

Educación del ocio *en* y *con* la comunidad

Aportes desde la pedagogía social

ANDREA MAROÑAS BERMÚDEZ¹ | RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA² | RITA GRADAÍLLE PERNAS³

En el marco de la actual sociedad red, donde el trabajo se ha instituido como el eje central sobre el que giran el resto de los tiempos sociales, el ocio —como tiempo con valor en sí mismo— tiende a ocupar un lugar secundario en la configuración de las agendas cotidianas de la ciudadanía. A través de una fundamentada reflexión teórica, en este trabajo se analiza la evolución histórica del ocio y su conceptualización en el contexto espacio-temporal de la sociedad actual. Igualmente, se examina el papel que la pedagogía social, y más concretamente la educación del ocio, han de jugar en la materialización del derecho a un ocio humanamente digno para todas y todos en aras de lograr una ciudadanía plena.

Palabras clave: Educación del ocio, Comunidad, Ocio, Pedagogía social, Tiempos sociales.

In today's network-based society, where work has become the central axis around which the rest of social times revolve, leisure--as a time with value in itself--tends to occupy a secondary space in the structure of citizens' daily agendas. Through grounded theoretic reflection, this paper analyzes the historic evolution of leisure and its conceptualization in the time-space context of contemporary society. It also examines the role that social pedagogy, and more concretely leisure education, should play in ensuring the right to a human and dignified leisure for all, in order to achieve a fuller exercise of citizenship.

Keywords: Leisure education, Community, Leisure, Social pedagogy, Social time.

Recepción: 21 de febrero de 2018 | Aceptación: 13 de noviembre de 2018

¹ Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; desarrollo comunitario local; políticas socioeducativas y pedagogía del ocio. Publicación reciente: (2018, en coautoría con R. Martínez y L. Varela), “Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 32, pp. 71-83. CE: andrea.maronas@usc.es

² Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza y en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario. Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; educación del ocio; educación al aire libre. Publicación reciente: (2018, en coautoría con A.L. De Valenzuela y L. Varela), “El impacto de la crisis en la conciliación de los tiempos cotidianos: análisis de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia”, *Sociología, Problemas e Prácticas*, núm. 87, pp. 29-44. CE: ruben.martinez.garcia@usc.es

³ Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía-educación social; educación y desarrollo comunitario; tiempos sociales y de ocio; género y equidad; políticas socioeducativas y derechos humanos. Publicación reciente: (2018, en coautoría con C. Montserrat y L. Ballester), “Transition to Adulthood from Foster Care in Spain: A biographical approach”, *Children and Youth Services Review*, vol. 89, pp. 54-61. CE: rita.gradaille@usc.es

INTRODUCCIÓN¹

El ocio es un fenómeno en constante evolución, respecto del cual se han formulado orientaciones conceptuales y prácticas dispares, acordes con las características socioculturales de cada época. Además de estas connotaciones, en la actualidad, los tiempos de ocio adquieren una creciente relevancia social en tanto que ahora se les considera como una dimensión ineludible del desarrollo humano (Caride, 2012, 2014; Cuenca, 2014). Ilustrativo de ello son las distintas encuestas dirigidas a la ciudadanía sobre el tema, de las que se desprende la estima social que tiene el ocio como una parcela clave de la vida de las personas (Aristegui y Silvestre, 2012).

Sin embargo, en la actual sociedad red —caracterizada por los ritmos frenéticos y la inmediatez— la organización y el uso social del tiempo se ha modificado considerablemente, de manera que la actividad productiva se ha erigido como eje central de la vida cotidiana. En este contexto, asistimos a una situación paradójica en la que el ocio se reconoce como tiempo con valor en sí mismo, derecho humano y fuente de calidad de vida, pero en la práctica tiende a estar relegado a un segundo plano frente a un planteamiento del tiempo mucho más pragmático y con una visión utilitarista (Martínez *et al.*, 2016).

Ante ello, la pedagogía social, y en particular la educación del ocio, están llamadas a plantear —especialmente desde las comunidades locales— alternativas orientadas a un uso más equilibrado y saludable del tiempo (Caballo *et al.*, 2011) en el que el ocio logre asentarse “como espacio de desarrollo individual y comunitario, como expresión de calidad de vida y, consecuentemente, como un derecho del que ninguna persona debe ser privada” (Caballo *et al.*, 2017: 48).

APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL FENÓMENO DEL OCIO

En el siglo XXI el ocio se ha convertido en un fenómeno con un gran calado social a nivel internacional (Cuenca y Goytia, 2012). Tanto es así que sus múltiples manifestaciones (deporte, recreación, artes, espectáculos, cultura, etc.) lo avalan como un poderoso factor de desarrollo individual, social y económico. No obstante, las concepciones del ocio han sido —y siguen siendo— diversas; es decir, no existe un significado unánime respecto a este fenómeno, toda vez que a lo largo de la historia ha oscilado de ser concebido como un valor esencial a un contravalor aciago, y viceversa.

De acuerdo con Munné (1980), el hecho de que el ocio se presente como un dilema de la época moderna ha implicado que algunos sociólogos lo consideren un fenómeno circunscrito exclusivamente a nuestro tiempo. Sin embargo, según este autor, la dimensión histórica del ocio comporta un juicio de valor apriorístico; es decir, debemos considerarlo en coordenadas espacio-temporales que atienden a diferentes momentos históricos. Consecuentemente, el ocio es —dirán Munné y Codina (1996: 430)— un “fenómeno multiforme”, íntimamente vinculado a

¹ Este trabajo toma como referencia el proyecto de investigación “Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes (ENREDOS)” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, en el marco del Plan Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad y por los Fondos FEDER de la Unión Europea. Asimismo, dicho trabajo se ha desarrollado gracias al financiamiento recibido por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España, en el marco del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU).

una determinada época y, por ende, condicionado por las diversas concepciones propias de los momentos históricos y las ideologías políticas, religiosas, económicas y sociales de cada época.

Un breve recorrido muestra que los griegos entendían el ocio como un lujo del que sólo disfrutaban los hombres libres que no trabajaban y que dedicaban su tiempo a la contemplación. Esto era posible en el marco de una sociedad jerarquizada, donde, mientras la mayoría de la población trabajaba, unos pocos podían dedicarse al fomento de la sabiduría. Así surgió la *Skholé*² griega, cuya filosofía era el uso del tiempo libre para la contemplación sobre los valores del mundo. Esta concepción se modificó en la época romana, ya que el *otium* pasó a entenderse como el tiempo libre de las tareas asociadas al trabajo (*negotium*). En esta época, la finalidad del ocio era descansar para volver al trabajo; se concebía como una estrategia de control social mediante la asistencia a determinadas actividades de gran afluencia como, por ejemplo, el circo romano.

En la Edad Media y en el Renacimiento encontramos una visión del ocio inspirada en el espíritu lúdico clasista, que contemplaba la abstención del trabajo para dedicar el tiempo a actividades que eran libremente elegidas (la guerra, el deporte, la política, la religión, etc.). Por tanto, la vida ociosa se concebía como un claro indicador de un nivel social elevado (San Martín, 1997).

Con la llegada de la Edad Moderna, y más concretamente a partir del siglo XVII, surge una nueva idea de ocio como consecuencia de la ética reformista del calvinismo y las rígidas doctrinas del puritanismo inglés; una visión que vincula el ocio con el “tiempo improductivo”, asociado a valores y actitudes negativas, como el vicio personal y social. Es por esta razón que el tiempo de trabajo, como actividad productiva, fue la concepción imperante y socialmente aceptada (Munné, 1980).

Finalmente, destacamos la percepción del ocio que surgió en la Revolución Industrial, momento histórico de grandes cambios, donde la clase trabajadora asumía jornadas laborales abusivas y, en general, sus condiciones de vida eran muy deficientes. En este contexto de dificultad surgieron diversos movimientos sociales reivindicativos que exigían mejores condiciones laborales (reducción de la jornada, mejoras salariales, etc.), lo que provocó que emergiese con fuerza el concepto de tiempo libre como tiempo liberado de trabajo. Así, el ocio pasó a entenderse como “un tiempo excedente, residual, que no es valorado en sí mismo sino en relación con el trabajo” (Munné y Codina, 1996: 431).

A la luz de lo expuesto, en los devenires históricos el ocio se ha ido transformando conceptualmente, y es por ello que su estudio y comprensión exige una perspectiva holística y multidisciplinar; constituye un concepto complejo, lo que, al menos en parte, explica la falta de una definición consensuada del mismo.

¿Cómo se concibe el ocio en el siglo XXI?

En las últimas décadas, diversos autores han afirmado que el ocio es un fenómeno que contribuye a satisfacer las necesidades psicológicas básicas y que, por tanto, influye en el desarrollo humano (Cuenca, 2000, 2014; Cuenca y Goytia, 2012; Iso-Ahola, 1980; Tinsley, 1986; WRLA, 1994); sin embargo, se cuestiona la falta de análisis “desde un horizonte de percepción común” (Cuenca, 2000: 16). En consecuencia, a pesar de que el ocio se entienda como un factor de indudable importancia social —cuenta con reconocimiento formal y jurídico en diversos documentos y declaraciones

² Como indica Munné (1980: 40), “la *Skholé* no era un simple no hacer nada, sino su antítesis: un estado de paz y de contemplación creadora en que se sumía el espíritu”.

que lo protegen y convierten en un derecho humano fundamental—³ todavía son muchas las personas que únicamente lo asocian con la diversión, el tiempo libre, el ejercicio de una actividad concreta o, incluso, con la pérdida de tiempo. Esta conceptualización del ocio resulta reduccionista e insuficiente, ya que descuida “la compleja interacción de flujos internos que sustentan las cogniciones, emociones, motivaciones, actitudes y valores que preceden y desencadenan las conductas de ocio, así como los procesos vivenciales que las acompañan” (Monteagudo, 2008: 83).

Esta visión sesgada, aunque en ocasiones todavía vigente, es propia de la orientación objetivista de la sociología del ocio que se desarrolló entre los años cincuenta y ochenta del siglo pasado, vinculada a la sociología del trabajo; se trata de una lectura que concebía el ocio como la realización de actividades en el tiempo libre que restaba tras cumplir con las obligaciones del sujeto (Cuenca Amigo, 2012). Esta visión, sin embargo, simplifica de forma considerable la conceptualización del ocio al dejar al margen otras perspectivas, como la psicológica y la educativa.

A partir de la década de los setenta comenzó a fraguarse una segunda línea de investigación en los estudios de ocio que se alejaba de la orientación exclusivamente objetiva para centrarse en el individuo y en su carácter subjetivo y personal (Cuenca Amigo, 2012). Esta perspectiva sitúa a la persona en el centro de referencia y, por tanto, identifica el carácter subjetivo de cada individuo como un elemento definitorio de este fenómeno. Aludimos concretamente a la aproximación psicológica del ocio que defienden Iso-Ahola (1980), Csikszentmihalyi (2007), Neulinger (1981) y Tinsley y Tinsley (1986).

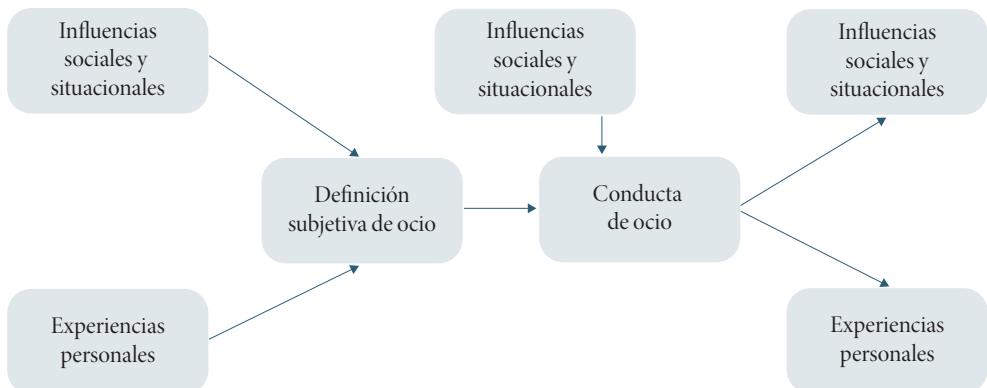
El concepto de experiencia es el principal distintivo del enfoque psicológico, pues entiende y define el ocio con base en su carácter multidimensional. Con ello se supera la simplificación de concebirlo como actividad desarrollada en el tiempo libre (perspectiva sociológica) y se sitúa a la persona como protagonista en este proceso de transformar un tiempo y una actividad concreta en una auténtica vivencia de ocio. Aludir a la experiencia humana implica hablar de la persona en el sentido más amplio del término, tanto en lo relativo a la esfera individual como a sus propias vivencias, pues se adentra “profundamente en el terreno de lo subjetivo” y adopta “infinitud de expresiones, intensidades y significados” (Monteagudo, 2008: 81). Así, el hecho de concebir este fenómeno como una experiencia refleja su propia esencia, ya que “el ocio no se tiene, ni se gasta, ni se consume, el ocio se vive” (Goytia, 2008: 47) y, por tanto, tiene sentido en las vivencias singulares de cada persona.

Esta concepción del ocio se apoya en la teoría del ocio humanista (Cuenca, 2000), que tiene como meta la realización y el desarrollo humano a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, el núcleo de la experiencia de ocio es la persona y el significado subjetivo de la propia vivencia; no obstante, no puede obviarse su dimensión social, puesto que en muchas ocasiones la materialización del ocio se ve influenciada por aquello que caracteriza a cada sociedad. Por ello, “las experiencias de ocio, en cuanto experiencias humanas, no se entienden sólo desde la subjetividad, hay que afirmar también la importancia de otros elementos objetivos” (Cuenca, 2010: 32).

³ Un ejemplo es la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); en su artículo 24 ya encontramos una primera aproximación al ocio, aunque desde el punto de vista del tiempo libre, al estipularse literalmente que: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”. En el caso de España, la Constitución (1978) estipula en el artículo 40.2: “los poderes públicos... garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados” y en su artículo 40.3 afirma que “los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio”. La Carta de la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (1994) indica, en el artículo 24, que “el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica”.

Bajo este prisma, las experiencias de ocio no sólo han de entenderse como una actitud y/o decisión personal que deriva de la libre elección y de las motivaciones intrínsecas (variables personales) subyacentes, sino que han de considerarse otras variables situacionales derivadas de las características del entorno y el contexto (Fig. 1). En otras palabras, los factores subjetivos de las experiencias de ocio (sentimientos, emociones y pensamientos), junto con los elementos contextuales (enclave territorial, situación política, infraestructuras, etc.), constituyen simultáneamente un entramado que se retroalimenta y materializa de forma única en cada persona (Iso-Ahola, 1980).

Figura 1. Diseño de la investigación



Fuente: Iso-Ahola, 1980: 185.

A partir de las consideraciones expuestas entendemos el ocio como

...una experiencia humana integral, es decir, total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). También como un derecho humano básico que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo, o la salud, y del que nadie debe ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica (Cuenca, 2006: 14).

Así, el ocio, en sus múltiples dimensiones (lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria), representa un ámbito de desarrollo humano sustentado en tres cimientos fundamentales: la libertad de elección, los efectos gratificantes y el autotelismo; es decir, representa un tiempo con valor en sí mismo del que nadie puede ser privado, y que al contribuir a la satisfacción de necesidades humanas, favorece también la mejora de la calidad de vida de las personas.

USOS DEL TIEMPO EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD RED: REPERCUSIONES EN LOS TIEMPOS DE OCIO

Tal y como se ha expuesto, la vivencia del tiempo libre y las experiencias de ocio están estrechamente ligadas a las particularidades del momento sociohistórico en el que nos situemos. En ese sentido, realizar una aproximación a los tiempos sociales en el contexto actual pasa por reconocer la dificultad de la tarea, ya que “a medida que la complejidad de las sociedades industriales aumenta debido a una mayor racionalización de las instituciones, la inserción temporal de los acontecimientos en las estructuras de los tiempos organizativo, interaccional y personal gana en complejidad” (Lewis y Weigert, 1992: 127).

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han sucedido cambios que han modificado considerablemente las formas de organización y relación de las personas, los grupos y las instituciones. En esta línea, la trascendencia de los avances científico-tecnológicos constituye un buen ejemplo para observar cómo los códigos y los ritmos que utilizamos diariamente para comunicarnos son muy diferentes a los utilizados hace 30 o 40 años. Asistimos a cambios sociales notables como consecuencia de la sociedad cada vez más global e interconectada que nos ha tocado vivir; sin embargo, estas transformaciones resultan ambiguas e, incluso, ambivalentes (De Valenzuela *et al.*, 2017). Esto significa que, de un lado, han provocado el aumento de las relaciones, la integración y la comunicación entre distintas áreas geográficas; pero, por otro, han generado grandes desigualdades sociales como consecuencia de la agrupación económica estratégica a nivel mundial (Caride, 2001).

Desde esta perspectiva, es necesario destacar la influencia que ejercen los sistemas económico-financieros en la vida de las personas: en las últimas décadas, por ejemplo, la actividad productivo-comercial se ha situado como eje central en la organización de los tiempos cotidianos, de manera que

...el lugar de la producción se separó radicalmente del lugar de la reproducción (el hogar y la fábrica), y el tiempo de trabajo se diferenció claramente del resto del tiempo. La jornada... de trabajo adquiere un precio, así el dinero se convierte en un equivalente general del valor no sólo de las cosas, sino también del tiempo (Miranda, 2007: 101).

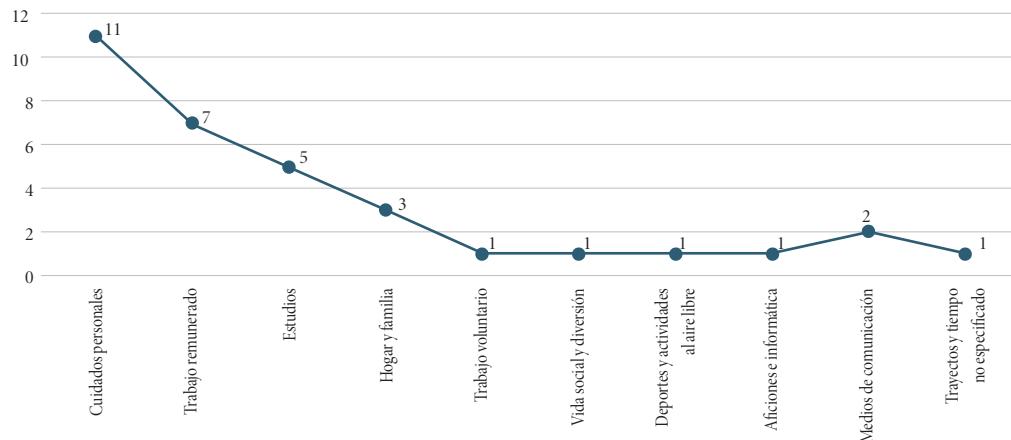
En muchas ocasiones, por lo tanto, la gestión del tiempo se traduce en una herramienta poderosa que influye directamente en la construcción de las normas y los valores sociales, y que se convierte en un instrumento de control social de gran calado al manifestarse como una realidad natural y objetiva (Lasén, 2000). Por estos motivos es necesario considerar las repercusiones sociales y educativas que trae consigo un sistema basado en valores como el consumismo y el individualismo, en donde el tiempo se transforma en un recurso, y su organización, en un ejercicio de poder.

Las inercias que se instalan en el mundo apresurado en el que nos hallamos inmersos han generado nuevas posibilidades que esconden una tensión de orden-caos temporal que dificulta el encuentro familiar, vecinal y comunitario (Morán y Cruz, 2011). El equilibrio entre los horarios de las organizaciones y las biografías individuales se vuelve mucho más problemático y, con frecuencia, obliga a robarle tiempo de reloj a otras formas de tiempo social más deseables para un desarrollo integral y equilibrado de las personas (Lewis y Weigert, 1992; Martínez *et al.*, 2016).

En esta lógica de aceleración de los tiempos, los días tienden a convertirse en jornadas sobresaturadas que tienen como objetivo principal la promoción y el ascenso social. Por éstos

y otros motivos constatamos que el tiempo libre —en cómputos globales— ocupa un segundo plano en relación a otros tiempos (Gráfica 1) (INE, 2011); una cuestión que resulta preocupante, máxime si se considera que éste constituye la premisa esencial —aunque no suficiente— para promover el desarrollo de experiencias de ocio autotélicas y satisfactorias.

Gráfica 1. Distribución media diaria (en horas) de las actividades principales realizadas cotidianamente en España



Fuente: Instituto Nacional de Estadística - España, 2011.

Además, la investigación indica que la dimensión temporal está estrechamente ligada a la dimensión espacial, ya que el disfrute de este tiempo es sustancialmente diferente en función del contexto donde tengan lugar estas experiencias, sea en una gran ciudad o en un entorno rural (Wilcox *et al.*, 2000). En esta línea, además de considerarse elementos individuales, los determinantes sociales y ambientales (como la existencia de equipamientos, las barreras físicas y psicológicas o las presiones sociales) también han de ser estudiados, ya que condicionan la construcción de los “estilos de vida lúdica” y, en muchas ocasiones, varían en función del escenario en donde nos situemos (Henderson y Bialeschki, 2005).

Existen circunstancias que influyen decisivamente en la organización de los tiempos cotidianos y en la realización de prácticas lúdico-recreativas; en los núcleos urbanos, por ejemplo, el tiempo invertido en desplazamientos es cada vez mayor (Thomson y Bull, 2002; Sintes, 2010), las cotas de residuos y de contaminación sonora, lumínica y visual son cada vez más altas (Leyva-Ricardo *et al.*, 2016) y, en general, se asumen ritmos y modelos de vida insostenibles, cada vez más alejados de la naturaleza, que limitan las actividades al aire libre (Louv, 2010) y empobrecen las relaciones sociales (Weinstein *et al.*, 2009). Esta dinámica está generando, especialmente en los contextos urbanos, una disminución de los vínculos de identidad, de los encuentros vecinales y de las relaciones comunitarias (De Valenzuela *et al.*, 2015), para dar paso a prácticas de ocio más individualizadas y mediadas, en muchas ocasiones, por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Valdemoros *et al.*, 2017).

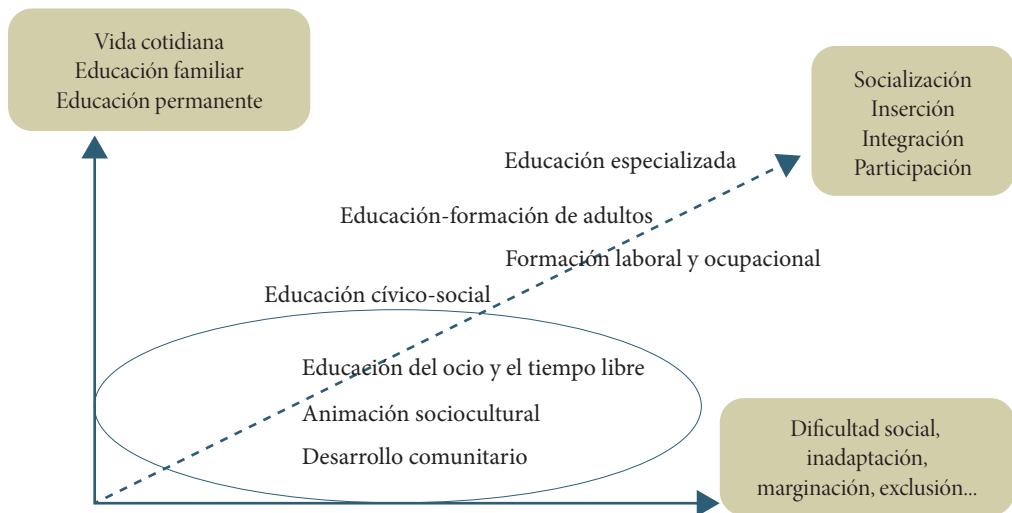
LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMO DIMENSIÓN INELUDIBLE DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Los tiempos libres continúan siendo una tarea pendiente para una gran parte de la sociedad, al ser prácticamente inexistentes para ellos, mientras que para otros son tan cuantiosos como carentes de sentido (Setién y López, 2000). Sea como fuere, el uso que se tiende a hacer de los tiempos libres —y por extensión, de los de ocio— es cada vez más utilitarista, ya que se considera que éstos deben ser ocupados de una forma “productiva”; es por ello que, siguiendo el retrato del ocio que dibujan Cuenca y Aguilar (2009: 18), nos situamos ante “un tiempo frágil, porque se ha contagiado de los planteamientos utilitaristas propios del tiempo de trabajo: las prisas, el estrés, el aprovechamiento y la inversión rentable”. Así las cosas, en las sociedades actuales se “depredan como nunca antes los tiempos personales y sociales no directamente ligados al tiempo laboral pagado, ya sea para incrementar la productividad y la competitividad, o para alimentar la espiral consumista sin la cual el modo de producción colapsaría” (Bauman, 2007: 17).

En este escenario, resulta fundamental impulsar el derecho a un “tiempo para uno mismo” (Leif, 1992) que sea armonizable con los tiempos sociales en los que éste se inserta. Para ello, los planteamientos de la pedagogía social adquieren especial relevancia al asumir como parte de sus tareas educar en un uso del tiempo más equilibrado y consciente, en el que “las personas, las comunidades y las sociedades accedan a grados superiores de humanización” y que, a su vez, se conviertan en promotores “de dinámicas de participación, cohesión e identificación social; pero también como ámbito de desarrollo experiencial” (Cuenca, 2011: 28). Tales planteamientos se reflejan, implícita y explícitamente, en los diferentes ámbitos de acción-intervención de la pedagogía social (Caride, 2003; 2005), donde se pone de manifiesto la constante preocupación de educar(nos) en los tiempos y, más concretamente, en los tiempos de ocio.

El ocio incide directa y/o indirectamente en los diferentes ámbitos de acción-intervención (Fig. 2), por lo que su conocimiento y su educación constituyen un área relevante para la pedagogía social (Caballo y Caride, 2005; Cuenca, 2011). En concreto, se constata que:

Figura 2. Ámbitos de acción-intervención de la pedagogía social



Fuente: adaptación a partir de Caride, 2003: 50.

- a) La educación del ocio guarda una estrecha relación con el desarrollo comunitario, la animación sociocultural y la educación cívica. Así, el objetivo de la educación ha de asentarse en valores y principios cívicos; la animación sociocultural, además de ser un ámbito propio, representa una metodología idónea para su concreción; y el desarrollo comunitario comporta un proceso de dinamización colectiva mediante el cual es posible impulsar diferentes acciones relacionadas con la dimensión lúdica (Caballo y Caride, 2005).
- b) El ocio también está presente en otros ámbitos aparentemente más distantes, como la educación a lo largo de la vida, fenómeno que “emerge como ámbito de aprendizaje” (Cuenca, 2011: 33) en las diferentes etapas vitales; la educación inclusiva, ya que es necesario promover iniciativas que garanticen la accesibilidad y la igualdad de oportunidades para el disfrute de un ocio satisfactorio; o la formación ocupacional y laboral, donde el ocio —en sus múltiples dimensiones— se sitúa como un nicho de empleo emergente.
- c) Además, la educación del ocio constituye un ámbito con entidad propia, ya que constituye un proceso que

...facilita el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades de ocio, de manera que [la persona] pueda disponer de destrezas suficientes para vivir experiencias de ocio de calidad... ampliando los contextos de referencia y diversificando las iniciativas y los intereses, procurando la creatividad y la capacitación (Caballo, 2010: 226).

Tradicionalmente la idea de educar *en* y *para* el tiempo libre se reducía a una serie de conocimientos y actividades dirigidas a la infancia y a la juventud con el fin de aprovechar del mejor modo posible ese tiempo (Kleiber, 2002). Esta visión fue cambiando con el paso de los años para concebirse, a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado, como un medio para la mejora de la calidad de vida de las personas; esto es, el ocio emerge como un ámbito necesario para el desarrollo humano y, por tanto, adquiere mayor relevancia educativa.

Así las cosas, se produce una situación de carácter ambivalente en la que el ocio se reconoce como un derecho humano básico del que nadie debería ser privado, y se produce un mayor reconocimiento social del mismo; sin embargo,

...al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales, las oportunidades para el disfrute del ocio siguen siendo profundamente desiguales y discriminatorias. Una realidad a la que, si se habla en términos de derechos, no puede ser ajena ni a las políticas sociales ni, en lo que nos preocupa, a una pedagogía-educación del ocio que favorezca su desarrollo humano del modo más universal e integral posible (Caride, 2014: 45).

En este contexto se reivindica la importancia de un ocio concebido como experiencia humana, como fuente de calidad de vida y como un derecho humano esencial para las personas; y se evidencia la necesidad de educar(nos) *con* y *en* el ocio, toda vez que ello permite desarrollar conocimientos, destrezas, valores y actitudes para vivenciar experiencias de calidad (Varela *et al.*, 2016). Por todo lo anterior, la educación del ocio se ha reconocido como un ámbito propio de la pedagogía social (Caride *et al.*, 2015), que procura —entre otras cuestiones— desarrollar acciones que permitan a las personas adquirir competencias para una autogestión del tiempo más saludable y una vivencia del ocio más completa (Caballo *et al.*, 2011). Para este fin, la educación del ocio —de acuerdo con Caballo (2010: 227)— tiene como objetivos:

- Dotar de recursos para superar el activismo y el utilitarismo presentes en el tiempo libre y alcanzar un ocio positivo y humanamente digno, asumiendo la importancia que tienen las experiencias de ocio en cualquier etapa de la vida. Esto implica considerar las necesidades específicas de cada persona y colectivo, así como también la importancia de generar espacios de ocio intergeneracional.
- Desarrollar destrezas y recursos que permitan —en el marco de la sociedad del consumo de la que formamos parte— aprender a consumir ocio, pero también —y sobre todo— a crearlo activa y colectivamente, transitando de unas experiencias eminentemente individuales y pasivas, a otras más activas y comunitarias, que impliquen procesos de participación social y compromiso asociativo.

Propósitos de este tipo asumen la labor —ya explicitada por Dumazedier (1964)— de convertir el ocio en un tiempo educativo que vaya más allá del simple descanso y la recuperación para volver al trabajo. Desde esta óptica, la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994) reconoce que esta tarea ha de ser asumida de manera corresponsable entre los diferentes actores y agentes sociales, entre los que destacan la familia y las comunidades locales.

LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMUNITARIA

La educación del ocio, concebida como un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo personal y social (WLRA, 1994), se encuentra íntimamente vinculada al desarrollo comunitario, pues es un proceso que no sólo otorga ventajas y oportunidades individuales, sino que sus beneficios son —y deben ser— extensibles al conjunto de la sociedad. Así lo entiende Sivan (2002: 58) al afirmar que

...siendo el ocio una necesidad común para todos los individuos, y siendo la comunidad quien alberga a los individuos, se ha destacado la responsabilidad de la sociedad a la hora de ayudar a los individuos a satisfacer sus necesidades de ocio a través de la educación en esta materia.

Esta idea conduce al concepto de educación comunitaria del ocio, la cual busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad; y esto, a su vez, supone el impulso del desarrollo a nivel individual (Cuenca, 2004).

En este sentido, es necesario destacar el papel que tienen —o deberían de tener— las comunidades locales en la promoción y la educación del ocio, ya que son el espacio más próximo a la ciudadanía y un escenario privilegiado para promover procesos participativos que favorezcan una mejor organización de los tiempos individuales y colectivos. También porque la comunidad, en tanto destinataria de la educación del ocio, plantea interesantes retos para los profesionales de la educación basados en los principios de igualdad, equidad y justicia social (De Valenzuela *et al.*, 2017). Finalmente, cabe llamar la atención sobre la importancia de lograr una integración de las iniciativas en el marco de la comunidad local, puesto que “en la mayoría de los casos, forman parte de actuaciones dispersas, con el riesgo de descoordinación o, lo que es más grave, el riesgo de intervenciones contradictorias” (Cuenca, 2004: 87). Es necesario diseñar propuestas de actuación

en clave comunitaria donde los profesionales de la educación del ocio trabajen de modo colaborativo con las administraciones locales.

Las comunidades locales, más allá de las funciones pragmáticas que se les pueden atribuir, deberían representar un lugar de encuentro y convivencia para garantizar los derechos sociales; para que esto se dé, es necesario generar procesos de participación social donde las personas retomen su condición de ciudadanía activa, corresponsable, crítica y democrática (De Valenzuela *et al.*, 2015). Se trataría de crear entornos que posibiliten “estar más y transitar menos”; que faciliten “experimentar más y producir menos”; que permitan “hacer más y consumir menos”; y que, en definitiva, se conviertan en lugares donde poder compartir y disfrutar con los demás.

De lo anterior se sigue que las comunidades constituyen un referente clave en la promoción y el desarrollo de las prácticas de ocio, ya que éstas desempeñan un papel importante en la activación y la dinamización de los procesos de desarrollo local. Un desarrollo que, dicho sea de paso, ha de integrar diferentes estrategias y prácticas que promuevan el bienestar individual y colectivo en aras de lograr la ansiada equidad social (Caride, 2014).

En la década de los noventa del siglo XX aparecieron referentes ético-normativos que insisten en la necesidad de reforzar las prácticas de ocio, entendidas no como un elemento de responsabilidad exclusivamente individual, sino como un derecho que ha de experimentarse en el espacio público, en diferentes escenarios y con múltiples actores sociales, y que daría respuesta a las dificultades generadas en los entornos rurales y urbanos. En este sentido, la Declaración de Quebec (2008) es el documento de referencia internacional de la educación comunitaria del ocio, ya que reivindica la importancia del derecho al ocio y manifiesta la necesidad de que las administraciones y los diferentes agentes sociales (con diferente grado de responsabilidad) pongan los medios necesarios para su efectivo cumplimiento. Por su parte, la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994) identifica a las comunidades locales como agentes clave para la materialización de alternativas educativas de ocio. En el Cuadro 1 se presentan, de forma sintética, algunas propuestas que se desarrollan en la Carta.

Cuadro 1. Propuestas de la Carta Internacional para la Educación del Ocio referidas a la comunidad

Objetivos	Principios y estrategias	Marcos de acción
-----------	--------------------------	------------------

- **Capacitación:** desarrollar la capacidad individual y colectiva para aumentar la calidad de vida durante el ocio y la capacidad de autogestión.
- **Accesibilidad e inclusión:** llegar a los diferentes sectores de población en condiciones de igualdad; minimizar las barreras de acceso al ocio.
- **Educar a lo largo de la vida:** aprender a disfrutar del ocio en las diferentes etapas vitales.
- **Participación social:** crear oportunidades para desarrollar redes sociales comunitarias.
- **Responsabilidad cívica y moral:** desarrollar un sentido de ciudadanía consciente promoviendo un ocio serio y responsable.
- **Preservación:** educar en el respeto y conservación de los entornos naturales y culturales.
- **Inclusión:** los servicios de ocio comunitarios necesitan alentar la inclusión con oportunidades de educación del ocio sensibles a las necesidades de cada colectivo presente en la comunidad.
- **Conexiones:** fomentar las interrelaciones entre la escuela, los servicios de recreación y otros agentes sociales y trazar líneas de acción compartidas.
- **Continuidad y cambio:** promover la estabilidad de proyectos de ocio presentes, en combinación con la innovación y el desarrollo de nuevas acciones.
- **Compromiso:** involucrar a la población en los procesos de planificación colectiva y de programación de multiservicios, así como en el reparto de responsabilidades.
- **Servicios de educación del ocio:** centros comunitarios, centros de educación de adultos, clubes de jóvenes, centros de interpretación ambiental y patrimonio.
- **Servicios de ocio y turismo:** parques, lugares de juegos, centros deportivos, bibliotecas, salas de videos, museos o el teatro.
- **Medios de comunicación:** televisión, radio, prensa, Internet y redes sociales.
- **Otros servicios:** centros comerciales, hoteles, bares o cafeterías.

