injustas, evitamos inducir algunos temas que la literatura ha explorado, y con ello, precisamos los temas destacados localmente. Así, clasificamos en cuatro grandes categorías las injusticias, más o menos en orden de frecuencia: 1) falta de reconocimiento; 2) la administración de las normas; 3) injusticias retributivas; 4) injusticias en el uso del espacio, el tiempo y la infraestructura. Damos una breve caracterización de cada una y algunos ejemplos de las semejanzas y diferencias en ambas escuelas.

En las dos instituciones los asuntos de mayor coincidencia fueron portar de modo completo y adecuado el uniforme, que en ambas escuelas es exigido, así como el arreglo del pelo (corto) para los varones y el color del pelo para las mujeres. Aunque ambos temas pueden anclarse en la categoría de administración de normas porque está reglamentado, parece más conveniente tratarlo como una injusticia relacionada con la **falta de reconocimiento** de estatus del alumnado (Fraser, 2008). Esto debido a que hay constantes disputas: por el largo de la falda o las calcetas (abajo y no arriba) entre las chicas o el largo (corto) del pelo entre los varones o por el uso de un color homogéneo de los zapatos o tenis para mujeres y hombres; es decir, hay constante ambigüedad y criterios diversos para definir entre esos y otros elementos, que al final tienen que ver con el control de los cuerpos de los/as jóvenes. Si a esto sumamos la falta de canales de participación efectiva y paritaria e incluso de instancias u organismos que hagan escuchar su voz, dejan ver una tutela y cierto temor de parte de las autoridades sobre el estudiantado. Como afirmó un estudiante de la escuela pública: "ellos lo hacen ver como si lo hicieran, pero de hecho no te toman en cuenta". Incluso en la privada una chica creía que eran escuchados (se supone porque pagan), pero aceptó que su efecto era reducido para conseguir cambios según sus intereses.

Hay matices en ambas escuelas. En el caso de la privada se adujo que desde hacía un par de años eran cada vez más rígidos con el uso del uniforme y había tendido a homogenizarlo porque antes había varias opciones, así como con la vigilancia del aspecto personal. Una chica señaló que respondía el carácter "anticuado" de la institución, sobre todo prohibir que los hombres lleven el cabello largo o usen aretes; aunque según ellas mismas apuntaron que hubo cierta concesión a los que ya lo traían largo, no así para los de nuevo ingreso. "Cada quien es único y entonces a partir de eso ya nos están formando como uno solo y ya no nos dejan formar nuestra personalidad". –Dijo con firmeza una chica, quien además agregó que se imponían "roles de género". Sostuvo: "incluso peor, con el uniforme pusieron una regla de que tiene que ser de tu talla y de tu sexo (…) ¿a quién le afecta que yo traiga una [playera] polo que no es de mi talla?".

Argumento semejante lo comparten en la escuela pública: “no vienes a aprender con el uniforme, si quieres aprender vas a aprender”, así como el gasto económico que conlleva, pues incluso en la privada porque cambiaron la mascota del logotipo les estaban forzando a comprar la nueva sudadera.

El uniforme y el aspecto es una arena en disputa constante, el uniforme es una herramienta de distinción respecto de otras escuelas, especialmente en la escuela privada, pero también es una vía para anular las diferencias, dar cierta igualdad a los/as estudiantes, como lo señaló un chico de la escuela privada acerca de que ahí “había muchos becarios”. En todo caso, el alumnado está inmerso en la tensión entre la igualdad, mejor, la uniformidad propuesta por las escuelas, así como la constante vigilancia sobre el cuerpo, especialmente de las chicas, y la diferencia (la construcción de su personalidad).

**Administración de normas.** Con ello aludimos al establecimiento de los límites entre lo permitido o no, según las reglas explicitas, aunque también sobre algunas reglas implícitas; lo que destacan nuestros entrevistados es su discrecionalidad. En este caso hablamos de las sanciones relacionadas con incumplir el reglamento en general; en ambas escuelas éste es impuesto; los estudiantes prácticamente no tienen ninguna participación, ni en su elaboración o modificación. Al respecto cabe diferenciar entre varias relaciones: a) la relación del profesorado hacia los/as estudiantes. Por ejemplo, el no respetar el horario, o no respetar los criterios de evaluación, esto se mencionó en ambas escuelas; b) las relaciones estudiantes hacia el profesorado, aunque esto se mencionó muy de paso sólo en la escuela pública, cuando hay alguna falta de respeto; c) las relaciones entre las autoridades menores (prefectos/as, guardias, personal de limpieza, entre otros) y las autoridades mayores (docentes y directivos, sobre todo) hacia los estudiantes. Asuntos como estar fuera de clase, no hacer caso a los docentes u otras autoridades, incluso no asistir a las asesorías programadas, son causa de reportes o suspensiones, esto último lo mencionaron en la escuela pública. En el caso de sanciones más fuertes como expulsiones o suspensiones (de varios días) generalmente las atiende la dirección.

**Injusticias retributivas.** Se trata de la retribución desproporcionada aceptable a la falta cometida de parte del alumnado. Aquí ubicamos el trato preferente o “no parejo” de docentes hacia alumnos/as, por preferencias de diverso tipo en ambas escuelas, incluso ciertos tratos discriminatorios. Un ejemplo, chicos de la escuela privada señalaron que una docente dividía al grupo a la mitad, subrayando sus diferencias de aprendizajes. Asimismo, las sanciones aplicadas en caso de peleas, en la privada sancionan a los involucrados, pero también a los que lo intentan intervenir para pararlas, sin mediar razones. En el caso de la escuela pública se habló de la discrecionalidad de incluirles como parte del plantel si la pelea es afuera, pero no así cuando les asaltan, que es a menudo, según la percepción del grupo de varones.

Asimismo, las constantes suspensiones por no traer completo o de modo exigido el arreglo del pelo o el uniforme (p. e. el pantalón entubado en las escuelas públicas o las calcetas arriba, o la playera con el logo en la privada) las consideran desproporcionadas cuando se trata de presentar un examen o algo importante. Asimismo, la justificación de las faltas, sólo con receta médica, o asistir obligatoriamente a las asesorías en la escuela pública.

**Injusticias por usos del espacio, del tiempo e infraestructura.** Es este punto se alude a que no les dejan estar en ciertos lugares, no considerar a los que trabajan o valoran la

calidad de la infraestructura. En el centro público señalaron que les parecía injusto que no les permitieran estar en los pasillos o las canchas, aun cuando no tuvieran clase, les suelen obligar permanecer en el salón y en silencio. También señalaron que en salones saturados (primeros semestres llegan aproximadamente a 50) "y cuando dejamos de jugar del receso y hay mucho calor no hay ventilador"; más aún, hubo un señalamiento sobre "vigilancia, porque afuera de la escuela nos han asaltado" —según la experiencia de un chico—. Finalmente, señalaron la falta de consideración por quienes trabajan y no tienen tiempo disponible. Así lo dijo una chica: "mi amiga que por no venir asesorías —ella trabaja en la mañana— a fuerzas querían que viniera y pues no tenía tiempo y no hallaba cómo acomodarse (…) y le dijeron: ˝pues reza para que no te toque esos días, porque si te toca en esos días tienes que venir a fuerzas porque si no suspensión'".

En cambio, en la escuela privada destacaron el mal servicio de la cafetería, con el aval de las autoridades, y el rechazo de ofertas que entraron una temporada únicamente los viernes a la escuela (*food trucks*), así como adecuar los espacios para dar cabida a estudiantes con discapacidad (motriz): "hay muchas escaleras" —dijo una alumna.

## Consideraciones finales

De nuestra exploración podemos señalar que hay más coincidencias que diferencias entre ambas escuelas, relacionadas con las creencias asociadas a las cuatro categorías de situaciones injustas que construimos, sobre todo destacamos la injusticia por falta de reconocimiento como jóvenes, quienes sufren cierta invisibilización como sujetos (políticos, generizados y sexuados), sin reconocimiento como interlocutores con igualdad de estatus. De acuerdo con Fraser (2006:32) estamos ante un "reconocimiento erróneo y subordinación de estatus". Esto tiene que ver con "una relación institucionalizada de *subordinación* y una violación de la justicia. (…) por unos *patrones institucionalizados de valor cultural* de un modo que impide la participación como igual en la vida social." (Énfasis en el original).

Asimismo, debido a que los/as jóvenes tampoco participan en elaboración o modificación de las reglas que rigen las escuelas, ni hay instancias de representación ni defensa de sus derechos (existe sociedad de alumnos en la escuela privada, que se encarga exclusivamente de organizar salidas y la fiesta de graduación o colectas benéficas), estaríamos hablando que sufren injusticia política y/o una representación fallida (Fraser, 2008), ya que las propias reglas les privan de participar como pares en la interacción social. Como dijo una chica de la escuela privada: «tal vez si nos dijeran porqué se hacen ciertas cosas, así como la manera en que las hacen, quizá entenderíamos sus razones".

En suma, queda un largo camino para construir escuelas más justas.

## Bibliografía

Aguilar Nery, J. (2016). *Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica,* Sinéctica, (46). Recuperado el 24 de abril de 2017, de: http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n46/1665-109X-sine-46-00002.pdf

Aguilar Nery, J. (2003). *Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente.* Región y sociedad, 15(26), 73-102.

Cochran-Smith, M. (2010). *Toward a theory of teacher education for social justice.* In A. Hargreaves, M., Fullan, A., Lieberman, & Hopkins, D. (Eds.). International Handbook of Educational Change (pp. 445–467). Springer: Dordrecht, Netherlands.

Fernández, M. T., Tuset, A., Pérez, R.; García, C. (2013). *Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos,* Perfiles Educativos, 35, (139), Pp. 40-59.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Un debate político-filosófico. Madrid: Morata.

García-Peinado, R. Martínez, A., Morales, C. y Vásquez, J. (2011). *Enseñar la justicia social en educación infantil*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9 (49), 94-113 Recuperadoel 24 de abril de 2017, de:http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf

Gobierno del Estado de BC (2016). *Educación para la vida.* En 3 Informe de gobierno. Mexicali: Autor. Consultado el 7 de febrero de 2017 en:http://www.bajacalifornia.gob.mx/3erInformeBC/pdf/Eje%204%20Educacion%20para%20la%20vida.pdf

Kloosterman, P. (1996). *Students' beliefs about knowing and learning Mathematics: Implications for motivation.* En Carr, M. Motivation in mathematics, (pp. 131-156). Nueva Jersey: Hampton Press.