Fuente: elaboración propia con base en la Carta internacional para la educación del ocio (WRLA, 1994).

A partir de estas premisas puede afirmarse que “las iniciativas que se promuevan están llamadas a generar un espacio común para el entendimiento y la puesta en valor del capital social de las comunidades” (Caride, 2014: 48); esto pone de manifiesto la necesidad de transformar el ocio como un medio transversal de acción-intervención, con el fin de facilitar la recuperación y la ampliación de las redes de solidaridad presentes en las comunidades.

Las tareas referidas al ocio en las comunidades, tradicionalmente han sido asumidas (con una cantidad de trabajo y dedicación incalculable) por el tejido asociativo; sin embargo, es cada vez más evidente la necesidad de que las administraciones locales asuman nuevas responsabilidades en lo que a la educación del ocio se refiere. Para ello, se propone un mayor compromiso con la profesionalización de este campo mediante acciones que alienten los movimientos cívicos y que, al mismo tiempo, promuevan “políticas que logren hacer real el derecho al ocio, así como la creación de las condiciones necesarias para su desarrollo” (Caballo y Caride, 2005: 22).

Se trata, en definitiva, de promover una labor “compartida y coordinada entre los poderes públicos, el tercer sector, el ámbito empresarial, las instituciones educativas y los medios de comunicación social” (Caballo, 2010: 227); de ahí la importancia de “complementar las políticas sectoriales con las de carácter integral para abordar, entre otras cuestiones, la complejidad del ocio como realidad social interrelacionada con factores educativos, culturales, económicos, urbanísticas, etc., realizando una apuesta decidida a nivel territorial” (Caballo, 2010: 227). Para ello, resulta ineludible impulsar procesos participativos donde toda la ciudadanía tenga voz y capacidad de decisión para realizar diagnósticos que respondan a sus necesidades y demandas respecto de la organización social de los tiempos, incluyendo los de ocio; pero también para elaborar líneas de acción compartidas y estables en el tiempo que permitan a las comunidades avanzar hacia mejores cotas de bienestar individual y colectivo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En una sociedad donde se fomenta el individualismo, el consumo y la competitividad, y donde todo está supeditado a los ritmos impuestos por el reloj, los tiempos de ocio resultan esenciales para el desarrollo humano; unos tiempos que han de estar “inscritos en la complejidad de otros tiempos, como los familiares, los laborales, los comerciales, los institucionales, etc.” (Caballo, 2009: 197) y que han de promover la formación de la identidad y la personalidad individual (De Valenzuela *et al.*, 2015) así como experiencias de ocio compartido *en y con* la comunidad (Caballo, 2010; Sivan, 2002).

El ocio ha pasado de ser un fenómeno de carácter individual y de relevancia secundaria, a ser reconocido como un derecho de tercera generación, porque en su garantía se encuentran elementos ineludibles para alcanzar otros de igual relevancia como el “derecho al desarrollo” o el “derecho a la calidad de vida” (Lázaro y Madariaga, 2014). En consecuencia, los tiempos de ocio adquieren mayor interés para la labor de la pedagogía social y, de una forma más especial, para la educación del ocio, reconocida como un ámbito de acción-intervención idóneo para promover iniciativas y/o experiencias con fines culturales, educativos, etc. En este contexto, la educación del ocio toma como uno de sus escenarios de intervención las comunidades locales, porque se considera un espacio educativo privilegiado, por ser el más cercano a la población y el que configura la cotidianidad de las personas y los colectivos que la conforman.

Por último, dadas las variables estructurales que caracterizan a la sociedad actual (con ritmos frenéticos y prácticas cada vez más individualizadoras), consideramos que la pedagogía social —y específicamente la educación del ocio— deben asumir como principales objetivos-desafíos los siguientes aspectos:

- Promover, mediante políticas e iniciativas socioeducativas, una gestión equilibrada y consciente entre los tiempos productivos y reproductivos, así como una mayor presencia de los tiempos de ocio en la vida cotidiana de las personas.
- Revitalizar las dinámicas comunitarias para favorecer el encuentro comunitario y la actividad en los entornos de proximidad a las personas (barrios, aldeas, etc.); ello con el objetivo de romper las inercias de un sistema que tiende al aislamiento y para recuperar y ampliar las redes sociales de apoyo y solidaridad entre la ciudadanía.
- Educar para un ocio no consumista, en el que las posibilidades socioeconómicas no representen una barrera para disfrutar de experiencias lúdico-recreativas satisfactorias.

Todo lo anterior supone la creación de líneas de trabajo sinérgicas entre los diferentes agentes sociales; es decir que la educación del ocio comunitaria debe ser, necesariamente, una tarea compartida entre las administraciones públicas, el sector empresarial y la sociedad civil, en todo caso, con diferentes grados de responsabilidad. Situar el ocio como una dimensión prioritaria en las agendas diarias exige el compromiso de las instituciones públicas que, mediante normativas, planes y programas, pueden promover una concepción del ocio más compartida y vivencial en los contextos locales; para ello es necesario acompañar a los discursos con recursos económicos, infraestructurales y humanos, así como facilitar la profesionalización y la estabilidad de figuras como las de técnico/a o agente de cultura, educadoras/es de calle y animador/a sociocultural, entre otros. En suma, si se pretende reajustar la configuración de los horarios, desde el sector empresarial pueden promoverse acciones para una mayor y mejor conciliación de la vida laboral y familiar que permita a las personas disfrutar del ocio cotidianamente. Por último,

dar mayor relevancia a las relaciones de proximidad y a las experiencias de ocio comunitarias también exige un ejercicio de ciudadanía en el que las personas puedan proponer y promover acciones que contribuyan a una organización más humana de los tiempos sociales, así como a mejorar la oferta lúdica de sus comunidades.

REFERENCIAS

- ARISTEGUI, Iratxe y María Silvestre (2012), “El ocio como valor en la sociedad actual”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 283-291.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.
- CABALLO, María Belén (2009), “Una aproximación a los tiempos de la infancia”, en Manuel Cuenca y Eduardo Aguilar (eds.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 195-217.
- CABALLO, María Belén (2010), “Educación do lecer”, en José Antonio Caride y Felipe Trillo (dirs.), *Dicionario Galego de Pedagogía*, Vigo, Editorial Galaxia, pp. 226-228.
- CABALLO, María Belén y José Antonio Caride (2005), “A acción municipal e as políticas de ocio nos procesos de desenvolvemento comunitario”, en María Belén Caballo y Raúl Fraguela (coords.), *A acción municipal no tempo libre*, A Coruña, Deputación de A Coruña, pp. 19-24.
- CABALLO, María Belén, José Antonio Caride y Pablo Meira (2011), “El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red”, *Educación Social*, núm. 27, pp. 11-27.
- CABALLO, María Belén, Laura Varela y Eusebio Manuel Nájera (2017), “El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras”, *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. extra 1, pp. 43-64.
- CARIDE, José Antonio (2001), “Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas”, en Emilio Lucio-Villegas (ed.), *Espacios para el desarrollo local*, Barcelona, PPU, pp. 14-61.
- CARIDE, José Antonio (2003), “Las identidades de la educación social”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, pp. 48-51.
- CARIDE, José Antonio (2005), *Las fronteras de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.
- CARIDE, José Antonio (2012), “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 301-313.
- CARIDE, José Antonio (2014), “Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano”, *Edetania*, núm. 45, pp. 33-53.
- CARIDE, José Antonio, Rita Gradaílle y María Belén Caballo (2015), “De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 4-11.
- Constitución Española (1978, 27 de diciembre) (BOE nº 311, del 29 de diciembre), en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- CsIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2007), *Aprender a fluir*, Barcelona, Kairós.
- CUENCA Amigo, Jaime (2012), “Génesis de la comprensión experiencial del ocio en la modernidad tardía: transformaciones del concepto de vivencia”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 315-325.
- CUENCA, Manuel (2000), *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2006), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2010), “La apropiación espacial del ocio, una mirada desde el siglo XXI”, en Idurre Lazkano y Joseba Doistua (eds.), *Espacio y experiencia de ocio: consolidación, transformación y virtualidad*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 15-54.
- CUENCA, Manuel (2011), “El ocio como ámbito de educación social”, *Educación Social*, núm. 47, pp. 25-40.
- CUENCA, Manuel (2014), *Ocio valioso*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel y Eduardo Aguilar (2009), “Introducción”, en Manuel Cuenca y Eduardo Aguilar (eds.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 13-22.
- CUENCA, Manuel y Ana Goytia (2012), “Ocio experiencial: antecedentes y características”, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 265-281.
- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Paulo Ferreira (2015), “El papel del ocio en la ciudad. Una mirada desde la infancia y la juventud en situación de riesgo o exclusión social”, en José M. González, Fernando Bayón y Carolina Meloni (eds.), *Repensar la ciudad desde el ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 53-67.

- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Rubén Martínez (2017), “La dualidad del ocio en las (des) igualdades sociales: oportunidades socioeducativas en clave comunitaria”, en Idurre Lazcano y Joseba Doistua (eds.), *Desafíos contemporáneos del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 213-226.
- DUMAZEDIER, Joffre (1964), *Hacia una civilización del ocio*, Barcelona, Estela.
- GOYTIA, Ana (2008), “Claves interpretativas de la experiencia de ocio. Más allá de la participación y el disfrute está la persona”, en María Jesús Monteagudo (ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 43-56.
- HENDERSON, Karla A. y Deborah, M. Bialeschki (2005), “Leisure and Active Lifestyles: Research reflections”, *Leisure Sciences*, vol. 27, núm. 5, pp. 355-365.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011), *Encuesta del empleo del tiempo 2009-2010*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, en: <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf> (consulta: 20 de enero de 2018).
- Iso-Ahola, Seppo (1980), *Social Psychology of Leisure and Recreation*, Dubuque, Brown Company.
- KLEIBER, Douglas (2002), “La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida”, en Cristina de la Cruz Ayuso (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 69-84.
- LASÉN, Amparo (2000), *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*, Madrid, CIS.
- LEIF, Joseph (1992), *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*, Madrid, Narcea.
- LEWIS, J. David y Andrew J. Weigert (1992), “Estructura y significado del tiempo social”, en Ramón Ramos Torre (ed.), *Tiempo y sociedad*, Madrid, CIS, pp. 89-132.
- LEYVA-Ricardo, Sonia, José Pancorbo, Miriam Natividad Recalde-Quiroz, Efrain Eduardo Vizuete-Jaramillo y Francisco Florencio Liberio (2016), “Impactos de la contaminación ambiental en la imagen de un destino turístico urbano. Estudio de caso: la ciudad de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador”, *Retos Turísticos. Revista Cubana de Investigaciones Turísticas*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-9.
- LOUV, Richard (2010), *Last Child in the Woods. Saving our children from nature-deficit-disorder*, London, Atlantic.
- MARTÍNEZ, Rubén, Andrea Maroñas y Rita Gradaillé (2016), “Vida familiar y ocio infantil: una aproximación socioeducativa a la realidad española”, en Magdalena Sáenz de Jubera y Emanuele Isidori (coords.), *Ocio y familia: contextos educativos*, Roma, Quapeg, pp. 37-47.
- MIRANDA, María Jesús (2007), “Apuntes para una genealogía del afecto”, en Carlos Prieto (ed.), *Trabajo, género y tiempo social*, Barcelona, Hacer, pp. 100-110.
- MONTEAGUDO, María Jesús (2008), “Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo”, en María Jesús Monteagudo (ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 81-110.
- MORÁN, María Carmen y Laura Cruz (2011), “Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia”, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 47, pp. 84-94.
- MUNNÉ, Frederic (1980), *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*, México, Trillas.
- MUNNÉ, Frederic y Nuria Codina (1996), “Psicología social del ocio y el tiempo libre”, en José Luis Álvaro, Alicia Garrido y José Ramón Torregrosa (coords.), *Psicología social aplicada*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, pp. 420-450.
- NEULINGER, John (1981), *The Psychology of Leisure*, Springfield, Charles C. Thomas.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948), *Declaración universal de los derechos humanos*, París, ONU, en: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- SAN MARTÍN, Jesús Emilio (1997), *Psicosociología del ocio y el turismo*, Málaga, Ediciones Algibe.
- SETIÉN, María Luisa y Arantza López (2000), *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SINTES, Elena (2010), *Diagnosis de tiempo de barrio, tiempo educativo compartido. Tiempo y actividades fuera del horario escolar*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- SIVAN, Atara (2002), “Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong”, en Carmen de la Cruz Ayuso (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 57-65.
- THOMSON, Iam y Alberto Bull (2002), “La congestión del tránsito urbano: causas y consecuencias económicas y sociales”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, pp. 109-121.
- TINSLEY, Howard E. y Diane J. Tinsley (1986), “A Theory of the Attributes, Causes and Effects of Leisure Experience”, *Leisure Sciences*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-45.
- VALDEMOROS-San-Emérito, María Ángeles, Eva Sanz-Arazuri y Ana Ponce-de-León-Elizondo (2017), “Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria”, *Comunicar*, vol. 25, núm. 50, pp. 99-108.
- VARELA, Laura, Rita Gradaillé y Yésica Teijeiro (2016), “Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España”, *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 987-999.
- WEINSTEIN, Netta, Andrew K. Przybylski y Richard Ryan (2009), “Can Nature Make us More Caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 35, núm. 10, pp. 1315-1329.

- WILCOX, Sara, Cynthia Castro, Abby C. King, Robyn Housemann y Ross C. Brownson (2000), "Determinants of Leisure Time Physical Activity in Rural Compared with Urban Older and Ethnically Diverse Women in the United States", *Epidemiol Community Health*, vol. 54, núm. 9, pp. 667-672.
- World Leisure & Recreation Association (WLRA) (1994), *Carta internacional para la educación del ocio*, Jerusalén, WRLA, en: <http://studylib.es/doc/6093636/carta-wlra-de-educaci%C3%B3n-del-ocio> (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- World Leisure Organization (WLO) (2008), *Québec Declaration: Leisure, essential to community development*, Québec, WLO, en: http://worldleisure.org/wp-content/uploads/2016/05/2008_Quebec_Declaration.pdf (consulta: 2 de octubre de 2017).

NOTAS

Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos

Una revisión bibliográfica

ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS¹ | PABLO RAMOS RAMOS²

En el aprendizaje basado en proyectos (ABP) el alumnado construye un artefacto final mediante el empleo de estrategias de investigación. Para mejorar esta metodología, el componente investigador debe impregnar también la labor docente, y para ello es necesaria una metodología de la investigación. La presente revisión teórica muestra cómo la investigación-acción (IA) puede adaptarse al trabajo por proyectos. Ambas metodologías son flexibles en su planteamiento y sus participantes tienen un papel activo y reflexivo sobre el proceso. Sin embargo, la falta de tiempo del docente hace que existan dificultades *a priori* para implementar las dos metodologías al mismo tiempo. La solución a este problema pasa, primero, por utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y, a la vez, como objetos de investigación; y, segundo, por acoplar las fases del proyecto y los ciclos de IA.

Palabras clave: Investigación-acción, Aprendizaje basado en proyectos, Educación activa, Metodología de la enseñanza, Metodología de la investigación.

In project-based learning (PBL), students construct a final product using research strategies. To improve this methodology, the research component should also permeate teaching work, and for this a research methodology is needed. This article provides a review of current theory showing how research-action (RA) can be adapted to project work. Both methodologies are flexible in their approach and participants play an active, reflexive role in the process. However, a shortage of available time for teachers creates a priori difficulties in implementation of the two methodologies simultaneously. The solution to this problem involves first using activities and processes generated in the classroom for didactic purposes as well as research objects; and second, combining the project phases with RA cycles.

Keywords: Research-action, Project-based learning, Active education, Teaching methodology, Research methodology.

Recepción: 21 de junio de 2018 | Aceptación: 10 de noviembre de 2018

¹ Profesora contratada doctora en la Universitat de València (España). Doctora en Pedagogía por la Universitat de València (España). Líneas de investigación: didáctica de la audición musical; innovación docente y videojuego educativo; ópera y educación. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M.A. Peiró), “Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 21, núm. 10, pp. 13-34; (2016, en coautoría con N. Lerma), “Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria”, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, núm. 13, pp. 100-123. CE: ana.maría.botella@uv.es

² Profesor funcionario en el Instituto de Enseñanza Secundaria Luis Vives de Valencia (España). Máster en Investigación Musical por la Universidad París IV-Sorbona. Líneas de investigación: didáctica de la música en educación secundaria; aprendizaje basado en proyectos; investigación-acción. Publicaciones recientes: (2017), “Surveying the Differences between Academic and Practitioner Researchers in Music Education in Spain”, *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 163, 2019, ISSN-UNAM 2277-2777, Crónica. *Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, núm. 2, (2017), “El aprendizaje autónomo de la competencia didáctica: una experiencia didáctica”, *Educación y Futuro Digital*, núm. 14, pp. 57-70. CE: pablo.ramos.ramos@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Prácticamente desde su surgimiento, la investigación educativa se ha encontrado sumida en un dilema entre establecer unos criterios científicos de difícil aplicación en un ecosistema dinámico por definición —el aula— y acercarse al terreno de lo *práctico*, con la consecuente pérdida de validez. Este conflicto ha hecho que, en la investigación educativa más positivista, exista una distancia importante entre el trabajo de los investigadores y la práctica diaria de los profesores: la investigación ocurre en torres de marfil, mientras que la práctica educativa tiene lugar en las trincheras (Mertler, 2009).

Para muchos investigadores, la solución pasa por moverse en un terreno intermedio entre la teoría y la práctica, con el fin de obtener resultados generalizables, pero en este caso, la construcción de metodologías de la investigación fiables resulta muy difícil. Por ejemplo, el campo de la investigación en educación artística ha sido especialmente sensible a esta problemática. See y Kokotsaki (2015) realizaron un análisis crítico de 199 estudios en los que se intentaba demostrar una relación entre la educación artística (música, teatro, artes plásticas y visuales y danza) y otros procesos cognitivos; los autores concluyeron que todas las investigaciones analizadas tenían un diseño débil y que sus resultados no se podían generalizar.

Sin negar la existencia de un corpus científico sólido en el campo de la investigación educativa —ya que existen investigaciones muy bien diseñadas— sí hemos de reconocer un problema claro en cuanto a la relación entre la práctica docente y la investigación; a pesar de su larga existencia, son muchos los investigadores que siguen señalando a la investigación-acción (IA) como una solución válida para conectar teoría y práctica.

Según Dickens y Watkins (1999), el fundador de la IA, Kurt Lewin, defendía esta metodología frente a las limitaciones de estudiar los problemas sociales en un ambiente controlado de laboratorio. Así, la IA se basaría en la acción, en la necesidad de actuar para cambiar las cosas. Esta intención inicial contrasta con la investigación tradicional, que se justifica en la necesidad de acrecentar los conocimientos acumulados en el seno de una misma disciplina, con la intención de llenar las zonas inexploradas o los huecos existentes dejados por las generaciones de investigadores precedentes (Roy y Prévost, 2013).

Ahora bien, la IA presenta un problema claro: la imposibilidad de generalizar sus resultados a otros contextos educativos. Para Lankshear y Knobel (2004), sin embargo, la importancia de la IA no reside en su utilización como método científico clásico, sino en su valor para mejorar la práctica docente. Mediante la investigación, los profesores pueden detectar problemas de aprendizaje en el alumnado y presentar soluciones al respecto o comprobar si una estrategia didáctica formulada *a priori* funciona en la práctica; además, los docentes que trabajen en contextos similares a los investigados tienen la posibilidad de adaptar las prácticas exitosas a su propia realidad.

La IA puede ser desarrollada en contextos de aprendizaje innovadores con el fin de mejorar la metodología docente. Una de las metodologías de mayor expansión en la actualidad —aunque nació hace casi un siglo— es el aprendizaje basado en proyectos. Dado que este planteamiento didáctico es más complejo que la tradicional trasmisión directa de conocimientos, la IA puede ayudar al docente a mejorar su forma de plantear los proyectos, siempre desde un punto de vista contextualizado.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La IA como proceso cíclico

Como afirma Pelton (2010), las primeras ideas sobre IA nacieron, durante la década de 1940, en el campo de la dinámica de grupos. El psicólogo Kurt Lewin planteó el primer modelo de IA, que consistía en un proceso cíclico de planificación, búsqueda de hechos, acción, evaluación y reflexión, a lo que podía seguir otra planificación, búsqueda de hechos y revisión. Sin embargo, el modelo no se adoptó en educación hasta 1953, con la aparición de *Action Research to Improve School Practices*, de Stephen Coley.

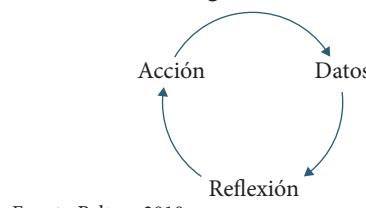
Según Dickens y Watkins (1999), Lewin veía un problema de integración entre la teoría social y su práctica, así que concibió una forma de combinar la construcción teórica con la investigación de problemas prácticos. La idea principal era que, sin colaboración, los profesionales de base desarrollaban una acción desinformada, mientras que los investigadores creaban teorías sin aplicación; de esta manera, ninguno de los dos grupos producía resultados consistentes. Mediante la utilización de la IA, Lewin pensó que la teoría se podía integrar en la práctica de una forma dinámica, produciendo así un conocimiento contextualizado y teóricamente fundado.

Desde sus inicios, esta metodología se desarrolló en el terreno práctico, ya que la investigación en educación pasaba por un modelo científico-experimental que la IA no podía ofrecer. Este hecho propició que la IA no acabara de consolidarse durante las décadas siguientes a su aparición. No sería hasta los trabajos de Lawrence Stenhouse, en 1970, cuando la comunidad educativa volvería a contemplar esta metodología como una forma de mejorar la educación. La idea del “docente como investigador” (Stenhouse, 1975) implicaba el compromiso hacia un cuestionamiento sistemático del trabajo del propio profesor, con el fin de comprobar una teoría en la práctica educativa.

Como señala Beck (2017), aunque la investigación-acción se puede definir de diversas formas existe un consenso absoluto en torno a dos ideas: la primera es que se trata de una investigación llevada a cabo por profesores en el contexto de la práctica docente con la intención de mejorarla; la segunda, que la IA no es una intervención puntual, sino que es cíclica.

La naturaleza cíclica de esta metodología hace que el punto final de investigación sea la resolución del problema expuesto inicialmente. En este sentido, Pelton (2010) habla de la IA, no como una reflexión *sobre* la acción, sino como una reflexión *en* la acción, es decir, un proceso en el que el docente considera el impacto de sus acciones mientras son implementadas, y no *a posteriori*. La Fig. 1 es una representación sencilla de esta idea.

Figura 1. Dinámica de la investigación-acción



Fuente: Pelton, 2010.

Si bien, como señala Mertler (2009), existen muchos modelos diferentes de IA (Lewin, 1946; Calhoun, 1994; Bachman, 2001; Piggot-Irvine, 2006; Riel, 2007, cit. en Mertler, 2009); aunque algunos de ellos presentan esquemas bastante complejos, todos tienen como base la idea del ciclo acción-análisis-reflexión-acción. Este modelo cílico implica la comprensión de la IA como un proceso orgánico en permanente cambio. Por tanto, como afirman Roy y Prévost (2013), no existen dos investigaciones-acción que reproduzcan de forma idéntica el enfoque de dos actores investigadores; de la misma forma, cada uno de los ciclos de acción-reflexión difiere inevitablemente de los otros, ya que la representación de la realidad estudiada evoluciona constantemente.

Validez en la IA y en la teoría educativa

A pesar de los avances que se han producido en el campo de la práctica docente y de la investigación, existen numerosas críticas al modelo de IA. El profesor-investigador debe ser conocedor de estas críticas a fin de entender las posibilidades de dicha metodología.

La imagen de la IA como metodología válida para mejorar el proceso educativo, cuenta con más apoyos dentro de la práctica que en el ámbito académico. Así lo constató Ramos (2017), en un estudio con investigadores en educación musical, en el cual se encontraron diferencias significativas entre profesionales de educación obligatoria e investigadores universitarios frente a la afirmación “la investigación-acción es un método muy apropiado para mejorar la investigación en educación musical”.

Smith (2011) afirma que uno de los pilares del proyecto neoliberal en educación es la noción de *investigación basada en evidencias*. En esencia, la idea que subyace a esta corriente es que sólo existe conocimiento cuando se ha legitimado mediante investigaciones experimentales controladas y con distribución aleatoria. Sin embargo, la complejidad organizativa de un centro educativo hace muy difícil coordinar experimentos con grupos de control en los que se distribuya a los alumnos de forma aleatoria.

Dada la complejidad de los sistemas educativos, muchos autores defienden que la IA resulta —de forma inherente— imprevisible y compleja (Spencer y Molina, 2017). Se puede afirmar que los estudios de IA son débiles en validez externa (Fraenkel y Wallen, 2003), por tanto, la IA —como metodología de la investigación— no es conclusiva: sus resultados son soluciones basadas en la observación y el análisis, y su objetivo es identificar las fortalezas y limitaciones de una práctica pedagógica concreta (Mertler, 2009). Para Phillips (2008), el hecho de que la finalidad de la IA no sea la generalización de los resultados hace que, en realidad, no exista tal amenaza a la validez externa.

Más allá de la problemática sobre la generalización de los resultados, una de las principales amenazas a la validez de la IA es que los resultados estén sesgados por la perspectiva del investigador. Parafraseando a Kemmis (2009), si la IA es investigación dentro de la práctica, resulta evidente que ésta sólo podrá ser desarrollada por docentes, es decir, profesores que analizan su propio trabajo. Sin embargo, la IA admite la participación de personas ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden reducir este sesgo al mejorar la organización, la construcción de los materiales o el planteamiento teórico de la acción. Una de las formas más comunes y eficientes de colaboración es el trabajo entre profesores e investigadores universitarios.

La colaboración con académicos no sólo reduce el sesgo del profesor-investigador, sino que permite una integración de la metodología docente y de la teoría educativa. Esta unificación es muy importante ya que, en cualquier estudio, siempre tiende a predominar una de las dos

facetas: la teoría, o la práctica. De ahí, señala Hammersley (2004), que en muchos artículos de IA existe un déficit, ya sea en la teoría que sustenta la investigación, o en la definición de los procesos didácticos que se han llevado a cabo.

La investigación docente debe estar fundada en una teoría concreta, ya que es la clave para entender por qué unas estrategias funcionan y otras no. Como afirma Berthoff (1987, cit. en Lankshear y Knobel, 2004), la teoría puede ayudarnos a entender por qué algo funciona en la práctica y a determinar aquellas acciones que no conducirán al resultado deseado. Para Fitzallen y Brown (2016), la investigación educativa genera conocimiento nuevo únicamente cuando está basada en una teoría previa, reconoce los límites propios de la teoría y los confronta con la realidad del aula.

La teoría permite al profesor-investigador desarrollar un proceso de reflexión alrededor de la práctica. En este sentido, Satariyan y Reynolds (2016) definen varias fases de la IA en las que el profesor-investigador reflexiona sobre la práctica y la teoría: identificación de un problema y reflexión (marco teórico); reflexión sobre el plan inicial (diseño a partir de la teoría); reflexión en la acción (mientras se implementa la práctica); reflexión después de la acción (evaluación); y reflexión para un nuevo ciclo de IA.

A pesar de la importancia de la teoría en el desarrollo de la IA, no debemos olvidar que se trata de conseguir resultados concretos: de mejorar la práctica. Para Kemmis (1990), el “objeto” de la IA es la práctica educativa, la cual no es concebida por los investigadores como “fenómeno” (en analogía a los objetos de la ciencia física, cuya existencia es independiente de los investigadores), tampoco como “tratamiento” (como en la investigación técnica, en la que se trata de ver la eficacia de una técnica determinada), ni siquiera como expresión —única— de las intenciones y perspectivas de los docentes (en comparación con la investigación interpretativa): la IA es práctica comprometida.

Dicha práctica comprometida pasa, como señala Elliot (2004), por la combinación de la “ciencia” (teoría) con el “arte” de enseñar. Así,

...educational action research is not the use of a fixed corpus of methods and procedures, or the use of a cumulative body of evidence generated outside the particular pedagogical context, but the need to get a clearer understanding of the complexities of a teaching situation in order to create more meaningful learning environments for students (2004: 286).

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El ABP es una metodología activa y centrada en el alumno que se basa en principios constructivistas (Kokotsaki *et al.*, 2016) y repercute positivamente en la motivación del mismo (Blumenfeld *et al.*, 1991; Markham *et al.*, 2003; Wurdinger *et al.*, 2007). Además, está pensado como una estructura básica en la construcción de los contenidos escolares, es decir, no es una actividad para enriquecer la forma de dar clase, sino el trabajo principal de una o varias asignaturas (Markham *et al.*, 2003). A diferencia de la metodología clásica, el ABP parte de una pregunta concreta a la que el alumnado trata de dar respuesta mediante la construcción de un proyecto.

Según García-Varcálcel y Basilotta (2017), el ABP puede definirse como una modalidad de enseñanza centrada en tareas a través de un proceso compartido de negociación entre los

participantes; su objetivo principal es la obtención de un producto final. Es decir, el alumnado participa en la estructuración del proyecto y desarrolla estrategias de investigación, por lo que la dinámica lineal del tema-examen se rompe.

Ahora bien, en el ABP no sólo es importante el “artefacto concreto” que se genera, sino también los procesos que se desarrollan hasta llegar a él (Helle *et al.*, 2006); la indagación y la creación de algo nuevo son condiciones *sine qua non* para su implementación (Valls, 2016). Este proceso, de naturaleza creativa, puede verse modificado según el contexto, por lo que la estructura del proyecto es revisada a medida que avanza. Por tanto, existe un componente de investigación que hace del ABP una metodología que requiere un papel activo y crítico por parte de profesores y alumnos. Como señala Trujillo (2017), el ABP proporciona una gran cantidad de datos, los cuales permiten que tanto el discente como el profesor puedan, no sólo autoevaluarse o evaluar para calificar, sino también evaluar(se) para regular el aprendizaje.

No obstante, la investigación que se desarrolla en el ABP no es un proceso de tipo científico, sino didáctico: su función es otorgar un sentido de autenticidad al alumnado, para que así descubra los principios básicos de una disciplina (Thomas, 2000). De esta forma, el componente de investigación que presenta el ABP no se centra tanto en el profesor, como en el alumno. Si se pretende investigar el proceso didáctico en su conjunto hay que recurrir a una metodología de la investigación capaz de trabajar en un contexto dinámico, como es el trabajo por proyectos. La IA se postula como la herramienta idónea para realizar esta tarea.

INTERSECCIONES ENTRE LA IA Y EL ABP

Las investigaciones en las que se imbrican el ABP y la IA son muy variadas y abarcan desde la educación preescolar (Rahman *et al.*, 2011) hasta la universidad (Arantes y Motohashi, 2017; Iwamoto, 2013; Williams, 2017; Yang, 2012), pasando por la educación primaria (López y Lacueva, 2008; Ramírez *et al.*, 2017) y la educación secundaria (Benjumea *et al.*, 2015; De Castro, 2016; Velez, 2010). Como podemos observar, aunque existen múltiples trabajos que desarrollan una IA a través de un ABP, no se han encontrado textos que reflexionen de manera teórica sobre la conjunción de ambas metodologías.

Uno de los usos de la IA en educación es la validación y mejora de metodologías docentes concretas. Para Kemmis (2009), la IA persigue un cambio en las prácticas, en la concepción que tienen los profesionales sobre éstas y en las condiciones en las que se desarrollan: la IA es una “práctica que cambia la práctica”. Este cambio, señala el autor, puede conllevar un cambio de paradigma educativo; por ejemplo, un profesor puede utilizar la IA para iniciarse en el trabajo por proyectos y pasar de un estilo de enseñanza centrado en el docente, a un estilo centrado en el alumno.

Así, la IA se puede contemplar como una metodología de investigación que sirve para implementar y mejorar el ABP. Ahora bien, aunque se trata de dos metodologías de diferente naturaleza —una de la investigación, y la otra docente—, ambas poseen muchos puntos en común. Estas intersecciones, bien entendidas, pueden reforzar la efectividad de ambas metodologías.

Diversidad de definiciones

Una de las características principales de la IA es la enorme cantidad de variaciones conceptuales que existen sobre el término (Cohen *et al.*, 2007); de la misma forma, el ABP tampoco posee una definición unificada dentro del mundo académico (Thomas, 2000). Sin embargo, este hecho, lejos de ser un inconveniente, representa una oportunidad al permitir un marco metodológico flexible, tanto en el caso del diseño del proyecto como en el de la metodología de investigación.

La IA, desde los primeros trabajos de Lewin, no ha evolucionado como una teoría unificada, sino que ha acabado asumiendo diferentes definiciones y caracterizaciones. Para Dickens y Watkins (1999), tenemos a nuestro alcance una gran variedad de aplicaciones, lo que, por un lado, permite a los profesionales escoger aquella que más se ajuste a sus necesidades, aunque, por otro lado, dificulta una comprensión común de la metodología.

Cohen *et al.* (2007) afirman que la IA puede encontrar resistencias en el medio escolar, ya que, mientras de que ésta es abierta, colaborativa, y tiende a eliminar barreras organizativas, la escuela posee una estructura jerárquica y burocratizada. En este sentido, podemos afirmar que el ABP también persigue una estructura orgánica que muchas veces choca con la rigidez del sistema educativo. No obstante, la ausencia de rigidez metodológica, tanto en la IA como en el ABP, hace que sea más fácil adaptarse a la dinámica estática del medio escolar.

Por ejemplo, Hasni *et al.* (2016) hablan de la dificultad de establecer un grupo de control en una investigación sobre APB. Para los autores, los proyectos se extienden durante un periodo largo de tiempo y tienen unas características muy concretas; es por ello muy difícil crear un grupo de control que trabaje el mismo material e, incluso, el mismo contenido. Ahora bien, si la investigación tradicional necesita de la existencia de un grupo de control, la IA, que no es tan rígida en sus condiciones, puede desarrollarse sin grupo de control, ya que la finalidad no es generalizar los resultados.

Otro ejemplo de cómo el sistema educativo dificulta la investigación científica es la disposición aleatoria de los participantes, algo prácticamente imposible en la educación obligatoria en España. De igual forma, para la IA la no disposición aleatoria del alumnado no es un problema, ya que la investigación persigue mejorar los resultados de un grupo concreto de alumnos, y no generalizar sus resultados.

La reflexibilidad en ambos procesos

La reflexibilidad es el proceso mediante el cual tomamos conciencia de algo que, en el campo educativo, sirve para reflexionar en torno a los procesos didácticos; de ahí que la reflexibilidad se mueva continuamente entre la teoría y la acción. En este sentido, tanto la IA como el ABP permiten reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la práctica docente.

Ambas metodologías requieren de una dinámica de continua reorganización del proceso. El ABP, según Markham *et al.* (2003), debe ser organizado para que el proceso sea redefinido —prácticamente de forma diaria— en relación al alcance de los objetivos iniciales, las tareas planteadas y las posibles rutas para llegar a la pregunta inicial. Boss y Krauss (2014) afirman que si se trabaja de una forma iterativa, amoldando los objetivos de aprendizaje, las evidencias documentales y las actividades entre sí, se puede generar un plan cohesionado para el proyecto.

Por su parte, como indica Mertler (2009), dado que la IA se basa en el análisis de la propia práctica, la reflexión es una parte esencial de la misma. La reflexión se puede definir como el acto de exploración crítica sobre la práctica, las decisiones tomadas y los factores que la han influido.

Para que los profesores sean eficientes, deben ser participantes y, a la vez, observadores activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza reflexiva —concluye el autor— es un proceso de evaluación docente que tiene en consideración la teoría educativa, la investigación previa y la experiencia práctica del profesor.