Lester, F.K. (2002). *Implications of research on students' beliefs for classroom practice,* en Leder, G. C., Pehkonen, E. y Töner, G. (eds.). Beliefs: A hidden variable in mathematics education? (pp. 345-353). Holanda: Kluwer.

Macotela, S., R. Flores e I. Seda (2001). *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro.* Revista Iberoamericana de Educación. Recuperad el7 de febrero, 2017 de: rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF

Pajares, M. F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct.* Review of Educational Research, 62 (3), 307-332.

Piñeyro, N. (2012). *Creencias epistemológicas en el ámbito académico. El discurso de los estudiantes de ciencias de la educación y su relación con los métodos para fijar creencias.* Astrolabio, 0(8), 437-465. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/512/1028

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE-Universidad Nacional de San Martín.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer.* México: Siglo XXI.

# Indicadores para evaluar desde un enfoque comparativo el programa de propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo

María Joaquina Sánchez Carrasco[1]

## Introducción

El análisis comparativo converge en diversos ámbitos del conocimiento, revela tanto las diferencias como las semejanzas y sus relaciones, y es la base para motivar transformaciones, con carácter innovador. Los sistemas educativos se pueden beneficiar de este tipo de análisis para generar correcciones inmediatas, modificaciones parciales o transformaciones generales del sistema educativo (Villalobos y Trejo, 2015).

Como parte del análisis comparativo es factible realizar la evaluación educativa que, ante todo, es una práctica que se ha ido instaurando entre las diversas instituciones educativas del país. La evaluación se relaciona con la calidad educativa, que en tanto *punto nodal*, ha generado procesos de institucionalización de la evaluación en los diferentes niveles educativos.

La evaluación no es neutra, conlleva una carga valorativa y política que involucra diversos agentes, fines y objetivos. En la Universidad Autónoma Chapingo (UACh) se ha ido edificando con obstáculos de diverso orden. Dada la relevancia de valorar los programas educativos, se inició una autoevaluación en el año 2013, por interés de varios profesores/as del nivel propedéutico de la UACh, considerando los siguientes factores: estructura y operación del plan de estudios, práctica docente, estudiantes vigentes y egresados, tutoría, gestión administrativa e infraestructura. Para abordar cada factor se formaron subcomisiones de profesores/as. En el presente texto se indica la forma en que la subcomisión de estudiantes vigentes, diseñó y aplicó una encuesta, en junio de 2014, a través de un instrumento de evaluación (cuestionario), dirigido a estudiantes de propedéutico de la UACh, inscritos en el periodo escolar 2013-2014, lo que permitió identificar, por un lado, aspectos académicos y sociodemográficos de los estudiantes, y por el otro, conocer y comparar la percepción que tienen los alumnos/as en relación con

1 Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma Chapingo. Doctora en Educación Agrícola Superior. CE: joaquimar08@yahoo.com.mx

la gestión administrativa, la infraestructura, la práctica y calidad docente, la estructura del plan de estudios, las tutorías, los viajes de estudios y la violencia escolar.

El programa de estudios de propedéutico se cursa en un año, después de haber acreditado la preparatoria, y tiene como objetivo nivelar a los estudiantes, en cuanto a conocimientos agropecuarios, con respecto a los alumnos de la preparatoria agrícola, a fin de que puedan acceder a alguna de las 22 carreras que se imparten en la UACh. El plan de estudios de propedéutico se modificó en el 2011, y una de las intenciones de la evaluación autodiagnóstica fue identificar si los cambios realizados a partir de ese año han sido pertinentes.

El texto se encuentra organizado en tres apartados. En el primero se explican los elementos teóricos vinculados con la investigación; en el segundo se presentan algunos resultados comparativos relacionados con la práctica docente, y en el tercero las conclusiones.

## Apartado teórico

Desde el Análisis Político de Discurso se considera que a nivel social existe la imposibilidad de fijación de sentido de un discurso (sea lingüístico o extralingüístico), lo cual implica la formulación de fijaciones parciales. "El discurso se constituye como intento por fijar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias [entre los diversos discursos] por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos *puntos nodales* […o bien] significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena significante" (Laclau y Mouffe, 1987).

A nivel social se da la práctica de la articulación que permite la construcción de *puntos nodales* que fijan parcialmente el sentido en un contexto social. En el ámbito educativo, nacional e internacional, la "calidad de la educación" se ha convertido en un *punto nodal,* es decir, en un intento por fijar el flujo de significaciones, a que han dado lugar las "carencias" educativas asociadas al profesorado, alumnado, programas educativos, directivos, administradores y gobiernos (INEE, 2017; González, 2012). La calidad de la educación es un concepto cuya valoración está determinada por factores ideológicos y políticos, por los significados que se asignan al desarrollo, la educación, el aprendizaje, la enseñanza y los valores predominantes de la cultura. La definición de calidad educativa depende de los diferentes periodos históricos, de una sociedad a otra y de un grupo de individuos a otros (Blanco, 2008).

Campos (2014) señala que a pesar de que el Estado mexicano tiene la obligación de garantizar las condiciones para asegurar el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, el sistema educativo mexicano enfrenta diversos problemas: deserción, rezago educativo, abandono escolar, bajo aprovechamiento, entre otros.

Ante esta problemática el INEE pretende "[…] evaluar la calidad, el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior" (www.inee.educ.mx). Así, desde la perspectiva de esta institución se pretende fomentar la calidad educativa (*punto nodal*), a través de la evaluación (De la Garza, 2004). González define la evaluación como:

> "[…] proceso sistemático por el que se recopila información, basada en indicadores o criterios, ya sea cualitativa y/o cuantitativa de diversas fuentes para determinar la situación (valía o mérito) de un objeto en alguna (s) variable (s) de interés, para brindar la información necesaria que apoye la toma de decisiones eficientes y pertinentes sobre el objeto evaluado, de las cuales se puede contemplar, de forma general, el ajuste, permanencia o cancelación del mismo, todo ello con fines de mejora" (2012: 22).

Entre los objetos de evaluación se encuentran los programas, los directivos, los administrativos, docentes, estudiantes y las políticas mismas. Entre las justificaciones de la evaluación está garantizar la calidad de la educación, la mejora constante, la distribución de recursos financieros, o bien transparentar e informar sobre el uso de los recursos públicos (Mejía, 2011).

Como proceso, la evaluación es un ejercicio sistemático, con etapas determinadas, con dirección y objetivos claros, que requiere una planeación minuciosa que garantice su validez y confiabilidad. Un factor que guía y determina la información a recabar y los medios utilizados son los criterios o indicadores, que permitirán tener una visión general sobre el objeto evaluado. Para ello es importante definir lo que es pertinente, suficiente, eficiente o útil del objeto evaluado; si la metodología es cualitativa o cuantitativa, cuáles serán las fuentes de información, y suficiente rigor en los instrumentos para recabar la información (González, 2012).

Los criterios o indicadores son elementos de evidencia construidos expresamente para proporcionar un "indicio" que contribuya en la formulación de un juicio evaluativo, y permita tomar decisiones y acciones (Guadalupe, 2011). Un indicador permite cuantificar un elemento que se considera relevante para el monitoreo o evaluación de un programa, cuyo propósito es ayudar a los tomadores de decisiones (Martínez, 2004).

Medina (2011) señala que, dependiendo del periodo en que se realice la evaluación, puede ser diagnóstica (situación del programa en el momento actual), formativa (comportamiento del programa en diferentes etapas), sumativa (funcionamiento global del programa), prospectiva (crear escenarios futuros). Así mismo, la evaluación interna o autoevaluación produce resultados útiles para la toma de decisiones, su función es optimizar el funcionamiento, mejora del objeto evaluado. Se efectúa por los responsables del diseño de evaluación.

Desde el APD se considera que la evaluación conlleva tres dimensiones: involucra la política, porque al momento de instaurarse en una institución escolar, conlleva el juego de intereses que convergen en un campo de poder; forma parte de políticas públicas y de gobierno, que se implementan a través de reformas educativas; y una dimensión de lo político, porque como parte de su institucionalización pueden surgir conflictos (a nivel empírico) que trascienden hacia antagonismo (a nivel simbólico), debido a que niegan la identidad de alguno de los agentes implicados en el proceso educativo (Laclau y Mouffe, 1987; Buenfil, 1994).

## Programa de Propedéutico de la UACh

A continuación se mencionan las fases de la evaluación y los indicadores de análisis que se incluyeron en una encuesta impresa, que se realizó en el contexto de una evaluación autodiagnóstica del programa de propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo (UACh). La encuesta se aplicó, en junio de 2014, a una muestra de estudiantes de propedéutico. Entre otros objetivos, se buscó caracterizar a la población estudiantil en función de indicadores sociodemográficos (edad, estado civil, género, estado de origen, problemas físicos y enfermedades padecidas) y académicos (promedio obtenido en el bachillerato, tipo de institución de procedencia y actividades extraescolares). Así como valorar la percepción de los estudiantes en relación al desempeño docente, las tutorías, los viajes de estudio y la violencia escolar.

Los resultados obtenidos a través de la encuesta son relevantes, en virtud de que permiten, por un lado, caracterizar a la población estudiantil, y por el otro, realizar algunas recomendaciones que contribuyan a mejorar su estancia en la UACh, a fin de que concluyan satisfactoriamente sus estudios.

La investigación se realizó a través de trabajo de campo basado en la encuesta. Para lograr lo antes descrito, la subcomisión de estudiantes del "Proyecto de Autoevaluación del Plan de Estudios de Propedéutico" diseñó dos cuestionarios: el cuestionario "A" para obtener datos del primer semestre del ciclo escolar 2013-2014 y el cuestionario "B" para el segundo semestre del mismo ciclo escolar. Los cuestionarios se diseñaron con preguntas abiertas y cerradas.