Para Altrichter *et al.* (1993), la IA pasa por una *racionalidad reflexiva*. Este proceso se basa en tres asunciones: primera, que los problemas complejos prácticos demandan soluciones específicas; segunda, que estas soluciones sólo pueden ser desarrolladas dentro del contexto en el que surgen los problemas y en el que el profesor es un elemento esencial; tercera, las soluciones no pueden ser aplicadas con éxito a otros contextos, sino que deben ser accesibles a otros profesores en forma de hipótesis para ser comprobadas.

Elliott (2000) define la IA como un proceso en el que los profesores se involucran en el desarrollo de una teoría crítica sobre sus propias prácticas mediante la contextualización de sus experiencias en un marco sociopolítico más amplio. Esta reflexibilidad puede extenderse al conjunto de un centro educativo: cuando a una escuela se le impulsa a cambiar y, a la vez, se le ofrecen las herramientas correctas para transformar su “cultura escolar”, se pueden producir cambios importantes (Finnan y Levin, 2000: 93).

Según Wurdinger *et al.* (2007) la reflexibilidad que se da en el proceso de investigación aparece también en el ABP. Uno de sus rasgos distintivos es la capacidad de modificar el plan inicial mientras se ejecuta el proyecto. Para estos autores, surgiría así el esquema problema-plan-análisis-reflexión, modelo muy parecido al de la IA. Es importante señalar que la modificación del plan inicial vendría motivada principalmente por el alumnado, y no por el profesor.

Si ambos procesos —la IA y el ABP— son reflexivos y cílicos, surge una pregunta importante: ¿qué aporta la IA al trabajo por proyectos? La principal diferencia reside en que el ABP no trabaja con una teoría de base, mientras que la IA sí lo hace. La reflexibilidad del ABP es eminentemente práctica, y podríamos decir que su dinámica se basa en el binomio ensayo-error; por ejemplo, un proyecto puede tener como objetivo la realización de un cortometraje sobre los gustos musicales de los vecinos del barrio, así que las adaptaciones que haga el alumnado del plan inicial perseguirán la correcta ejecución de ese artefacto final (estas modificaciones responden a problemas que aparecen de forma inesperada durante el proyecto). La IA, por su parte, trabaja con teorías científicamente fundadas, en las cuales se enmarca el trabajo de aula; con una IA no sólo se trataría de que el artefacto final se ejecutase, sino de comprobar cómo funciona una determinada teoría (como podría ser una de las teorías de la motivación) a través de un proceso escolar (en este caso, la creación del documental).

El alumno como participante

El alumnado tiene un papel activo en el desarrollo del ABP y puede generar conocimiento nuevo a través de actividades reflexivas, como el enunciado de preguntas y la investigación (Boss y Krauss, 2014). Para Altrichter *et al.* (1993), involucrar al alumnado en el proceso de investigación puede llevar a pensar en soluciones de mejora de la acción más imaginativas y variadas. En el caso del ABP, la participación del alumnado en el diseño del proyecto es esencial:

You may have a well-planned project, but students may be able to implement the plan or shape it toward their particular interests. This can be done through whole-class discussion or through a structured activity that teaches them vital listening and planning skills (Markham *et al.*, 2003: 99).

Además, mediante la toma de decisiones, el alumnado no sólo desarrolla la reflexividad, sino también su motivación, ya que ésta se incrementa ante una sensación mayor de autonomía (Deci y Ryan, 2000).

En cuanto a la IA, John Elliot (1978, cit. en McKernan, 1999) defiende que esta metodología se valida en un intercambio sin restricciones con los participantes y que es necesario que exista un flujo de información entre los actores del proyecto. Para Elden y Levin (1991), los participantes en un programa de IA no deben ser tratados como objetos, ni siquiera como sujetos, sino como “co-investigadores” involucrados en una participación “empoderadora” y en un diálogo “co-generativo”. Kember (2000) destaca que, el hecho de convertir a los sujetos en participantes activos, supone una diferencia significativa de la IA respecto de otros paradigmas de investigación.

El hecho de ser dos procesos reflexivos en los que el alumnado tiene un papel especialmente activo, hace que el ABP y la IA sean metodologías que se pueden integrar en un mismo proyecto. Así lo constató Lorente (2015), quien combinó un proyecto de ABP con IA en un programa de posgrado en artes escénicas en el que se trabajaron las nociones de dichas artes mediante el análisis y creación de una propuesta práctica. Según el autor, una de las mayores fortalezas del proyecto residía en que los participantes también tenían un papel activo en la investigación.

No obstante, desarrollar una IA a través de un ABP presenta ciertos problemas de base, problemas que hay que identificar antes de aventurarse a diseñar la intervención.

EL ENCAJE DE UNA IA EN UN ABP

La problemática del tiempo

El principal problema al que se enfrenta el profesor-investigador es el tiempo. McNiff y Whitehead (2016) se preguntan de dónde puede sacar tiempo un profesor para investigar: se necesita tiempo para planificar, pensar, leer, almacenar información y dar sentido a todo ello con el fin de generar evidencias, hablar con colegas críticos y redactar los resultados. Todo este trabajo “extra” no es computado dentro del horario del profesor, por lo que existe un problema real de tiempo a la hora de acometer una investigación dentro del aula.

Altrichter *et al.* (1993) también identifican la falta de tiempo —junto a la falta de energía— como uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesor-investigador. Por su parte, Phillips (2008) señala que, efectivamente, la IA genera, en las etapas de educación obligatoria, un problema de falta de tiempo en el profesor-investigador, pero que puede solucionarse con una investigación-acción colaborativa, en la que un agente externo —como un profesor universitario— guíe al docente en el diseño, las técnicas y la implementación de la investigación. No obstante, incluso en esta modalidad de IA, el docente investigador ve incrementada su carga de trabajo en un ambiente cada vez más burocratizado.

Cuando hablamos de IA y de ABP, la problemática del tiempo se maximiza, ya que esta última metodología conlleva una gran carga de trabajo por parte del profesor. Como señala Valls (2016), el ABP es complejo, cubre muchas necesidades educativas y un equipo de profesionales tarda tiempo en planificarlo e implementarlo. Por su parte, la IA requiere que el análisis de los datos no se deje para el final de la intervención, por lo que el profesor-investigador debe recoger y analizar información constantemente. Por tanto, el docente que haga uso de la IA durante un

ABP necesita tiempo para rediseñar el proyecto (ya que siempre es susceptible de cambio) y para evaluar su efectividad.

En este sentido, Curtis *et al.* (2010) señalan que el profesor que realiza una IA debe ser conciso en la recogida de datos por dos motivos principalmente: primero, los datos no pueden ser acumulados sin ser analizados, ya que sirven para la mejora de la práctica durante el proceso didáctico; segundo, una recogida de datos directa puede interferir el desarrollo de las clases. Por ejemplo, si hacemos que el alumnado realice una encuesta para nuestra investigación todas las semanas, estaremos restando tiempo a la programación didáctica.

Con el fin de paliar la falta de tiempo, muchos investigadores recurren al denominado análisis intermedio (Huberman y Miles, 1994). Este proceso, que no requiere de la exhaustividad y sistematización de los tradicionales métodos de investigación científica, permite generar información fácilmente asimilable para el profesor con el fin de inyectarla de nuevo en el ciclo de la IA.

El acoplamiento entre los ciclos de investigación de la IA y las fases del proyecto

Como señala Pelton (2010), los profesores pueden encontrar condiciones muy variadas durante el desarrollo de su labor docente, por ello, la IA es un proceso inherentemente flexible. Cada ciclo de investigación se adapta a las condiciones concretas de ese momento didáctico, por lo que ningún ciclo de IA es igual a otro.

Dado que cada ciclo de IA se fundamenta en la resolución de un problema en un momento determinado del proceso didáctico, resulta lógico que cada fase de un proyecto o de una secuencia didáctica genere problemas concretos. Por ejemplo, si la primera fase de un proyecto es que los alumnos, organizados en parejas, busquen en Internet una información determinada, y varias personas se quedan sin compañero —ya que existe un problema de socialización—, el ciclo de IA deberá resolver ese problema, surgido de ese contexto didáctico concreto. De igual forma, otras partes del proyecto generarán problemas cuya solución estará relacionada con su diseño y ejecución.

Aunque la implementación de un ABP requiere de cierta flexibilidad, para Markham *et al.* (2003) las fases del proyecto deben ser concretadas antes del comienzo del mismo. Es decir, se trabaja sobre una estructura estable dividida en diferentes fases, por tanto, la aplicación de una IA a un ABP pasa por generar ciclos de investigación que se inserten en las diferentes fases del proyecto.

Para Altrichter *et al.* (1993), si el profesor encuentra discrepancias entre sus expectativas y lo que sucede realmente en el aula, se debe iniciar un nuevo ciclo de IA. En este sentido, la duración de los ciclos de investigación no se puede calcular con total exactitud *a priori*, sino que deben ser modificados según las condiciones lo requieran. Según Satariyan y Reynolds (2016), los profesores desarrollan los ciclos de IA de una forma muy variada, desde programaciones anuales enteras hasta acciones puntuales, e incluso pueden existir ciclos dentro de otros ciclos.

Williams (2017), por ejemplo, en un ABP con estudiantes universitarios desarrolló dos proyectos breves insertando un ciclo de IA en cada uno de ellos. Por su parte, Iwamoto (2013), en el contexto universitario, desarrolló únicamente un ciclo de IA en el conjunto del proyecto; la ausencia de más ciclos dentro del mismo proyecto fue reconocido como un defecto de la investigación por este último autor, quien se justificó aludiendo a problemas de tiempo.

De esta forma, se trabajaría en un contexto dinámico —ya que las fases del proyecto pueden sufrir modificaciones— pero con una herramienta flexible, como son los ciclos de IA.

Además, el hecho de que el ABP trabaje con secuencias más largas que la tradicional enseñanza por unidades didácticas, hace que se pueda introducir un mayor número de ciclos de IA.

La fusión de los métodos de la IA y del ABP

Lankshear y Knobel (2004) se posicionan en contra de la idea, muy generalizada, de que la investigación docente es, esencialmente, cualitativa. Como señalan Cohen *et al.* (2007), llevar a cabo una IA pasa por un eclecticismo metodológico en el que se puede emplear una gran cantidad de instrumentos de recogida de datos: cuestionarios, diarios, entrevistas, estudios de caso, notas de campo, fotografías, audios, vídeos, sociometrías, biografías, documentos de clase... en definitiva, toda la gama de técnicas disponibles en educación.

Ahora bien, dada la carga de trabajo del profesor-investigador, la calidad de los datos debe prevalecer frente a la cantidad (Koshy, 2005). Según Altrichter *et al.* (1993), cualquier método o concepto de IA debe ser rediseñado por el profesor-investigador teniendo en cuenta su propio contexto. La IA es un proceso que pasa por una adaptación constante a un medio dinámico por definición: el aula.

Este contexto dinámico se ve reforzado cuando se trabaja mediante ABP, ya que, al otorgar capacidad de decisión al alumnado, la estructura del proyecto puede variar. Por otra parte, el ABP tiene sus propios métodos, los cuales sirven para que el alumnado dirija el proceso y para realizar un seguimiento del trabajo en el aula. Se puede afirmar que el ABP tiene —aunque de manera informal— un componente de investigación educativa en sí mismo:

A formal or informal system is necessary to monitor student learning as the project progresses. Using a management system provides a means for breaking the project into separate components that allow for revisions *on the fly*, ensuring that the project outcomes will be met... (Markham *et al.*, 2003: 100).

Es decir, los métodos que el ABP utiliza para hacer un seguimiento del proyecto se parecen mucho a los métodos de la IA. Así, existe la posibilidad de unificar ambos métodos para, por un lado, realizar un seguimiento del proyecto y otorgar capacidad de decisión al alumnado y, por otro lado, investigar sobre aspectos concretos que se estén desarrollando en ese contexto didáctico.

De entre la gran variedad de métodos que podemos utilizar en una IA, algunos pueden resultar útiles cuando se trabaja con un ABP, por ejemplo, las tablas de planificación conjunta, el diario del profesor-investigador, el grupo focal o la técnica de grupo nominal (O'Neil y Jackson, 1982), entre otros. Todos ellos servirían, primero, para trazar el rumbo de la siguiente fase de ABP y, segundo, para analizar las actividades ya realizadas y generar un nuevo ciclo de IA.

Como señalan Schaenen *et al.* (2012), se trata, por tanto, de utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y, a la vez, como objetos de investigación. Es decir, de unificar los métodos didácticos y los métodos de investigación, de forma que el profesor no tenga que interrumpir la dinámica de clase para recoger datos de investigación. Para ilustrar esta idea, podemos imaginar un proyecto que tenga como artefacto final la realización de una actuación escénica; durante las fases intermedias, el profesor puede grabar un ensayo en vídeo para, por un lado, poner una nota parcial a los alumnos mediante rúbricas y, por otro lado, ver

si surgen problemas durante su ejecución y si son susceptibles de resolverse mediante un ciclo de IA.

Además de utilizar una misma técnica de recogida de información con dos fines diferentes, también se debe tener en cuenta la naturaleza de ésta si queremos ser más eficientes en nuestra labor didáctica y de investigación. Como afirma Lázaro (2017), las nuevas tecnologías permiten ahorrar tiempo en el desarrollo de metodologías como el ABP. Herramientas como aplicaciones móviles de encuestas de opinión (tipo Kahoot), documentos compartidos en la nube, correo electrónico o encuestas *online*, entre otras, permiten una doble optimización: en primer lugar, el alumnado puede utilizarlas desde casa, por lo que no se reduce el tiempo lectivo y, en segundo lugar, el análisis posterior —ya sea para rediseñar el proyecto o para realizar un nuevo ciclo de IA— se realiza mucho más rápido.

CONCLUSIONES

Aunque los estudios que analizan de forma conjunta el ABP y la IA son escasos, la revisión que acabamos de realizar muestra el potencial de utilizar una técnica de investigación como la IA sobre una metodología activa, el ABP.

Es importante señalar que la IA y el ABP son dos metodologías de naturaleza diferente: mientras que la primera se mueve en el terreno de la investigación, la segunda lo hace en el de la didáctica. Sin embargo, los procesos que desarrollan presentan muchas similitudes, entre las que desatan su carácter cílico y el papel activo que otorgan a sus participantes. Este hecho hace que ambas se puedan integrar en una misma dinámica, y mejorar así los procesos que intervienen en la construcción de un proyecto a través de la investigación docente.

Aunque el ABP ya contempla la reflexibilidad de sus procesos de manera informal, la adopción de una metodología de investigación como la IA permite introducir la teoría educativa y conectarla con lo que está pasando a pie de aula. No hay que olvidar que la IA es una herramienta que permite una integración dinámica de la teoría y la práctica, por lo que el trabajo por proyectos tendría una base sólida de mejora. No obstante, hay que recordar que los resultados de la IA no son generalizables y que su valor reside en la mejora de una práctica concreta. A partir de ahí, otros docentes podrán ver cómo han funcionado las mejoras introducidas y tendrán la posibilidad de incorporarlas en su propia práctica, siempre que estén enunciadas como hipótesis.

A pesar de sus similitudes, sin embargo, la integración de la IA y del ABP también presenta varios problemas. El más importante de ellos es la falta de tiempo por parte del profesor-investigador, ya que a la complejidad organizativa de un ABP se le une la necesidad de análisis de los procesos didácticos en desarrollo. Como proceso cílico, la IA no deja el análisis para el final del caso de estudio, sino que implementa mejoras con el proceso en marcha, por lo que el profesor necesitará métodos y herramientas de análisis ágiles. Una solución a este problema pasa por una unificación de los métodos del ABP y la IA en la que las herramientas que sirven para rediseñar las fases del proyecto sean aprovechadas también para el análisis. Entre otras muchas técnicas, se pueden utilizar tablas de planificación conjunta, diarios del profesor-investigador, entrevistas de grupo focales o técnicas de grupo nominal.

En definitiva, podemos afirmar que la IA y el ABP pueden desarrollarse como metodologías complementarias; que permiten una mejora del trabajo por proyectos desde una base

teóricamente fundada, y que dotan al profesor-investigador de las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente.

REFERENCIAS

- ALTRICHTER, Hervert, Peter Posch y Bridget Somekh (1993), *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*, Londres, Routledge.
- ARANTES, João A. y Cristina T. Motohashi (2017), “The Dynamics of Connecting Universities, Non-governmental Organizations and Community Members by Means of Academic Projects Directed at People in Need”, *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 25, pp. 280-299.
- BACHMAN, Lorenz (2001), *Review of the Agricultural Knowledge System in Fiji*, Tesis Doctoral, Berlín, Humboldt-Universität.
- BECK, Clive (2017), “Informal Action Research: The nature and contribution of everyday classroom inquire”, en Lonnie L. Rowell, Catherine D. Bruce, Joseph M. Shosh y Margaret M. Riel (eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 37-48.
- BENJUMEDA, Francisco J., Isabel Romero y María del Mar López (2015), “Alfabetización matemática a través del aprendizaje basado en proyectos en secundaria”, en Ceneida Fernández Verdú, Marta Molina González y Núria Planas (coords.), *Investigación en educación matemática XIX*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 163-172.
- BERTHOFF, Ann (1987), “The Teacher as Researcher”, en Dixie Goswami y Peter Stillman (eds.), *Reclaiming the Classroom: Teacher as an agency for change*, Portmouth, Boynon, Cook-Heinemann, pp. 28-39.
- BLUMENFELD, Phyllis, Elliot Soloway, Ronald Marx, Joseph Krajcik, Mark Guzdial y Annemarie Palincsar (1991), “Motivating Project-Based Learning: Sustaining the doing, supporting the learning”, *Educational Psychologist*, vol. 3-4, núm. 26, pp. 369-398.
- Boss, Suzie y Jane Krauss (2014), *Reinventing Project-Based Learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*, Washington, International Society for Technology in Education.
- CALHOUN, Emily F. (1994), *How to Use Action Research in the Self-renewing School*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- COHEN, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison (2007), *Research Methods in Education*, Londres, Routledge.
- CURTIS, Reagan, Jaci Webb-Dempsey y Neal Shambaugh (2010), “Understanding your Data”, en Robert P. Pelton (ed.), *Action Research for Teacher Candidates. Using classroom data to enhance instruction*, Plymouth, Rowman and Littlefield Education, pp. 29-52.
- DE CASTRO, Pablo L. (2016), *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*, Tesis Doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- DECI, Edward. L. y Richard M. Ryan (2000), “The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”, *Psychological Inquiry*, vol. 4, núm. 11, pp. 227-268.
- DICKENS, Linda y Karen Watkins (1999), “Action Research: Rethinking Lewin”, *Management Learning*, vol. 2, núm. 30, pp. 127-140.
- ELDEN, Max y Morten Levin (1991), “Co-Generative Learning: Bringing participation into action research”, en William F. Whyte (ed.), *Participatory Action Research*, Beverly Hills, Sage, pp. 142-147.
- ELLIOT, John (1978), “What is Action Research in Schools?”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 4, núm. 10, pp. 355-357.
- ELLIOT, John (2000), “Towards a Synoptic Vision of Educational Change”, en Helbert Altrichter y John Elliot (eds.), *Images of Educational Change*, Buckingham, Open University Press, pp. 173-220.
- ELLIOTT, John (2004), “Using Research to Improve Practice: The notion of evidence-based practice”, en Christopher Day y Judyth Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Maidenhead, Open University Press, pp. 264-290.
- FINNAN, Christine y Henry M. Levin (2000), “Changing Schools Cultures”, en Helbert Altrichter y John Elliot (eds.), *Images of Educational Change*, Buckingham, Open University Press, pp. 87-98.
- FITZALLEN, Noleini y Natalie Brown (2016), “Turning Good Ideas into Quality Research”, en Si Fan y Jill Fielding-Wells (eds.), *What is Next in Educational Research?*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 3-11.
- FRAENKEL, Jack R. y Norman E. Wallen (2003), *How to Design and Evaluate Research in Education*, Nueva York, McGraw-Hill.
- GARCÍA-Varcálcel Muñoz-Repiso, Ana y Verónica Basilotta Gómez-Pablos (2017), “Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 35, pp. 113-131.

- HAMMERSLEY, Martyn (2004), "Action Research: A contradiction in terms?", *Oxford Review of Education*, vol. 2, núm. 30, pp. 165-181.
- HASNI, Abdelkrim, Fatima Bousadra, Vincent Belletête, Ahmed Benabdallah, Marie-Claude Nicole y Nancy Dumais (2016), "Trends in Research on Project-Based Science and Technology Teaching and Learning at K-12 Levels: A systematic review", *Studies in Science Education*, vol. 2, núm. 52, pp. 199-231.
- HELLE, Laura, Paivi Tynjälä y Erkki Olkinuora (2006), "Project-Based Learning in Post-Secondary Education: Theory, practice and rubber sling shots", *Higher Education*, vol. 51, núm. 2, pp. 287-314.
- HUBERMAN, A. Michael y Matthew Miles (1994), "Data Management and Analysis Methods", en Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 428-444.
- IWAMOTO, Darren H. (2013), *The Effects of Project-Based Learning on Student Achievement in Psychology: An action research study*, Tesis Doctoral, Minneapolis, Capella University.
- KEMBER, David (2000), *Action Learning and Action Research: Improving the quality of teaching and learning*, Londres, Kogan Page.
- KEMMIS, Stephen (1990), "Action Research", en John P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international handbook*, Oxford, Pergamon Press, pp. 42-49.
- KEMMIS, Stephen (2009), "Action Research as a Practice-Based Practice", *Educational Action Research*, vol. 3, núm. 17, pp. 463-474.
- KOKOTSAKI, Dimitra, Victoria Menzies y Andy Wiggins (2016), "Project-Based Learning: A review of the literature", *Improving Schools*, vol. 3, núm. 19, pp. 267-277.
- KOSHY, Valsa (2005), *Action Research for Improving Practice: A practical guide*, Londres, Paul Chapman Publishing.
- LÁZARO, Paula (2017), "Innovaciones metodológicas para la sociedad digital: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, *flipped classroom* e inteligencias múltiples", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 30, pp. 339-354.
- LANKSHEAR, Colin y Michele Knobel (2004), *A Handbook for Teacher Research: From design to implementation*, Maidenhead, Open University Press.
- LEWIN, Kurt (1946), "Action research and minority problems", en Gertrude W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*, New York, Harper & Row, pp. 201-216.
- LEWIN, Kurt (1947), "Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research", *Human Relations*, vol. 1, núm. 5, pp. 142-153.
- LÓPEZ, Ana M. y Aurora Lacueva (2008), "Projects in a Sixth-Grade Classroom: Entering a bumpy but promising road", *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 16, pp. 163-185.
- LORENTE, José Ignacio (2015), "Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas", *Revista d'Innovació Docent Universitària*, núm. 7, pp. 97-115.
- MARKHAM, Thom, John Larmer y Jason Ravitz (2003), *Project Based Learning: A guide to standards-focused project based learning*, Oakland, Buck Institute for Education.
- MCKERNAN, James (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Ediciones Morata.
- MCNIFF, Jean y Jack Whithead (2016), *Action Research for Teachers: A practical guide*, Nueva York, David Fulton Publishers.
- MERTLER, Craig A. (2009), *Action Research. Teachers as researchers in the classroom*, Thousand Oaks, Sage.
- O'NEIL, Michael y Lorna Jackson (1983), "Nominal Group Technique: A process for initiating curriculum development in higher education", *Studies in Higher Education*, vol. 2, núm. 8, pp. 129-138.
- PELTON, Robert P. (2010), *Action Research for Teacher Candidates. Using classroom data to enhance instruction*, Plymouth, Rowman and Littlefield Education.
- PHILLIPS, Kenneth H. (2008), *Exploring Research in Music Education and Music Therapy*, Oxford, Oxford University Press.
- PIGGOT-Irvinve, Eileen (2006), "Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach", *International Electronic Journal for Leadership Learning*, vol. 10, núm. 16, pp. 1-13.
- RAMÍREZ, Vicente, Rosario Padial, Beatriz Torres, Juan José Chinchilla, Concepción Suárez, José Luis Chinchilla, Sergio González y Mar Cepero (2017), "The Effect of a 'PBL' Physical Activity Program Based Methodology on the Development of Values in Spanish Primary Education", *Journal of Human Sport and Exercise*, vol. 4, núm. 12, pp. 1310-1327.
- RAHMAN, Saemah, Ruhizan M. Yasin y Siti F.M. Yasin (2011), "The Implementation of Project-Based Approach among Preschoolers: A collaborative action research project", *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 3rd World Conference on Educational Sciences, WCES-2011*, vol. 15, pp. 284-288.
- RAMOS, Pablo (2017), "Surveying the Differences between Academic and Practitioner Researchers in Music Education in Spain", *Revista Crónica*, núm. 2, pp. 107-118.
- RIEL, Margaret (2007), *Understanding action research*, Los Ángeles, Center for Collaborative Action Research.
- ROY, Mario y Paul Prévost (2013), "La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion", *Recherches Qualitatives*, vol. 2, núm. 32, pp. 129-151.

- SATARIYAN, Adnan y Browyn Reynolds (2016), “A Reflective Model for Action Research”, en Si Fan y Jill Fielding-Wells (eds.), *What is Next in Educational Research?*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 21-28.
- SCHAENEN, Inda, Angela Kohnen, Pablo Flinn, Wendy Saul y Jane Zeni (2012), “‘I’ is for ‘Insider’: Practitioner research in schools”, *International Journal of Action Research*, vol. 1, núm. 8, pp. 68-101.
- SEE, Beng H. y Dimitra Kokotsaki (2015), *Impact of Arts Education on the Cognitive and Non-cognitive Outcomes of School-Aged Children. A review of evidence*. Durham, Education Endowment Foundation.
- SMITH, John (2011), *Critical Pedagogy for Social Justice*, Nueva York, Continuum Books.
- SPENCER, Joi A. y Sarina C. Molina (2017), “Mentoring Graduate Students through the Action Research Journey Using Guiding Principles”, *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 1, pp. 144-165.
- STENHOUSE, Lawrence (1975), *An Introduction to Curriculum, Research and Development*, Londres, Heinemann.
- THOMAS, John W. (2000), *A Review of Research on Project-Based Learning*, San Rafael, Autodesk Foundation.
- TRUJILLO, Fernando (2017), “Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre-diciembre, núm. 78, pp. 42-48.
- VALLS, Silvia (2016), *La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos. Estudio de caso: New Teach Odessa High School, Texas*, Tesis de Doctorado, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VELEZ, Felipe (2010), *Meeting the Needs of English Learners in Project-Based Learning Schools*, Tesis Doctoral, Los Angeles, University of California.
- WILLIAMS, Simon (2017), “Investigating the Allocation and Corroboration of Individual Grades for Project-Based Learning”, *Studies in Educational Evaluation*, núm. 53, pp. 1-9.
- WURDINGER, Scott, Jean Haar, Robert Hugg y Jennifer Bezon (2007), “A Qualitative Study Using Project-Based Learning in a Mainstream Middle School”, *Improving Schools*, vol. 2, núm. 10, pp. 150-161.
- YANG, Harrison H. (2012), “The Development of Collaborative Action Research through Cloud Computing Document-Sharing Services and Blended Learning Process”, en Simon K.S. Cheung, Joseph Fong, Lam-For Kwok, Kedong Li y Reggie Kwan (eds.), *Hybrid Learning. ICWL 2012. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 7411, Berlín, Springer, pp. 99-108.

Repensando la educación

Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos

MARC PALLARÈS PIQUER¹ | ÓSCAR CHIVA BARTOLL² | JORDI PLANELLA³ | RAMÓN LÓPEZ MARTÍN⁴

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la doble condición de las reformas educativas requeridas en las sociedades avanzadas: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social. A nivel metodológico se plantea una hermenéutica de las principales representaciones del cambio educativo, y se subraya que las reformas no deben subordinarse sólo a las necesidades sociológicas del momento. En esta línea, se exponen las demandas de cambio acaecidas a partir de PISA, así como las críticas que este modelo de evaluación ha recibido. Los principales resultados de los estudios internacionales analizados indican que comparar sistemas educativos y alumnado a partir de PISA no permite aseverar que los mismos vínculos “causa-efecto” sean generalizables a todos los países. En conclusión, se insiste, por una parte, en la necesidad de atender al contexto social que ha de acoger cada reforma educativa y, por otra, en la necesidad de actuar en todos los ámbitos del sistema.

Palabras clave: Reforma educativa, PISA, Política educativa, Sistema educativo, Eficacia escolar.

The purpose of this article is to reflect on the dual nature of educational reforms required by advanced societies: as an element of political-sociological knowledge, and as a social regulatory action. On the methodological level, the paper proposes a hermeneutic reading of the primary representations of educational change, and underscores that reforms should not be subordinated solely to the sociological needs of the moment. Accordingly, it identifies demands for change that emerged with PISA, as well as the critiques that this assessment model has received. The main results of the international studies analyzed show that comparison of educational systems and students based on PISA fails to prove that the same cause-and-effect relations can be generalized to all countries. In conclusion, it is found to be important, first, to address the social context in which each educational reform will be applied, and second, to act in all spheres of the system.

Keywords: Educational reform, PISA, Educational policy, Educational system, School efficacy.

Recepción: 15 de mayo de 2018 | Aceptación: 12 de noviembre de 2018

¹ Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Jaume I de Castellón (España). Líneas de investigación: sistemas educativos; historia de la educación; filosofía de la educación; uso de las nuevas tecnologías como herramientas escolares; pedagogías emergentes; implementación de metodologías como el ApS; estudios corporales. CE: pallarem@uji.es

² Profesor del Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universidad Jaume I de Castellón (España); Líneas de investigación: innovación educativa; aprendizaje-servicio; educación física. CE: ochiva@uji.es

³ Catedrático de Teoría e Historia de la Educación; director de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación Social en la Universitat Oberta de Catalunya (España). Líneas de investigación: estudios corporales; *disability studies*; Pensamiento pedagógico y social contemporáneo. CE: jplanella@uoc.edu

⁴ Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de València (España). Líneas de investigación: perspectiva histórica de la escuela; dimensión social de la política educativa; innovación docente para la mejora de la calidad educativa. CE: rlopez@uv.es

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos son acuerdos sociales consensuados con base en convicciones y decisiones humanas de diversa índole. Al no tratarse de sistemas estructurales naturales, están continuamente abiertos a reformas y cambios que, a menudo, se ven condicionados por las transformaciones de los sistemas educativos que se llevan a cabo en otros lugares. En particular, Domínguez (2016: 51) explicita que los cambios son

... aquellas modificaciones, ajustes, reajustes o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Conserjerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de Educación.

Actualmente, no hay sociedad avanzada que se precie de serlo que no proponga cambios de cierta relevancia, tanto en el funcionamiento de los sistemas de educación como en la orientación de las políticas que los rigen. No obstante, en muchas ocasiones las peticiones de cambio(s) educativo(s) demandadas por los diferentes agentes sociales

... rozan las aristas de la utopía, pecan de romanticismo y caen por el peso de su propia idealización. A los intentos de mejora a veces les falta un principio de realidad, es cierto. Y, al mismo tiempo, muchas veces al pesimismo pedagógico le faltan contraargumentos (Murillo y Krichesky, 2015: 70).

Labaree (2010: 13) se muestra más escéptico, si cabe; llega a afirmar que “el sistema escolar tiene una mente propia y que intentar cambiar su rumbo es como pretender virar en redondo con un buque de guerra”. Basa su falta de confianza en la instauración de reformas escolares en dos argumentos: el primero es que los cambios se producen básicamente por la presión que llevan a cabo padres y madres (que, según Labaree, más allá de plantearse reformas sociales globales, se limitan a preocuparse por sus intereses particulares). El segundo argumento pone énfasis en las idiosincrasias internas del sistema educativo, que a menudo se convierten en sus propios espejos y, en consecuencia, dificultan la posibilidad de estructurar, de manera rigurosa y efectiva, la implantación de metodologías adaptadas a contextos educativos abiertos al aprendizaje activo y creativo. En este sentido, es significativa la contradicción resultante, pues la inercia de los sistemas educativos hace que “el realismo de la práctica como origen del cambio paradójicamente acredite los propios objetos de la escuela. La preocupación por el cambio se convierte en producir variaciones de lo que ya existe” (Popkewitz *et al.*, 2015: 31).

La década de los noventa del siglo XX se caracterizó por la existencia de investigaciones sobre la eficacia escolar y por movimientos de mejora de la escuela (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2008). La eficiencia escolar detectaba y analizaba los parámetros socioeducativos a partir de los que se pretendía determinar la optimización de recursos; el campo de la mejora escolar, en cambio, proponía pautas y estrategias para introducir cambios lo suficientemente relevantes como para fijar actuaciones prácticas (y efectivas) dentro de las aulas.

En esta misma década¹ también hubo intentos de conjuntar ambos campos y crear una corriente teórico-práctica denominada *mejora de la eficacia escolar*. Este proceso vino

¹ La década de los noventa fue la del interés en América Latina por la calidad de la educación, junto con la necesidad de impulsar la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999). En

acompañado de voces que reclamaban que la educación debía erigirse en la solución de muchos de los problemas que las sociedades debían afrontar. Se trataba de demandas que otorgaban a los sistemas educativos la capacidad de resolver problemas sociales que, en realidad, aún hoy persisten. Pero, ¿cómo se pueden integrar estas demandas de mejora escolar dentro de la petición de soluciones que encajen con los retos sociales que desde el ámbito político se le reclaman a las instituciones escolares?

De todas estas cuestiones se hablará en las páginas que siguen, a partir de tres convicciones:

- La primera, que los cambios pierden su esencia como categorización antropológico-educativa si renuncian al análisis de las relaciones personales y del contexto sociológico en el que se insertan.
- La segunda, que cualquier reforma debe impulsar un sistema educativo que acepte que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y elegir los cambios externos que necesiten sus propias dinámicas internas.
- La tercera, que es tan importante uniformar decisiones (políticas, pedagógicas y psicosociales) como lo es articular la pluralidad de los diversos órdenes educativos.

A la postre, los cambios educativos son actuaciones intencionales que deben ser guiadas por objetivos; en consecuencia, para promover y fijar un cambio educativo se necesita de reflexiones y marcos de actuación circunscritos a varias disciplinas. No se trata tanto de reclamar transversalidad para los objetos de conocimiento de la educación, sino de evidenciar su doble condición: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social.

LAS REPRESENTACIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Las sociedades evolucionan y los sistemas educativos precisan ser estructurados en función de las transformaciones acaecidas en estas sociedades. Las reivindicaciones praxiológicas de la práctica educativa necesitan cambios en el tiempo, pues son los contextos los que determinan las necesidades que deben ser ejecutadas mediante las acciones educativas. No obstante, desarrollar cambios en el ámbito educativo “no es resumible a un actuar tecnocrático, o a un hacer pragmático. Reformar está gobernado por valores, y delimita un intento de remodelación de unas y otras circunstancias sociales a la luz de esos valores” (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 197).

Las acciones de cambio son procesos tecnológicos, puesto que se estructuran deliberadamente para establecer nuevos cursos en el interior del sistema escolar (Valero *et al.*, 2017), en alguno de sus subsistemas (el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo) o de sus componentes (la introducción de una nueva metodología de evaluación, la instauración de otro modelo de organización escolar, etc.) (Romero, 2004).

este sentido: “La reforma —en muchos casos a través de la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación— fue un fenómeno común a casi todos los países latinoamericanos, en un movimiento que proponía los cambios educativos más profundos desde la instauración de los sistemas educativos nacionales de fines del siglo XIX y principios del XX” (Gorostiaga y Tello, 2011: 366-367). Las políticas educativas de la década de 1990 se centraron en ensanchar la escolaridad obligatoria así como en la profundización de la descentralización administrativa, el fomento de la autonomía escolar, la fijación de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico del alumnado), el interés por la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los grupos sociales más abandonados (Gajardo, 1999; Fischman *et al.*, 2003).

Durante el transcurso del siglo XX se instauró la idea de que “los mejores [sistemas educativos] no sólo son los mejores sino que... sirven de modelo para los países peores, como expresión del ideal que éstos deben seguir en su desarrollo” (Tröhler, 2015: 40), esencialmente en el contexto europeo. Esto hizo posible que países como Croacia, en un afán por adoptar decisiones que habían funcionado en otros sistemas educativos, aprobara numerosos paquetes legislativos en tan sólo cuatro años (1990-1994).

En la misma época, Dinamarca promulgó tres leyes educativas relevantes, relacionadas cada una de ellas a los tres principales niveles: una para la escuela obligatoria (la *Folkeskole*), otra para las escuelas secundarias y profesionales, y una tercera para la educación superior. Y en Francia se aprobaron un total de 158 medidas etiquetadas como “un nuevo contrato para la escuela”.

Unas décadas antes, en los sesenta, en palabras de un responsable de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

Desde el punto de vista de la política práctica, la consideración que realmente influye en los responsables políticos, e incluso en las propias personas, es la comparación con otros países. En este sentido, las naciones se parecen a las personas: quieren estar a la misma altura que otros (Harbinson, 1966: 54).

Meyer y Ramírez (2000: 15) demostraron que ya durante el último tercio del siglo XIX los intentos de aproximación de unos sistemas educativos a otros fueron manifestaciones de hechos culturales exógenos, expresiones no sólo de atributos nacionales particulares, sino de “los objetivos modernos estándares y las estrategias comunes para alcanzarlos”.

Hasta después de la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de los sistemas educativos europeos mantenían el legado de una tradición social y económicamente selectiva, cosa que en la década de los cincuenta llevó a los dirigentes políticos de muchos Estados a pretender superar ese fuerte selectivismo social y económico, que prácticamente siempre se cobijaba en la necesidad de fomentar el rigor intelectual en el seno de las escuelas (García Garrido, 1995).

En la mayoría de sistemas educativos actuales disponemos de programas escolares estructurados para asentar y proyectar el *ideal de ciudadano* (Tröhler, 2015). Entendemos la ciudadanía en una doble dimensión: una en la que se plasman los derechos y obligaciones, y otra colectiva, de identidad nacional (García, 2005). Un país que ha centrado sus esfuerzos por llevar esto hasta las últimas consecuencias en todas sus reformas educativas es Bolivia, donde

...cada reforma buscó la formación de una ciudadanía; en el caso de la liberal planteó la identidad boliviana; la nacionalista apuntó hacia el mestizaje como ideal ciudadano; la neoliberal por la construcción de una ciudadanía pluricultural y plurilingüe; y la sociocomunitaria hacia una ciudadanía intercultural y descolonizada (Iñó, 2017: 144).

Sin embargo, las reglas y las prácticas educativas que se desarrollan no siempre se basan en modelos pedagógicos y culturales heredados (Chenet *et al.*, 2017), ni responden a sistemas de razonamiento armonizados con las necesidades de la sociedad del ya bien entrado siglo XXI. Las reformas educativas que se han ido implantando en diferentes partes del mundo, en las últimas décadas, en muchas ocasiones no vienen acompañadas de campos de actuación que se desarrollen, a la par, fuera de las escuelas (en consonancia con la dinámica de funcionamiento de

las escuelas), pues se trata de reformas que generalmente son impulsadas como configuraciones sociales que se limitan a ser reguladas institucionalmente.

Todo cambio educativo se gesta a partir de una política educativa (Ricardo y Bresciano, 2015), sin embargo, gran parte de los cambios que se vienen proponiendo en las dos últimas décadas desde el estamento político hay que enmarcarlos en una coyuntura en la que “los políticos... no tienen interés en implementar las reformas que teóricamente respaldaban” (Rodríguez Romero, 2000: 33); por eso, Hernández Nodarse (2017: 20) argumenta que una parte de los fracasos en la apuesta por cambios educativos en diferentes partes del mundo se deben a “las desacertadas políticas y estrategias establecidas, al desarrollo insuficiente o a la ineficacia de las capacitaciones... efectuadas, así como a la frecuente tendencia al formalismo y a la rutina, de la mano de ciertos esquemas y modos de actuación”.

En este sentido, algunos de los cambios educativos planteados en las dos últimas décadas —tanto en Europa como en América— no han aportado mejoras en los sistemas educativos en los que se insertaron por culpa de la falta de solidez en la *bidimensionalidad* de unas políticas públicas que:

Por un lado, son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro, son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales (Aguilar, 2010: 17).

Son muchos los ejemplos que aquí se podrían aportar. Una investigación de Albarca (cit. en Cabrera, 2016) sobre la ejecución de la reforma en Costa Rica del sistema de promoción escolar en secundaria puede servir como ejemplo. Dicha investigación encontró que, tras la implantación de la reforma, “hay un rechazo mayoritario por parte del personal docente sobre la política de promoción académica que permite al estudiantado repitente adelantar cursos del siguiente nivel”. Por eso no nos debe extrañar que se esté produciendo una “pérdida progresiva de certezas acerca de que ocurría en la educación lo que las reformas establecen” (Cabrera, 2016: 194).

Para evitar esto, nos postulamos a favor de considerar que cualquier sociedad que se plantea cambios en su sistema educativo precisa concretar en qué nivel ambiciona implementar estos cambios. Retolaza (2010) menciona tres niveles:

- El operativo: se refiere a la modificación de las circunstancias en las que se insertan las prácticas educativas.
- El ontológico: encargado de proponer todo aquello que se hace necesario sustituir en las estructuras existentes.
- El epistemológico: se centra en los cambios de los principales patrones. Esto hace posible que cualquier (nuevo) diseño educativo sea compatible con —y necesario para— insertar una planificación educativo-social acorde a cada actuación pedagógica, que deberá ser guiada por principios de educación y de intervención pedagógica. De esta manera, para implementar diseños educativos desde el nivel epistemológico, “no sólo tenemos que entender los componentes de ‘ámbito educación’, sino... implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando medios internos y externos convenientes en cada circunstancia” (Touriñán, 2016: 207).

Diversos autores han demostrado que los cambios educativos (implementados en lugares muy diversos) que realmente han desembocado en mejoras sociales durante las últimas décadas, lo han hecho desde el tercer nivel, el epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles (Corvalán y McMeekin, 2006; Elliot, 2000; Terigi, 2010). Esto abre la puerta a futuras investigaciones que puedan completar aquéllas como la de Oviedo y Oviedo (2017), que ponen como ejemplo la reforma que entró en vigor en el curso 2013-2014 en México y que “obliga al Estado a proporcionar educación media superior”. No obstante, que la reforma de venga en un avance social siempre dependerá de si, tras la concreción epistemológica, el ámbito político proporciona los recursos necesarios, la pedagogía describe los parámetros ontológicos a sustituir, y la sociedad está preparada para las transformaciones operativas que la reforma lleva implícitas.

De hecho, cualquier logro o avance social es identificado epistemológicamente por alguna forma o manifestación de conocimiento que, a su vez, debe ser siempre “identificada ontológicamente como ámbito de realización con significación intrínseca en sus términos” (Touriñán y Sáez, 2015: 277). Aquí subyace una concepción diltheyana del entendimiento, pues el método de la investigación que permite entender los patrones hace posible que la naturaleza “se explique” (en este caso la naturaleza del cambio) y la vida psíquica “se comprenda”. De esta manera, entendemos que la comprensión del hecho educativo viene a representar una asunción antropológico-metodológica que nos enmarca dentro de las ciencias humanas.

En la década de los noventa, Suecia implantó un cambio educativo que introdujo un sistema de calificación basado en “criterios” establecidos en los programas de las asignaturas (hasta entonces las calificaciones se daban en relación a normas de referencia). Este sistema se desarrolló con la pretensión de que el cambio aportara elementos de mejora escolar al servicio del alumnado (Skolverket, 2011). Sin embargo, diferentes investigaciones demuestran que el cambio no comportó las mejoras de rendimiento anheladas (Olsson, 2011); lo mismo pasó con las distintas reformas del sistema de evaluaciones externas en Inglaterra (Isaacs, 2010). Tanto en un caso como en el otro se trata de transformaciones que otorgaban al cambio educativo su función de progreso social sin haber sistematizado previamente seguimientos acerca de la evolución de los aprendizajes de su alumnado.

De esta manera, tal como ocurrió también en la introducción de pruebas de gran escala implantadas en algunos puntos de la geografía mexicana (Martínez Rizo, 2015), las administraciones públicas pretendieron aumentar la calidad de la educación con base en ciertos cambios que no fueron capaces de diseñar y organizar sus acciones pedagógico-evaluadoras en forma de red. Antes de implementar cambios como éstos, lo que realmente se hace necesario es que se problematice la cuestión, es decir, que se establezcan los mecanismos para poder disponer y acordar perspectivas y procedimientos entre los diferentes agentes sociales.

Este consenso en la disposición de mecanismos también falló en los programas de reforma que el gobierno de Argentina promulgó en 2009 en 1 mil 500 centros de secundaria con alumnado de bajo ingreso y elevados índices de abandono escolar. A pesar de dotar a los centros de partidas económicas y de otorgarles un cierto grado de libertad para que fijaran estrategias concretas para superar sus problemas, los resultados no fueron los esperados (Dussel, 2012). La localización de la población en peligro de exclusión y la propuesta de programas especializados resultaron adecuadas, pero la voluntad real de transferencia de la responsabilidad a los centros, ciertamente fue insuficiente.

Una vez más, los esfuerzos se focalizaron exclusivamente en los niveles operativos y ontológicos explicados por Retolaza (2010), puesto que el cambio en forma de reforma educativa no

fue completado ni constituido para ser entendido como un hecho social armonizado con una acción pedagógica lo suficientemente *libre* para implicar una conjunción de autonomía (estratégica, de acción real en los centros, etc.) y responsabilidad. Al fin y al cabo, actuaciones como ésta demuestran que la acción pedagógica orientada a implementar cambios no se puede reducir a una acción social general, porque la acción pedagógica implica a ambas como parte de un proceso que se mueve siempre hacia la asimetría (Pallarès y Chiva, 2017): asignar a la acción pedagógica el mismo carácter de *acción* que a una medida legislativa sobre horarios comerciales, por explicitar un ejemplo muy concreto perteneciente a otro ámbito social, conlleva un mal funcionamiento de los métodos reconstructivos que, como se ha demostrado a lo largo de la historia, resultan verdaderamente efectivos como ejes sociales de cambio.

Las demandas de cambio que no fructificaron comparten una característica: no habían determinado análisis axiológicos que posibilitaran que las acciones desplegadas se orientasen en la dirección pretendida para establecer no ya (sólo) la eficacia, sino la consistencia del plan de acción que este cambio pretendía instaurar. En este sentido, por ejemplo,

...el éxito educativo de los alumnos de Corea del Sur debe gran parte de su mérito a toda una serie de estructuras, presiones, valores y objetivos que están presentes en la cultura escolar y en la sociedad coreana, más que sólo a virtudes intrínsecas de las escuelas de este país (García y Arechavaleta, 2011: 203).

Así, el éxito se explica por la ejecución —en la acción educativa— de ajustes desarrollados en una función de educar a la que no se le otorga solamente materia propia del área de experiencia cultural como recurso en la instrucción, sino un despliegue riguroso de elementos del “ámbito” de la educación presentes en el planteamiento educativo de cada intervención concreta.

En este sentido, son significativas las palabras de Egido Gálvez en su investigación sobre las reformas educativas llevadas a cabo en torno a la estructuración de los tiempos escolares en sistemas educativos de todo el mundo:

El análisis de las motivaciones que subyacen a las reformas realizadas... permite perfilar... [que hay] países que han llevado a cabo las reformas basándose... en las demandas sociales o en la presión de algunos sectores hacia los políticos, como es el caso de Francia, o en razones puramente económicas, como en Italia. En estos países podría considerarse que no se han tenido en cuenta las recomendaciones derivadas de la investigación a la hora de modificar los tiempos escolares (Egido, 2011: 273).

Como indica Kane (2013), en casos como éstos los indicadores que tienen al alcance los responsables políticos que promueven y establecen legislativamente estos cambios educativos no suelen disponer de informaciones teórico-prácticas objetivas y acreditadas por la investigación empírica.

Lao (2015) contabiliza 48 países que adoptaron reformas en educación superior centradas en la consolidación de la calidad (*quality assurance*) durante el periodo de 1983-2010. Los pioneros fueron Nueva Zelanda, Gran Bretaña, Francia y los Países Bajos. Dentro de lo que fue el sistema situado en la órbita soviética, los primeros fueron Polonia y la República Checa. Es evidente que hoy asistimos a muchas reformas de la educación superior en multitud de lugares, muchas de ellas con un marcado sustrato neoliberal (Verger *et al.*, 2013).

Así pues, lo que resulta realmente efectivo no es preocuparse únicamente por mejorar el funcionamiento de las instituciones, sino proponer estudios integrales estratégicos que configuren sistemas educativos que promuevan y lleven a cabo las siguientes pautas (Murillo y Krichesky, 2015):

- El análisis y la comprensión de dificultades presentes en los centros escolares en función de las coyunturas del contexto.
- Ofrecer respuestas a las problemáticas sociales y culturales de la comunidad a partir de intervenciones escolares concretas.
- Instaurar redes de cooperación para el desarrollo de proyectos en conjunto.

A la postre, se trata de que los cambios educativos no sigan estructuras de *cambio* subordinadas a algunas de las necesidades sociológicas (incluso electorales) del momento, sino que se tengan presentes aquellas necesidades nucleares del conocimiento de la educación que permitan evidenciar que hay disfunciones socioeducativas que pueden ser afrontadas mediante replanteamientos pedagógicos. En este sentido, las funciones de la docencia, la reestructuración del sistema educativo y la aplicación de las investigaciones académicas son dimensiones distintas, pero complementarias, dado que sus funciones se ejercen en un sistema en el que docencia y organización escolar van de la mano; esto “porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad, con el objetivo general de mejorar la educación la intervención pedagógica” (Touriñán, 2016: 256).

LA MAREA DE DEMANDAS DE CAMBIOS A PARTIR DE PISA

Durante el siglo XX la presión para que las escuelas presentaran cuentas por el rendimiento escolar y por la calidad de la educación fue en aumento (Elmore, 2010). Las últimas dos décadas se han caracterizado por la implantación de una serie de reformas educativas relativamente generales que, en contextos y lugares muy diversos (e incluso alejados), comparten una serie de objetivos:

- Mejorar la calidad del servicio.
- Conseguir una mayor igualdad en el acceso a la educación.
- Revisar los contenidos que conforman el currículo.
- Responder a las necesidades y/o debilidades detectadas en las evaluaciones internacionales, principalmente, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Dos fueron los acontecimientos que, a nivel mundial, incentivaron la necesidad de reformar los sistemas educativos en el pasado siglo XX. El primero fue la crisis del Sputnik de 1957, ya que, en cierta manera, su lanzamiento provocó una especie de pedagogización de la guerra fría, como evidencian estas palabras del presidente estadounidense Hoover:

El problema es que de nuestras instituciones de enseñanza superior salen quizá menos de la mitad de científicos e ingenieros de los que salían hace siete años. Los mayores enemigos de la humanidad, los comunistas, obtienen dos y posiblemente tres veces más que nosotros... El hecho

inapelable es que los centros de enseñanza media no proporcionan a los jóvenes los requisitos de entrada a la universidad que ésta debe exigir para formar a científicos e ingenieros ("Education: What price life adjustment?", 1957: s/p).

El segundo acontecimiento fueron los informes PISA. Aunque en algunas partes del mundo, como es el caso de algunos países de América Latina,² no hubiese una sólida tradición en lo referente a evaluaciones del aprendizaje en gran escala, en el año 2000 PISA consiguió lo que otras pruebas como el NAEP (National Assessment of Educational Progress)³ no habían logrado: a través del impulso de la OCDE, se consolidó como un proyecto de unidad de análisis a nivel internacional (Jornet, 2016).

La expansión y aceptación de las pruebas internacionales de educación por parte de países pertenecientes a culturas y ubicaciones muy diversas se debe al hecho de que las pruebas se convirtieron en procedimientos de rendición de cuentas en sí mismos; además, desarrollan un papel funcional significativo, que muestra posicionamientos ideológicos sobre los vínculos latentes entre la escolarización y la sociedad (Kamens y McNeely, 2010). De hecho, desde los noventa ha sido habitual que en muchos países, tanto del ámbito anglosajón como del mediterráneo y latinoamericano, los sistemas educativos, las investigaciones y las administraciones públicas encargadas de tomar decisiones en lo referente a la educación determinen espacios de cooperación para desarrollar sistemas de rendición de cuentas (Linn, 2003).

Aunque se escapa de los objetivos de este artículo realizar un análisis exhaustivo de PISA, sí conviene tener en cuenta que este programa toma como referencia los logros del alumnado cuando, en realidad, las legislaciones educativas de cualquier país suelen ser más ambiciosas, y priorizan, como finalidad del sistema educativo, la formación integral de la persona y sus consecuencias para el desarrollo humano y el cambio social (Jornet, 2016).

Las primeras objeciones al respecto llegaron en el año 2003, cuando Prais (2003) puso en duda el constructo existente en los instrumentos evaluadores de PISA. Asimismo, Brown *et al.* (2007) cuestionaron la solidez de los resultados y afirmaron la inconveniencia de crear puntuaciones añadidas a partir de respuestas. Por su parte, Drechsel *et al.* (2011) explicitaron una serie de problemas metodológicos subyacentes en PISA y, más recientemente, Carabaña (2015) ha puesto en duda la validez de dicho programa al considerar que no es una herramienta adecuada para evaluar cuál es el papel de la escuela. En concreto, este autor denuncia que las pruebas PISA gradúan competencias condicionadas por la experiencia del alumnado, y no conocimientos asimilados en los centros escolares. Tras examinar minuciosamente las pruebas y los resultados de PISA, Carabaña asevera que las competencias que las pruebas incluyen tienen muy poca vinculación con las escuelas y:

Más aún, ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que el propio programa propone. El problema identificado por Carabaña pondría en entredicho uno de los objetivos principales del programa: ayudar a la mejora de las escuelas. Así, aunque se reconoce la extensa y profunda información que la OCDE proporciona a través de su estudio PISA, la misma no sería de utilidad para orientar las reformas escolares (Rodrigo, 2015: 161).

² A excepción de Chile, no fue hasta la década de los noventa cuando se extendieron por América Latina las pruebas estandarizadas, tanto en programas nacionales como internacionales (Wolff, 2004).

³ NAEP y PISA no pueden considerarse pruebas equivalentes; no obstante, "PISA podría aprender de NAEP su diseño longitudinal y su énfasis curricular" (Fernández Cano, 2016: 6).

Todo esto implica tener que interpretar el conjunto de diferencias causales que se derivan de los estudios PISA, puesto que, como la propia OCDE recuerda, “nunca la correlación es sinónimo de causa, siempre es pertinente... tener presente que PISA no mide causa y efecto” (OCDE, 2013: 29) y, además,

...se puede afirmar que los datos de PISA, por sí solos, no son suficientes para determinar los niveles de avance en el logro educativo que alcanzan los países; además de que es necesario contextualizar sus resultados en la situación particular de cada país (Márquez Jiménez, 2017: 10).

A pesar de estas objeciones y consideraciones, que nos llevan a ser conscientes de que PISA no ofrece resultados por escuela (y menos aún por alumno), sino sobre el sistema educativo en su conjunto, se producen investigaciones que se centran en la transferencia de políticas que, cada vez que se publica un informe PISA, analizan cómo determinados países reciben el éxito en los resultados de otros países, y hacen interpretaciones totalmente dispares de una misma realidad (Steiner-Khamisi, 2015).

Sin embargo, consideramos que la principal aportación de PISA es su ejecución como elemento analítico, realizado empíricamente, que proporciona información que después puede ser utilizada para planificar cambios educativos en un nivel “más fino del que permiten las nociones de tradición, paradigma o marco de investigación” (Valladares, 2017: 187). PISA es, por consiguiente, un mecanismo analítico que ha generado muchas investigaciones, esencialmente cuantitativas, enfocadas desde paradigmas socio-críticos, que en el futuro precisará de más entidad y rigor metodológicos “prestando una atención creciente al desarrollo de datos longitudinales... necesitando, antes, elaborar comparaciones entre aplicaciones que elaboren tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional” (Fernández Cano, 2016: 12) y, como muy acertadamente apunta Hanberger (2014), asegurándose de que los instrumentos que se utilizan sean similares de una convocatoria a otra, aunque se establezcan nuevos ítems y algunas modificaciones.

De esta manera, y aun siendo conscientes de algunas de las limitaciones aportadas por las investigaciones citadas en este apartado, PISA presenta instrumentos, datos, etcétera, que responden a la racionalidad práctica, es decir, aporta una información referida a los fines, los parámetros y los medios en los que se despliega la acción educativa en cada contexto concreto. A esto hay que añadir que PISA ha servido para despertar, en muchos sectores sociales, la necesidad de hacer esfuerzos para optimizar los niveles de aprendizaje que se logran en un sistema educativo. Otra consecuencia positiva ha sido el arraigo de estructuras nacionales de evaluación, cuya instauración es radicalmente distinta a la de hace un par de décadas:

La capacidad técnica ha avanzado mucho en Chile, en el área especializada del Estado y en el Centro de Medición de la Universidad Católica; en México con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fundado en 2002, y que adquirió plena autonomía en 2013; en Uruguay, con la Unidad de Medición de Resultados Educativos y, desde 2013, con su propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEEd); en Brasil y Colombia con la consolidación de instancias creadas años antes, el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), que desde 2010 se transformó en el Instituto de Evaluación. La participación en PISA fue uno de los factores que contribuyó a esa consolidación (Martínez Rizo, 2016: 7-8).

Además, cabe tener presente que todo este conjunto de información sobre el alumnado de entre 15 y 16 años es obtenida *en situación*, es decir, los estudios PISA no se basan en una serie de posicionamientos epistemológicos predeterminados —como demandamos en este trabajo— sino en un tipo de pruebas que después permiten analizar y reflexionar tanto la estructuración de lo educativo como la creación y distribución de conocimiento *sobre* la educación. En consecuencia, a pesar de que las pruebas PISA disponen de una notable calidad psicométrica (Rivas, 2015), y su planificación técnica evidencia el desarrollo y las limitaciones de los resultados (Pey Yan y Yi Chen, 2015), en una investigación de Martínez Rizo (2015) se demostró que es necesario que PISA reestructure la validez de las consecuencias de lo que analiza, sobre todo centrándose en apostar por un marco normativo circunscrito a la evaluación del alumnado examinado (que fije el perfil y la casuística de la población de referencia), y planifique y analice el grado en el que se desarrollan las consecuencias establecidas y/o esperables y no esperables de la prueba.

Comparar sistemas educativos y alumnado a partir de PISA no nos ofrece la posibilidad de aseverar que los mismos tipos de vinculaciones “causa-efecto” se den gradualmente en todos los rincones del planeta, porque las sociedades no pueden recibir elementos sociales, predeterminados como racionalizadores, de una manera uniforme en cualquier lugar del planeta (Sobe, 2015); pero implica un paso más hacia la consolidación de una visión de la ciencia soportada en la idea de que la teoría educativa se genera *en* las prácticas educativas. A partir de esta constatación, se está en disposición de reclamar que los cambios se circunscriban y se desarrollen con base en la transformación y la mejora de la evaluación del aprendizaje que se produce en cada contexto concreto.

REFLEXIONES FINALES Y CONCRECIONES DE FUTURO

El cambio es una propiedad intrínseca de la educación. Aunque haya una relación biunívoca entre la realidad y la evolución, la existencia de cambios no permite ver si éstos son o no efectivos, pero proporciona explicaciones sobre el hecho educativo y las acciones de formación.

En su tarea diaria, los docentes necesitan equilibrar simultáneamente los espacios transformadores que impulsan los cambios que afectan a la educación con las prácticas que perduran y continúan siendo valiosas. En ocasiones, estos cambios llegan como consecuencia de las reformas educativas aprobadas, entendidas como “aquellos intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales” (Viñao, 2006: 43). En otras ocasiones, estos cambios se presentan bajo el paraguas de las innovaciones metodológicas. Es entonces cuando se hace necesario considerar el papel preponderante del docente en el cambio, para hacer posible que éste tenga consecuencias en las estructuras educativas.

A pesar de que el criterio de validez de un cambio no se define por la aplicación concreta de uno u otro paradigma científico de análisis, en la presente investigación hemos comprobado que los cambios educativos que se han traducido en mejoras sociales durante las últimas décadas lo han hecho desde el nivel epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles, el operativo y el ontológico. Los cambios que han encajado de manera más eficaz en el ámbito educativo de las sociedades posmodernas (muy diversas entre sí, a pesar de la globalización) han sido aquéllos capaces de analizar (previamente) el sentido educativo, y

han podido optimizar las actividades de formación desplegadas a partir del conocimiento de patrones, procesos, factores y criterios fundamentales de la acción.⁴

Actualmente contamos con información que proviene de pruebas de evaluación como las de PISA, sin embargo, toda esta información acerca de países lejanos sólo será útil si los cambios se diseñan, canalizan e implementan en función de todo aquello que en realidad *hay* en cada contexto concreto (Rutkowski y Rutkowski, 2013); esto debido a que no podemos limitar nuestros esfuerzos a

...estatuir la mejor idealización lógicamente posible, pero inadecuada en la práctica. En la enseñanza no hemos seguido el consejo que Dewey aplicaba a la sociedad: tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable (Marcos, 2006: 11).

A partir de la determinación de los elementos con los que contamos (de todo lo que *hay*), y a partir de la actualización y adhesión de los docentes a los cambios, la pretensión de asimilar las transformaciones en educación debe ir precedida por la definición de los criterios que establecen el interés (y la necesidad) de llevar a cabo un cambio, así como la concreción acerca de qué se espera de él y qué problemas necesita resolver.

En este sentido, en el año 2001 China puso en marcha la reforma curricular de mayor envergadura de su historia para “desarrollar un enfoque centrado en el alumnado como respuesta a la avalancha de críticas a las prácticas seculares de los exámenes, la memorización mecánica y la autoridad del profesor” (Wu, 2015: 294). Aunque no se pueda aseverar que esta actuación es un aval de éxito y/o eficiencia, diferentes investigaciones han demostrado que los cambios educativos no deben concretarse únicamente en reestructuraciones metodológicas, organizativas o tecnológicas, sino que exigen contar con “la configuración de la identidad profesional de los docentes, ya que si sus creencias más profundas no cambian, difícilmente van a transformar sus prácticas de enseñanza aprendizaje” (Alonso *et al.*, 2015: 52).

Por mucho que los estatutos epistemológicos de la educación sean susceptibles de ser renovados, cualquier tránsito en forma de cambio es complejo. Finlandia es un buen ejemplo de ello; para que los cambios se traduzcan en mejoras reales hay que evitar los procesos que queman el tiempo y lo convierten enseguida en otra cosa, esto es, se hace necesario calibrar pacientemente los ritmos de los estilos e identidades docentes de cada momento. Que los cambios repercutan en la optimización de un sistema social requiere activar y producir acciones en todos los ámbitos del sistema: comenzar por un horizonte claro institucional de hacia dónde se quiere transitar, pasando por recursos y medios para desarrollarlo, y terminar con la implicación del profesorado.

Al fin y al cabo, ni PISA, ni los cambios ni las reformas educativas son protectoras del progreso social y humano; la inercia y la energía trascendental, reclamadas por distintas voces en muchas sociedades actuales (Cragnolino, 2017) y que entendemos como intrínsecas a la idea del progreso, necesitan de toda una serie de condiciones para sugerir actuaciones humanas que se traduzcan en avances (Pallarès y Planella, 2016); por eso no hay cambio alguno que, de la noche

⁴ Powell y Trampusch (2012) aseguran que los cambios que se llevan a cabo en la acción educativa del día a día de los países que obtienen mejores resultados en PISA están respaldados por pautas, valores y criterios de autonomía profesional (autonomía de los docentes centrada normalmente en currículos muy flexibles) que garantizan la eficacia de la acción. Por el contrario, hay países (como Australia, Francia o Uruguay, por poner algunos ejemplos) que basan sus esfuerzos en implementar cambios que ayuden a sus sistemas educativos a situarse mejor en PISA y que, una y otra vez, se muestran incapaces de establecer situaciones (educativas) multidimensionales y causales que den cuenta de la diversidad de elementos y procesos implicados en la acción de educar (Bulkley y Henig, 2015).

a la mañana, pueda establecer condiciones para alcanzar un sueño. Los cambios a veces son sueños, sí, porque se desvanecen con las primeras luces del alba, pero también perviven, en un cordón umbilical de una profundidad casi inaudita, en lo indestructible que hay dentro de nosotros. Corresponde a las ciencias sociales, a la clase política y al profesorado fijar los parámetros para que la acción educativa esté en condiciones de hacer posible que algunos cambios puedan convertirse en una pequeña conquista del mundo

REFERENCIAS

- AGUILAR, Luis (2010), “Introducción”, en Luis Aguilar, *Política pública*, México, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI, pp. 17-60.
- ALONSO, Israel, Clemente Lobato y Maite Arandia (2015), “La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, núm. 5, pp. 51-74.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas*, Buenos Aires, Santillana.
- BROWN, Giorgia, John Micklewright, Sylke V. Schnepf y Robert Waldmann (2007), “International Surveys of Educational Achievement: How robust are the findings?”, *Journal of the Royal Statistical Society Series A-Statistics in Society*, vol. 170, núm. 3, pp. 623-646.
- BULKLEY, Katrina y Jeffrey Henig (2015), “Local Politics and Portfolio Management Models: National reform ideas and local control”, *Peabody Journal of Education*, vol. 90, núm. 1, pp. 53-83.
- CABRERA Montoya, Blas (2016), “La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 3, pp. 171-195.
- CARABAÑA, Julio (2015), *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Madrid, La Catarata.
- CHENET, Manuel, José Arévalo y Fuster Palma (2017), “Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas”, *Opción*, año 33, núm. 84, pp. 92-322.
- CORVALÁN, Javier y Robert McMeekin (eds.) (2006), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*, Santiago, San Marino.
- CRAGNOLINO, Elisa (2017), “From Elementary Schools to Peasant Secondary Schools. Struggles of public education in Córdoba, Argentina”, *Educação e Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 671-688.
- DOMÍNGUEZ, Justo (2016), “La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 27, pp. 43-76.
- DRECHSEL, Barbara, Claus Carstensen y Manfred Prenzel (2011), “The Role of Content and Context in PISA Interest Scales: A study of the embedded interest items in the PISA 2006 science assessment”, *International Journal of Science Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 73-95.
- DUSSEL, Inés (2012), “Pasado y futuro de la investigación educativa sobre las desigualdades. Políticas educativas, discursos pedagógicos y demás”, en Daniel Trölher y Ragnhild Barbu, *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*, Barcelona, Octaedro, pp. 107-123.
- “Education: What price life adjustment?” (1957, 2 de diciembre), *Time Magazine*, Education section, vol. 70, núm. 23 [versión electrónica].
- EGIDO Gálvez, Inmaculada (2011), “Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 255-278.
- ELLIOT, John (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago, Fundación Chile.
- FERNÁNDEZ Cano, Antonio (2016), “Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA”, *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-17, en: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2019).
- FISCHMAN, Gustavo, Stephen Ball y Silvina Gvirtz (2003), “Toward a Neoliberal Education? Tension and change in Latin America”, en Stephen Ball, Gustavo Fischman y Gvirtz Silvina (orgs.), *Crisis and Hope: The educational hopscotch of Latin America*, vol. 1, Nueva York, Routledge Falmer, pp. 31-55.
- GAJARDO, Marcela (1999), “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”, Cuaderno de trabajo núm 15, Santiago, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- GARCÍA, Álvaro (2005), “Democracia multicultural y comunitaria”, *Artículo Primero*, núm. 17, pp. 577-583.
- GARCÍA, María José y Carmen Arechavaleta (2011), “¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 203-224.

- GARCÍA Garrido, José Luís (1995), "Reformas educativas en el este y en el oeste de Europa: una visión de conjunto", *Revista de Educación Comparada*, núm. 1, pp. 9-27.
- GOROSTIAGA, Jorge y César Tello (2011), "Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 47, pp. 363-390.
- HANBERGER, Anders (2014), "What PISA Intends to and Can Possibility Achieve: A critical programme theory analysis", *European Educational Research Journal*, vol. 13, núm. 2, pp. 167-180. DOI: <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.2.167>
- HARBINSON, Frederick Harris (1966), "Strategies for Human Resources Development", en OECD (comp.), *Human Resources Development. Training course. Lectures and methodological essays on educational planning*, Bergneus-tadt/París, OECD, pp. 39-54.
- HARRIS, Alma y Janet Hageman Chrispeels (eds.) (2008), *Improving Schools and Educational Systems: International perspectives*, Londres, Routledge.
- HERNÁNDEZ Nodarse, Mario (2017), "¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento", *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- HOPKINS, David y David Reynolds (2001), "The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the third age", *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 4, pp. 459-475.
- IÑO, Weimar (2017), "Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI)", *Alteridad: Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 144-154.
- ISAACS, Tina (2010), "Educational Assessment in England", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 17, núm. 3, pp. 315-334.
- JORNET, Jesús (2016), "Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-26, en: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M1.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- KAMENS, David y Coonie McNeely (2010), "Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment", *Comparative Education Review*, vol. 1, núm. 54, pp. 5-25.
- KANE, Michael (2013), "Validating the Interpretations and Uses of Test Scores", *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-73. DOI: <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- LABAREE, David (2010), "What Schools Can't Do: Understanding the chronic failure of American school reform", *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, núm. 1, pp. 12-17.
- LAO, Rattana (2015), *The Culture of Borrowing: One hundred years of Thailand higher education reforms*, Londres/Nueva York, Routledge.
- LINN, Robert (2003), "2003 Presidential Address. Accountability: Responsibility and reasonable expectations", *European Educational Research Journal*, vol. 2, núm. 1, pp. 615-624.
- MARCOS, Luis Andrés (2006), "Para una democracia educativa", *Foro de Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 7-18.
- MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro (2017), "A 15 años de PISA: resultados y polémicas", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58280>
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2015), *Las pruebas ENLACE y Excale. Un estudio de validación*, México, INEE.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2016), "Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>
- MEYER, John y Francisco Ramírez (2000), "The World Institutionalization of Education", en Jürgen Schriewer (comp.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 111-132.
- MURILLO, Francisco Javier (2008), "Mejora y eficacia en los centros educativos", en Aurelio Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 241-257.
- MURILLO, Francisco Javier y Gabriela Krichesky (2015), "Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102.
- OCDE (2013), "PISA 2012. Results in focus. What 15-years-olds know and what they can do with they know", París, OCDE.
- OLSSON, Eivor (2011), *Studentexamen Kommer Tillbaka*, Estocolmo, HLS, pp. 69-83.
- OVIEDO, José Francisco y Eileen Oviedo (2017), "Culturas de profesores y reformas educativas", *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 14, pp. 133-161.
- PALLARÈS, Marc y Óscar Chiva (2017), "La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri", *Opción*, año 33, núm. 82, pp. 91-113.
- PALLARÈS, Marc y Jordi Planella (2016), "Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas", *Opción*, año 32, núm. 79, pp. 126-144.
- PEY Yan, Liou y Hung Yi Chen (2015), "Statistical Techniques Utilized in Analyzing PISA and TIMSS Data in Science Education from 1996 to 2013: A methodological review", *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 13, núm. 6, pp. 1449-1468. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9558-5>

- POPKEWITZ, Thomas, Yanmei Wu y Caterina Silva (2015), “Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio”, en Daniel Tröller y Thomas Lenz (comps.), *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Octaedro, pp. 20-35.
- POWELL, John y Christine Trampusch (2012), “Europeanization and Varying Responses in Collective Skill Systems”, en Marius Busemeyer y Christine Trampusch (comps.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems*, Oxford, Oxford University Press, pp. 284-316.
- PRAIS, Sigbert (2003), “Cautions on OECD’s Recent Educational Survey (PISA)”, *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 139-163 , en: <http://www.oecd.org/education/school/programmeinternationalstudentassessmentpisa/33680693.pdf> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- RETOLAZA, Iñigo (2010), *Un enfoque del pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*, Guatemala, PNUD/Hivos.
- RICARDO, Lourdes (2015), “La participación del Ecuador en el cambio educativo”, *Intercambios*, vol. 2, núm. 2, pp. 26-31.
- RIVAS, Axel (2015), *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- RODRIGO, Lucrecia (2015), “Carabaña, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 161-163.
- RODRÍGUEZ Romero, María del Mar (2000), “Las representaciones del cambio educativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 23-46.
- ROMERO Pérez, Clara (2004), *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RUTKOWSKI, David y Leslie Rutkowski (2013), “Measuring Socioeconomic Background in PISA: One size might not fit all”, *Research in Comparative and International Education* vol. 8, núm. 3, pp. 259-278. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.259>
- SKOLVERKET (Swedish National Agency for Education) (2011), *Nationella prov i gymnasial utbildning*, Estocolmo, Skolverket.
- SOBE, Noah (2015), “La educación comparada y el estudio de los sistemas de rendición de cuentas en educación”, en Guillermo Ramón Ruiz y Felícitas Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*, Barcelona, Octaedro, pp. 165-180.
- STEINER-Khamsi, Gita (2015), “La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos”, en Guillermo Ramón Ruiz y Felícitas Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*, Barcelona, Octaedro, pp. 55-74.
- TERIGI, Flavia (2010), *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).
- TOURIÑÁN, José Manuel y Rafael Sáez (2015), *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*, Santiago de Compostela, Andaviara.
- TOURIÑÁN, José Manuel (2016), *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*, Santiago de Compostela, Andaviara.
- TRÖHLER, Daniel (2015), “Las personas, los ciudadanos, las nociones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zurich”, en Daniel Tröller y Thomas Lenz (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Graó, pp. 39-57.
- VALERO, Jefferson José, María del Pilar López y Gerardo Alfonso Pirela (2017), “Sistema de gestión de conocimiento para comunidades académicas”, *Opción*, año 33, núm. 82, pp. 550-562.
- VALLADARES, Liliana (2017), “La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 158, pp. 186-203.
- VERGER, Antoni, Hulya Kosar y Maurice De Koning (eds.) (2013), *Global Managerial Education Reforms and Teachers*, Bruselas, Education International Research Institute & Education and International Development.
- VIÑAO, Antonio (2006), “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*, vol. 1, Madrid, Morata, pp. 31-55.
- WOLFF, Laurence (2004), “Educational Assessments in Latin America: The state of the art”, *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53, núm. 2, pp. 192-214. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00168.x>
- WU, Jin (2015), “La disputa entre isomorfismo y divergencia: historia del encuentro educativo chino con el oeste”, en Daniel Tröller y Thomas Lenz (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, vol. 1, Barcelona, Octaedro, pp. 31-55.
- ZUFIAURRE, Benjamín y David Hamilton (2015), *Cerrando círculos en educación*, Madrid, Morata.