Antes de aplicar los cuestionarios a la muestra definitiva, se realizó una prueba piloto en mayo de 2014, con una muestra conformada por 42 alumnos/as (20 mujeres y 22 hombres) que estaban cursando el segundo semestre del ciclo escolar 2013-2014.

En el diseño de la encuesta se utilizó el muestreo aleatorio por conglomerados. La muestra final estuvo conformada por 282 estudiantes, 160 hombres y 122 mujeres. El cuestionario A fue contestado por 142 estudiantes (81 hombres y 61 mujeres), mientras que el cuestionario B, fue respondido por 140 alumnos/as (79 hombres y 61 mujeres). La muestra elegida para cada cuestionario, corresponde al 74% de la población estudiantil inscrita en dicho periodo (386). Una vez realizada la encuesta se procedió a codificarla y procesarla a través del programa SPSS. Por cuestiones de espacio solo se abordarán algunos resultados vinculados con la práctica docente de las siete asignaturas del primer semestre de propedéutico.

Con relación a las actividades didácticas, en el cuadro 1 se aprecia que la exposición del profesor/a prevalece en todas las asignaturas, entre un 83%, Sistema de Producción Agrícola y un 97%, de Diversidad Animal. La clase magistral sigue siendo un recurso central en las asignaturas, lo cual da pie a pensar que aún no se transita plenamente hacia un esquema donde el estudiante sea el eje del aprendizaje.

La discusión de temas en equipo se utiliza en un 56% en Física Básica Experimental; 54%, en Diversidad Animal; 51%, en Ciencias Sociales I, y 39% en Botánica de las Plantas con Semilla. De modo que sólo en cuatro asignaturas se utiliza con cierta frecuencia el trabajo en equipo. Este tipo de estrategia didáctica es fundamental, puesto que permite la interacción social, el intercambio de opiniones y, general, el trabajo colaborativo.

Las prácticas de campo representan otra estrategia didáctica relevante porque contribuyen contrastar la teoría con la práctica, sobre todo en el ámbito agrícola; son realizadas en las asignaturas de Sistemas de Producción Agrícola, 94%; Botánica de Plantas con Semilla, 30%, y en Diversidad Animal 26%.

**Cuadro 1.** Dinámica de las sesiones de clases en cada una de las asignaturas

| Asignatura | Botánica de plantas | Sistema prod. agrícola | Diversi-dad animal | Mate-máticas | Física básica experimen. | ntroduc. a la química agri. y ambiental | Ciencias Soc. I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Actividad Didáctica | % | % | % | % | % | % | % |
| Exposición profesor | 91 | 83 | 97 | 91 | 91 | 95 | 94 |
| Discusión de temas en equipo | 39 | 18 | 54 | 18 | 56 | 49 | 51 |
| Prácticas de campo | 30 | 94 | 26 | 1 | 5 | 4 | 2 |
| Prácticas de laboratorio | 90 | 60 | 86 | 20 | 82 | 92 | 5 |
| Presenta-ción de diaposi-tivas | 78 | 60 | 89 | 3 | 18 | 33 | 56 |
| Presenta-ción de videos o películas | 55 | 11 | 64 | 1 | 7 | 20 | 40 |
| Examen | 91 | 91 | 88 | 93 | 82 | 95 | 88 |

Fuente: elaboración propia.

Los laboratorios en la UACh, particularmente en el Departamento de Preparatoria Agrícola, tienen una ventaja comparativa respecto a otras instituciones educativas, ya que cuentan con equipamiento, materiales y reactivos que permiten diseñar y desarrollar prácticas que promueven un aprendizaje significativo y colaborativo. Las prácticas de laboratorio se utilizan en un 92% en Introducción a la Química Agrícola y Ambiental, Botánica de las Plantas con Semillas, 90%; Diversidad Animal, 86%; Física Básica Experimental, 82%; Sistemas de Producción Agrícola, 60% y en Matemáticas I, 20%.

Las diapositivas, sobre todo a través de presentaciones power point, son un recurso didáctico de uso constante entre los profesores/as. Si las diapositivas son leídas por el profesor/a sin propiciar la participación de los estudiantes se continúa con un modelo educativo centrado en el maestro/a. Las diapositivas son un recurso utilizado principalmente en la asignatura Diversidad Animal (89%), Botánica de las Plantas con Semilla (78%), Sistemas de Producción Agrícola (60%) y Ciencias Sociales I (56%).

Cuando la presentación de videos o películas coadyuvan a la comprensión de un tema, se constituyen en un medio que promueve el aprendizaje significativo; esta actividad es una práctica frecuente de asignaturas como: Diversidad Animal, 64%; Botánica de las Plantas con Semilla, 55%, y Ciencias Sociales I, 40%.

Los exámenes, cuando cumplen un objetivo específico y tienen un diseño adecuado, pueden proveer de información valiosa sobre los aprendizajes de los estudiantes. Es un recurso utilizado como estrategia de enseñanza y aprendizaje en todas las asignaturas, entre un 82% en Física Básica Experimental y un 95% en Introducción a la Química Agrícola y Ambiental ver (cuadro 1).

El uso de estrategias de aprendizaje depende en gran medida del tipo de asignatura. Así en las de tipo teórico predomina el trabajo escrito, tal como la elaboración de ensayos, trabajo final escrito y el mapa conceptual o cuadro sinóptico. En el caso de las materias teórico-prácticas se utiliza, además de la toma de apuntes, el reporte de laboratorio y de campo, y la resolución de ejercicios y problemas. A partir de la información que provee el cuadro 2 se encontró lo siguiente:

> En todas las asignaturas sobresale la toma de apuntes entre un 73% en Sistemas de Producción Animal y un 90% en Diversidad Animal. Se puede señalar que, en general, en todas las asignaturas predomina la toma de apuntes como estrategia de aprendizaje. En este sentido es muy importante fortalecer entre los estudiantes las habilidades para tomar apuntes.
>
> Entre las estrategias de aprendizaje que contribuyen a organizar la información de forma secuencial, a la expresión escrita de ideas y estructuras conceptuales, son la redacción de ensayos y trabajos escritos. La elaboración de ensayos es solicitada sobre todo en Diversidad Animal (53%), Botánica de las Plantas con Semilla (39%), Introducción a la Química Agrícola y Ambiental y Ciencias Sociales I (34%).

**Cuadro 2.** Prácticas de aprendizaje organizadas por el profesor/a

| Asignatura | Botánica de plantas | Sistema de prod. agrícola | Diversi-dad animal | Matemáti-cas | Física básica experimen-tal | Introduc. a la química agri. y amb. | C. Soc. I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Actividad de aprendizaje | Si | Si | Si | Si | Si | Si | Si |
| La toma de Apuntes | 88 | 73 | 90 | 77 | 75 | 86 | 74 |
| Elaboración de ensayos | 39 | 31 | 53 | 2 | 28 | 34 | 34 |
| Trabajo final escrito | 16 | 34 | 39 | 14 | 21 | 37 | 28 |
| Mapa conceptual o cuadro sinóptico | 46 | 25 | 54 | 3 | 15 | 30 | 36 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Exposición de estudiantes | 34 | 6 | 60 | 1 | 19 | 23 | 51 |
| Reporte de laboratorio | 64 | 62 | 72 | 8 | 81 | 92 | 5 |
| Ejercicios y Problemas | 39 | 52 | 18 | 77 | 75 | 64 | 11 |

El trabajo final escrito es requerido principalmente en las siguientes asignaturas: Diversidad animal (39%), Introducción a la Química Agrícola y Ambiental (37%), Sistemas de Producción Animal (34%) y Ciencias sociales I (28%).

Los mapas conceptuales, mentales o sinópticos son estrategias que en forma de diagramas o cuadros sinópticos permiten al estudiante representar palabras, ideas, en torno a una palabra clave, un concepto o idea central. Éstos se solicitan con más frecuencia en Diversidad Animal (54%), Botánica de las Plantas (46%) y Ciencias Sociales I (36%).

El reporte de laboratorio es una estrategia que permite concentrar información relacionada con procesos experimentales vinculados a una metodología específica. Este tipo de recurso predomina en Introducción a la Química Agrícola y Ambiental (92%), Física Básica Experimental (81%), Diversidad Animal (72%), Botánica de las Plantas con Semilla (64%) y Sistemas de Producción Animal (62%).

La exposición de temas por parte de los estudiantes se utiliza como una estrategia de aprendizaje que les permite apropiarse de un tema para exponerlo ante un grupo. Las asignaturas en las que desarrolla en mayor medida son: Diversidad Animal, 60%, Ciencias Sociales I, 51%, Botánica de Plantas con Semilla, 34% e Introducción a la Químíca Agrícola y Ambiental, 23%.

Ante la realidad compleja que se vive actualmente es fundamental dotar a los estudiantes de conocimientos y habilidades para atenderla. La resolución de ejercicios y problemas, son recursos de aprendizaje utilizados por Matemáticas (77%), Física Básica Experimental (75%), Introducción a la Química Agrícola y Ambiental (64%) y Sistemas de Producción Animal (52%). Sería conveniente incentivar su uso en el resto de las asignaturas.

A nivel de comparación, se identifica que la asignatura Diversidad Animal es la que mayor variedad de recursos de aprendizaje utiliza, le faltaría promover la resolución de ejercicios y problemas (solo se aplica en un 18%). Enseguida se ubican Introducción a la Química Agrícola y Ambiental, así como Botánica de las Plantas con Semillas; en el caso de la primera asignatura, el recurso que menos utiliza es la exposición de estudiantes (23%), mientras que la segunda, prácticamente no considera el trabajo final escrito (16%). En Física Básica Experimental, entre las estrategias de aprendizaje que menos se utilizan están: el trabajo final escrito (21%), la exposición por parte de los estudiantes (19%) y el mapa conceptual o cuadro sinóptico (15%). En Ciencias Sociales I las estrategias menos usadas son: el trabajo final escrito (28%) y la resolución de ejercicios y problemas (11%). En Matemáticas predominan dos tipos de estrategias de aprendizaje: la toma de apuntes y la resolución de ejercicios y problemas, con 77%, respectivamente.