La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este

¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur?

SYLVIE DIDOU AUPETIT¹

El artículo da cuenta del estado de la cooperación académica entre las universidades de México y de Asia del Este. Sitúa esa colaboración en el contexto de una cooperación académica internacional dependiente de Estados Unidos y de los países europeos centrales. Recurriendo a fuentes secundarias y a entrevistas, analiza la movilidad y la firma de convenios, por ser las dos actividades de internacionalización mejor documentadas. Se plantea que la cooperación México-Asia está en tránsito debido a su proceso de consolidación y al hecho de que ya no está fincada exclusivamente en los estudios de área, sino en los intereses de grupos académicos. Se argumenta que reforzar esas modalidades de cooperación universitaria especializada y disciplinaria permitiría diversificar los alcances de la cooperación académica internacional, robustecida en una perspectiva Sur-Sur, aunque eso implicaría superar obstáculos organizacionales, interculturales y estratégicos, así como déficits de institucionalidad.

Palabras clave: Cooperación académica, Educación superior, Prácticas innovadoras, Movilidad estudiantil, Internacionalización.

This article documents and studies the status of academic cooperation between universities in Mexico and East Asia. It places this cooperation in the context of an international academic cooperation dependent on the United States and the countries of central Europe. Based on secondary sources and interviews, the author analyzes mobility and inter-institutional agreements, which are the two best documented internationalization activities. Mexico-Asia cooperation is seen as in transition, due the process of consolidation and the fact that it is no longer based exclusively on studies of the area, but on the interests of academic groups. The paper argues that reinforcing these forms of specialized and discipline-specific university cooperation can provide a way to diversify the scope of international academic cooperation, bolstered by a South-South perspective, even though this will require overcoming organizational, intercultural and strategic obstacles as well as shortcomings in institutionalization.

Keywords: Academic cooperation, Higher education, Innovative practices, Student mobility, Internationalization.

Recepción: 13 de mayo de 2018 | Aceptación: 15 de noviembre de 2018

¹ Investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: políticas públicas de educación superior; equidad e internacionalización. Publicaciones recientes: (2017), *La internacionalización de la educación superior en América Latina. Transitar de lo exógeno a lo endógeno*, México, UDUAL, Cuadernos de Investigaciones 1, en: <https://www.udual.org/principal/cuadernos>; (2017), “South-South Cooperation and Triangular Cooperation of the Mexican Higher Education System”, *International Journal of African Higher Education*, vol. 4, núm. 2, en: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/issue/view/1016>. CE: didou@cinvestav.mx

INTRODUCCIÓN¹

En este artículo se presenta un balance de la cooperación de las universidades mexicanas con sus homólogas en Asia del Este, bajo la consideración de que dicha cooperación no ha sido muy documentada. Si bien esta región atrae cada vez más la atención, los especialistas en los estudios de área continúan focalizando sus análisis en cuestiones económicas y comerciales (Toledo, 1997) por una parte, y por la otra, los expertos en ciencias de la educación se interesan en la cooperación Sur-Norte más que en la Sur-Sur (CSS), dado el predominio de la primera.

Nos propusimos establecer los rasgos generales de la cooperación universitaria entre las instituciones de educación superior (IES) mexicanas y sus contrapartes en Asia en torno a las siguientes preguntas: ¿con quiénes colaboran?, ¿qué hacen?, ¿con cuáles objetivos? Para responderlas, hicimos entrevistas a 18 directores de las oficinas de asuntos internacionales y a su *staff* en igual número de instituciones de educación superior mexicanas, públicas y privadas.² Revisamos en paralelo fuentes secundarias, estadísticas, documentales y analíticas. Trabajamos con el soporte de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), financiada por el Programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Para ubicar el tema, presentamos un sucido estado del arte sobre las investigaciones publicadas sobre la CSS en la educación superior. Dado que interesa mostrar que la cooperación hacia Asia se inscribe, en parte, en un marco referencial inspirado en ésta, conforme con lo asentado por especialistas (Prada, 2016; Oregioni, 2013; Ayala y Rivera, 2014) y por numerosos organismos internacionales,³ consideramos que la CSS está enfocada a fortalecer las relaciones con contrapartes no convencionales, en una lógica de interacción inter-pares desligada de cualquier afán neo-colonial (Surasky, 2014); propicia la resolución conjunta de problemas comunes en favor del desarrollo; y favorece las sinergias, la consolidación de capacidades de ciencia, tecnología e innovación y la integración universitaria en las escalas bilaterales, sub-nacional o disciplinarias. En parte de la literatura especializada sobre educación superior, la CSS es sinónimo de cooperación solidaria, recíproca y en condiciones de igualdad.

A partir de esa definición, buscamos demostrar que las relaciones académicas con Asia abonan a una diversificación de los procesos de cooperación, y empujan la adopción de métodos creativos, distintos a los que organizan los esquemas de colaboración Sur-Norte. Para ello, analizamos el estado de la movilidad y de los convenios entre las IES de México y de Asia del Este, dos actividades de internacionalización medulares en esa cooperación birregional y sobre las que existen más datos que sobre las redes o la internacionalización del currículo. Estudiamos

¹ Ese artículo es producto de un proyecto realizado con apoyo de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), red temática del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México.

² Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad de Colima (UCOL), El Colegio de México, A.C. (COLMEX), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad de Guanajuato (UGto), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) e Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre los establecimientos públicos y federales. Universidad de Monterrey (UDEM), Universidad Intercontinental (UIC), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Universidad Iberoamericana-CDMX (UIA), CETYS-Universidad, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y Universidad de las Américas-Puebla, entre las universidades privadas.

³ Sistema Económico Latinoamericano (SELA), Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur, Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, Secretaría General Iberoamericana (SGIB), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Grupo de Tareas de Cooperación Sur-Sur de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (CSS-OCDE), Agencia Internacional de Cooperación de Japón (JICA) y Banco Mundial (BM).

también quiénes impulsan esa cooperación, ya que nuestra hipótesis principal es que sus esquemas de organización se están modificando en la medida en que se sostienen tanto en estudios especializados como en intereses disciplinarios, es decir, en tanto que dependen de una arquitectura que ha sido impactada por el incremento y la diversificación de los actores y de los dispositivos involucrados en ella. No obstante, la colaboración académica con Asia del Este, si bien está en una fase de reingeniería, es todavía restringida, en términos cuantitativos.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: AUGE Y DESEQUILIBRIOS EN LA INVESTIGACIÓN

Durante el pasado quinquenio, en México, se multiplicaron las publicaciones sobre la cooperación internacional en educación superior. Éstas se refieren, principalmente, a la movilidad estudiantil (Plancarte, 2016; Didou, 2016) en establecimientos públicos (Gándara y Hernández, 2008; Corzo y Hernández, 2017; Rodríguez Bulnes *et al.*, 2016; Contreras *et al.*, 2013) y, en menor medida, privados (Gárate *et al.*, 2016). Aunque menos numerosos, otros versaron sobre esos mismos procesos en el Tecnológico Nacional de México (institutos tecnológicos federales y descentralizados) (Angulo, s/f), en la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas y en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Pero, dado que el desarrollo de relaciones de cooperación internacional, en general, y con Asia del Este en particular, fue más tardío en esos subsistemas que en el universitario, a la fecha, pocos establecimientos han fortalecido su cooperación internacional y menos todavía han volteado hacia Asia. En casos excepcionales, sin embargo, la alta densidad de empresas asiáticas en los contextos locales (Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, Baja California) o las fortalezas disciplinarias de algunos establecimientos (turismo) han despertado el interés en esa región (Medina, 2018, sobre la Universidad Tecnológica El Retoño, Aguascalientes).

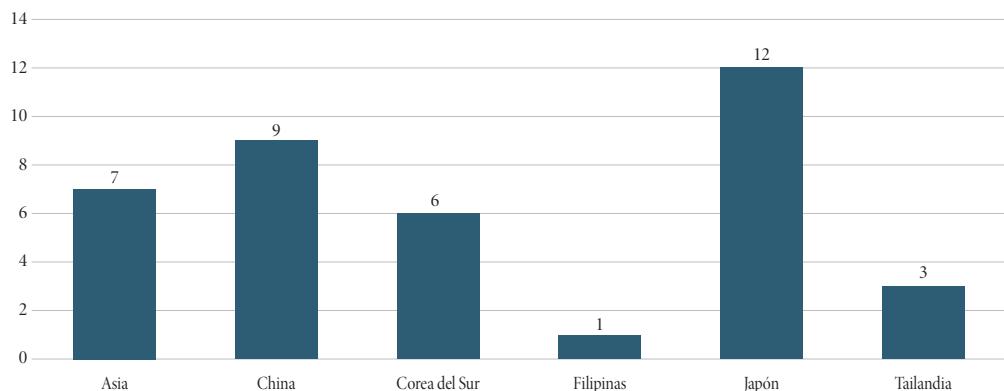
En México, los expertos en CSS la abordaron esencialmente como una herramienta de política exterior en estudios teóricos o descriptivos, en ciertas disciplinas (agronomía, ecología, medio ambiente) y regiones, pero se interesaron sólo marginalmente en su vertiente académica (Figueroa, 2016; De la Mora, 2010), y cuando lo hicieron, analizaron programas específicos, de alcance latinoamericano, como la plataforma de movilidad estudiantil de la Alianza del Pacífico entre Chile, Colombia, México y Perú (Morales y Manosalba, 2016).

En consecuencia, son contados los aportes académicos sobre la cooperación académica entre las universidades de México y de Asia del Pacífico. Destacan como antecedentes los estudios de la ANUIES (1995) sobre educación y desarrollo en los países de la Cuenca del Pacífico; los de Donowaki (1994) o Didou (1998) sobre la colaboración entre México y Japón en educación superior; de Ramírez (1997) y Falck (2004) sobre los Centros APEC, como promotores de una diplomacia cultural; de Mackintosh (2007) sobre la participación de México en ciencia y tecnología en la Cuenca del Pacífico, y la relevancia de las idiosincrasias nacionales en los perfiles de la cooperación bilateral; y los de Aboites (2007) sobre los flujos de conocimiento entre México y Corea.

En la segunda década del siglo XXI, el tema de la cooperación universitaria México-Asia devino objeto de una mayor atención. Los integrantes de la RIMAC publicaron opiniones y editoriales sobre las oportunidades brindadas por los gobiernos de los países de Asia del Este y por los organismos de integración regional en la Cuenca del Pacífico (Ramírez, 2014; 2015; 2016), rescataron las experiencias de movilidad estudiantil (Haro, 2016a, b, c y d; Fraga, 2017) y pidieron

a responsables institucionales narrar sus experiencias de cooperación con alguna contraparte asiática (Monroy, 2014).

Gráfica 1. Publicaciones sobre Asia en la página web de RIMAC, por país, 2015-2017 (septiembre)



Fuente: página web de RIMAC, 2017, en: <http://www.rimac.mx>

En 2016, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) dedicó un número de su revista *Universidades* a la geoestrategia de internacionalización en la educación superior. Ramírez (2016) analizó los dispositivos académicos que generaban conocimientos sobre Asia en América Latina, y reflexiona sobre Asia del Este en tanto espacio emergente de colaboración para el posicionamiento global de las universidades mexicanas; y en 2017 coordinó un libro sobre las iniciativas de movilidad, de investigación conjunta y de enseñanza de los idiomas con los países de esta región, operadas por las universidades mexicanas (Ramírez, 2017). Otros análisis tratan de las relaciones bilaterales: Uscanga (2017a) recupera la historia de la colaboración entre Japón y la UNAM desde los años treinta del siglo XX; Bermúdez (2015) señala el recrudecimiento reciente de la movilidad estudiantil hacia este país; y Falk (2016) recopiló iniciativas recientes de cooperación entre las universidades de Guanajuato y de Aguascalientes, principalmente, con sus homólogas japonesas.

Sobre el vínculo México-Corea, Uscanga (2017b) y Uscanga y Melo (2012) reconstruyeron el rol de la Fundación Corea como agencia promotora de la cooperación cultural y educativa e identificaron los retos de la cooperación triangular en las asociaciones entre ambos países. Velarde (2015), por su parte, presenta los centros sobre estudios coreanos en América Latina.

Sobre la cooperación México-China, varios autores (Durand y Rodríguez, 2017; Didou, 2017) analizan la inserción de los Institutos Confucio en las universidades mexicanas, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); y los estudian en una perspectiva comparada a escala multinacional (Cornejo, 2018). Dussel (2013) y Arsovská (2015) se interesaron en los aportes de las asociaciones especializadas (Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África, ALADAA) a las redes y a los estudios de área en torno a la construcción de dispositivos de cooperación educativa y la enseñanza del chino en América Latina.

En suma, las investigaciones sobre la cooperación académica en general se abocaron a monitorear los resultados de los programas; en cambio, pocas se interesaron en las modalidades

emergentes de colaboración. Es por ello que los datos y los análisis, documentales o críticos, sobre avances, resultados y problemas de las cooperaciones “incipientes”, todavía en vías de institucionalización, como es el caso de la cooperación con Asia, son limitados.

ASIA DEL ESTE: UN SOCIO DE DESIGUAL IMPORTANCIA PARA MÉXICO

Las relaciones de colaboración académica con Asia convocaron un número creciente de establecimientos mexicanos en la pasada década. Fueron activos en ello tanto centros especializados sobre Asia del Este (productores constantes de saberes disciplinarios sobre el conjunto o algunos países de la región desde hace décadas) como instituciones sin estudios de área. Estas últimas, anteriormente casi inactivas en la cooperación con esa región, fortalecieron recientemente su presencia al aprovechar oportunidades de movilidad estudiantil y recibir financiamientos (E-school de coreano en la Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL, con apoyo de la Fundación Corea) o al participar en proyectos disciplinarios conjuntos con contrapartes de Asia del Pacífico (arquitectura verde en la Universidad de Monterrey, UDEM). Para muchas de estas instituciones, Asia del Este representó un espacio de oportunidades adicionales a las ensayadas previamente con Estados Unidos, España, Francia, Alemania y Gran Bretaña y, ocasionalmente, un nicho de experimentación de prácticas innovadoras.

En una perspectiva de internacionalización con fines de lucro, algunas instituciones mexicanas, principalmente privadas, buscaron posicionarse como proveedores en el mercado internacional de formaciones cortas para estudiantes extranjeros. En este mercado, China, Corea y Japón son importantes consumidores o contratistas de servicios; solicitan y pagan muchos cursos a la medida en enseñanza del español y difusión de la cultura, como lo apuntaron funcionarios del CETYS o de la Universidad Iberoamericana (UIA). Ocasionalmente requieren servicios específicos, tales como prácticas o cursos en vinculación con empresas, lo cual empuja a las IES mexicanas a “desescolarizar” la enseñanza y a trasladar parte de los procesos de adquisición de competencias a espacios no universitarios de profesionalización.

Finalmente, algunas universidades mexicanas se deslocalizaron e instalaron oficinas y sedes en el extranjero: la Universidad Veracruzana abrió el Centro de Estudios Mexicanos en Chongqing (China) en 2011; en 2012, la UNAM creó el Centro de Estudios Mexicanos en China, en colaboración con la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU);⁴ en 2014, la UANL inauguró un campus satélite en Shanghái; el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) instaló oficinas en Shanghái y en Beijing y en 2015 ubicó su Centro de Investigación de Estudios sobre China y América Latina en la Universidad de Fudan (China). En dirección contraria, en 2015, la UNAM otorgó un espacio físico en la torre internacional de la Ciudad Universitaria a la BFSU, para que ésta desarrolle proyectos de cooperación.

Esos fenómenos revelan que la cooperación de México con esa región, aunque en ciernes, está incrementándose; sin embargo, no es todavía de amplia cobertura geográfica ni institucional: pese a que las embajadas de Taiwán, Malasia y Tailandia en México ofrecieron un número creciente de becas para estancias de investigación o aprendizaje de los idiomas nacionales, obtuvieron un éxito desigual en sus intentos de optimizar su posicionamiento como socios de cooperación; y aunque algunas IES mexicanas tienen acuerdos con Taiwán, Tailandia, Malasia,

⁴ Para mayor información, ver: “Las relaciones educativas entre México y China”, en: http://spanish.chinatoday.com.cn/soc/edu/content/2017-03/14/content_738010.htm (consulta: 28 de diciembre de 2018).

Indonesia, Filipinas, Singapur y Vietnam, la mayoría concentra sus convenios con Japón, China y Corea. En 2017, un cuestionario exploratorio al que respondieron 20 IES mexicanas confirmó la prevalencia de esos tres países, debido a las ofertas de colaboración diseñadas por sus agencias de cooperación externa (la Oficina del Consejo Internacional de Enseñanza de la Lengua China, Hanban; la Fundación Corea; la Fundación Japón; y la Japan International Cooperation Agency, JICA); y a la proactividad de las universidades socias, principalmente las coreanas, para interrelacionarse con contrapartes nacionales.

La formalización de las relaciones académicas con esos tres socios principales resulta no sólo de los intereses propios de las instituciones mexicanas, sino de los incentivos gubernamentales para promover relaciones con ellos. Desde hace tres décadas, en consonancia con un modelo centralista de inducción a la internacionalización, las autoridades educativas mexicanas firmaron acuerdos marco de cooperación educativa y cultural,⁵ cofinanciaron programas bilaterales de intercambio y fomentaron la membresía de las IES en consorcios como University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP. Su activismo encontró un terreno favorable en un “efecto de moda” que benefició a esos tres países en los pasados años; en 2016-2017, este efecto fue atenuado por las declaraciones del gabinete del presidente Donald Trump en contra de la migración de mexicanos a ese país ya que, ante ello, los expertos en temas migratorios recomendaron reorientar las rutas de destino de la movilidad estudiantil saliente⁶ hacia América Latina y Europa y, marginalmente, hacia Asia del Este.

No obstante, los perfiles de la cooperación académica de México con cada uno de esos tres socios difieren considerablemente en función de las historias y de las expectativas. Con Japón, la cooperación académica es sólida y está basada en la confianza en relaciones diplomáticas que datan de 130 años y en vínculos académicos que se formalizaron casi cinco décadas atrás; en 1971, la JICA y el CONACyT lanzaron el Programa Especial de Intercambio para estudiantes y becarios técnicos que desencadenó una movilidad entre ambos países (Uscanga, 2016). Ésta fue, de hecho, la semilla de un *hub* de cooperación que inició con un Convenio sobre Cooperación Técnica entre México y Japón (1986) y se complejizó mediante programas conjuntos y una Asociación Estratégica Global México-Japón. De acuerdo con los datos de la Embajada de Japón en México, en 2016 Japón había suscrito 130 acuerdos con 38 universidades mexicanas (9 privadas, algunas fundamentalmente abocadas a la docencia, y las demás públicas), 7 centros de investigación, tres institutos tecnológicos y el propio CONACyT. Las universidades de Guanajuato y de Guadalajara, la UNAM y El Colegio de México concentraban un porcentaje significativo de esos acuerdos y, por el lado japonés, hacían lo propio Waseda, Kanzai Gaddai, Sophia, Tokyo University, Kyoto University, Chiba University y Nagaoka Technological Institute.⁷ Conforme con el interés ingente de ambas contrapartes, cuando la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) encuestó 52 IES mexicanas sobre sus intenciones de cooperar con Japón con motivo de la organización del II

⁵ México firmó convenios de cooperación cultural y educativa con Japón (1954), República de Corea (1966), Filipinas (1969), República Popular China (1978), Indonesia (2001), Vietnam (2002), Tailandia (2003) y República Popular Democrática de Corea (2008). Además, firmó un acuerdo de reconocimiento de estudios, títulos y grados académicos con la República Popular China (2010). Fuentes: Listado general de tratados correspondientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en: http://www.dgri.sep.gob.mx/4_tvi_ini.html (actualizado al 11 de octubre de 2016); <https://www.dipublico.org/tratados-y-documentos-internacionales-2/mexico-tratados-y-doc-int/> (ambas consultadas el 28 de diciembre de 2018).

⁶ En 2016, 29 mil 813 estudiantes mexicanos de educación superior tuvieron estancias de movilidad saliente, 16 mil 733 de ellos a Estados Unidos, 83 por ciento en licenciatura o posgrado. Ver: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Leading-Places-of-Origin-Fact-Sheets> (consulta: 28 de diciembre de 2018).

⁷ Ver “Lista de universidades con convenios bilaterales”, Embajada del Japón en México, actualizada al 8 de noviembre 2016, en: http://www.mx.emb-japan.go.jp/itprtop_es/00_000486.html (consulta: 28 de diciembre de 2018).

Encuentro de Rectores México-Japón, recibió respuestas positivas de 40: aunque sólo 8 de ellas habían participado en la Primera Cumbre de Rectores, 14 contaban ya con convenios firmados (principalmente de movilidad estudiantil) y 10 con proyectos de investigación.⁸

Con China, las relaciones están fortaleciéndose pero son menos armoniosas que con Japón. Aunque el primer programa de movilidad de China hacia México (el Programa Especial para la Enseñanza del Español a Estudiantes de la República Popular China, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública, SEP, y desarrollado por El Colegio de México) data de la década de 1970, al igual que el de Japón, no tuvo continuidad pese a sus repercusiones benéficas.

Entre 1974 y 1987 preparó a un total de 151 alumnos. Este programa dio frutos a la relación en el largo plazo, pues la mayoría de sus egresados fue la fuente de abastecimiento de diplomáticos chinos en los países hispano parlantes, lo que era una plataforma. Hoy la mayoría de los egresados de este programa ya están en retiro o en proceso de hacerlo. La impronta dejada en la memoria de la diplomacia china por este excelente inicio no ha sido recuperada hasta el momento (Cornejo, 2012: 265-266).

Los foros de presidentes de universidades, organizados en 2010⁹ y 2017 en Beijing, han procurado encuadrar y dinamizar los vínculos académicos. No circula información sobre sus resultados concretos pero, al parecer, esa “diplomacia de cumbres” sirvió para la visibilización política, aunque sus efectos en el diseño y puesta en obra de propuestas específicas fueron limitados.

La cooperación con Corea se fortaleció en la primera década del siglo XXI gracias a la formación, en 2002, de una Comisión Mixta de Cooperación Económica, Científica y Técnica (Comisión México-Corea, 2005), a la implementación de planes bilaterales de intercambio académico (2000-2002 y 2003-2006) y al Programa de Cooperación Educativa y cultural 2012-2014. En 2015, instituciones educativas de Corea y de México habían firmado 176 acuerdos de cooperación educativa (sin precisar el ciclo); 247 coreanos llegaron a México para estudiar por un plazo superior a seis meses y 296 mexicanos hicieron lo propio en Corea (Armijo, 2017).

Esas informaciones, aunque sueltas, demuestran que el interés de las instituciones mexicanas de educación superior por los países de Asia del Pacífico se traduce en acciones concretas: reclutamiento de especialistas, fortalecimiento de los intercambios, participación en redes disciplinarias con países de la región, y firma y operación de convenios de cooperación. Dichos convenios representan aproximadamente 6 por ciento del total de los acuerdos firmados por la UNAM, la UAM, el IPN y las universidades autónomas estatales en 2017.

El Cuadro 1 indica que, en materia de convenios con Asia del Este, Japón es la contraparte más importante para las universidades mexicanas, China la segunda y Corea la tercera, aunque ésta está ubicada en un rango muy cercano al de China. La UNAM, el IPN, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima, la Universidad de Guanajuato y la UANL concentran una proporción significativa de ellos (226 de 318, es decir 71 por ciento del total). Algunos establecimientos (la Universidad de Guanajuato con Japón, la UNAM con China) son punteros en la firma de convenios, conforme a un modelo de preferencia binacional.

⁸ México y Japón coorganizaron tres Cumbres de Rectores, celebradas en 2011 en Tokio, Japón; en 2014, en Guanajuato y en Aguascalientes (Méjico), y en 2017 en Hiroshima, Japón, en torno a los ejes prioritarios de interculturalidad, innovación, ciencia y temas estratégicos, y formación de recursos humanos en competencias globales.

⁹ “Foro de rectores universitarios. México y China profundizarán la cooperación académica”, *Gaceta UNAM*, en: <http://www.gaceta.unam.mx/20170330/mexico-y-china-profundizaran-la-cooperacion-academica/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).

Cuadro 1. Total de convenios con Asia del Pacífico por IES mexicana, 2017

Institución	País	Número de convenios
Universidad Autónoma de Aguascalientes (3)	Japón	2
	Indefinido	1
Universidad Autónoma de Baja California (8)	China	2
	Corea del Sur	3
	Tailandia	2
	Japón	1
Universidad Autónoma de Baja California Sur (1)	Japón	1
Universidad Autónoma Metropolitana (5)	Corea del Sur	2
	Japón	2
	Singapur	1
UNAM (76)	China	30
	Corea del Sur	19
	Japón	22
	Malasia	1
	Taiwán	4
Instituto Politécnico Nacional (30)	China	11
	Corea del Sur	4
	Hong Kong	1
	Japón	8
	Malasia	1
	Singapur	3
Universidad Autónoma de Coahuila (1)	Taiwán	2
	Corea del Sur	1
Universidad de Colima (35)	Taiwán	2
	China	9
	Corea	12
	Japón	4
	Malasia	1
	Tailandia	7
Universidad Autónoma de Chiapas (2)	China	2
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (3)	Japón	1
Universidad Autónoma de Chihuahua (1)	Taiwán	2
	China	1
	China	1
	Corea del Sur	4
	Malasia	1
Universidad Juárez del Estado de Durango (8)	Japón	2
	China	2
	Corea del Sur	3
	Indonesia	2
	Japón	6
Universidad Autónoma del Estado de México (15)	Malasia	1
	Tailandia	1

Cuadro 1. Total de convenios con Asia del Pacífico por IES mexicana, 2017

Institución	País	Número de convenios
Universidad de Guanajuato (37)	Corea del Sur	2
	Japón	34
	Malasia	1
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (4)	China	2
	Japón	1
	Tailandia	1
Universidad de Guadalajara (29)	China	2
	Corea del Sur	9
	Japón	14
	Tailandia	2
	Taiwán	1
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (1)	Vietnam	1
	Japón	1
Universidad Autónoma de Nayarit (3)	Corea del Sur	3
Universidad Autónoma de Nuevo León (20)	China	5
	Japón	6
	Corea del Sur	8
	ONG	1
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (10)	China	1
	Corea del Sur	2
	Japón	7
Universidad Autónoma de Querétaro (2)	Corea del Sur	2
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (4)	China	1
	Corea del Sur	1
	Indonesia	1
	Malasia	1
Universidad Autónoma de Sinaloa (1)	Organismo	1
Universidad de Sonora (3)	Corea del Sur	2
	Japón	1
	China	1
Instituto Tecnológico de Sonora (1)	China	1
Universidad Veracruzana (13)	China	6
	Japón	5
	Taiwán	2
Universidad Autónoma de Yucatán (1)	Corea del Sur	1
Total		317

Fuente: elaborado por Ana Fernanda Fraga y Dira Plancarte, asistentes del Sistema Nacional de Investigadores, con base en páginas web de las IES.

No obstante la multiplicación de iniciativas en esos ámbitos, esa cooperación regional involucra un número todavía limitado de actores institucionales y de colectivos; es, por ende, dinámica y emergente. En muchos casos depende del involucramiento de líderes que la empujan, razón por la que es relativamente frágil, debido a déficits de institucionalidad y a escasos compromisos en su fomento, principalmente entre los académicos y los gestores. Varios de sus impulsores entre las autoridades educativas y rectores deploran —en particular— las dificultades

para interesar a esos sectores, más allá de las decisiones jerárquicas (Arias, 2016), y para generar consensos amplios en torno a su utilidad.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL CON ASIA DEL ESTE: UNA PRIORIDAD DE ACCIÓN

Para caracterizar el estado actual de la movilidad estudiantil entre México y Asia, en una circunstancia en la que los países de la región aparecían como vecinos (muy) distantes, según el término acuñado por Riding en 1985 para calificar la relación de México con Estados Unidos, revisamos informaciones sobre los estudiantes oriundos de Asia que realizan una estancia en México. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el CONACyT, la movilidad estudiantil de México hacia Asia del Este, y la de Asia del Este hacia México son de bajo impacto. En 2014, de los 4 mil 825 becarios de posgrado de CONACyT en movilidad saliente, sólo 0.68 por ciento cursaba maestrías o doctorados en Asia. En 2015, 2.6 por ciento de los 2 mil 446 becarios extranjeros del CONACyT inscritos en programas del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad provenía de Asia, principalmente de China. Ese mismo año, el número de estudiantes procedentes de la zona que ingresaron en las licenciaturas era mínimo: 86 (incluyendo a un número indeterminado de estudiantes africanos) sobre 1 millón 057 mil 645 (ANUIES, 2017).

No obstante, los entrevistados señalaron el creciente interés de los alumnos mexicanos en áreas como la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la administración, el turismo o las ingenierías, en efectuar estancias en Asia del Este, en empresas mexicanas radicadas en Asia o bien en empresas extranjeras o transnacionales con el propósito de mejorar sus competencias profesionales para el empleo (León, 2017). También apuntaron que sus familias recelan en enviarlos por “temor a lo desconocido”, por las diferencias en las costumbres, incluyendo las culinarias, los problemas lingüísticos de comunicación y los costos de la movilidad, ya que estos últimos son elevados en Japón y en Corea. Aunque, frecuentemente, los alumnos pagan sus cuotas de inscripción en su universidad de origen, las diferencias entre los costos de la vida en México, Japón y Corea, y la escasez de becas que ayuden a financiar intercambios cortos, limitan las posibilidades de participar en intercambios, sobre todo debido a los ingresos medios de gran parte de los alumnos inscritos en los establecimientos públicos.

Por su dispersión, esos datos no permiten monitorear cómo evolucionó la movilidad estudiantil durante un lapso significativo de tiempo, por ejemplo una década, pero revelan que la movilidad estudiantil con Asia del Este, entrante y saliente, está sesgada por país huésped: en los 2000, creció con Corea y China y mantuvo su nivel con Japón; con Tailandia y Taiwán permaneció baja; y es prácticamente inexistente con Singapur, Malasia, Indonesia, Filipinas, Laos, Myanmar, Vietnam o Camboya. Se sostiene en esquemas de movilidad corta, grupales más que individuales, como los cursos de verano. Por ambos lados, las estancias combinan actividades culturales e interculturales con la trasmisión de competencias disciplinarias y visitas turísticas, en lapsos de tres a seis semanas. Algunas universidades, sobre todo privadas (UDEM, CETYS, UIA) privilegian esquemas de movilidad grupal para aminorar el *shock* cultural y apaciguar las inquietudes expresadas por las familias.

Los flujos de estudiantes no siempre son recíprocos en cuanto a tamaño, objetivos y perfiles, aun cuando, en general, sus integrantes obtienen créditos o constancias, al estar sus intercambios supeditados a convenios. Los chinos interesados en estudiar español para extranjeros

son, por ejemplo, más numerosos que los mexicanos atraídos por el aprendizaje del chino. Por lo general, los procedimientos institucionales previos de autorización de la movilidad con Asia del Este —cuando es de mediana duración— permiten conseguir un reconocimiento expedido de los créditos adquiridos.

En suma, las condiciones de ejecución de la movilidad estudiantil, objetivo central en la retórica sobre la cooperación con esa región, muestran que ésta plantea, además de los problemas intrínsecos a cualquier esquema de esa índole, otros adicionales: unos tienen que ver con la sensibilización a usuarios directos e indirectos; otros con la adquisición, por parte de los gestores, de las competencias requeridas de gestión y de negociación en condiciones de alteridad; y uno más con una disyuntiva de política: para incrementar las relaciones de cooperación con Asia ¿se debe apostar a los socios principales capitalizando experiencias previas, o se deben aprovechar los nichos identificados (pero no siempre utilizados) de colaboración disciplinaria y el interés expresado por los socios minoritarios de México en la región?

MÉXICO: UN POLO REGIONAL DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE ASIA DEL ESTE

En contraposición con la expansión tardía y puntual de la movilidad y de los convenios con los países de Asia del Este, México fue pionero en América Latina en la producción de conocimientos sobre la región, ya que consolidó estudios de área desde los sesenta del siglo XX. Las dos instituciones de mayor importancia al respecto son El Colegio de México y la UNAM. En 1964, El Colegio de México abrió el Centro de Estudios Orientales (el antecedente del actual Centro de Estudios de Asia y África, CEAA) con fondos concurrentes de la UNESCO y del gobierno mexicano; la UNAM hizo lo propio en 1966, aunque después clausuró el centro (Ramírez, 2017). Durante los noventa y la primera década del 2000, varias IES públicas y privadas, en las entidades federativas y la capital del país, inauguraron núcleos de investigación sobre Asia, sus subregiones o países. Las universidades de Colima, Baja California Sur, Guadalajara, Veracruz, Michoacán y el ITESM-Guadalajara albergan, además, Centros de Estudios del Foro Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), coordinados desde 2003 por el Consorcio Mexicano de Centros de Estudios APEC (CONMEX-CA), rama nacional de un Consorcio global (Falck, 2004). Además de esos dispositivos de formato tradicional, algunas instituciones mexicanas pusieron recientemente en marcha dispositivos innovadores de trabajo colectivo e interinstitucional con y sobre Asia: el Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África de la UNAM, que agrupa a los investigadores de toda la institución en una perspectiva multidisciplinaria; y el Laboratorio Iberoamericano de Estudios sobre Corea de El Colegio de México, con alcance multilateral, apuntalaron redes multidisciplinarias y multi-institucionales.