## A manera de conclusión

Participar en el diseño y aplicación de una encuesta para contribuir a la autoevaluación del programa de estudios de propedéutico de la UACh, resultó interesante en diversos aspectos. Primero porque fue necesario atender ciertas tensiones que se manifestaron en el proceso político y de lo político (Laclau y Mouffe, 1985; Buenfil, 1994), y que se lograron superar, en un contexto de negociación, para la consecución de los objetivos propuestos.

También porque los indicadores obtenidos permiten tener un panorama general y comparativo, de la "realidad educativa", del programa de educativo de propedéutico, en un contexto histórico determinado. Los datos obtenidos a través de la encuesta permiten realizar algunas recomendaciones, tanto a las autoridades como a los profesores/as que imparten clases en nivel propedéutico.

El proceso de autoevaluación en las instituciones educativas como la UACh es importante, porque coadyuva al conocimiento del contexto en que se desarrolla un programa y la forma en que interactúan los diversos actores educativos, así como promover procesos autogestivos, que contribuyan a mejorar la calidad educativa, en tanto *punto nodal,* y en función de las necesidades de la institución y del entorno al que atiende.

### Bibliografía

Blanco, R. (2008). *Educación desde el enfoque de los derechos humanos.* En Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Chile. pp. 7-47.

Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación,* DIE-CINVESTAV-IPN/Conacyt, México.

Campos y Covarrubias, G. (2014). *Educación a nivel internacional, nacional y la evaluación educativa En: Navarro L., M. y Z. Navarrete (Coords.)* Educación comparada. Internacional y nacional, México, Plaza y Valdés. 161-170.

De la Garza, E. (2004). *La evaluación educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Oct.-Dic., Vol. 9, N° 23. pp. 807-816.

González, R. E. (2012). *Aspectos clave de las perspectivas teóricas para la evaluación de programas educativos: México,* en Rueda, M. (Coord.) La evaluación educativa: análisis de sus prácticas, México, Díaz Santos, pp. 17-49

Guadalupe, C. (2011). Estadísticas e indicadores educativos: reflexiones generales, en Kisilevsky, M. y E. Roca (Coords.), *Evaluación. Indicadores, metas y políticas educativas.* España, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 47-60

INEE. *Acerca del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Consultado en: http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee

Laclau, E. y Chantal M., (1987/2004). *Hegemonía y estrategia socialista*, Fondo de Cultura Económica, México.

Martínez, F. (2004). *Los indicadores educativos y su construcción: qué esperar y qué cuidar,* en Kisilevsky, M. y E. Roca (Coords.), Evaluación. Indicadores, metas y políticas educativas. España, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 31-46.

Ina, S. R. (Coord.) (2011). *Políticas y Educación. La construcción de un destino*, México: Díaz de Santos.

Mejía, P. (2011). *Las políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior: una directriz de los organismos internacionales* En Medina, S. R. (Coord.) (2011) *Políticas y Educación. La construcción de un destino*, México: Díaz de Santos, pp. 65-87.

Villalobos E. M. y C. M. Trejo Sánchez (2015). *Fundamentos teórico-metodológicos para la educación comparada, en: Navarro, M. A. y Z. Navarrete (Coords.) Educación comparada nacional e internacional, México: Plaza y Valdés Editores. pp. 19-27.*

# Estudio comparativo de resultados de evaluación entre promedio de bachillerato, EXANI II y EGEL en seis programas educativos de la UAT

Dora María Lladó Lárraga[1]
Ma. Concepción Niño García[2]

El objeto del presente trabajo es mostrar los resultados iniciales en torno a la relación promedio escolar de bachillerato, con los resultados obtenidos por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en el Examen Nacional de Ingreso a la Licenciatura (Exani II) en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales aplicado en 2008-3 y la puntuación obtenida en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) aplicado por el Ceneval en el 2012 y 2013. Para la selección de los estudiantes los criterios considerados fueron: programas educativos de calidad (ubicados en el Nivel I acorde a la clasificación de los CIEES) con mayor número de estudiantes y un programa por área de conocimiento. A partir de los resultados del estudio se lograron derivar un conjunto de estrategias que permitan mejorar la trayectoria formativa de los estudiantes.

## I. Los estudios sobre trayectoria escolar del estudiante

Chaín (1997 y 2003) establece que la importancia del estudio de las trayectorias formativas y/o escolares se encuentra fundamentada en que los estudiantes son el eje central de las instituciones de educación superior; de ahí que resulte esencial conocer cuáles son sus antecedentes previos, así como sus condiciones y expectativas en el contexto educativo.

Enciso Ávila (2011) señala que por trayectoria escolar se refiere al conjunto de factores que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad. Según Altamira Rodríguez (1997) se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa, desde el ingreso, permanencia hasta la conclusión de créditos y

1 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). CE: dllado@docentes.uat.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). CE: mcnino@docentes.uat.edu.mx

requisitos académicos-administrativos que define el plan de estudio. Por su parte Cuevas (2001), define la trayectoria escolar como el conjunto de factores que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad.

De acuerdo con Cu Balán, *et al*. (2008) los estudios sobre los antecedentes escolares de los alumnos, o trayectoria escolar previa, generalmente señalan que los antecedentes como el bachillerato de procedencia, el promedio de bachillerato, el número de materias reprobadas en el bachillerato, las calificaciones obtenidas en el examen de ingreso universitario y el perfil de ingreso inciden en el rendimiento o desempeño escolar de los estudiantes en el nivel universitario. Trost (1993) señala que estos estudios, frecuentemente fundamentados en la teoría del desempeño académico de McKenzie y Schweitzer (2001), generalmente concluyen que los antecedentes escolares de los estudiantes que ingresan al nivel superior son cruciales para el logro de un buen desempeño en la carrera.

Los estudios de trayectoria escolar aportan evidencia de los niveles de productividad y rentabilidad de los procesos y recursos educativos (ANUIES, 1997) y elementos para la evaluación de programas de estudio y para establecer alternativas de apoyo para disminuir los altos índices de deserción y rezago en el nivel superior.

Aún y cuando hay autores que coinciden en el hecho de que para analizar la trayectoria escolar de los estudiantes y entender qué es lo que causa que un estudiante permanezca o deserte de una licenciatura, requiere considerar no solo fenómenos de índole escolar, académica y docente, si no aquellos de origen social y familiar. Aun así, el presente trabajo describe aquellos factores académicos que inciden en el éxito o fracaso del estudiante.

- El promedio del Bachillerato. Martínez (2002) menciona la correlación entre resultados de la prueba de admisión y promedio de estudios en el nivel medio superior.

- Examen Ceneval. Este es un instrumento único y general para todos los aspirantes al nivel superior, el cual deberá ser aplicado previamente a la admisión de las IES. Este ha sido considerado como factor de selección y/o instrumento de información sobre el nivel de conocimientos con el que los estudiantes ingresan a la Universidad. En este sentido Martínez (2002) señaló que algunos exámenes estandarizados de conocimientos o de habilidades utilizados son: EXANI II del Ceneval (2004), la Prueba de Aptitud Académica (PAA) del College Board-Puerto Rico, el Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas (EXCOHBA) de la Universidad Autónoma de Baja California y el examen del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para el subsistema de institutos tecnológicos federales.

- El Examen General de Egreso (EGEL), es un instrumento de Ceneval que permite medir y comparar nacionalmente los conocimientos logrados por los estudiantes de algunos programas educativos de nivel licenciatura.

El objeto del presente trabajo es que tanto han incidido en los estudiantes de la UAT el promedio escolar de bachillerato, con los resultados obtenidos en el Examen Nacional de Ingreso a la Licenciatura (Exani II) en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales aplicado en 2008-3 y la puntuación obtenida en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL).

## II. Método

Para la realización del estudio se analizaron los resultados de los alumnos que presentaron el EXANI II en el año 2008-3 y los resultados del EGEL de los alumnos que presentaron en los años 2013 Y 2014 de seis programas educativos de la UAT.

**Criterios de selección de la muestra:** se consideraron 4 criterios: en primer lugar la generación de alumnos de nuevo ingreso que presentaron el EXANI II en el año 2008-3; la zona de ubicación geográfica de los programas educativos, el área de conocimiento y el tener Nivel I en la evaluación de los CIEES; quedando de la forma siguiente:

**Cuadro 1.** Criterios de selección de la muestra

| Zona de ubicación | DES participantes | Área y Programas Educativos seleccionados |
|---|---|---|
| Norte: 2 programas seleccionados | **Ciudad Reynosa**<br>- Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán.<br>- Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Rodhe. | **Ciencias de la salud**: Químico Farmacéutico Biólogo (QFB).<br>**Ingeniería y tecnología**: Ingeniero en Electrónica (Ing. Electrónica) |
| Centro: 2 programas seleccionados | **Ciudad Victoria**<br>- Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia "Dr. Norberto Treviño Zapata".<br>- Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades. | **Ciencias agropecuarias**: Médico Veterinario Zootecnista (MVZ).<br>**Educación y humanidades**: LCE con Opción en Tecnología Educativa. |
| Sur: 2 programas seleccionados | **Ciudad Tampico**<br>- Facultad de Derecho y Ciencias y Sociales.<br>- Facultad de Medicina "Dr. Alberto Romo Caballero". | **Ciencias sociales y administrativas**: Licenciado en Derecho.<br>**Ciencias de la salud:** Médico Cirujano. |

Fuente: elaboración propia.

## III. Análisis de la información

El total de alumnos considerados en el estudio fueron 1292. Por programa educativo, el número de distribuye como sigue:

**Cuadro 2.** Total de alumnos considerados en el estudio

| Ingeniero en Electrónica | QFB | LCE. Opción en Tecnología Educativa | MVZ | Licenciado en Derecho | Médico Cirujano |
|---|---|---|---|---|---|
| **65** | **136** | **109** | **143** | **269** | **570** |

Fuente: elaboración propia.

### *3.1. Promedio escolar de los estudiantes de bachillerato en los programas educativos objeto de investigación*

El promedio de calificaciones va desde 6 a 10 considerando este último como un promedio de excelencia. En la siguiente tabla se muestra que el mayor número de estudiantes que ingresaron en el periodo 2008-3 de los seis programas, se encuentran ubicados en los rangos de 8.0 a 8.9 independientemente de la carrera estudiada.

**Cuadro 3.** Programas educativos

| Promedio | Ingeniero en Electrónica | QFB | LCE. Opción en Tecnología Educativa | MVZ | Licenciado en Derecho | Médico Cirujano | Totales |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6.0-6.4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 | 0 | 10 |
| 6.5-6.9 | 1 | 1 | 6 | 5 | 20 | 4 | 37 |
| 7.0-7.4 | 6 | 7 | 13 | 25 | 49 | 22 | 122 |
| 7.5-7.9 | 9 | 7 | 26 | 27 | 55 | 60 | 184 |
| 8.0-8.4 | 13 | 22 | **29** | **28** | **56** | 122 | 270 |
| 8.5-8.9 | **16** | **46** | 22 | 23 | 43 | **138** | **288** |
| 9.0-9.4 | 9 | 32 | 5 | 9 | 21 | 125 | 201 |
| 9.5-9.9 | 8 | 17 | 4 | 6 | 14 | 93 | 142 |
| 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 7 |
| Vacías | 3 | 3 | 4 | 19 | 2 | 0 | 31 |
| **Total** | **65** | **136** | **109** | **143** | **269** | **570** | **1292** |

Fuente: elaboración propia.

### *3.2. Caracterización de los resultados del EXANI II por áreas y programa educativo*

De los programas educativos analizados los resultados en **español** evidencian que los estudiantes promedian en su mayoría entre 1000 y 1100 puntos (QFB, LCE. Opción en Tecnología Educativa, MVZ, Licenciado en Derecho, Médico Cirujano). A excepción de Ingeniero en electrónica en donde los resultados son inferiores (800 a 899).

Por lo que respecta a los resultados en **matemáticas**, los estudiantes de Ingeniero en Electrónica (27.69%) presentan los resultados más elevados (1100 a 1199); le siguen los estudiantes de Médico Cirujano y QFB cuyo mayor porcentaje está entre 1000 y 1099. Los menores porcentajes los obtuvieron los alumnos de LCE con opción en Tecnología Educativa y MVZ (entre 800-899).

En el área de **ciencias naturales**, los puntajes mayores están de 1000 a 1099, en el caso de QFB, Ing. en Electrónica, Licenciado en Derecho y Médico Cirujano. Y con menor puntaje están los alumnos de LCE con opción en Tecnología Educativa y MVZ, con puntajes de 900 a 999.

El área de **ciencias sociales** el puntaje mayor obtenido por los estudiantes fluctúa entre 1000 y 1099 en QFB y Medicina; con menor índice están Ingeniero en Electrónica, MVZ y Derecho (900 a 999), destaca el hecho de que LCE con opción en Tecnología Educativa tienen los menores puntajes (800-899).

### *3.3. Desempeño en el EGEL por programa educativo*

Específicamente se refiere a los alumnos que ingresaron en el periodo 2008-3, que han terminado sus estudios y que presentaron el EGEL en los años 2013 y 2014. De los 1292 estudiantes que ingresaron a la UAT, a la fecha del corte habían presentado el EGEL 241.

**Cuadro 4.** Desempeño en el EGEL por programa educativo

| | QFB | Ing. Electrónica | LCE. Op. Tec. Educativa | MVZ | Lic. Derecho | Médico Cirujano |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Testimonio Sobresaliente | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 10 |
| Testimonio Satisfactorio | 15 | 0 | 8 | 16 | 25 | **12** |
| Sin testimonio | **50** | 4 | **13** | **39** | **36** | 8 |
| Total de sustentantes | 66 | 4 | 22 | 56 | 63 | 30 |
| No presentaron | 70 | 61 | 87 | 87 | 206 | 540 |
| | 136 | 65 | 109 | 143 | 269 | 570 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla se evidencia que por lo que respecta al EGEL, los alumnos presentaron resultados bajos y en su mayoría sin testimonio.

### *3.4. Análisis de la relación promedio escolar de egreso del bachillerato, EXANI II y EGEL por programa educativo*

En la carrera de **QFB**, que en total son 136 alumnos, los de promedio de 6.0 a 6.9, un alumno tiene menos de mil puntos en el EXANI II y obtuvo testimonio satisfactorio en el EGEL. Con promedio de 7.0 a 7.9 fueron 14 alumnos presentaron el examen de ingreso, siendo 3 los que obtuvieron arriba de mil puntos y 11 están por debajo de los mil puntos, de éstos 2 han presentado el EGEL, obteniendo testimonio de desempeño satisfactorio. Con promedio de 8.0 a 8.9 fueron 68 alumnos que presentaron el examen de ingreso, 25 obtuvieron arriba de mil puntos y 43 menos de mil puntos. Solo 29 han presentado el

EGEL, dos lograron testimonio de desempeño satisfactorio, uno de ellos en el EXANI II obtuvo menos de mil puntos. De promedio de 9.0 a 9.9 fueron 49 alumnos que presentaron el examen de ingreso, 29 alumnos obtuvieron arriba de mil puntos y 20 menos de mil puntos, de éstos, 33 presentaron el EGEL, uno obtuvo testimonio sobresaliente, 10 lograron testimonio de desempeño satisfactorio y 22 sin testimonio. Con promedio de 10 presentó un alumno el EXANI II obteniendo menos de mil puntos, y en el EGEL sin testimonio.

Con respecto a la carrera de **Ingeniero en Electrónica** (en total son 65), los alumnos con promedio de 6.0 a 6.9, tienen menos de mil puntos en el EXANI II, y no ha presentado EGEL. Con promedio de 7.0 a 7.9 fueron 15 alumnos los que presentaron el examen de ingreso, siendo 6 los que obtuvieron arriba de mil puntos y 9 por debajo de los mil puntos, de los 15 alumnos solamente uno ha presentado el EGEL y sin testimonio. Con promedio de 8.0 a 8.9 fueron 29 alumnos presentaron el examen de ingreso, siendo 12 los que obtuvieron arriba de mil puntos. Del total (29 alumnos) han presentado el EGEL 2 alumnos y sin testimonio. De promedio de 9.0 a 9.9 fueron 17 alumnos que presentaron el examen de ingreso y 13 obtuvieron arriba de mil puntos; de los 17 alumnos solo uno ha presentado el EGEL y no obtuvo testimonio.

En la carrera de **Licenciado en Educación con Opción en Tecnología Educativa** (109 en total), los alumnos con promedio de 6.0 a 6.9 son 6 y éstos obtuvieron menos de mil puntos en el EXANI II; solo 1 presentó el EGEL y su resultado fue sin testimonio. Con promedio de 7.0 a 7.9 fueron 39 alumnos. De éstos, 3 obtuvieron arriba de mil puntos en el EXANI II; asimismo de los 39 alumnos, 9 presentaron el EGEL y solamente 3 han obtenido testimonio de desempeño satisfactorio (dos de ellos obtuvieron menos de mil puntos en el EXANI II y uno más de mil puntos), seis de ellos no obtuvieron testimonio. Con promedio de 8.0 a 8.9 fueron 51 alumnos los que presentaron el examen de ingreso, siendo 9 los que obtuvieron arriba de mil puntos y 42 menos de los mil puntos en el EXANI II, de los 51 alumnos solamente han presentado el EGEL 9 alumnos y 4 de ellos han obtenido testimonio de desempeño satisfactorio y 5 no han obtenido testimonio. De promedio de 9.0 a 9.9 fueron 9 alumnos los que presentaron el examen de ingreso, siendo 5 los que obtuvieron arriba de mil puntos. De los 9 alumnos con este promedio solamente ha presentado el EGEL un alumno y no obtuvo testimonio.

En el programa de **MVZ** (en total 143), los alumnos de promedio de 6.0 a 6.9 fueron 4 alumnos, los cuales obtuvieron menos de mil puntos en el EXANI II solamente uno ha presentado el EGEL sin obtener testimonio. Con promedio de 7.0 a 7.9 fueron 52 alumnos, de éstos 52 que presentaron el examen de ingreso fueron 7 los que obtuvieron arriba de mil puntos y 45 menos de los mil puntos; de los 52 alumnos de este promedio son 13 los que han presentado el EGEL y dos han obtenido testimonio satisfactorio. Con promedio de 8.0 a 8.9 fueron 51 alumnos, de éstos 9 obtuvieron arriba de mil puntos en el EXANI II; de los 51 alumnos han presentado el EGEL 22 alumnos y 4 de ellos han obtenido testimonio de desempeño satisfactorio y 18 no han obtenido testimonio. De promedio de 9.0 a 9.9 fueron 15 alumnos y de éstos, los resultados en el examen de ingreso demuestran que 9 obtuvieron arriba de mil puntos; de los 15 alumnos con este promedio 13 han presentado el EGEL uno con testimonio sobresaliente, seis con testimonio satisfactorio y seis sin testimonio. Cabe destacar que hay 21 alumnos que no indicaron su promedio de bachillerato.

En la licenciatura en **Derecho** (269), los alumnos con promedio de 6.0 a 6.9 fueron 29. De éstos, 28 tienen menos de mil puntos en el examen de ingreso y uno más de mil puntos; de estos alumnos tres han presentado el EGEL, obteniendo 2 testimonios satisfactorio y uno sin testimonio. Con promedio de 7.0 a 7.9 fueron 104 alumnos, de éstos que presentaron el examen de ingreso, 84 obtuvieron menos de 1000 puntos y 20 más de 1000; solo 22 presentaron el EGEL (6 alumnos de los que obtuvieron arriba de mil puntos y 16 alumnos menos de los mil puntos), y 6 han obtenido testimonio satisfactorio y 16 no han obtenido testimonio. Con promedio de 8.0 a 8.9 fueron 99 alumnos; 61 lograron menos de 1000; de éstos 99, solo 23 alumnos presentaron el EGEL, 10 de ellos tienen resultado satisfactorio, 1 sobresaliente y 12 alumnos no han obtenido testimonio. De promedio de 9.0 a 9.9 fueron 35 estudiantes en total, de éstos 17 obtuvieron menos de 1000 en el EXANI II y 18 alumnos están por arriba de los mil puntos. De éstos solo 13 presentaron el EGEL uno con testimonio sobresaliente, cinco con testimonio satisfactorio y siete sin testimonio.