Aunque la preeminencia de México se debilitó, debido a la apertura de dispositivos similares de formación e investigación en Argentina, Brasil, Colombia y Perú, el país sigue siendo un polo regional en América Latina para la formación y reproducción de comunidades científicas hispanófonas especializadas en Asia, así como de diplomáticos y empresarios. México, además, genera una parte significativa de las publicaciones en español editadas en América Latina sobre Asia; la producción de conocimientos, fincada en estudios de área organizados por regiones y áreas, descansa en esquemas colegiados de alta especialización, típicos de las comunidades epistémicas convencionales, y sujetos a la maduración progresiva o al recambio de equipos de investigación, de programas y de redes. Crecientemente, depende también de grupos de investigación

en áreas de interés recíproco, sean disciplinarias (ciencias naturales, filosofía y religión, arquitectura y artes, antropología, arqueología) o bien ligadas a ámbitos de profesionalización (sector automotriz, industrias cosméticas y químicas, nanotecnologías, aeronáutica).

Cuadro 2. Centros y programas en IES mexicanas sobre Asia, 2017

Institución	Estructura organizacional	Fecha de creación	Niveles de formación	Publicación
Sector público				
El Colegio de México	Centro de Estudios de Asia y África (CEAA)	1964	Maestría y doctorado	<i>Estudios de Asia y África</i>
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Programa de Estudios sobre Asia y África - Instituto de Estudios Filológicos	1966	Diploma en Estudios sobre Asia	
Universidad de Colima	Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico	1989	Doctorado en estudios transpacíficos	<i>Portes</i>
Universidad de Guadalajara (UdeG)	Departamento de Estudios del Pacífico	1990	Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en estudios internacionales y del Pacífico	<i>Méjico y la Cuenca del Pacífico</i>
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	Centro de Estudios Asiáticos	2006	Diplomados y Korea Foundation/E School Program for Latin America	Boletín <i>Asia en Breve</i>
UNAM	Centro de Estudios sobre China y México (Facultad de Economía)	2006		
Universidad Veracruzana (UV)	Centro de Estudios China-Veracruz	2009	Diplomado virtual Negocios entre China y México; Maestría en Economía y Sociedad de China y América Latina	Cuadernos del CECHIMEX
Universidad Autónoma de Nayarit	Programa de Estudios Coreanos	2013	Licenciatura en estudios coreanos	
UNAM	Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África (PUEAA)	2017	Diplomados	
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa	Departamento de Historia	s.f.	Doctorado en Historia Universal, con especialización en Asia	
Sector privado				

Cuadro 2. Centros y programas en IES mexicanas sobre Asia, 2017

Institución	Estructura organizacional	Fecha de creación	Niveles de formación	Publicación
Universidad Asia Pacífico, Culiacán, Sinaloa		2002	Licenciaturas en Derecho internacional con Asia Pacífico; Turismo con Asia Pacífico; maestría y doctorado en Comercio Exterior con Asia	
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)-Guadalajara	Centro de Estudios sobre Asia	2004	Maestría y diplomas	
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	Programa de Estudios de Asia Pacífico (Departamento de Relaciones Internacionales)	s/f	Cátedra Shigeru Yoshida de Estudios Japoneses	
Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	Centro de Estudios sobre Asia y Latinoamérica	s/f	Programas de estudios sobre Corea, China y Japón	

Fuente: sitios web institucionales, 2017.

CONCLUSIONES: LA COOPERACIÓN CON ASIA DEL ESTE: ¿UN TERRENO FÉRTIL PARA LA CSS O UNA ILUSIÓN?

Lo descrito en los párrafos anteriores, y lo expresado por los responsables de las oficinas de cooperación internacional durante las entrevistas realizadas por miembros de la RIMAC en las siete universidades privadas y las once públicas, enlistadas en la nota 2, indican que el futuro de la colaboración académica con Asia dependerá, en buena parte, de una preconización política y de las decisiones de las autoridades institucionales y gubernamentales.

Estará también sujeta a que los operadores de las dependencias a cargo de la cooperación internacional resuelvan, con los debidos apoyos institucionales, sus dificultades para sobrellevar disparidades en los estilos de negociación, principalmente cuando, en Asia del Este, sus contrapartes no han sido formadas en universidades occidentales (Fernández, 2017) y mientras consiguen superar los obstáculos operativos para montar proyectos de intercambio (incompatibilidad de los calendarios, diferencias en los programas de estudios, insuficiente oferta de cursos en inglés, selección de contrapartes con niveles de calidad similares a los propios, sobre todo en China, en donde el Estado designa las contrapartes de las universidades mexicanas).

Los responsables de la cooperación con Asia mencionan que los criterios de aseguramiento de calidad, principalmente los que maneja la Southern Association of Colleges and Schools of Estados Unidos (SACS), los obligan a considerar con cautela las propuestas de colaboración que les turnan las universidades de Asia (Ley, 2017). Señalan que brindar cursos de japonés, chino mandarín y coreano a los estudiantes es complicado, dado el costo de contratación de profesores especializados, con doctorados en enseñanza de lenguas extranjeras, y por la volatilidad de la demanda (Dittmar, 2018). Deploran los altos índices de deserción en esos cursos, debido a un lento

avance secuencial en el aprendizaje de esas lenguas y a la incompatibilidad entre los horarios de los cursos de idiomas y los cursos regulares (Olvera, 2018). Finalmente, aunque consideran que el papel de los académicos y los estudiantes en situación de retorno es crucial para expandir la movilidad hacia la región, al compartir sus vivencias con sus pares reconocen que las instituciones no siempre han abierto espacios *ad hoc* para trasmitir esas experiencias.

Ante ese panorama, es preciso reflexionar sobre los obstáculos a la cooperación académica entre México y Asia del Este y sus potencialidades, en el entendido de que se trata de una colaboración distinta a la tradicionalmente establecida con Estados Unidos y con los países centrales de Europa, orientada a la especialización disciplinar y a la formación de capacidades, institucionales e individuales. La cooperación con Asia del Este ha respondido favorablemente a un entorno de inducción promovido por los gobiernos estatales y el federal y por agencias de cooperación externas. Ha sido exo-determinada y, en parte, coyuntural, lo que la fragiliza. Sin embargo, en forma puntual, permitió experimentar proyectos, localizados pero innovadores, de articulación empresas-IES en torno a la formación de estudiantes en espacios productivos y académicos; y auspició experiencias de internacionalización temprana en el nivel medio superior y superior, con entrenamientos focalizados en la investigación aplicada. En ese sentido se llevaron a cabo estancias para prácticas preprofesionales en la empresa automotriz Toyota en Japón, donde participaron estudiantes de licenciatura en ingeniería, pertenecientes a una red de IES privadas y públicas de Aguascalientes, Jalisco y Nuevo León; posteriormente se organizaron en equipos interinstitucionales que se reúnen semanalmente en forma virtual para resolver un problema técnico de diseño identificado durante su estancia. También los proyectos de Colaboración Internacional en Línea (COIL) entre la Universidad del Caribe y la Tianjin Normal University (TJNU), de China, en arte y diseño asiático-americano; entre SUNY-Korea y la UDEM en artes visuales; el programa de doctorado en cotitulación en Química entre la Universidad de Guanajuato y la Universidad Tecnológica de Nagaoka, Japón; y la constitución de consorcios.

Todas éstas son prácticas a observar con atención. Su buen funcionamiento prueba que parte de la colaboración académica con Asia del Este, principalmente con Japón y Corea, se ha fundamentado en intereses compartidos, en una cooperación horizontal inter-pares, de tipo Sur-Sur, independientemente de los desniveles de prosperidad y de inversión entre los países. Ha propiciado esquemas innovadores de formación e investigación, conformes con una visión solidaria o coparticipativa de la cooperación académica, en condiciones de igualdad. Proporcionar condiciones de sustentabilidad a mediano plazo a esas iniciativas representa una oportunidad para dinamizar un modelo de CSS —de factura bastante tradicional hasta ahora— y de diversificarlo, involucrando a contrapartes diferentes a las latinoamericanas, por tradición dominantes en ese marco.

REFERENCIAS

- ABOITES, Jaime (2007), “México y Corea: estudio comparado de flujos de conocimiento”, *Mundo Siglo XXI*, núm. 8, vol. 6, pp. 61-68, en: hevila/MundosigloXXI/2007/no8/6.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- ANGULO, Ofelia (s/f), “Internacionalización”, presentación del Tecnológico Nacional de México, en: <https://prezi.com/sbxjj7wszcb/internacionalizacion/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- ANUIES (1995), *Educación y desarrollo de recursos humanos en los países de la Cuenca del Pacífico*, México, ANUIES.
- ANUIES (2017), “Anuarios estadísticos de educación superior - Anuario estadístico de licenciatura”, México, ANUIES, en: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior> (consulta: 12 de septiembre de 2018).

- ARIAS, Raúl (2016, marzo), “La relación de la Universidad Veracruzana y China en palabras del Dr. Raúl Arias Lovillo”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, en: <https://www.rimac.mx/la-relacion-de-lauv-y-china-en-palabras-del-dr-raul-arias-lo-villo/> (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- ARMIJO, Jorge (2017), “México y Corea del Sur a 55 años del establecimiento de relaciones diplomáticas: antecedentes, elementos destacados y perspectiva actual de la relación bilateral”, México, Senado de la República-Centro Gilberto Bosques, en: http://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/NC_55AnivMXCoreaSur_020517.pdf (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- ARSOVSKA, Liljana (coord.) (2015), *América Latina y el Caribe-China. Historia, cultura y aprendizaje del chino* 2015, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- AYALA, Citlali y Jesús Rivera (coords.) (2014), *De la diversidad a la consonancia: la cooperación Sur-Sur latinoamericana*, México, Instituto Mora/CONACyT/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BERMÚDEZ, Rosa Emilia (2015), “La movilidad internacional por razones de estudio: geografía de un fenómeno global”, *Migraciones Internacionales*, vol. 8, núm. 1, pp. 95-125.
- Comisión México-Corea Siglo XXI (2005), *La construcción de una asociación estratégica entre México y Corea para el siglo XXI. Visión y agenda para la Cooperación*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores-Dirección General para Asia-Pacífico, en: http://dusselpeters.com/informe_comision-corea-mexico_es.pdf (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- CONTRERAS, Georgina, Luis Ramón López, Fidelmar Sandoval, Manuel Leonardo Ibarra y Esteban Jaime Camacho (2013), “La internacionalización en la Universidad Autónoma del Estado de México: una estrategia para traspasar fronteras”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, enero-junio, en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/67050/la%20internacionalizaci%c3%b3n%20en%20la%20UAEM.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- CORNEJO, Romer (2012), “De la coincidencia diplomática a la competencia económica”, en Enrique Dussel (coord.), *40 años de la relación China-México: acuerdos, desencuentros y futuro*, México, UNAM, pp. 263-275, en: <http://dusselpeters.com/53.pdf> [consulta: 18 de agosto de 2018].
- CORNEJO, Romer (coord.) (2018), *La política cultural de China en América Latina*, México, El Colegio de México.
- CORZO, Ricardo y Magdalena Hernández (coords.) (2017), *La dimensión internacional en la educación superior: experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*, México, Universidad Veracruzana.
- DE LA MORA, Luz María (2010), “Retos institucionales para fortalecer el papel de México en la cooperación internacional”, *Revista Mexicana de Política Exterior*, núm. 89, enero-junio, pp. 9-55, en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n89/01mora.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- DIDOU, Sylvie (1998), “Cooperación científica y tecnológica japonesa en México”, *Comercio Exterior*, vol. 48, núm. 2, pp. 114-121.
- DIDOU, Sylvie (2016, 23 de noviembre), “Catálogo de recursos humanos, capacidades institucionales y temas sobre internacionalización de la educación superior y movilidades académicas y científicas en México”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Productos académicos, Opiniones, en: <http://www.rimac.mx/catalogo-de-recursos-humanos-capacidades-institucionales-y-temas-sobre-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-movilidades-academicas-y-cientificas-en-mexico/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- DIDOU, Sylvie y Juan José Ramírez (2017), “La Universidad Autónoma de Yucatán: una apertura encapsulada por China”, en Juan José Ramírez (coord.), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia*, México, CINVESTAV-RIMAC, pp. 181-196.
- DITTMAR, Florian (2018, febrero), “Los estudiantes de China, Japón y Corea en la Universidad Iberoamericana: los proyectos de atención”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/los-estudiantes-de-china-japon-y-corea-en-la-universidad-iberoamericana-los-proyectos-de-atencion/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- DONOWAKI, Mitsuro (1994), “Cooperación en la Cuenca del Pacífico: sus recientes tendencias y las relaciones México-Japón”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 90, pp. 35-40.
- DURAND, Juan Pablo y Raúl Rodríguez (2017), “Internacionalización en la Universidad Autónoma de Chihuahua”, en Juan José Ramírez (coord.), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia*, México, CINVESTAV-RIMAC, pp. 163-180.
- DUSSEL, Enrique (2013), *Directorio de empresas chinas y de instituciones mexicanas vinculadas con China en la Ciudad de México*, México, UNAM/CECIMEX, en: <http://dusselpeters.com/CECHIMEX/libroDirectorio2014.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- FALCK, Melba (2004), “Consorcio Mexicano de Centros de Estudio del APEC”, *México y la Cuenca del Pacífico*, vol. 7, núm. 21, pp. 63-65.
- FERNÁNDEZ, Sonia (2017, junio), “La cooperación académica con Asia en la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección

- Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/la-cooperacion-academica-con-asia-en-la-universidad-iberoamericana-ciudad-de-mexico/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- FIGUEROA, Bruno (2016), *Cien años de cooperación internacional de México, 1900-2000. Solidaridad, intereses y geopolítica*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores/Instituto Matías Romero/Acervo Histórico Diplomático.
- FRAGA, Fernanda (2017, 21 de febrero), “Movilidad estudiantil en Japón: la experiencia de Ricardo Acosta”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/movilidad-estudiantil-en-japon-la-experiencia-de-ricardo-acosta/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- GÁNDARA, María y Silvio Hernández (2008), “Modelos de internacionalización para alumnos de mercadotecnia y negocios internacionales del CUCEA como factor de competitividad global”, *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 2, núm. 1, pp. 2-20, en: <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1006> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- GÁRATE, Alfonso, Gabriela Rivera y Fernando León (2016), “El horizonte expansivo de la internacionalización: la experiencia del sistema CETYS Universidad”, en Mario Martín Bris (coord.), *Internacionalización de la educación superior en Iberoamérica: miradas y perspectivas*, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 21-32.
- HARO, Francisco (2016a, 15 de agosto), “Movilidad estudiantil en China: la experiencia de Jorge Tamayo”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/movilidad-estudiantil-en-china-la-experiencia-de-jorge-tamayo/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- HARO, Francisco (2016b, 11 de junio), “Estudiar en la Universidad de Qinghua, China: la experiencia de Grecia Olvera”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/estudiar-en-la-universidad-de-qinghua-china-la-experiencia-de-grecia-olvera/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- HARO, Francisco (2016c, 15 de junio), “Experiencias de formación de un mexicano en la Universidad de Pekín, China”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/experiencias-de-formacion-de-un-mexicano-en-china/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- HARO, Francisco (2016d, 18 de abril), “Movilidad estudiantil en Corea: entrevista a Mónica Ramos y Alejandra Castellanos”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/movilidad-estudiantil-en-corea-entrevista-a-monica-ramos/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- LEÓN, Fernando (2017, junio), “CETYS Universidad: explorando las oportunidades de colaboración académica y de vinculación con Asia”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/cetys-universidad-explorando-las-oportunidades-de-colaboracion-academica-y-de-vinculacion-con-asia/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- LEY, Juan Carlos (2017, julio), “La internacionalización en la UDLAP: entrevista por Sylvie Didou Aupetit”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/la-internacionalizacion-en-la-udlap-entrevista-con-el-dr-juan-carlos-ley-garcia/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- MACKINTOSH, Antonio (2007), *La variable político-cultural en la cooperación científica y tecnológica de México y Japón en el marco del APEC*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- MEDINA, María Antonieta (2018, 6 de febrero), “La internacionalización de la educación superior tecnológica en México: el caso de la Universidad Tecnológica El Retoño”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), Sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-tecnologica-en-mexico-el-caso-de-la-universidad-tecnologica-el-retoño/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- MONROY, José Francisco (2014, 7 de abril), “Entrevista con el Dr. José Francisco Monroy Gaytán, rector de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)”, San Felipe del Progreso (México), UNESCO-IESALC/OBSMAC.
- MORALES, Juan Jesús y Consuelo Manosalba (2016), “Dilemas y tensiones alrededor de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico”, *Universidades*, núm. 69, julio-diciembre, pp. 23-34.
- OLVERA, Cristina (2018, abril), “Movilidad entrante de estudiantes coreanos en la UIC: una larga historia”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/movilidad-entrante-de-estudiantes-coreanos-en-la-uic-una-larga-historia/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- OREGONI, María Soledad (2013), “La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)”, *Integración*

- y Conocimiento*, vol. 2, num.11, pp. 53-67, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/5893/6911> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- PLANCARTE, Dira (2016, 29 de enero), “La movilidad académica y estudiantil: un tema en la agenda de la investigación en México”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Recomendaciones de lectura, en: <http://www.rimac.mx/la-movilidad-academica-y-estudiantil-un-tema-en-la-agenda-de-la-investigacion-educativa-en-mexico/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- PRADA, Fernando (2016), *Panorama de la cooperación regional e internacional en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*, Caracas, Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA), en: <http://www.sela.org/media/2463250/sp-xxviircierctalc-dt-n-2-16-ultima-version-nov4-2016.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- RAMÍREZ, Juan José (1997), “La iniciativa de la educación de los líderes de APEC: balance y perspectivas”, *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 76-77, pp. 164-172.
- RAMÍREZ, Juan José (2014, 11 de noviembre), “Internacionalización de la educación superior. Experiencias de cooperación académica en la región del Pacífico”, UNESCO-IESALC, sección Expertos opinan, en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3546:internacionalizacion-de-la-educacion-superior-experiencias-de-cooperacion-academica-en-la-region-del-pacifico&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- RAMÍREZ, Juan José (2015), “Los intríngulis de la cooperación académica Asia del Este-América Latina”, UNESCO-IESALC, sección Opiniones de expertos, en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3233:los-intringulis-de-la-cooperacion-academica-asia-del-este-america-latina&catid=201&Itemid=770&lang=es (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- RAMÍREZ, Juan José (2016), “Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar conocimiento sobre Asia”, *Universidades*, núm. 69, julio-diciembre, pp. 9-21.
- RAMÍREZ, Juan José (coord.) (2017), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia del Pacífico*, México, CINVESTAV-RIMAC.
- RIDING, Alan (1985), *Vecinos distantes; un retrato de los mexicanos*, México, Joaquín Mortiz.
- RODRÍGUEZ-Bulnes, María Guadalupe, Angélica Vences Esparza e Irma María Flores Alanís (2016), “La internacionalización de la educación superior. Caso UANL”, *Opción*, vol. 32, núm. 13, pp. 560-582, en: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048483028.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- SURASKY, Javier (2014), *La cooperación Sur-Sur en América Latina como herramienta decolonial*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Serie Documentos de Trabajo núm. 9, en: http://www.iri.edu.ar/images/Documentos/documentos/doc_trab_9.pdf (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- TOLEDO, José Daniel (1997), “El Asia-Pacífico como tema de estudios e investigación en la academia mexicana”, *Sistema Económico Latinoamericano. Reunión de América Latina y el Caribe de centros de estudios sobre Asia-Pacífico*, Caracas, SELA, pp. 1-12.
- USCANGA, Carlos (2016, abril), “Science Diplomacy and New Mechanisms for the Internationalization of Higher Education in Mexico”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Expertos, en: <http://www.rimac.mx/science-diplomacy-and-new-mechanisms-for-the-internationalization-of-higher-education-in-mexico/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- USCANGA, Carlos (2017a), “La movilidad académica en la Universidad Nacional Autónoma de México en Asia del Pacífico. Los casos de China, Corea del Sur y Japón”, en Juan José Ramírez (coord.), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia del Pacífico*, México, CINVESTAV-RIMAC, pp. 87-106.
- USCANGA, Carlos (2017b), “Iniciativas de cooperación cultural de Korea Foundation en México 1994-2014”, *Revisita de Relaciones Internacionales de la UNAM*, núm. 127, enero-abril, pp. 151-165.
- USCANGA, Carlos y Leslye Melo (2012), “La dinámica de la cooperación triangular: hacia la construcción de nueva asociación entre México y Corea del Sur”, *Asian Journal of Latin American Studies*, vol. 25, núm. 3, pp. 1-22, en: <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2012vol25no301.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- VELARDE, Samuel (2015), “Los estudios coreanos en América Latina”, *Asiadémica. Revista Universitaria de Estudios sobre Asia Oriental*, núm. 5, enero, pp. 39-48.

NOTAS

Evaluación del desempeño docente en Chile y México

Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización

ALBERTO GALAZ RUIZ¹ | MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ² | ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA³

La evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de mercado. A partir de su instalación los países son cominados a re-\$configurar espacios en los cuales profesores, especialistas, organismos privados y públicos interactúan con disímiles grados de poder. Sin embargo, los estudios sobre sus resultados centran las responsabilidades a nivel individual obviando enfoques comparativos regionales. Este artículo argumenta cómo su implementación en Chile y México adquiere y requiere de particular atención. El objetivo ha sido describir su evolución, así como sus convergencias en distintos niveles de concreción. A partir de puntos críticos se discuten sus supuestos e intereses no evidentes. Los resultados refieren a consecuencias en términos de sus limitaciones para comprender las prácticas que se construyen en las escuelas. Las conclusiones abogan por el desarrollo de miradas territoriales comprehensivas para el diseño de estas políticas.

Palabras clave: Desempeño del profesor, Política, Evaluación, Organizaciones internacionales, Neoliberalismo, Educación.

Assessment of teacher performance is a strategy recommended by international organizations to align educational systems under market principles. With the implementation of such strategies, countries are urged to reconfigure the spaces in which teachers, specialists, private and public organizations interact with unequal degrees of power. Studies on their results, however, focus responsibilities on the individual level, obviating regional comparative approaches. This article argues that their implementation in Chile and Mexico acquires and requires particular attention. The purpose is to describe their evolution as well as their convergences at various levels of application. Starting from critical points, their

¹ Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile (Chile). Doctor en Educación. Líneas de investigación: políticas educativas, desarrollo profesional e identidad docente. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con C. Contreras y P. Acosta), “Comunidades profesionales de aprendizaje: oportunidades de desarrollo profesional en la exclusión y diversidad rural”, *Revista Educação UFSM*, vol. 42, núm. 3, pp. 505-520. CE: alberto.galaz@uach.cl

² Profesora investigadora del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: estudios de trayectorias; formación y evaluación de los actores educativos. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con M. Camacho), “Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales”, en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa*, México, UNAM, pp. 225-282. CE: msjimenez06@hotmail.com

³ Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: didáctica; currículo; evaluación educativa. Publicaciones recientes: (2016), “Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente”, en S. Martínez, M. Aguirre y H. Radetich, *Notas sobre la nueva reforma educativa*, México, M.A. Porrúa, pp. 215-259. CE: adbc49@gmail.com

assumptions and covert interests are discussed. The results show the consequences of these strategies in terms of their limitations for understanding the practices constructed in schools. The paper concludes that a comprehensive territorial perspective is essential in the design of such policies.

Keywords: Teacher performance, Policy, Assessment, International organizations, Neoliberalism, Education.

Recepción: 30 de junio de 2018 | Aceptación: 19 de noviembre de 2018

INTRODUCCIÓN

La idea de que la evaluación de los profesores —y en particular la evaluación de sus desempeños— es una condición de logro de la calidad educativa responde a una construcción social que se ha instalado y alimentado por aproximadamente dos décadas. Se trata de un discurso naturalizado y con pretensiones de ser difundido y divulgado como verdad, pero que debe ser mediatisado en razón de contextos históricos y de intereses particulares (Fardella, 2012; Popkewitz, 1994). Una verdad que intenta normar y otorgar certidumbre allí donde no la hay, y que, en el caso particular de la docencia, encierra efectos de poder. Citando a Foucault:

...estamos sometidos a la verdad, la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero, el cual empuja efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o en función de discursos verdaderos que llevan efectos de poder específicos (1979: 140).

Hacia la década de los ochenta las coordenadas de diseño político educativo en América Latina identificaban su campo fundamental de acción de mejora en los factores socioeconómicos de la familia; impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la metáfora prevaleciente sobre los profesores era su profesionalización (Hargreaves, 1999; Maxwell, 2015). Los años noventa están marcados por un creciente proceso de globalización y privatización del capital y del conocimiento (Castells, 2000; Ball, 2009). En el ámbito educativo, las categorías de calidad y equidad configuraron un discurso técnico-eficientista pro neoliberal propio de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Mundial (BM). Bajo esta mirada, los países impulsaron reformas destinadas a mejorar la gestión y el rendimiento educativo. Autores como Martinic (2001) y Suasnábar (2017) las han denominado como “reformas de segunda generación”, en tanto visualizan un punto de inflexión respecto del periodo anterior, identificable en el marcado interés por evaluar los diversos componentes del sistema educacional. A partir de estas reformas, las profesoras y profesores serían considerados como un componente esencial a evaluar, bajo el supuesto de la definición de un conjunto de estándares, la aplicación de instrumentos objetivos y la asunción de consecuencias de diversa índole que permitirían asegurar un nivel de desempeño profesional correlacionado significativamente con el rendimiento de los alumnos (Zhang, 2018; OECD, 2009; Barber y Mourshed, 2008).

Los sistemas de evaluación de profesores se extendieron desde México a Chile (Shulmeyer, 2002), aunque según Murillo (2006) no todos están de acuerdo en su finalidad, en cómo evaluar ni en sus consecuencias. Además, un número creciente de investigaciones reportan resistencias (Roa, 2017; Márquez, 2016; Galaz, 2015; Sánchez y Corte, 2015; Fardella y Sisto, 2013; Fardella, 2012; entre otros) y abogan por el desarrollo de sistemas más participativos (Darling-Hammond, 2012; Skinner, 2010).

Como fundamentaremos, los sistemas de evaluación de Chile y México concitan mucho interés. Operan individualmente, pero bajo un andamiaje y supervisión idénticos a los recomendados por la OCDE; han sido los primeros países de América Latina en los cuales se ha aplicado (posteriormente Colombia y Perú) una orientación evaluativa asociada al desempeño de carácter técnico-sancionadora. En razón de estos antecedentes cabe interrogarse: ¿cuál ha sido la evolución de las políticas de evaluación de profesores en América Latina?, ¿qué supuestos

e intereses subyacen?, ¿qué puntos críticos comparten?, ¿a qué nivel es posible encontrarlos?, ¿qué naturaleza tienen?

Nuestro objetivo es describir, desde una perspectiva comparada, la dinámica y evolución que ha tenido esta política para los casos de Chile y México. Así también, identificar sus posibles convergencias en distintos niveles y ámbitos de concreción y, desde allí, establecer puntos críticos a partir de los cuales estimamos posible discutir los supuestos de base del modelo.

EL INTERÉS POR EVALUAR A LOS DOCENTES: UN ACERCAMIENTO A LA VINCULACIÓN ENTRE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS NACIONALES

Hegemonías: contexto y texto

En la última década del siglo XX y la primera del XXI, los países de América Latina han experimentado una fuerte y decidida presión por parte de diversos organismos internacionales a fin de hegemonizar ideológicamente la agenda educativa. La excepción es Chile, que durante la dictadura militar aplicó directrices y recomendaciones del BM.

En los sesenta los logros educativos de la revolución cubana impulsaron a la UNESCO a promover la expansión de los sistemas educativos y, en forma posterior, a mejorar su eficiencia y calidad a través de varios programas, en particular el denominado Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, resultante de los acuerdos de una reunión de ministros celebrada en la Ciudad de México (UNESCO, 1979). El Proyecto Principal apuntaba al fortalecimiento de una acción pública que ya se venía realizando en la región a fin de lograr aumentos en cobertura, en particular de la educación primaria.

Pero también en los ochenta la crisis económica trajo por consecuencia el abandono de la tesis desarrollista que la CEPAL había impulsado desde la Segunda Guerra Mundial (Ocampo, 1998), y con ello también las finalidades del Proyecto Principal. En la reunión de ministros realizada en 1982 (reunión de Santa Lucía) se identificaron como nuevas prioridades la “calidad y eficiencia de los sistemas educativos”; se argumentaba que éstas permitirían establecer una efectiva correspondencia con la nueva configuración socioeconómica de los países, valiéndose de las tecnologías y la modificación de los programas de formación docente, así como del impulso de investigaciones destinadas a conocer las causas de la deserción y la repetición escolar (UNESCO, 1982: 7).

Al estallar la crisis la CEPAL guardó silencio (Ocampo, 1998), y en adelante serían el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM y el Fondo del Tesoro de los Estados Unidos las instancias que establecerían las reglas de la primera etapa de los programas de ajuste (Decálogo del Consenso de Washington), orientados a impulsar medidas de privatización de empresas públicas y a disminuir el gasto fiscal.

Visión del profesional de la docencia en el discurso de los organismos internacionales

El BM y la CEPAL, esta última asociada a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la UNESCO, elaboraron sendos documentos para conformar el nuevo modelo de relación Estado-educación que marcaría el rumbo de la agenda educativa de la

región, centrada en calidad y evaluación.¹ Estos documentos expresan preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes y aluden indirectamente a la responsabilidad que cabe al profesor al cuestionar, entre otros elementos, la eficacia de las prácticas de enseñanza que se utilizan en el tercer mundo (BM, 1992: 23); además, sugieren mejorar “la preparación y motivación de los maestros” (BM, 1992: 4) y recomiendan políticas de aumento salarial docente asociadas al resultado de desempeño. Al respecto:

La reciente recuperación de salarios del magisterio no ha obedecido directamente a cambios en el nivel educativo promedio o en la calidad o el rendimiento de los profesores... es importante modificar la estructura de las remuneraciones de los profesores... Para aumentar la eficiencia del proceso educacional es necesario introducir un esquema de incentivos que permita atraer personal adecuadamente calificado (CEPAL-UNESCO, 1992: 216-217).

Paulatinamente se fue gestando un cambio en la visión que los organismos internacionales construyen sobre el docente; así se pasó de un discurso en el cual se plantea la necesidad de reconocer su labor profesional, a instalar otro de desconfianza sobre su capacidad profesional (como actor responsable del fracaso educativo).

Como resultado de lo anterior emergieron en la región dos líneas de acción convergentes: el establecimiento de sistemas nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje de los estudiantes (a través de exámenes a gran escala) y la instauración de la evaluación docente. Sobre la primera, en el año 1997 se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en la Oficina de la UNESCO Chile, y en 1997, el Programme for International Student Assessment (PISA-OCDE), que inició su aplicación en el año 2000. Los resultados obtenidos, debajo de lo esperado, reforzarían el discurso del profesor responsable.

La segunda línea de acción avanzó un poco más lento. Pocos países, seguramente con México a la cabeza, diseñaron en 1993 un sistema de incentivos salariales al docente a partir de un proceso voluntario de evaluación (pago al mérito). En el caso de México se denominó Carrera Magisterial (Díaz-Barriga, 1997); para el caso chileno, en 1995 se estableció el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados, mecanismo por medio del cual los docentes que laboraban en establecimientos con mejor desempeño en matemáticas y lenguaje se hacían acreedores de un incentivo económico denominado “subvención por desempeño de excelencia”. Estos dos sistemas fueron altamente valorados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el cual consignó en su momento:

Particular mención merece aquí la experiencia de Chile con el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales) y de México con Carrera Magisterial. En ambos casos se utilizan metodologías complejas para el otorgamiento de incentivos monetarios a los docentes, de tal forma que los resultados de las pruebas proporcionan información irremplazable para determinar qué docentes han hecho una mejor contribución al aprendizaje de los estudiantes (Navarro, 2006: 452).

Si bien afirmamos que el modelo de incentivos docentes se fue generalizando en la región, sus resultados fueron cuestionados por no arrojar diferencias significativas en las mediciones de aprendizaje de los alumnos, pero también porque un siglo de literatura estadounidense ya

¹ Los documentos fueron: “Educación primaria. Documento de Política” (BM, 1992) y “Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992).

evidenciaba las limitaciones de una política que invitaba a realizar las tareas que los incentivos juzgaban relevantes, y menos los conocimientos y destrezas que se debían formar.

De los incentivos y subvenciones a un sistema de evaluación del desempeño docente

Paulatinamente la profesión fue puesta en entredicho, entre otras razones por: a) los insuficientes resultados en las pruebas internacionales, en particular PISA; b) el fracaso, desde el punto de vista de rendimiento escolar, de los programas de incentivos y de subvención por excelencia; y c) la cada vez más fuerte adopción de una pedagogía eficientista cercana al capital humano. El profesor fue visto como responsable de no lograr los aprendizajes, de manera que, en el siglo XXI, se conformó una nueva era de políticas hacia la profesión asociadas fundamentalmente a la selección de los “mejores” candidatos y la evaluación de los desempeños, las cuales tuvieron como consecuencia sanciones para quienes no obtenían resultados adecuados en los exámenes docentes. De hecho, Darling-Hammond (1997) reconoce que la evaluación del profesorado ha tenido un papel marginal en la historia de la educación, pero que cobra fuerza y promete extenderse.

En esta realidad la OCDE asumió un papel de asesor e interlocutor con los ministerios de Educación, con la finalidad de que se estableciera un sistema de evaluación docente eficaz (se entiende, con consecuencias) que no tuviera su centro de atención en el incentivo, sino en la aplicación de normas claras. La OCDE tuvo en la región un activismo sin precedentes a través de la elaboración de informes que impulsan adecuaciones a los sistemas de evaluación, en primer lugar de Chile y México, y posteriormente en Colombia y Perú.

Hemos desarrollado algunas ideas de cómo el discurso internacional afectó al proyecto educativo chileno. Dos cuestiones debemos tener en claro: la primera es que, a partir del golpe militar en los años setenta, y sobre todo al inicio de la década de los ochenta, el BM utilizó a Chile como laboratorio de políticas económicas, sociales y educativas. Posteriormente, ya en el periodo de la democracia, pero con los candados establecidos por la constitución política de la dictadura, se fue perfilando el actual sistema de evaluación del desempeño docente, aunque esta vez con una mayor incidencia de la OCDE.

Para el caso de México, en el 2011 se publicó el documento “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México”, en el cual se aconseja “al Gobierno mexicano a emprender las reformas necesarias mediante… el fortalecimiento de sus políticas docentes, tales como tomar medidas necesarias hacia la evaluación docente” (OCDE, 2011: 5) cuyo objetivo sería identificar a los maestros eficientes y las prácticas eficaces de enseñanza. Ciertamente el modelo de evaluación de desempeño diseñado en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) no se apega estrictamente a este tipo de documentos, pero lo que sí responde a la injerencia directa de la OCDE es la manera como incidió para reformular un sistema de evaluación voluntario y de incentivos (Carrera Magisterial), hacia uno de desempeño con consecuencias laborales. A ello contribuyeron también actores nacionales, como investigadores, técnicos, autoridades y empresarios “interesados en la educación pública”.