Del programa de **Médico Cirujano** (570), los alumnos con promedio de 6.0 a 6.9 fueron 4 alumnos, los mismos que obtuvieron menos de mil puntos en el examen de ingreso y no presentaron EGEL. Con promedio de 7.0 a 7.9 de bachillerato fueron 82 alumnos, mismos que presentaron el examen de ingreso; de éstos 33 alumnos obtuvieron arriba de mil puntos y 49 alumnos menos de los mil puntos. Tampoco presentaron el EGEL. Con promedio de 8.0 a 8.9 fueron 260 alumnos los que presentaron el examen de ingreso, 137 alumnos obtuvieron arriba de mil puntos y 123 menos de los mil puntos. De los 260 alumnos ubicados en este promedio 12 alumnos presentaron el EGEL y 2 de ellos obtuvieron testimonio de desempeño sobresaliente, 4 testimonio de desempeño satisfactorio y 6 no obtuvieron testimonio. El grupo de estudiantes con promedio de 9.0 a 9.9 fueron 218 alumnos, mismos que presentaron el examen de ingreso, 155 alumnos obtuvieron arriba de mil puntos. De este grupo de alumnos, 18 presentaron el EGEL, 8 obtuvieron testimonio de desempeño sobresaliente, 8 con testimonio de desempeño satisfactorio y dos sin testimonio. Con promedio de 10 presentaron el examen de ingreso 6 alumnos, pero no se tiene información si han presentado el examen de egreso.

## *V. Conclusiones y estrategias derivadas para el mejoramiento de las trayectorias formativas de los estudiantes*

Los resultados de este análisis reflejan que la trayectoria escolar medida a través del promedio del bachillerato, el resultado obtenido en el Examen de Ingreso a la Licenciatura y el logrado en el Examen de Egreso de Licenciatura, no son condicionantes uno del otro tal y como lo enuncian algunos de los autores consultados en la investigación.

En principio encontramos que la mayoría de los estudiantes se ubica en un promedio de 8 y 9, siendo los programas de LCE. Opción en Tecnología Educativa, MVZ y Licenciado en Derecho las que tienen menor promedio. El mayor puntaje en los resultados del EXANI II, es de 1000 a 1099 puntos en las diferentes áreas.

Los resultados del EXANI II son una oportunidad para identificar las áreas en las que los estudiantes tienen dificultades al momento de ingresar a las IES. Aquí se encontró que los alumnos de Ingeniería en Electrónica tienen resultados bajos en Español, y Ciencias Sociales. Que los alumnos de Tecnología Educativa y MVZ traen bajos resultados en

Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales y Licenciado en Derecho presentó bajo resultado en Ciencias Sociales y Matemáticas. Sin embargo, esta información no es analizada por los coordinadores de carrera o representantes de tutorías en cada una de las Facultades a fin de generar estrategias que permitan mejorar la trayectoria de éstos estudiantes. O bien integrar co-curricularmente programas, cursos de apoyo al estudiante.

Del total de alumnos que han presentado el EGEL (241), resulta relevante el hecho de que son pocos los sustentantes y de éstos el 62% lograron resultados en el rango Sin Testimonio.

Al analizar la información por programa, los que obtuvieron el reconocimiento de Alto Testimonio en su mayoría son de Médico Cirujano (10 de 15). Estos alumnos son de buen promedio de bachillerato entre 8 y 9.9. Lo mismo sucede con los otros 5 estudiantes que lograron este resultado en el EGEL. Pero no se advierte diferencia entre el resultado obtenido en el EGEL entre los alumnos que lograron Satisfactorio o Sin Testimonio con su promedio del bachillerato por lo que no se puede considerar que este haya sido decisivo en el resultado del EGEL.

En este sentido es necesario hacer una modificación en la reglamentación universitaria fin de que este tipo de evaluación deje de ser solo un requisito para el egreso y la vez definir un puntaje mínimo obligatorio en los resultados obtenidos en este tipo de evaluación para los egresados de la Universidad.

Relacionado con ello, la Universidad está haciendo una revisión de las guías de los exámenes con dos finalidades:

- Integrar academias de profesores a fin de analizar el documento curricular, perfil, secuencia curricular y asignaturas y su congruencia con los conocimientos evaluados en el EGEL.
- Orientar los contenidos y estrategias formativas de algunas asignaturas a fin de incluir en éstas las habilidades cognitivas, motrices, interpersonales que están definidas en los exámenes de egreso.
- Diseñar un curso para validar la formación recibida con relación a los conocimientos evaluados en el EGEL para alumnos próximos a egresar de las licenciaturas a fin de ver su nivel de preparación en este sentido.
- Seleccionar programas educativos en donde es mayor el nivel de participación en el EGEL para ser parte del Padrón de Alto Rendimiento Académico donde 80% o más de sus egresados obtengan algún testimonio de desempeño.

## Bibliografía

Altamira R, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil,* Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Chiapas.

ANUIES (1997). *Indicadores y parámetros para el ingreso de instituciones de educación superior a la ANUIES. Disposiciones para su permanencia en la Asociación*. México: ANUIES.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Ceneval. (2004). *¿Qué hacemos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿quiénes somos?*

Chaín R., R. *et al.* (1997). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*. México: Artefacto Ediciones.

Chaín R., R.; Cruz R., N.; Martínez M. M.; y Jácome Á., N. (2003). *Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 100-116.*

Cu Balán, G. *et al*. (2008). *Trayectoria escolar previa y perfil socioeconómico como indicadores del desempeño escolar.* Quaderns Digitals / Cuaderns, n° 54.

Cuevas, M. S. (2001). *La trayectoria escolar universitaria: Un acercamiento desde las habilidades básicas de pensamiento y el rendimiento académico.* México: Ed. Didac.

Enciso Á., M. I. (2011). *Estrategias utilizadas por estudiantes de licenciatura para conformar su trayectoria escolar, en tres contextos organizacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.* Tesis Doctoral. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Martínez R., F. (2002). *Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares. En: ANUIES. Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. México: ANUIES.*

McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). *"Who succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students".* Higher Education Research and Development, 20(1), 21-33.

Trost, G. (1993). *Principios y Prácticas en la Selección para la Admisión a la Educación Superior.* En Revista de la Educación Superior, ANUIES, n° 85, enero–febrero–marzo.

# La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria desde los planes y programas de estudio de 1993 y 2011

Yesenia Maya Chávez[1]

La enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria desde los planes y programas de estudio de 1993 y 2011 es un análisis curricular comparado que tiene como objetivo principal comprender las rupturas y continuidades curriculares existentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria, por lo que se llevó una investigación cualitativa con base en la pedagogía comparada y la propuesta de análisis curricular propuesta por Jorge Posner. A partir del análisis de los contenidos, que reflejan una visión etnocentrista y eurocentrista, se observó que el estudio de personajes y grandes procesos históricos sigue teniendo gran relevancia en el currículo de historia.

## Introducción

El presente escrito pretende presentar de forma concreta y clara los resultados obtenidos de una investigación que se centró en el desarrollo de un análisis curricular de los planes de estudio y los programas de historia de 1993 y 2011, donde a partir del análisis de la asignatura de historia en educación primaria se hace una comparativa del Sistema Educativo Mexicano (SEM). El objetivo principal de esta investigación es comprender las rupturas y continuidades curriculares existentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en educación primaria, aunque también pretende identificar cómo se plantean los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria; mostrar la importancia que se le da a estos procesos desde los planes y programas de estudio y establecer la concepción de historia que se encuentra presente en estos documentos oficiales.

Este proyecto de investigación surgió de la necesidad de posicionar la historia como parte fundamental del currículo y de la formación del ser humano, pero también porque la comprensión de la historia se ha presentado como un problema grave entre los estudiantes, sobre todo cuando se sigue dando prioridad a la memorización de fechas, héroes y acontecimientos históricos. Abordar esto es de gran importancia, ya que la historia no se

1 Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, (México). CE: maya.yessi@gmail.com

encuentra aislada de la vida cotidiana de los seres humanos, por lo que la enseñanza y el aprendizaje de la historia son procesos que contribuyen a la formación personal, profesional y social de hombres y mujeres, pero sobre todo les otorgan herramientas para comprender su realidad.

Partiendo de lo anterior, se realizó una investigación cualitativa en la que se conjuntan disciplinas como la pedagogía comparada y el análisis curricular, ya que éstas permiten comprender cómo es que los principales componentes del currículo repercuten en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Se utilizó este tipo de investigación porque permite interpretar y examinar problemas sociales (Creswell, 1998, citado en Vasilachis, 2006), mediante la recolección de datos, el análisis y la interpretación; aspectos fundamentales para comprender las transformaciones socioeducativas. Por otra parte, la pedagogía comparada o educación comparada es una disciplina que permite obtener conocimientos nuevos, a partir de la confrontación de sistemas educativos (Vexliard, 1970), mediante las diferencias o similitudes que pueden encontrarse presentes entre los elementos que se quieren comparar, Villalpando, 1966), en este caso los planes y programas de estudio.

La teoría del análisis curricular propuesta por Jorge Posner (2005) se entiende como un intento por separar el currículo en las partes que lo componen para poder examinar y estudiar cada una de ellas, y comprender el currículo en su totalidad desde su diseño hasta su implementación. Llevar a cabo este análisis implicó conocer el por qué, el para qué y el cómo del currículo a analizar, para comprender a qué problema respondían estos documentos, por lo que fue indispensable tomar en cuenta los propósitos, los contenidos, el enfoque y la organización del currículo para comprender de forma crítica las diferencias o similitudes que pueden existir entre el currículo de diferentes periodos históricos.

Por lo tanto, partiendo del contexto en el que surgen los documentos a analizar, se retomaran y explicaran algunos aspectos generales como el perfil de egreso y el tiempo establecido para el estudio de la historia, pero sobre todo algunos aspectos particulares como el método pedagógico y el enfoque historiográfico que se encuentran presentes para el estudio de la historia, la selección y organización de los contenidos y la concepción que se tiene de ésta.

## Desarrollo

Conocer el contexto político, social y económico en el que surgieron las reformas curriculares de 1993 y 2011, permite comprender como se presenta la historia en el currículo oficial, así como las ideas que fundamentaron su elaboración. A partir de 1982 se fortalece la visión neoliberal en el país, debido al ascenso de los tecnócratas al poder, los cuales basaban sus decisiones en teorías económicas, por lo tanto la modificación de los planes y programas de estudio de 1993 se lleva a cabo en un momento crucial para el país, ya que comenzaba a incorporarse con mayor fuerza el proceso de globalización, con lo que se fortalecía una ideología y política neoliberal que posteriormente abarcarían todos los ámbitos de desarrollo en México, así mismo el sistema educativo estaba en transición de un proyecto educativo modernizador a uno neoliberal; esto marcó las pautas para las transformaciones que se darían posteriormente en el ámbito educativo.

Esta reforma se estableció en un contexto internacional y nacional muy cambiante, tanto así que las políticas educativas que se proponían a partir de organismos internacionales se fueron incorporando al proceso de cambio curricular a tal punto que organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial determinaban estos cambios. Así, en 1993 se dio paso a una reforma curricular con la cual se reforzaría lo planteado en el ámbito normativo, social, político y organizacional respecto a la educación; renovando los planes y programas de estudio, los contenidos curriculares y los materiales educativos a utilizar en los diferentes niveles que conformaban la educación básica, ya que estos no se habían modificado desde 1972.

Por otra parte, la reforma de 2011 se estableció como una respuesta a la necesidad de vincular el currículo y los métodos pedagógicos para lograr articular la educación básica (Cárdenas, 2016), por lo que en su estructura se hacía necesario presentar un sustento teórico que contribuyera al nuevo modelo educativo que se estaba implementando desde la reforma anterior, es por esto que se presentan una serie de principios pedagógicos fundamentados en la educación progresista y que retoman planteamientos de autores como: Jean Piaget, David Ausubel, John Dewey, Ovide Decroly, Johann Pestalozzi y Antón Makárenko. Así mismo, el modelo por competencias constituye el eje central de este currículo, ya que a partir de él se organizan los recursos didácticos, el modelo pedagógico, los contenidos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Aunque fueron reformas que se llevaron a cabo en diferentes momentos, ambas surgen a partir de un proyecto socioeducativo neoliberal que pretendía contribuir al desarrollo económico y nacional sin dejar de lado la modernización, por lo que este proyecto orienta a la educación hacia una perspectiva totalmente neoliberal. Las principales acciones que se llevaron a cabo con este proyecto socioeducativo iban dirigidas a la evaluación estandarizada, a mejorar la calidad de la educación en el país y al desarrollo de competencias. Pero lo que marcó el inicio de los cambios en el sistema educativo nacional fue el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) ya que con éste se descentraliza la educación pública y se modifica el artículo 3° constitucional estableciendo que la educación obligatoria abarcaría hasta la educación secundaria (Martínez Rizo, 1998).

## La historia: su enseñanza y su aprendizaje desde el currículo oficial

La enseñanza y el aprendizaje de la historia son procesos complejos que implican desde el desarrollo cognitivo de los estudiantes hasta la forma en que está organizada esta asignatura en el currículo, por lo tanto ambos procesos deben verse desde el contexto cultural, social, económico, político y educativo, que los determina. En la actualidad, que los sujetos aprendan historia es de suma importancia para su desarrollo personal, ya que es un medio que les permite comprender su realidad (Pagés & Santisteban, 2010).

Comprender cómo se expresa la historia en el currículo oficial requiere del análisis de diversos aspectos sin los cuales los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia se abordarían de forma fragmentada.

El perfil de egreso se presenta de forma diferente en cada currículo ya que en 1993 se menciona solamente una serie de propósitos que deben cumplir los estudiantes y en 2011

se muestran de forma organizada una serie de aspectos con los que deben contar los estudiantes al terminar su educación básica. En cuanto a la historia en el primero se habla de tener una visión clara y organizada de esta asignatura, mientras que en el segundo perfil, los procesos históricos van implícitos en el estudio de procesos sociales, económicos, políticos y culturales, sin hacer una mención precisa de los contendidos históricos. En cuanto al tiempo asignado para el estudio de la historia en 1993 era de 60 horas anuales y en 2011 varía entre 60 y 100 horas anuales dependiendo de la modalidad para la jornada escolar (SEP, 1993 & SEP, 2011).

A partir de estos aspectos generales cabe señalar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia han oscilado principalmente entre el modelo pedagógico tradicional cuyo principal objetivo es desarrollar conductas observables en los estudiantes y el constructivista que pretende el desarrollo intelectual de los sujetos a partir de la construcción de conocimientos nuevos (Posner, 2005). En el plan de estudios de 1993 y el programa de historia se presenta un modelo constructivista, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven desde una perspectiva compleja que implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y nociones históricas para que los sujetos puedan comprender su realidad. Del mismo modo en el plan y programa de 2011 se continua con este modelo, pero se establecen mayores características que permiten ver de forma explícita que el constructivismo es la base principal de los planteamientos curriculares, esto puede verse en la importancia que se le da al estudio de la historia como proceso, a la construcción de conocimientos y al desarrollo de competencias que permitan su comprensión.

En cuanto al enfoque historiográfico, estos procesos se han visto influenciados por el positivismo que se limita al trabajo con fuentes escritas y documentos, lo que ha impuesto una imagen del estudio de la historia como algo aburrido, basado en la memorización y en el estudio de personajes y hechos que son lejanos para los estudiantes, pero también puede verse desde la historia crítica donde ésta, es vista como una disciplina total e interpretativa que se encuentra en vías de construcción y que debe recuperar la perspectiva social que las clases populares y oprimidas tienen de la historia, ya que se considera que éstas también son protagonistas dentro de los procesos históricos, todo esto permite que la historia se visualice desde los múltiples contextos sociales en los que se desarrolla (Aguirre, 2011).

Aunque el plan y el programa de historia de 1993 y 2011 pretenden alejarse de la historia positivista y se fundamentan en la historia crítica; el enfoque que se maneja para tu estudio varía considerablemente. Así a partir de la reforma de 1993 se trabajó la historia desde un enfoque formativo-narrativo, es formativo porque pretende contribuir a la comprensión de hechos y procesos históricos dejando de lado la simple presentación de información y es narrativo porque las narraciones se presentan como la principal herramienta a utilizar para que los estudiantes aprendan historia. Sin embargo, al analizar otros componentes curriculares se puede ver que siguen persistiendo algunos aspectos positivistas, ya que se le da una gran importancia a los hechos y fechas a partir de las conmemoraciones cívicas, se pone un gran énfasis en ciertos sujetos de la historia, por lo que la historia se sigue centrando en el estudio de grandes procesos políticos y militares.

Con la reforma de 2011 la historia se maneja desde doble enfoque: formativo y por competencias. Es formativo porque plantea que a partir de la enseñanza y el aprendizaje

de la historia los estudiantes deben desarrollar habilidades, actitudes, valores y conocimientos que les permitan encontrar la respuesta a diversas interrogantes y es por competencias porque el estudio de la historia en educación primaria está regido por el desarrollo de tres competencias básicas: la comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

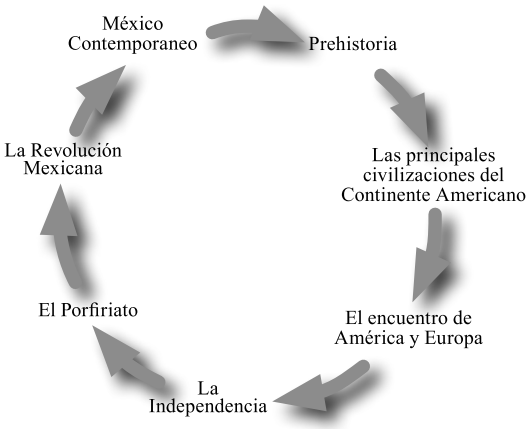
En el programa de 1993 se puede ver que los contenidos se seleccionaron para cumplir los propósitos establecidos para el estudio de la historia, por lo que se organizan de lo particular a lo general tratando de desarrollar nociones de ordenamiento y comprensión de procesos históricos a partir de la diversificación de los objetivos de conocimiento histórico y un trabajo colaborativo con la asignatura de formación cívica y geografía. Por otra parte los contenidos presentados en el currículo de 2011 muestran de forma clara que éstos se seleccionaron para lograr el análisis de cuatro ámbitos: el económico, el político, el social y el cultural, pero también se pretende que mediante estos se pueda desarrollar las tres competencias básicas: comprensión del tiempo y el espacio históricos, el manejo de la información y la formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011a, 2011b, 2011c).

A partir de los contenidos seleccionados en los programas de estudio de 1993 y 2011 se muestra que en cuarto grado los temas centrales siguen siendo: el poblamiento de américa, las civilizaciones mesoamericanas, el encuentro de Europa con América, la conquista, la nueva España y la independencia, mientras que en quinto grado ya no hay similitudes entre los temas seleccionados para el estudio de la historia, ya que en el primero se estudia desde la prehistoria hasta inicios del siglo XIX y en el segundo programa se estudia desde la independencia hasta principios del siglo XXI, así mismo en sexto grado los contenidos presentados con muy diferentes, ya que en 1993 se estudia del siglo XIX hasta mediados del siglo XX enfatizando contenidos de historia universal pero sin dejar de lado la historia de México y el programa de 2011 abarca desde la prehistoria hasta el siglo XIX enfatizando la historia universal y temáticas relacionadas con Europa.

Del mismo modo, se puede decir que los contenidos en 1993 se seleccionaron a partir de una visión cíclica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, por lo cual hay temas centrales que se repiten durante los tres últimos grados de educación primaria, lo que hace que el estudio de la historia sea repetitiva. Así mismo los contenidos se organizan por temas y progresivamente para no forzar el agrupamiento en ejes temáticos, sin embargo al revisar el programa de estudios se ve que los contenidos se organizan de forma cronológica e identificando grandes procesos históricos.

En 2011 los contenidos representan más un proceso que va de lo particular a lo general, organizados en cinco bloques a partir de tres apartados: el panorama del periodo a estudiar, los temas y subtemas para comprender el periodo y temas para analizar y reflexionar: todo esto partiendo de las competencias a desarrollar, de los aprendizajes esperados y los contenidos establecidos a partir de un criterio cronológico.