La evaluación de profesores en Chile debe ser comprendida como parte de las reformas educativas desarrolladas por la dictadura militar en los ochenta y sostenidas por los gobiernos postdiktatoriales en los noventa. Dichas reformas se alinean con las recomendaciones de ajuste estructural impulsadas y financiadas a nivel regional por el BM, las cuales encontraron en Chile a su principal laboratorio y sujeto de experimentación (Escalante, 2015). En lo esencial, estas reformas mantuvieron intactos los principios neoliberales; en particular, el rol subsidiario del Estado, el incremento del financiamiento privado y la competencia de las escuelas por los recursos. Los cambios implementados se orientaron a mejorar la eficiencia del sistema a través de ajustes al currículo escolar (bajo un enfoque de competencias), a perfeccionar profesores (a fin de atender las necesidades del nuevo currículo), a incorporar tecnologías al aula y a aumentar la jornada escolar.

Lo paradójico es que, tras el retorno a la democracia, las nuevas autoridades —y los propios organismos internacionales— mantuvieron las políticas educativas emanadas de la dictadura, en particular aquéllas dirigidas al profesor. Cabe citar:

Los cambios introducidos por el régimen militar desde 1973 a 1990 tuvieron efectos devastadores en la moral y condiciones de trabajo de los profesores. Los cambios transformaron la estructura y financiamiento del sistema educacional. El rol del Estado en la educación fue reducido en gran medida. El gasto público en educación fue reducido de 7.2 por ciento del PGB, que prevalecía en 1972, a 2.4 por ciento del PGB en 1990 (OCDE, 2004: 115).

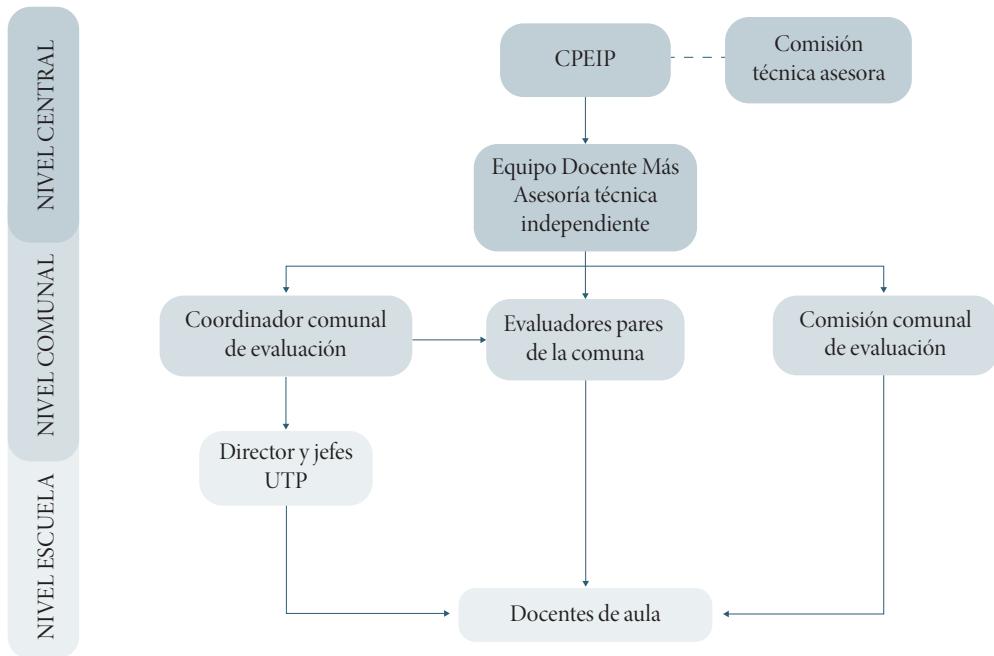
La articulación de la experiencia chilena de reforma educacional con los intereses de organismos internacionales quedó plasmada en un informe elaborado para el BM. En dicho informe, titulado *Education Reforms in Chile: A lesson of pragmatism* (Delannoy, 2000) se destacan los avances realizados, sobre todo aquéllos relativos a la introducción de mecanismos de flexibilidad y competencia, así como los incentivos que orientan las conductas que se desean promover entre los profesores.

El año 2003 marca un hito: luego de largas negociaciones el sindicato de profesores (Colegio de Profesores), el Ministerio de Educación (MINEDUC) y las municipalidades (instituciones que administran los establecimientos educacionales públicos) lograron un acuerdo en torno a la necesidad de un nuevo sistema de evaluación que reemplazaría al antiguo sistema. La evaluación también poseerá como hitos el diseño de estándares de desempeño (Marco para la Buena Enseñanza) y la aprobación de un Reglamento de Evaluación (MINEDUC, 2004).

En el Reglamento la evaluación se define como un sistema formativo y obligatorio para todos los profesores del sistema de administración municipal, aunque hoy —y como resultado de la implementación de la ley 20.903 (que crea el sistema de Carrera y Desarrollo Profesional)— éste se ha hecho parcialmente extensible a los profesores de escuelas particulares que reciben aporte o subvención del Estado. El objetivo del sistema es otorgar oportunidades de mejora a través del dispositivo denominado Plan de Superación Profesional (PSP), que consistente en brindar oportunidades de perfeccionamiento para quienes obtienen malos resultados. La organización del sistema identifica tres niveles (Fig. 1): en el primero, el MINEDUC, a través del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), asume una función indirecta de financiamiento y desarrollo de normativas (Manzi *et al.*, 2011); el segundo nivel es el comunal, y su tarea es la recepción y distribución de los instrumentos evaluativos e informes de resultados;

finalmente, el tercer nivel, la escuela, sólo se concibe como espacio de aplicación. El proceso de evaluación tiene una duración aproximada de ocho meses, que va desde el registro y notificación (abril–mayo) hasta la entrega de los reportes de resultados. Durante este tiempo los profesores responden a cuatro instrumentos evaluativos: portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista con un par y el reporte del director.

Figura 1. Niveles de organización del sistema chileno de evaluación



Fuente: Manzi *et al.*, 2011.

Las repercusiones de la evaluación dependen de la categoría que se haya obtenido: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Al respecto, corresponde:

- re-evaluación en cuatro años (para destacados y competentes);
 - oportunidades de formación (para básicos e insatisfactorios); y
 - despido-abandono (aquellos re-evaluados como insatisfactorios y básicos).

Contradicciones y desafíos de la evaluación del desempeño de los profesores chilenos

El marcado énfasis en la medición, su carácter contractual y el despido como fórmula extrema han sido identificadas como debilidades del sistema evaluación y fueron incluidas en el informe que elaboró una comisión de la OCDE el año 2013 (Santiago *et al.*, 2013). Lo contradictorio es que muchas de estas debilidades ya habían sido informadas por el Colegio de Profesores, pero a pesar de ello, las iniciativas tomadas más bien tendieron a radicalizar su lógica original, por ejemplo, la

facultad dada a los directores de escuela por la Ley 20.501 (2011) para emplear los resultados de la evaluación en el despido de sus profesores.

En esta misma dirección, las evidencias que aportan los relatos de profesores y profesoras evaluados que participaron en un proyecto de investigación desarrollado en Chile durante los años 2012-2014 —y que tuvo por finalidad establecer los impactos del sistema (Galaz, 2015)— permite visualizar cómo la evaluación se concibe como “ajena” al contexto cotidiano de trabajo. Una profesora ilustra al respecto:

Yo creo que no refleja en su totalidad el desempeño docente; sí hay muchas pautas de lo que tú haces y da a conocer lo que tú haces, pero no da a reflejar la totalidad (profesora Marcela).

Otros relatos evidencian que el principal ámbito de impacto de la evaluación no es el formativo, sino más bien la seguridad y autoestima del profesor:

...yo estaba totalmente inseguro porque venía de una primera evaluación donde salí básico y eso me produjo mucho nerviosismo, preocupación y ansiedad (profesor Cristian).

Los PSP también adolecen de problemas. Se conciben desde un enfoque individual del conocimiento-aprendizaje profesional, y no como el resultado de una construcción social, situada y cultural. Investigaciones realizadas confirman estas debilidades, en particular las escasas evidencias de sus aportes y la consecuente resistencia de los profesores a participar en dichos planes (Roa, 2017). Además, es contradictorio que, tratándose de un sistema cuya finalidad es formativa, las oportunidades para la mejora y el desarrollo profesional estén concebidas para quienes obtienen el resultado/categoría de insatisfactorio y básico. Resulta evidente constatar la visión reduccionista e instrumental subyacente, destinada u orientada más bien a atender los déficits, en tanto se abandona el principio integral del desarrollo profesional. Al respecto señala un profesor: “se hacen unos cursillos al final del año como para nivelar, pero en realidad no sirven de mucho” (profesor Waldemar).

Pero las debilidades formativas del sistema de evaluación no sólo aluden a principios e implementación; también tienen su correlato en la configuración del sistema educacional heredado de la dictadura sobre el cual busca desplegarse. Un sistema fragmentado o sin articulaciones significativas. Al respecto, resulta evidente la escasa injerencia del MINEDUC en el desarrollo del sistema, ya que éste más bien actúa como contratante de servicios privados, como Docente Más de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por su parte, ni el Ministerio, ni las instituciones privadas que ofrecen formación para atender las necesidades identificadas en los PSP tienen relación directa con las escuelas o profesores, ya que ésta se da solamente a través de las municipalidades, instituciones fuertemente cuestionadas en su gestión educativa.

Ante sus evidentes falencias, los defensores del sistema se esmeraron en validar su aportes tomando una vía de argumentación técnica, particularmente dirigida a evidenciar la correlación significativa existente entre el rendimiento de los estudiantes (medidos por un test nacional denominado SIMCE) y el resultado que obtienen los profesores en el portafolio de evaluación. Sostienen, aunque no explícitamente, que los estudiantes que cuentan con un profesor bien evaluado obtienen mejores resultados (Manzi, 2016). Se trata de una vía tentadora, pero compleja por dos razones: en primer lugar, por la dificultad estadística de aislar al profesor en relación al sinnúmero de variables incidentes y, en segundo lugar, porque el objetivo del sistema no es establecer este tipo de medidas, sino más bien otorgar oportunidades de desarrollo profesional.

De esta forma, todo esfuerzo de validación debería orientarse a estimar el aporte de los PSP en el aprendizaje/desarrollo de los profesores, medido ya sea por sus resultados en los portafolios o por otros instrumentos. Sin embargo, por uno u otro camino el punto de convergencia inevitablemente es el mismo: la evaluación, como consecuencia de sus principios y la configuración del sistema educacional nacional, no otorga, porque no puede otorgar, oportunidades significativas de desarrollo profesional.

Por último cabe señalar que, a la luz de los diversos resultados y consecuencias que evidencia el sistema, el Colegio de Profesores interpeló a las autoridades educativas y responsables del sistema de evaluación a generar e implementar acuerdos de modificación; en particular: a eliminar su carácter punitivo, a reconocer la naturaleza colaborativa del trabajo docente, a otorgar tiempo formal y oficial a fin de responder a los instrumentos de evaluación, y a otorgar mayores grados de flexibilidad al sistema, todo ello a fin de reconocer y considerar las especificidades territoriales e identitarias derivadas, por ejemplo, del hecho de desempeñarse en un escuela rural. Este diálogo rindió frutos, y desde fines de 2015 se llevó a cabo una serie de reuniones con el fin de abordar éstas y otras temáticas; sin embargo, en los años 2016 y 2017 la urgencia de discutir la Ley 20.903 —y su implementación— tuvo por consecuencia un cambio en las prioridades políticas. Si bien supuso cambios en la evaluación, éstos no lograron atender todos los puntos demandados. Al cabo del gobierno de Michelle Bachelet, y *ad portas* de un nuevo gobierno conservador, el compromiso del MINEDUC de enviar un proyecto de ley que atendiera en particular el carácter punitivo del sistema nunca se presentó a discusión del Congreso.²

LA EXPERIENCIA MEXICANA DE EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE 2015

La evaluación al desempeño docente se estableció en México con la Reforma Educativa en 2013. Se adhiere a una visión pragmática y eficientista de la educación, fundamentada en las recomendaciones de la OCDE ante los resultados de los alumnos mexicanos en la prueba PISA y previo al “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas” (2010). Este acuerdo propone, entre otros aspectos:

...construir un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas... abrir las plazas docentes a concurso... evaluar para mejorar... [Se afirma que] México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares... y... que los docentes con bajo desempeño sean excluidos... (OCDE, 2010: 6).

Durante el sexenio 2012-2018, en el marco del Pacto por México, la presión de la OCDE fue en aumento. Sin un claro diagnóstico sobre su significado pedagógico, y con la inclusión de actores del mundo empresarial como Mexicanos Primero, Suma por la Educación y México Evalúa, se realizaron modificaciones constitucionales al artículo 3º constitucional que generaron, en el año 2013, dos leyes regulatorias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Uno de los principales propósitos de la LGSPD era la recuperación de la rectoría del Estado sobre la educación, para eliminar la venta o herencia de plazas mediante la regulación de la

² Ver <http://www.colegiodeprofesores.cl/2018/03/08/ministerio-de-educacion-incumple-compromisos-con-docentes-en-proyecto-de-ley-misclanea/> (consulta: febrero de 2018).

relación SEP/SNTE; otras tres finalidades eran: elevar la profesionalización de los maestros, ofrecer una educación de calidad y establecer mecanismos de ingreso, permanencia y promoción. La aprobación de esta ley obliga a la realización de una tarea de dimensiones exorbitantes: evaluar a más de 1 millón 359 mil 293 docentes cada cuatro años.

Se concedió autonomía al INEE y se le asignó “aprobar los criterios, métodos y procedimientos” para que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación Nacional del Servicio Docente (CSPD), evaluara a los docentes de educación básica y de media superior; ello con el propósito de regular estos mecanismos. Esta Coordinación contrató al Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL) para emprender la tarea de diseñar y aplicar exámenes a los docentes.

La evaluación al desempeño pasó de voluntaria a obligatoria y se estableció la posibilidad del despido, por lo que, implícitamente, la LGSPD colocó a los profesores en un proceso de flexibilización e indefensión laboral, ya que nunca obtendrían estabilidad en el empleo. No hubo debate entre investigadores ni entre expertos sobre las alternativas para establecer un sistema nacional de evaluación y construir un modelo adecuado que respondiera a las necesidades reales del país. La aplicación de la ley y, en consecuencia, del primer proceso de evaluación al desempeño docente en 2015, fue de dimensiones altamente negativas para el gremio docente en México. Para garantizar su aplicación la Secretaría de Educación Pública, en alianza con los gobiernos estatales y el gobierno federal, hicieron uso de la fuerza pública, lo que constituyó un atentado contra los derechos laborales y humanos de los profesores. Asimismo, el sinfín de equívocos y desaciertos de la CNSPD, del INEE y del CENEVAL en los procesos organizacionales, administrativos, académicos y técnicos enmarcaron a la evaluación docente de 2015 como un acontecimiento ajeno a la tradición de la profesión docente desarrollada en el país.

Desaciertos y contradicciones en las etapas de la evaluación al desempeño docente

La evaluación se estableció como acción clave para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. En el año 2015 se realizó una primera etapa a nivel nacional en educación básica y media superior a docentes de distintos niveles educativos. Cifras emitidas por la SEP muestran que fueron convocados 153 mil 086 docentes (Gómez, 2016).

La evaluación se organizó en etapas, vinculadas al documento elaborado en menos de tres meses denominado “Perfiles, parámetros e indicadores para docentes”, tanto de educación básica como de educación media superior (SEP-SPD, 2014; 2015). En este documento, base de la conformación de evidencias y del examen, se definieron cinco dimensiones de acción profesional:

1. conocimiento de sus alumnos;
2. organización, intervención y evaluación de la práctica educativa;
3. mejora profesional;
4. responsabilidad legal y ética;
5. colaboración con la escuela y la comunidad.

Los relatos obtenidos en entrevistas a profesores y profesoras evaluados³ permiten afirmar que las condiciones del proceso de evaluación docente en 2015, en todas sus etapas, no fueron adecuadas. También resultaron visibles los equívocos, tanto institucionales, académicos y técnicos, como organizacionales y legales. Los criterios de selección de los participantes no fueron establecidos formalmente: en educación básica, la elección de docentes se deslindó desde las jefaturas de departamento a supervisores y directores; mientras que en educación media superior la selección se realizó de manera oficial, por medio de las direcciones generales de cada subsistema. En las escuelas se estableció un rango de antigüedad de 5 a 20 años, sin embargo, se dieron casos de profesores en etapa inicial o de salida.

Nos dijeron que la primera etapa era para docentes de 6 a 20 años. Yo no cumplía los dos años, sin embargo, debía ser evaluada (7TSMB).

Nos enviaron un oficio, no nos explicaron por qué nos escogieron. Cumplí 45 años de servicio (14TMSMI).

Sin embargo, en ningún caso se les hizo saber en qué consistía esa evaluación, en contraposición a los lineamientos de la LGSPD. En ambos sistemas educativos, los mecanismos de selección, a todas luces arbitrarios, crearon situaciones de enojo y desconcierto. Bajo tales condiciones los docentes vivieron una indefensión ante la amenaza a su estabilidad laboral, atrapados en los sesgos que habían convertido a la evaluación en punitiva y amenazante, so riesgo de perder el empleo: “fui al Servicio Profesional Docente a preguntar que podía hacer para no ser evaluado; me dijeron: *la única manera de que no seas evaluado es que te mueras*” (ITPHD).

Los desfases entre el conocimiento de la convocatoria, los procesos de selección y los cambios constantes, aunado a las presiones que los medios de comunicación y las autoridades imbúian a los profesores, condicionaron sensaciones de miedo, incertidumbre y tensión en todas las etapas de la evaluación.

Por otra parte, fueron evidentes los problemas técnicos y humanos en el diseño y aplicación de los instrumentos en las distintas etapas del proceso. En un primer momento el INEE (2014) manifestó apertura hacia la evaluación del desempeño docente al establecer la diferencia que subyace en dos enfoques complementarios: los exámenes y otras tareas evaluativas. Según Díaz-Barriga (2016), ante la ausencia de experiencias previas, la dificultad de una evaluación construida desde una visión profesional, el número de docentes a evaluar, el tiempo y el costo implicado, el INEE cedió a construir un modelo de evaluación/medición a partir de evidencias indirectas de desempeño docente en el que los instrumentos y etapas fueron: 1) informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2) expediente de evidencias de enseñanza; 3) examen de conocimientos y competencias didácticas; 4) planeación didáctica argumentada; y 5) examen complementario (inglés y tecnologías).

El desarrollo y cierre de estas etapas se realizó atendiendo a distintos criterios: en la etapa 1, informe de cumplimiento, debía elaborarse una escala estimativa que sería valorada por los directores; sin embargo, no fue considerada para los resultados. Se anunció extemporáneamente

³ Bajo la coordinación de Ángel Díaz-Barriga y Mariela S. Jiménez se realizó una investigación de tipo cualitativo. Se entrevistaron 53 docentes evaluados en 2015, de 8 entidades federativas: Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Tlaxcala y Zacatecas. Los núcleos temáticos del guion de entrevista fueron: a) datos profesionales y sociodemográficos; b) proceso de selección; c) conocimiento de la convocatoria; d) etapas e instrumentos; e) resultados; y f) opiniones acerca de la evaluación.

que no afectaría la calificación y que tenía el propósito de obtener información sobre el cumplimiento del docente en sus funciones (SEP-CSPD-INEE, 2016).

En la segunda etapa, portafolio de evidencias, en la que debía trabajarse de manera asincrónica, el docente disponía de un periodo de 2 a 3 meses para prepararla y subirla a la plataforma de la CSPD. Se les pedía evidenciar el trabajo de cuatro alumnos con altos y bajos resultados, y responder a diversas preguntas que enfatizaban el conocimiento de su escuela y el entorno socioeconómico de los estudiantes, así como las acciones pedagógicas a partir del desempeño de cada alumno. En varios casos la publicación de guías, tanto técnicas como académicas, para cada asignatura, fueron extemporáneas, y no hubo acompañamiento académico por parte de la CSPD, lo que dio pie a sensaciones de angustia e incertidumbre en los docentes, ya que desconocían la manera en que debían elaborar los portafolios:

...cuando me anuncian que tengo que presentar evidencias lo primero que se viene a la mente es ¿de dónde saco las evidencias si en educación física no manejamos eso? Sin embargo, en mi caso, sí tenía algunas evidencias de lo que estoy haciendo. Ahí fue que yo empecé a estructurarlo, pero fue de manera muy imaginativa, porque no tenía ni la mínima base de como de cómo iba a hacer eso... después de la cancelación de agosto, ahí apareció la guía, pero de manera previa no existía (6TPHB).

En la plataforma del SPD encontraron numerosas inconsistencias que dificultaron aún más el proceso, como la de no tener el registro de todas las asignaturas a evaluar (6TPHB):

Al querer subir mi portafolios aparece la solicitud, sí como maestro de primaria, pero para presentar evidencias de español y de matemáticas, no de educación física. Entonces ahí hay una nueva inconsistencia y un nuevo reclamo: ¿por qué? ¿que pasó? Fue una situación angustiante (18HPM).

Tanto la planeación argumentada como el examen de conocimientos y competencias didácticas fueron diseñados para desarrollarse de manera sincrónica y presencial en las distintas sedes que se establecieron para estas tareas; su aplicación estaba bajo la responsabilidad del CENEVAL. La aplicación de estos dos instrumentos fue en un día, lo que implicó hasta 12 horas de permanencia de los docentes en las sedes debido a las fallas técnicas y organizacionales que se presentaron.

La planeación argumentada fue un instrumento que los profesores tuvieron que preparar y memorizar: características de los alumnos, aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluación; todo ello debían redactarlo el día del examen, a contrarreloj, sin el apoyo de documento alguno. Esta situación pone en entredicho el sentido formativo de la evaluación, y se contrapone al enfoque de los planes de estudio de los distintos niveles educativos, donde se puntualiza la no memorización de contenidos:

Te tienes que aprender todas las competencias y tienes que desarrollar todas las estrategias y todo eso te piden que lo lleves de memoria; no te permiten ningún tipo de material, no te permiten nada. Es imposible que alguien se aprenda algo así, no es posible (18HPMB).

Mención aparte es la disparidad de criterios que guiaron esta etapa: mientras que para la educación básica la planeación argumentada fue obligatoria, para la educación media superior

se eximía a los profesores si estaban certificados mediante el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS).⁴

Respecto del examen de conocimientos y competencias didácticas, tercera etapa, la CSPD emitió una serie de guías por asignatura que se fundamentaron en algunos autores que trabajan el concepto de competencias, como Frade o Tobón, sin considerar que se reconocen al menos siete enfoques de competencias que pueden servir de base para ejercer la docencia desde múltiples perspectivas y autores (Freinet, Freire, Meirieu y Tardiff, entre otros).

El diseño y aplicación del examen fue solicitado al CENEVAL, y fue muy cuestionado, tanto en lo que respecta al cumplimiento de las normas técnicas de un test a gran escala, como en el contenido de los ítems. Tal parecía que la finalidad era dificultar la tarea de los docentes para responder al examen, ya que se le daba un peso muy grande a la resolución de casos descontextualizados, cuyas opciones de respuesta tenían un alto grado de subjetividad. El examen no fue calibrado técnicamente, y escasamente evaluó las competencias didácticas enunciadas:

La mayor parte del examen fue resolución de situaciones y de casos, síndromes o problemas de educación; de lineamientos y aprendizajes fue muy poco, enfocada a un protocolo de actuación: ¿qué hacer en situación de riesgo? Si entran delincuentes, si hay temblor o inundación (25EMSMS).

El testimonio de un profesor entrevistado, contratado como diseñador de reactivos por el CENEVAL, muestra esta controversia suscitada por las instancias involucradas:

El coordinador del CENEVAL dijo: “hagan los reactivos lo más confuso posible. Ustedes deben de hacer que el sustentante esté titubeando en lo que va a hacer. Si tiene el conocimiento él ya debe de saber, no se lo den peladito y en la boca” (31TPH).

La quinta etapa, el examen complementario (inglés), también estuvo plasmado de desaciertos; los docentes aducen irregularidades y fallas en el audio:

Hicieron un test hecho por Cambridge. Nosotros estamos más apegados a la pronunciación y a la gramática de Estados Unidos, no a la de Londres; tiene otra pronunciación, es diferente. Me fue mal en la parte de *listening* porque sólo tres veces pude escuchar el audio. Perdí 10 preguntas porque no se escuchaba y se trababa la máquina (5TSMB).

De los 134 mil 140 profesores que participaron en la evaluación de 2015, el 15.3 por ciento obtuvo el nivel de insuficiente, 36.2 por ciento suficiente, 40.5 por ciento bueno y el 8 por ciento se distribuyó entre los niveles de destacado y excelente (*El Universal*, 2016). Sin embargo, los resultados de la evaluación han sido ampliamente cuestionados por las condiciones en que se desarrollaron todas las etapas, así como por la falta de claridad en el proceso de conversión de los resultados.

De acuerdo al INEE, la calificación se integra por dos momentos: la calificación por instrumento y la evaluación global. Para el primero se estableció una escala para ubicar a los sustentantes en cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I, II, III y IV;

⁴ El PROFORDEMS ofrece una Especialidad en competencias docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior, que proporcionan instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

para el segundo momento, la evaluación global, se empleó una escala de 800 a 1 mil 600 puntos para ubicar a los docentes en tres grupos de desempeño: suficiente, bueno, destacado y excelente (este último solamente en el caso de educación media superior).

Según la CSPD y el INEE (2016), esta operación permitiría homologar puntuaciones y determinar puntos de corte para establecer los grupos de desempeño, así como comunicar de forma “sencilla” las calificaciones a los sustentantes. Sin embargo, la manera en que se “vinculan”, pero a la vez “no se corresponden” los resultados de la calificación por instrumento y la evaluación global, ha sido desconcertante para los maestros, pues no les quedaba clara la lógica con la que se había hecho la conversión de resultados.

Mención aparte merecen las condiciones militarizadas del “día terrible”, como muchos docentes le llamaron a la aplicación del examen y la planificación argumentada. Baste un testimonio para dar cuenta de las situaciones que se vivieron:

Cuando llegamos a hacer el examen había muchos maestros disidentes en la puerta, fue muy estresante, muy tenso, los granaderos alcanzando a los maestros, queriendo golpearlos, [llorando], echándoles gas. A donde estábamos ya dentro de la escuela olía al gas que les estaban aventando a los maestros... Y no tenían por qué tratarlos así... defendían sus derechos, nos dijeron que somos unos traidores por estar allí haciendo la evaluación y los granaderos tratándonos como si fuéramos delincuentes (9TSMD).

ENTRAMADOS DE LA EVALUACIÓN DE PROFESORAS Y PROFESORES DE CHILE Y MÉXICO

Uno de los puntos de convergencia de mayor interés de las experiencias de evaluación de profesoras y profesores de Chile y México es que se constituyen en estrategias de macropolítica educativa que comparten una similar matriz discursiva y conceptual, una matriz que, como ya hemos planteado, se entrelaza en condiciones históricas específicas.

La evaluación del desempeño en Chile se despliega como parte de un conjunto de reformas educativas ante las cuales —y por causa de la represión política de la dictadura militar— el profesorado, como actor social y colectivo, no pudo resistir. Distinto es el caso de México, que aunque no con menos represión, pero con mayores grados incidencia y el apoyo de académicos e intelectuales, los sindicatos de profesores discutieron y demandaron cambios respecto de una política que no tendía a la mejora de sus condiciones laborales, que no reconocía la diversidad de territorios en los cuales se despliega la práctica profesional, y que, por sobre todo, atentaba contra la identidad profesional y la estabilidad laboral.

Desde este punto es posible visualizar el carácter político que asumió el diseño y despliegue del sistema de evaluación, particularmente en relación a la concepción de gobernanza (oportunidades de interacción, fortalecimiento de la participación y el logro de acuerdos) y al enfoque de evaluación subyacente. Ya sea en México o Chile, las resistencias a la evaluación fueron asumidas por la autoridad educativa como obstrucción al logro de la calidad educacional, un atentado contra toda lógica y racionalidad, y un desconocimiento de las ventajas técnicas inherentes del modelo. Acudiendo a Lechner (2002), se trata, ante todo, del choque de enfoques epistémicos. Por una parte, uno de naturaleza colectiva y social desarrollado sobre la base del reconocimiento y la identidad, y otro de naturaleza técnica, construido y sustentado sobre una racionalidad instrumental.

Bajo un aparataje discursivo común, no es sorpresivo constatar, además, que para ambos países el objetivo central de la evaluación era “mejorar la práctica o la labor profesional”. La tensión está dada por el hecho de que la mejora era concebida como condición inherente al modelo evaluativo, y no como parte de los procesos decisionales, lo que dejó en evidencia cómo la dimensión política del sistema (negociación y acuerdo de significados) quedó supeditada al principio técnicocrático. De esta forma, de todos los enfoques evaluativos de profesores posibles (Murillo, 2006), las autoridades educativas chilenas y mexicanas han optado por el más conservador; aquél que, con distintos de grados de explicitación, se orienta a medir e identificar a buenos y malos profesores. En Chile esta orientación se desprende implícitamente de su despliegue, a diferencia del caso mexicano, donde se constituye normativamente, por ejemplo, en el artículo 4 de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Pero ¿dónde encontrar a los buenos y malos profesores?, ¿entre quienes? En México los potenciales evaluados son profesores, directivos y supervisores que pertenecen a los sostenimientos federal y estatal, aproximadamente más de 1 millón 300 mil profesionales. En Chile, debido a la configuración administrativa heredada de la dictadura —que tiende a la creciente privatización del servicio educacional— la autoridad educativa delimitó el sistema exclusivamente a los profesores del sistema público municipal, mismo que representan hoy menos de 45 por ciento del total de profesores de un total de aproximadamente 230 mil (MINEDUC, 2015). De esta forma, y para el caso chileno, el sistema proyecta una mejora de la calidad educacional a partir de la evaluación de sólo una parte de la población de maestros.

La privatización del sistema —y, en particular, del diseño de instrumentos— es otra característica compartida por México y Chile. Los gobiernos y sus respectivos ministerios son concebidos como demandantes-contratantes de servicios privados de evaluación. En el caso de Chile, Docente Más, y en el de México, el CENEVAL. Se trata de instituciones que, a su vez, son subcontratantes de profesionales y servicios. Esta decisión es coherente con los principios de libre mercado y con una visualización de la educación como espacio-mercado de transacción de bienes y servicios, fenómeno ampliamente descrito por autores como Ball (2009).

En los instrumentos se constatan otras similitudes y diferencias: en México los profesores son evaluados con cinco instrumentos, en Chile con cuatro; cabe identificar la convergencia respecto al Portafolio de evidencias y el Reporte de responsabilidades, que en el caso chileno puede asemejarse al Reporte de terceros, ambos emitidos por las autoridades de la escuela. Distintivo y particular es, en México, el Examen de conocimientos y competencias didácticas y la Planeación argumentada; en el caso chileno un examen de dichas características sólo ha sido concebido para la evaluación de la formación inicial y, respecto a la figura de una planeación, ésta ha sido contemplada como parte del Portafolio.

La consideración de un portafolio permite circunscribir la evaluación dentro de enfoques que conciben el aprendizaje del profesor como resultado de la reflexión que realiza sobre su práctica (Schön, 1983). En México, el portafolio se construye sobre la base de evidencias que se obtienen de las tareas de los alumnos; y en el caso chileno, de las actividades, instrumentos y planificaciones que desarrolla y aplica el profesor, incluida la grabación de una clase. Pero ésta no pareciera ser la única diferencia: en Chile es tan elevado el nivel de prescripción de este instrumento que la posibilidad de generar una propuesta creativa y de suscitar una genuina reflexión es muy compleja.

Para éste y otros instrumentos la intención de fondo de los diseñadores en ambos países parece haber sido privilegiar la estandarización de evidencias y respuestas a fin de facilitar la posterior revisión, aunque, contrariamente, no les ha librado de problemas asociados a la

confiabilidad de las pautas y rúbricas, ni de los sesgos. Así lo expresan algunos relatos de profesionales mexicanos convocados por el CENEVAL y, en Chile, los resultados de una investigación desarrollada por García *et al.* (2013).

Ya hemos hecho notar las particularidades de las consecuencias que provienen de los resultados de evaluación que obtienen los profesores; cabe ahora recalcar que en ambos países éstas derivan de ser clasificado en diversas categorías de desempeño (cinco en México y cuatro en Chile). Esto es muy distinto a las experiencias de evaluación que desarrollan otros países, donde los resultados no concluyen en estereotipos sino, más bien, en compromisos y apoyos al desarrollo (desde niveles de gestión micro y meso educativos) así como en el reconocimiento de las fortalezas (para avanzar en una estructura de carrera).

En el sistema de evaluación mexicano el número de posibles consecuencias (incremento salarial, promoción laboral, capacitaciones y despido) es más amplio que el chileno. Para este último país, las modificaciones introducidas por la ley que creó el Sistema de Carrera Profesional el año 2017 suprimió el incentivo económico y dejó como consecuencias exclusivas las oportunidades de capacitación y el despido. La ley contempla, además, que los resultados del Portafolio se emplearían para determinar el lugar o posición que el profesor tendría en la carrera. En relación a las consecuencias, una similitud entre los sistemas de evaluación mexicano y chileno consiste en concebir las oportunidades de mejora exclusivamente para quienes tienen malos resultados, y que éstas sean consideradas desde el principio de atención a los déficits, o más específicamente, a la adquisición de aquellas competencias que permitirán lograr mejores resultados en una próxima evaluación. Esta debilidad también fue identificada e incluida en el informe de la OCDE elaborado por Paulo Santiago sobre la evaluación en Chile en el año 2013. Paradójicamente, se trata del mismo experto que el año 2012 concluyera, bajo idénticos términos, respecto a la propuesta de evaluación de México; en resumen: que la finalidad formativa de estos sistemas es débil, y que la rendición de cuentas es dominante (Santiago, 2016; Santiago *et al.*, 2013). Estas últimas coincidencias permiten constatar tres cosas: por una parte, que los sistemas evaluativos de profesores de estos dos países son inclusive más conservadores que lo recomendado por los propios expertos de la OCDE; que el uso de un mismo andamiaje discursivo para la interpretación (y desde el cual emanan recomendaciones a los gobiernos) reduce la capacidad de estos sistemas para comprender la diversidad y complejidad de realidades del desempeño; y que esto no es otra cosa más que una muestra de un interés por el control y hegemonía de los sistemas educativos bajo una determinada racionalidad.

Finalmente, en la Tabla 2 hemos sintetizado e ilustrado nuestros hallazgos en términos de similitudes y diferencias, convergencias y divergencias, obtenidos del análisis comparativo de los dos sistemas de evaluación de desempeño de profesores.