**Esquema 1.1** Organización de los principales temas a estudiar en el programa de 1993




Fuente: elaboración propia.

**Esquema 1.2** Organización de los principales temas a estudiar en el programa de 2011

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la concepción que se tiene de la historia, en el programa de historia de 1993, ésta se concibe como una ciencia encargada del estudio de numerosos contenidos, de grandes hechos y personajes históricos, la cual pretende contribuir a la formación de una identidad nacional en los estudiantes y a la comprensión de hechos y procesos históricos. En cambio, a partir del programa de estudios de 2011 la historia se concibe como una ciencia que estudia el hacer de los seres humanos, aunque se sigue enfocando en grandes procesos históricos y en las ideas de algunos de los principales sujetos de la historia, sin embargo se pretende incorporar a las minorías como parte de la historia retomando algunos procesos de la vida cotidiana para que los estudiantes puedan comprender de forma más completa su realidad a través del estudio de la historia.

## Conclusiones

A partir del análisis de la asignatura de historia y específicamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ésta se puede ver que en la actualidad es indispensable estudiar historia, ya que la globalización ha propiciado que se den cambios constantes y comprender las transformaciones sociales requiere de una perspectiva crítica ante los procesos históricos que han dado paso al mundo actual. Además se debe tomar en cuenta que los planes y programas analizados surgieron bajo un proyecto socioeducativo neoliberal, permite que los pedagogos y los profesores puedan identificar los factores que influyen para que la educación reproduzca la ideología neoliberal y a partir de esto trabajen hacia una educación más inclusiva y social, que no favorezca a unos cuantos.

A partir del análisis de los contenidos y de su organización se pudo observar que en 1993 éstos tienen un carácter enciclopédico debido a la gran cantidad de contenidos que deben ser abordados en los últimos tres años de educación primaria y aunque en el currículo de 2011 disminuyen, los temas a estudiar son bastos. En cuanto a temáticas como el estudio de las civilizaciones mesoamericanas se presenta una visión etnocentrista ya que se deja de lado el estudio de algunas culturas como la mixteca y la tarasca. De forma general se observó que persiste la importante el estudio de personajes y de los grandes procesos históricos como la Independencia o la Revolución Mexicana.

Dejar de lado la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva positivista no ha sido tarea fácil y esto se expresa claramente en el modelo pedagógico y el enfoque historiográfico que se encuentran presentes en los planes y programas de estudio de 1993 y 2011, ya que aunque desde la teoría se establece el constructivismo y la historia crítica para el estudio de la historia cuando se analizan los contenidos se muestra que persisten algunas tendencia conductistas y positivistas para el estudio de ésta a nivel primaria.

Sin duda, la organización del currículo a partir de un modelo o un enfoque determinado influye en gran medida en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los contenidos, en el ser humano que se quiere formar y en la forma en que el docente comprende su práctica diaria. Así mismo Los contenidos seleccionados deben contribuir al logro de los propósitos que rigen el estudio de la historia, sin embargo esto sigue siendo una tarea ardua cuando los temas se siguen centrando en grades procesos históricos y en algunos sujetos de la historia.

Aunque a partir de las reformas de 1993 y 2011 se dio un cambio importante en el estudio de la historia y en la concepción que se tiene de ésta, aún queda mucho por hacer para la historia sea vista con la misma relevancia que el estudio del español y las matemáticas, ya que en el siglo XXI la comprensión de procesos históricos debe ser fundamental para la formación de seres humanos.

## Bibliografía

Aguirre, C. (2011). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Contrahistorias.

Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente? En F. Reimers & C. Chung (edit.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Rizo, F. (1998). La planeación y la evaluación de la educación. En P. Latapí (Coord.) *Un siglo de educación en México. Tomo I. México*: Fondo de Cultura Económica.

Pagés J. & Santisteban, A. (Septiembre-Diciembre, 2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas*, 30 (82).

Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. Colombia: McGraeHill.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria, cuarto grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria, quinto grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria, sexto grado*. México: SEP.

Vasilachis, I. (2006). Capítulo 1, La investigación cualitativa. En I, Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Vexliard, A. (1970). *Pedagogía comparada. Métodos y problemas*. Argentina: Kapelusz.

Villalpando, J. M. (1966). *Pedagogía comparada. Teoría y técnica*. México: Porrúa.

# DICTAMINADORES DE ESTE LIBRO

**Alicia de los Ángeles Colina Escalante.** Adscrita a la Universidad Autónoma de Tlaxcala. División de Estudios de Posgrado en Educación. Doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: alicia.colina@gmail.com

**Armando Alcántara Santuario.** Adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctor en Educación por la Universidad de California, Los Ángeles. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro fundador y Ex-presidente de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: aralsantuario@gmail.com

**Carlos Ornelas.** Adscrito a la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Doctor en Educación por la Universidad de Stanford, EE. UU. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel III. Vice-Presidente y Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: carlos.ornelas@icloud.com

**Daniel Guillermo Saur.** Adscrito a la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (México). Miembro del Secyt – Argentina CE: dgsaur@hotmail.com

**Ileana Rojas Moreno.** Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro y Secretaria General Ejecutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: ileana_rojas_moreno@hotmail.com

**Jacinta Hernández Pérez.** Adscrita a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: jacinta.hernandez@ujat.mx

**Jaime Rogelio Calderón López Velarde**. Adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, España. Miembro fundador y, del Comité Asesor de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: peri984@hotmail.com

**Luis Iván Sánchez Rodríguez.** Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: isancher@docentes.uat.edu.mx

**Mario Lorenzo Martínez Saldívar.** Adscripto a El Colegio de Tamaulipas, Ciudad Victoria. Doctor en Economía por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: drmlmtz@gmail.com

**Marco Aurelio Navarro Leal.** Adscrito a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Presidente Honorario y Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada; Vice President of the World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: marcoaurelionavarro@msn.com

**Irma Alicia González Anaya**. Adscrita a la Secretaría de Educación de Nuevo León. Doctora en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de la Comisión de extensión y difusión de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies. CE: arrivederccivenezia@gmail.com

**Jorge Luis Mendoza Valladares.** Adscrito a El Colegio de Tamaulipas. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Tamaulipas. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel C. Miembro de la Comisión de extensión y difusión de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies. CE: luisnoemj@hotmail.com

**José Ricardo Rivera Peña**. Adscrito a la Escuela Normal «Miguel F. Martínez» Centenaria y Benemérita. Doctor en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies. CE: jose.rivera@iiiepe.edu.mx

**Liberio Victorino Ramírez.** Adscripto a la Universidad Autónoma Chapingo. Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Miembro fundador y de la Comisión de Publicaciones de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies. CE: victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx

**Patricia Ducoing Watty.** Adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel II. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies. CE: pducoingw@yahoo.com.mx

**Zaira Navarrete-Cazales.** Adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel I. Presidenta Ejecutiva de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada afiliada al World Council of Comparative Education Societies-ONG de la UNESCO. CE: znavarrete@filos.unam.mx

**Educación comparada**
*Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales*
se terminó de imprimir en diciembre de 2020
el tiraje consta de 1000 ejemplares.

Los investigadores de la educación abarcan vastos campos disciplinarios: de la pedagogía a la economía, de la didáctica a la sociología, de la práctica curricular a la filosofía. Estudian lo mismo la enseñanza que el aprendizaje, documentan prácticas y destacan saberes de los actores del hecho educativo. En cada campo se debaten ideas, se enfrentan paradigmas explicativos o se debaten posturas políticas. En todos ellos casi siempre se recurre cierto tipo de comparaciones. Incluso, hay un campo específico y diverso, complejo y plural, que denominamos educación comparada.

Con *Educación comparada: Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales,* la SOMEC y los compiladores entregamos un conjunto de informes y ensayos que tienen a la educación comparada e internacional en el centro. Con esta obra aspiramos a llenar huecos, pero también a continuar abriendo camino. Queremos que la academia, el sector público y los educadores comprendan mejor a la educación comparada y aspiramos dar a conocer más sus productos. Para el presente libro se han seleccionado treinta y cuatro trabajos, elaborados por 59 autores procedentes de instituciones ubicadas en países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, EE.UU, España, México y Portugal, lo cual enriquece y fortalece la mirada internacional y comparada, tema central de esta obra.

Participan en este libro: Adán López, Alejandra Anlehú, Alejandro Jiménez, Ana Lúcia Braz, Antonio Teodoro, Astrid Itzel Santiago, Blanca Rosa Olalde, Candelaria del C. Camposeco, Carlos Ornelas, Claudia Yasmín Pérez, Deise Aparecida, Dora María Lladó, Emmanuel García, Esther Ibarra, Felicitas Acosta, Francisco Javier Palomares, Guadalupe Ibarra, Guillermo Ramón Ruiz, Harryson Júnio Lessa, Héctor Díaz-Zermeño, Héctor M. Manzanilla, Ileana Rojas, Irma Alicia González, Jaime Rogelio Calderón, Jesús Aguilar-Nery, José Ricardo Rivera, Josefina Guzmán, Karina Stefhania Oropeza, Leonardo Oliver Ortiz, Luis Manuel Aguayo, Ma. Concepción Niño, Ma. Luisa Castillo, Manuel Villarruel, Marco Aurelio Navarro, María Celeste Godoy, María de Lourdes Villarruel, María Esther Aguirre-Lora, María Guadalupe López, María Joaquina Sánchez, María Patricia Moreno, Nancy Sánchez, Norma I. Portilla, Nury Stella Ospina, Oscar Rafael García, Ramón López, Rebeca Jacqueline Murillo, Regina Cortina, Ricardo Ramos, Sandra Luz García, Santiago Palacios, Saraí Aguilar, Sebastián Scioscioli, Sylvie Didou, Tania Pereira, Teresa de Jesús Guzmán, Yesenia Maya, Yuli Olvera, Yuri Jiménez-Nájera, Zaira Navarrete.

Para más información consulta:


www.somec.mx

https://www.facebook.com/somec.mx

https://twitter.com/EduComparada

presidencia.somec@gmail.com

presidencia@somec.mx



ISBN: 978-607-8624-97-3