Tabla 2. Comparación de la evaluación del desempeño en Chile y México

	Chile	México
Evaluación Antecedentes	Marco para la Buena Enseñanza (2001)	Acuerdo México-OCDE para mejorar... (2010). PISA 2001. La tercera silla, la sociedad civil (Mexicanos Primero, Suma por la Educación, México Evalúa). Marco para la evaluación e incentivo docente.
Evaluación dirigida a	Profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula de escuelas y liceos públicos (primaria y secundaria)	Profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y de educación media superior
Objetivos explícitos	Mejorar la labor pedagógica Promover el desarrollo profesional continuo	Recuperar la rectoría del Estado. Elevar la profesionalización de los maestros. Ofrecer una educación de calidad. Establecer mecanismos de ingreso, permanencia y promoción.
Propósitos implícitos	Distinguir entre buenos y malos profesores Incentivar o castigar	Eliminar la venta o herencia de plazas. Regular la relación SEP/SNTE. Categorizar profesores por niveles de resultados. Incentivar o castigar.
Carácter	Sistema obligatorio	Sistema obligatorio
Evaluación	Externa	Externa
Responsable	Ministerio de Educación	Secretaría de Educación Pública (Servicio Profesional Docente)/INEE.
Ejecutor	Externo: Docente Más - Pontificia Universidad Católica de Chile	Externo: CENEVAL, A.C.
Evaluador	Personal con experiencia docente Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Profesores/profesionistas (muchos de ellos, novatos) CENEVAL
Instrumentos	Portafolio (clase grabada) Entrevista de par académico Reporte de directores Autoevaluación	Informe de responsabilidades (no tuvo valor). Portafolio. Planeación argumentada (en línea, presencial). Examen (en línea, presencial). Examen complementario (2015). Ajustes 2017.
Formas de presentar los resultados		Cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I (N I), nivel II (N II), nivel III (N III) y nivel IV (N IV); y para el segundo momento, evaluación global, se empleó una escala que va de los 800 a los 1,600 puntos. Cambió puntaje en 2017.
Niveles de desempeño	Insuficiente-básico Competente-destacado	Insuficiente-suficiente. Bueno-destacado. Excelente (sólo educación media superior).
Consecuencia	Oportunidades de formación Interrupción de la docencia Despido	Incremento salarial (indirecto). Ascensos jerárquicos. Interrupción de la docencia. Obligaciones de capacitación. Despido.
Duración	9 meses	Hasta 9 meses

Tabla 2. Comparación de la evaluación del desempeño en Chile y México

		Chile	México
Principios	Principios subyacentes <i>no declarados</i>	Descentralización educativa La docencia como práctica individual Evaluación como medición Carácter contractual Premiar y sancionar Perfeccionar y capacitar por sobre co-construir	La docencia como práctica individual. Evaluación como medición. Carácter contractual. Premiar y sancionar (teoría de la medición). Capacitar en vez de promover la autorreflexión sobre la práctica. Evaluación bajo coacción (primera experiencia militarizada). La indefensión legal del docente. Manejo de plazas docentes (secundaria y bachillerato).
	Objetivo	La evaluación es obligatoria e identifica a buenos y malos profesores	La evaluación es obligatoria e identifica a buenos y malos profesores
	Aportes	Contribuye al orden en el trabajo Permite saber qué está bien y mal Permite reflexionar	Permite reflexionar al docente su propia práctica. Contribuye a la toma de conciencia sobre el trayecto formativo a realizar.
	Limitaciones	Ajena a la realidad de la escuela Consecuencias injustas o extremas Validez de los instrumentos Sesgo en los análisis La falta de tiempo	No contextualizada. Procedimientos no declarados. Falta de claridad en la conversión de puntajes. Intento de medición de niveles de desempeño. Dedición excesiva de tiempo.
	Impactos	Percepción de eficacia-inseguridad No permite reconocerse ni identificarse Asimetrías en el reconocimiento profesional Impactos en proyectos profesionales (abandono <i>vs.</i> reafirmación de la labor) Nulas o no pertinentes posibilidades de superación	Miedo, angustia, incertidumbre. Descalificación a la profesión docente. Impactos asimétricos en los proyectos profesionales (abandono <i>vs.</i> reafirmación de la labor). Liberación momentánea. Posibilidades de superación.
	Impactos favorables no esperados		Estrategias de resolución. Reflexividad del profesor. Trabajo colegiado.
Reportes de investigación	Impactos desfavorables no esperados	Familia-tiempo	Familia-tiempo. Salud-estrés. Conflictos intergremiales.
	Estrategias profesionales y articulación	Resistencia Defensa de la identidad profesional Reafirmación identitaria Adaptación	Resistencia y adaptación. Mecanismos de racionalización, adaptación y reafirmación profesional. Resentimiento frente al desprecio profesional.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Cabe ahora aludir al acuerdo transversal existente sobre los beneficios formativos que se desprenden de los procesos evaluativos. Sin duda, la obtención de información rigurosa obtenida

sobre la base de la aplicación de instrumentos fiables y pertinentes a los diversos contextos son elementos fundamentales para una toma de decisiones orientada a la generación de crecientes niveles de autonomía profesional y al bienestar de la comunidad educativa. Las profesoras y profesores de Chile y México están de acuerdo en ser evaluados, pero difieren en el tipo de evaluación implementado, precisamente porque no es formativa y porque no contribuye a su autonomía.

“Dime cómo evaluas y te diré qué tipo de profesional y persona eres”. Con esta afirmación Santos (2003) deja en evidencia la naturaleza subjetiva y política de aquello que denomina como fenómeno evaluativo, y de cómo la evaluación, en tanto proceso, cobija nuestras más diversas concepciones. Esta afirmación, pero en un nivel macropolítico, resultaría “dime cómo evalúas a los profesores y te dire qué tipo de país eres y quieres ser”. A partir de los posibles aportes debemos preguntarnos si existe un solo modelo de evaluación; pregunta esencial que nos invita a realizar un ejercicio de desmitificación y desnaturalización. La respuesta es no. En América Latina la mayor parte de los países están de acuerdo en evaluar a sus profesores, pero no todos lo hacen de la misma forma ni con las mismas finalidades o consecuencias.

Lo que resulta ilustrativo es que, de todos los modelos posibles, en Chile y México se ha optado por el más conservador y el menos formativo, aquél que se caracteriza por su carácter externo a la práctica educativa (no desde, ni para la escuela); por su origen heteroevaluativo (por sobre los beneficios de la auto o co-evaluación), así como por estar centrado en el rendimiento individual (no en la práctica pedagógica como una construcción social y colectiva), con fines de medición y clasificación (no de construcción); y por promover decisiones que privilegian más las consecuencias (sanciones y castigos) y menos a las oportunidades (reconocimiento y desarrollo profesional). Aludimos a la noción de opción en relación a su significado de lectura y posicionamiento, de adhesión a principios para comprender la realidad, la realidad educativa, porque a pesar de su aparente velo de neutralidad e incontestable carácter técnico, el sistema de evaluación del desempeño implementado en ambos países revela su inclinación por el individualismo, la competencia, la simplificación de las realidades y el control.

Hemos analizado cómo se ha configurado históricamente la matriz neoliberal del sistema y hemos evidenciado el rol de los organismos internacionales, en particular a la hora de hegemonizar las agendas de cambio y de alinear a las autoridades educativas y expertos bajo un mismo marco o andamiaje discursivo, lo que, desde nuestro juicio, ha contribuido a desnaturalizar el sentido más significativo y noble de la política: el de permitir reconocernos en un proyecto como profesoras y profesores, desde nuestras intersubjetividades, territorios y demandas.

Y aunque participemos del juego obligado de evaluarnos, las evidencias no corren a favor de demostrar que estos sistemas redunden en la tan anhelada “calidad”. Pareciera haberse instalado un estado de insatisfacción permanente, que sólo puede ser aliviado, en parte, cuando nos comparamos con otros, aquéllos que en el *ranking* están por debajo. Las evidencias corren más bien a favor de los países y sistemas evaluativos que confían y reconocen a sus profesoras y profesores, que generan condiciones laborales dignas, finalidades colectivas, reflexión y cooperación; en palabras de Hargreaves y Shirley (2007), aquéllos que anteponen la creatividad a la estandarización. La postestandarización —creemos— deberá ser el nuevo contexto y texto que profesoras y profesores deberemos escribir.

REFERENCIAS

BALL, Stephen (2009), “Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network governance and the competition state”, *Journal of Education Policy*, vol 1, núm. 24, pp. 83-99.

- Banco Mundial (BM) (1992), *Educación primaria*, Documento de Política, Washington DC, BM.
- BARBER, Michel y Mona Mourshed (2008), “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, Documento 41, Santiago, PREAL.
- CASTELLS, Manuel (2000), “Globalización, Estado y sociedad civil. El nuevo contexto histórico de los derechos humanos”, *ISEGORÍA*, núm. 22, pp. 5-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf (consulta: 12 de enero de 2017).
- DARLING-Hammond, Linda (1997), “Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos”, en Jason Millman y Linda Darling-Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla, pp. 23-45.
- DARLING-Hammond, Linda (2012), *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*, Stanford, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- DELANNOY, Francoise (2000), “Education Reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism”, *Country Studies Education Reform and Management Publication Series*, vol. 1, núm. 1, junio, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466832.pdf> (consulta: 3 de enero de 2018).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1997), “Los académicos ante los programas *merit pay*”, en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, Pensamiento Universitario núm. 86, pp. 23-36.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2016), “Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente”, en Salvador Martínez, Mario Aguirre y Horacio Radetich, *Notas sobre la nueva reforma educativa*, México, M.A. Porrúa, pp. 215-259.
- ESCALANTE, Fernando (2015), *Historia mínima del neoliberalismo*, Mexico, El Colegio de México.
- FARDELLA, Carla (2012), “Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile”, *Revista de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 209-227.
- FARDELLA, Carla y Vicente Sisto (2013), “El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente”, *Estudios de Biopolítica*, núm. 7, tomo 2, pp. 133-146.
- FOUCAULT, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALAZ, Alberto (2015), “Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿un juego de espejos rotos?”, *Andamios*, vol. 12, núm. 27, pp. 305-333.
- GARCÍA, María, Pablo Torres y Carolina Leyton (2013), “Representaciones cognitivas involucradas en la corrección de portafolios docentes”, *Pensamiento Educativo*, vol. 50, núm. 1, pp. 21-39.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004), Reglamento sobre evaluación docente No. 192, en: http://www.docentes.cl/descargas/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf (consulta: 16 de diciembre de 2017).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011), Ley núm. 20.501-MINEDUC, en: http://www.docentes.cl/descargas/marco_legal/Ley_20501.pdf (consulta: 16 de febrero de 2018).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015), *Estadísticas de la educación*, Santiago, MINEDUC-Centro Estudios.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP-CSPD) (2014), “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica”, México, SEP-Servicio Profesional Docente, en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2014/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf (consulta: 16 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP-CSPD) (2015), “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación media superior”, México, SEP-Servicio Profesional Docente, en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf (consulta: 26 de mayo de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD)/Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2016), “Comunicado para explicar el procedimiento para obtener la calificación global que se refiere a la calificación nivel en el Informe Individual de Resultados”, México, SEP/INEE.
- GÓMEZ, Natalia (2016, 1 de marzo), “SEP: 69 mil maestros con bajo desempeño en la evaluación”, *El Universal*, sección Nación/Sociedad, en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/1/sep-69-milmaestros-con-bajo-desempeno-en-la-evaluacion> (consulta: 16 de febrero de 2018).
- HARGREAVES, Andy (1999), *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- HARGREAVES, Andy y Dennis Shirley (2007, 21 de diciembre), “The Coming Age of Post-Standardization”, *Education Week*, en: https://www.edweek.org/ew/articles/2007/12/21/hargreaves_web.h27.html?print=1 (consulta: 21 de mayo de 2018).

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente”, en: <http://snte.org.mx/seccion26/assets/CursoTaller/2/instrumentospalaevaluacion.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2018).
- LECHNER, Norbet (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago de Chile, LOM Editores.
- MANZI, Jorge (2016), “A diez años de la práctica de la evaluación docente chilena. Análisis e implicaciones futuras”, en Gilberto Guevara, María Terese Meléndez, Fausto Castaño, Hidalia Sánchez y Felipe Tirado (coords.), *La evaluación docente en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 76-98.
- MANZI, Jorge, Roberto González y Yulan Sun (2011), *La evaluación docente en Chile*, Santiago, MIDEUC.
- MÁRQUEZ, Alejandro (2016), “¿Qué podemos esperar de la evaluación docente?”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 3-11.
- MARTINIC, Sergio (2001), “Reformas educativas: mitos y realidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp. 1-13.
- MAXWELL, Bruce (2015), “‘Teacher as Professional’ as Metaphor: What it highlights and what it hides”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 49, núm. 1, pp. 86-106.
- MURILLO, Javier (2006), *Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa*, Santiago, UNESCO.
- NAVARRO, Juan (2006), “Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas”, en Eduardo Lora (ed.), *El estado y las reformas del Estado en América Latina*, Washington DC, Banco Mundial/Banco Interamericano de Desarrollo/Mayol ediciones, pp. 433-474, en: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E05D1B9AAFB922A605257FD20072C13A/\\$FILE/El%20estado%20de%20las%20reformas%20del%20Estado%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E05D1B9AAFB922A605257FD20072C13A/$FILE/El%20estado%20de%20las%20reformas%20del%20Estado%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf) (consulta: 7 de abril de 2018).
- OCAMPO, José (1998), “Cincuenta años de la CEPAL”, *Revista de la CEPAL*, núm. extraordinario, pp. 11-16.
- OCDE (2004), “Revisión de políticas nacionales de educación Chile”, en: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epc/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/ocde\(2004\)revisiondepolicaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epc/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/ocde(2004)revisiondepolicaseducacionenchile.pdf) (consulta: 16 de febrero de 2018).
- OCDE (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, OCDE, en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf> (consulta: 29 de marzo de 2018).
- OCDE (2011), “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México”, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*, París, OECD.
- POPKEWITZ, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 1-30.
- ROA, Karina (2017), “La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno”, *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 1, pp. 41-61.
- SÁNCHEZ, Manuel y Francisca Corte (2015), “La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1233-1253.
- SANTIAGO, Paulo (2016), “Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE”, en Gilberto Guevara, María Terese Meléndez, Fausto Castaño, Hidalia Sánchez y Felipe Tirado (coords.), *La evaluación docente en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 226-238.
- SANTIAGO, Paulo, Francisco Benavides, Charlotte Danielson, Laura Goe y Deborah Nusche (2013), *Teacher Evaluation in Chile. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- SANTOS GUERRA, Miguel (2003), “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”, *Revista Enfoques Educacionales*, vol. 5, núm. 1, pp. 69-80.
- SCHÖN, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
- SHULMEYER, Alejandra (2002), “Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina”, trabajo presentado en la Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”, Brasilia, 10-12 de julio de 2002, en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%C3%8DSES%20DE%20AM%C3%89RICA%20LATINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 17 de mayo de 2018).
- SKINNER, Kathleen (2010), *Reinventing Educator Evaluation: Connecting professional practice with student learning*, Boston, Massachusetts Teachers Association.
- SUASNÁBAR, Claudio (2017), “Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, pp. 112-135.
- UNESCO (1979), “Declaración de Ciudad de México”, OREALC/1979/PI/H1, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/1599878.pdf> (consulta: 14 de febrero de 2018).
- UNESCO (1982), “Boletín 2. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”, Santiago, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146868s.pdf> (consulta: 14 de febrero de 2018).

ZHANG, Li-Fang (2018), “On Teachers and Assessment”, *Educational Psychology*, vol. 38, núm. 3, pp. 261-263. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1444387>

NOTAS

D O C U M E N T O S



La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe

Balance y perspectivas de la CRES-2018

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI¹

INTRODUCCIÓN

Las reuniones regionales en educación superior organizadas por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (incluyendo la que organizó en su momento su antecesor, la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRESALC, en 1996), han constituido un referente de la discusión regional y mundial que los universitarios de América Latina y el Caribe han sostenido y defendido. Durante estas reuniones se han posicionado temas de gran relevancia para el presente y el futuro de sus universidades y de las instituciones de educación superior; sus posturas, pronunciamientos, definiciones y propuestas han trascendido el ámbito de la UNESCO, y han sido objeto de análisis y de controversia en otros organismos, tanto regionales, como mundiales.

De ello da cuenta el impacto que han tenido estas declaraciones en el Banco Mundial y la OCDE, por ejemplo, así como en distintos países cuyos gobiernos adoptaron posiciones críticas o asumieron sus recomendaciones en sus políticas públicas para la educación superior. Esto mismo ha ocurrido en el conjunto de la región por parte de asociaciones universitarias o de rectores, grupos locales, nacionales o subregionales, iniciativas integracionistas de conglomerados de países, de redes y consejos universitarios de colaboración.

Estas discusiones se presentaron también con la Declaración de la CRES-2008, y también en la Conferencia Mundial de París de 2009, a propósito de las posturas adoptadas por el Grupo Latinoamericano y Caribeño (GRULAC); actualmente ya se están empezando a sostener con vistas a la redacción de la Declaración de la CRES-2018 y de sus distintos pronunciamientos. La Conferencia de 2018 se llevó a cabo durante el mes de junio en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, y es considerada un nuevo referente por la cantidad y la calidad de lo que allí se discutió y se acordó, de nueva cuenta de manera multilateral, regional y mundial.

En este trabajo se presenta una reflexión sobre lo que fue acordado en la CRES-2018, desde la visión de quien fue parte de la comisión de redacción de la Declaración final y del esbozo de

¹ Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Coordinador de la Cátedra UNESCO "Universidad e Integración Regional". Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI). CE: didrik@unam.mx

Plan de acción que fueron presentados para dar cierre al evento; el autor de estas líneas, además, cuenta con elementos para valorar esta conferencia desde sus antecedentes y repercusiones en el contexto de los cambios que ocurren en la educación superior de la región, por haber sido protagonista de las mismas desde sus primeros debates —en 1995— hasta la fecha.

TENDENCIAS DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El contexto general de la educación superior que enmarcó el debate de la CRES-2018 fue distinto, y quizás podría decirse mucho más complejo, que los de las décadas anteriores. En este apartado se presenta un breve análisis al respecto, con el fin de enfatizar la complejidad y la diversidad de la cobertura y del desempeño general de las instituciones de educación superior; pero, sobre todo, para mostrar la gravedad de la desigualdad social en el acceso y permanencia a ese nivel, la creciente y desafinante privatización y mercantilización de la oferta institucional, los cambios en las políticas de gobierno de algunos países y la creación de nuevas universidades; todo ello junto a la tendencia de generación de innovaciones académicas altamente relevantes, frente a un mar de obsolescencia en los procesos de formación tradicionales. Lo anterior conforma un conjunto de aspectos que dan cuenta de que, en las universidades, sobre todo públicas, algo se está moviendo, y lo está haciendo de manera muy crítica y dinámica.

El contexto en el que se desenvuelve el polo más significativo del sistema de educación superior en la región de América Latina y el Caribe —las universidades públicas—, hace referencia a un largo periodo de transición entre crisis y ciclos breves de recuperación. Este movimiento apunta a la imagen de una región en donde prevalecen las más difíciles condiciones de desigualdad y pobreza, con rezagos muy pronunciados en todos los órdenes, y altos niveles de obsolescencia y tradicionalismo académico e institucional; la inversión económica y social, por su parte, está en constante contracción y poco sostenida en el tiempo; la infraestructura es pobre en la mayoría de sus casos y con trabajos se renueva lentamente. En este contexto, obstinadamente, las universidades públicas siguen demandando la ampliación de los recursos que les corresponden como derecho adquirido.

En la región de América Latina y el Caribe, más de 200 millones de personas se encuentran en situación de pobreza y, de ellas, 88 millones viven en pobreza extrema, lo que representa más de la cuarta parte de la población total. Durante los últimos 20 años del pasado siglo la región pasó por una secuencia de crisis económicas que dejó como legado dos décadas perdidas,² en este siglo se han producido nuevas crisis, como la de 2009, que han ahondado la terrible condición de millones de seres humanos, en su gran mayoría jóvenes y jóvenes adultos.

La globalización dominante, que beneficia a algunas potencias y países, que está presente como discurso unilateral, y que ha pasado a ser parte del imaginario social del nuevo siglo, impuso nuevas asimetrías, de manera que, en lugar de potenciar las capacidades locales de creación

² “En efecto, tras el fracaso de los programas de ajuste estructural impulsados por el FMI y el Banco Mundial en la región en la década de 1980, los años noventa fueron escenario de cierta recuperación económica que, sin embargo, no consiguió modificar la tendencia al alza de la pobreza en términos absolutos, mientras que la pobreza relativa sólo se redujo en 5 puntos en el periodo 1990-1997, situándose al final de esta etapa en torno al 43 por ciento de la población. Al mismo tiempo, América Latina continúa siendo la región más desigual del mundo, con participaciones del quintil superior de ingresos en la riqueza que excede entre 10 y 16 veces a la del quintil inferior” (Bonal, 2006: 11).

y difusión de conocimientos, y de ampliar las posibilidades del desarrollo general con equidad, condicionó y debilitó de forma negativa tales capacidades.

Con todo y el incremento de las tasas brutas de escolarización en educación superior en los países de América Latina y el Caribe, la universalización del nivel terciario sigue siendo un fenómeno ubicado en los países más desarrollados, en donde se mantienen tasas que fluctúan entre 60 y 70 por ciento del grupo escolar correspondiente; en América Latina, en contraste, la cobertura de este nivel está entre 25 y 40 por ciento, con algunas destacadas excepciones, como Cuba. Las tasas de matriculación en el nivel de posgrado tienen indicadores a la baja aún más pronunciados.

En la actualidad, el crecimiento del grupo de jóvenes en edad de cursar el nivel superior en la región ha colocado los temas de universalización y gratuidad en el acceso como componentes centrales de la nueva agenda de equidad en los sistemas de educación superior; lo anterior ha implicado un incremento del grupo de edad al que le corresponde ser partícipe de los procesos contemporáneos de producción y transferencia de conocimientos, de aprendizajes significativos y saberes múltiples y articulados, con pertinencia, relevancia y calidad social.

Sin embargo, la contracción de los recursos públicos y la privatización de los servicios educativos (que abarca a una población acotada de acuerdo con sus capacidades de pago), ha minado la capacidad de muchos países para llevar a cabo una expansión congruente con los incrementos de la demanda educativa, sobre todo en su parte pública; esto sucede incluso en la mayoría de los países más grandes y de mayor desarrollo en la región. A ello se agrega la fuga de cerebros y, sobre todo, las dificultades para llevar a cabo trayectorias educativas continuas y exitosas, ya sea debido a la desigualdad en el ingreso, la pertenencia a algún grupo indígena, la lengua materna, el género, la presencia de alguna discapacidad y otras condiciones de carácter geográfico y urbano.

Las definiciones de corte neoliberal de muchos gobiernos de América Latina y el Caribe muestran que los cambios, la expansión y el mejoramiento de la calidad y de la innovación de las universidades no ha sido dirigida por el Estado, sino que en muchos casos se ha debido, sobre todo, a las iniciativas de las propias instituciones, o bien, a definiciones que buscan responder a los intereses del mercado. Esto se muestra notablemente en el incremento —en términos de número e importancia— de proveedores privados de educación superior, nacionales e internacionales.

Esta situación ha limitado el papel central que juega la educación superior de carácter público, ya que ésta no puede estar determinada por el mercado ni por el mero gasto privado; las inversiones sociales impactan de forma directa los niveles de desarrollo y bienestar de la población, pero los mercados laborales no operan de forma directa en la regulación de los perfiles de egreso (OCDE, 2015).

Frente a estos conceptos que han dominado la lógica de la organización de la política pública en una gran cantidad de países, también se fue construyendo una estructura conceptual y política alternativa que ha sido motivo de importantes innovaciones y reformas a nivel local, particularmente en algunos países, y que ha colocado nuevos componentes en la discusión regional.

Desde esta perspectiva alternativa, las universidades no pueden estar al margen de la crítica social a los modelos de desarrollo que favorecen la desigualdad y el bienestar de una absoluta minoría, ni al cuestionamiento de la destrucción de las condiciones fundamentales de vida y existencia. Es por ello que el Estado, desde su papel de garante de un desarrollo humano con sustentabilidad, debe mantener la exigencia de rigor académico en la organización de las universidades, sobre todo en tres áreas estratégicas: a) respecto de la vida y los derechos para la vida, es decir, en el desarrollo de alternativas para los derechos humanos frente a la mercantilización

de la existencia y el control de la intimidad, la individualidad y la dignidad, la privatización de la salud, el manejo indiscriminado de la manipulación genética, de la alimentación y del futuro de las nuevas generaciones; b) respecto de los fundamentos de la organización de la sociedad, del dominio político y de la economía local, nacional, regional o mundial, frente al dominio del pensamiento único, la irreversibilidad de la globalización dominante y excluyente, la pobreza, el hambre y la miseria, la marginalización y la ignorancia —y los enfoque teóricos y metodológicos que la justifican—; y, c) respecto del desarrollo de alternativas para la cooperación, la comunidad, el bien común, los derechos para todos, la inter y transculturalidad, la seguridad, la participación ciudadana, su organización y su representación en los gobiernos y los Estados (Petrella, 1989).

Después de décadas de abandono relativo —y más allá de los discursos de programas formales de determinados gobiernos a partir del primer quinquenio del nuevo siglo—, la educación en general —y en particular la educación superior— han vuelto a ser discutidas como palanca fundamental de un “desarrollo con justicia y equidad”, es decir, como mecanismo de igualdad y modernización no excluyente, a pesar de que todo ello aún está lejos de traducirse en indicadores efectivos de mejoramiento social y de “buen vivir”.

De forma desigual y, de nuevo, desde la perspectiva de determinados países, nuevas expectativas se han abierto en los principios del siglo XXI con la emergencia de gobiernos democráticos en Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Ecuador, Venezuela (y ahora también en México), que se proponen llevar a cabo estrategias orientadas a articular la educación universitaria con la sustentabilidad y la vida democrática, desde la conformación de plataformas de nuevos conocimientos con pertinencia social.³

Las condiciones sobre las cuales hay que trabajar —y los retos que implican— son enormes; no pueden ser abordados tan sólo desde una perspectiva local, de bajo aliento pragmático, ni pueden generalizarse, socialmente hablando, sin una nueva perspectiva de acuerdos de integración nacional y regional, articulada a la nueva división internacional de los conocimientos. No se puede caer en los nacionalismos estrechos, porque las instituciones aisladas no sirven para afrontar los grandes retos del futuro.

Lo anterior significa que la globalización no ha logrado construir una alternativa adecuada, ni socialmente generalizable, para sustentar una necesaria y urgente cooperación internacional de las capacidades mundiales, ni para apuntalar un nuevo escenario de sociedad del conocimiento basada en el bienestar general e igualitario. Más bien se ha propiciado lo opuesto: la fragmentación de bloques y nuevos poderes que apuntan una reconformación del orden mundial sobre la base de la decadencia de la potencia militar y económica más importante, los Estados Unidos. Esto se expresa en una crisis de transición en donde las condiciones para la ruptura y el desbordamiento de ese orden no han sido debidamente calculadas ni cabalmente comprendidas. Remontar esta situación fundamental —acumulada por años— es el tema de mayor importancia que deben asumir las políticas públicas de los gobiernos y sociedades de América Latina y el Caribe.

En estas condiciones, la realidad de la educación superior, desde nuestra región, debe ser abordada⁴ en su complejidad, pero también desde las posibilidades de sus salidas, y esto significa retomar el papel que les corresponde a las universidades públicas, tanto en sus aspectos de formación como en los de su responsabilidad social y de desarrollo.

³ Ver, por ejemplo, Didriksson (coord.), 2018.

⁴ Cabe aquí retomar estas líneas de Arnone (2006: 50), entre otras muchas referencias al respecto: “En vez de contribuir al progreso, la escolarización está reforzando la pobreza, perpetuando la desigualdad y frenando el crecimiento económico. El problema no es el acceso, sino los índices de permanencia...”.

A diferencia de lo que ocurre en otras latitudes del planeta, la universidad latinoamericana construye su identidad histórica y presente desde una autonomía institucional integral, y un gobierno colegiado y participativo; conserva su carácter público —con importantes diferencias entre sus países—, y se coloca como una de las pocas instituciones sociales que asume, recurrentemente, un posicionamiento crítico, o que se moviliza de manera constante (sobre todo desde sus principales actores: los estudiantes y sus profesores) ante la barbarie, la injusticia y los excesos autoritarios de los gobiernos, o de los ricos y poderosos, así sean locales, nacionales o extranjeros. La universidad pública latinoamericana, además, se ha movilizado por la defensa del bien público, de la libertad y la igualdad, de los derechos humanos e, incluso, por su misma existencia.

Durante las últimas décadas, las universidades tuvieron que enfrentar la velada —y muy a menudo descarada— violación a su autonomía por la vía de organismos externos de evaluación y acreditación y la imposición de indicadores que conducen a la competencia entre ellas para obtener migajas de recursos extraordinarios etiquetados como programas de “calidad y excelencia”; además, tuvieron que enfrentar la tendencia de una creciente privatización, como ocurre hasta ahora, pero sobre todo de mercantilización, que garantiza en el tiempo trayectorias de reproducción de los intereses de clase y de élites que no representan a la mayoría de la población, sino a sectores socio-económicos determinados que pueden solventar los costos individuales de una educación privada. Es por ello que, el aumento de la privatización de la educación superior es un dato fundamental, por no decir extraordinario, dado que se trata de la región que tiene la tasa de participación privada más alta del mundo en ese nivel, con todo y que se vive en la parte del planeta más desigual e inequitativa.

La universidad pública, a pesar de todo, sigue concentrando la mayor participación de las cohortes de demanda social de ingreso, la que tiene el monopolio de la producción de nuevos conocimientos y de desarrollo científico y tecnológico, así como de las innovaciones en la oferta académica, tanto en sus currículos como en el perfil de egreso; además, se mantiene como la institución líder en todos los campos de la difusión de la cultura. Por si esto fuera poco, sigue a la cabeza de los procesos de integración y de internacionalización por sus contribuciones en revistas científicas, bibliografía y resguardo del patrimonio histórico y natural de cada país, y de muchas otras cosas más. En contraste, las IES privadas apenas alcanzan a medio organizar carreras que colman el de por sí saturado mercado de profesiones liberales, y escasamente contribuyen, salvo algunas excepciones (no más de 10 a nivel regional), al conocimiento del país o del mundo.

Durante las últimas dos décadas, la universidad pública en la región ha impulsado los principales cambios estructurales relacionados con sus plataformas de articulación en redes y asociaciones, en sus procesos de regionalización e integración, en sus currículos y en la orientación de su investigación y de la innovación científica y tecnológica; además, ha logrado impulsar lo mejor de su quehacer en el campo de la producción de nuevos conocimientos, con todo y el evidente retraso comparativo respecto de los indicadores mundiales de referencia.

La presentación de una opción alternativa a la tendencia actual de las IES se ubica en un marco de urgente necesidad, puesto que no existe mucho tiempo para que los gobiernos y los principales actores y sectores relacionados e involucrados puedan llevarla a cabo. Los costos de la ignorancia, del atraso tecnológico y científico, así como el rezago y la inequidad social, se traducirán muy pronto en condiciones de riesgo de una verdadera catástrofe social y económica. Se trata, por ello, de una tarea que debe ser asumida con responsabilidad y urgencia por la actual generación... Para la que sigue, los problemas serán otros.

PROPUESTAS PARA EL DEBATE

En el centro del presente trabajo se encuentra la corresponsabilidad, y esto con un doble propósito analítico:

1. Demostrar que es posible revertir un escenario como el que se vive, en donde el atraso y la falta de participación activa de las universidades públicas, como actores centrales de un posible proceso de cambio, se ve constreñida para plantear un escenario alternativo que busque de forma explícita y comprometida que el conocimiento y la innovación sean considerados como un bien público.
2. Proponer instrumentos estratégicos para combatir la pobreza y la desigualdad, con el propósito de superar el rezago estructural de la deuda social en educación e impulsar la democratización y la mayor participación de la sociedad civil desde políticas de Estado de amplio beneficio general.

En este trabajo se abordan los términos y las propuestas que, desde la perspectiva analítica del autor, constituyen la estructura programática y de re-orientación de las tendencias expuestas y de los esfuerzos que, desde nuestra perspectiva, es necesario que se hagan. Éstos, a su vez, tienen como referencia, explícita o implícita, el enfoque y la corriente de pensamiento regional que se organizó y dejó plasmadas una concepción y una orientación de políticas e iniciativas durante las Reuniones Regionales de la UNESCO para América Latina y el Caribe, ya referidas.

No es nuestra intención ofrecer aquí un enfoque documental ni empírico, sino presentar los rasgos y componentes que constituyen esta nueva agenda de discusión, desde una visión más bien crítica y programática; desde políticas y estrategias de gran calado y visión. Nuestro planteamiento se coloca en la perspectiva de una nueva ola de integración y desde la posibilidad de construir una agenda regional que pueda alcanzar un gran consenso entre los gobiernos, asociaciones de rectores e instituciones, redes y actores de todo tipo; y que permita catapultar lo que se constituyó como el referente del debate regional más importante que se ha vivido sobre la universidad y las instituciones de educación superior de la región, dada su cobertura, participación y representación: la CRES-2018 (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, junio de 2018).

BALANCE DE LA CRES 2018

En este apartado se da cuenta, desde la postura del autor, de las diferencias y similitudes entre las distintas CRES organizadas por la UNESCO en la región, con énfasis en las particularidades de la celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, desde cinco temáticas relacionadas: a) la magnitud de la CRES-2018; b) la organización temática del debate; c) los principales términos de la Declaración Final y de su Plan de Acción; d) la producción científica y académica presentada; y, e) (algunas) posturas confrontadas durante la reunión y su posible impacto en el corto y mediano plazos.

La magnitud de la CRES-2018

De acuerdo con los organizadores, la importante capacidad de convocatoria de la Conferencia permitió reunir a alrededor de 12 mil universitarios, entre los que destacó un nutrido grupo de académicos, rectores, estudiantes y autoridades de la educación superior; además, estuvo presente una representativa muestra de redes y asociaciones de instituciones de educación superior públicas y privadas, organismos subregionales y regionales, así como representantes de distintos organismos internacionales y multilaterales, como por ejemplo la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

A diferencia de las anteriores, la Conferencia de Cartagena de Indias de 2008 reunió a alrededor de 4 mil representaciones universitarias, con una cantidad menor de estudiantes y de organismos internacionales, así como de redes o asociaciones regionales o subregionales. Estuvieron presentes grupos de diversas instancias de gobierno, pero la representación más nutrida fue la de rectores, académicos y grupos relacionados con el estudio de la educación y de la educación superior en toda la gama y diversidad de instituciones de ese nivel. En este aspecto, también en la CRES-2018 predominó la representación de la universidad de carácter público, con todo y que la de las IES privadas tuvo una mayor presencia y fuerza que en la respectiva de 2008. Vale la pena destacar, en comparación con la CRES de 2008, la presencia y participación de grupos indígenas y la fuerte defensa de la interculturalidad en la vida académica de las universidades.

Otro aspecto que debe resaltarse es el mayor número de eventos preparatorios que fueron realizados en 2018, antes de la celebración de la reunión. La convocatoria despertó interés en casi toda la región y se llevaron a cabo reuniones de trabajo previas, organizadas por el propio IESALC, con el fin de construir la temática central del evento; pero también se realizaron reuniones en algunos países de la región, a partir de distintas convocatorias y actores, de forma progresiva, así como de redes y asociaciones. Adicionalmente, se realizaron reuniones de grupos de científicos de distintas áreas del conocimiento que relacionaron su quehacer con el contexto del debate de la educación superior a nivel local, nacional o regional. A ello debe agregarse la presencia activa de centros de investigación relacionados con la temática de la educación superior, la destacada presencia del movimiento sindical de trabajadores universitarios y la de organismos no gubernamentales.

A lo anterior habría que agregar el impacto que alcanzó la reunión de Córdoba en los medios de comunicación. Puede mencionarse, sin ninguna duda, que la CRES-2018 fue la que mayor cobertura tuvo en prensa escrita, radiofónica y televisiva respecto de las dos anteriores. Desde el plano de la opinión pública, la Conferencia de Córdoba hizo correr tinta desde posturas y editoriales muy diversos, y a menudo contrastantes; estuvo en la noticia con un alto nivel de cobertura e interés antes y durante la reunión, lo cual se debió a la propia convocatoria y a la magnitud de la reunión regional, así como al simbolismo y la carga mediática del centenario del movimiento estudiantil y de la autonomía universitaria.

Asimismo, respecto de las CRES anteriores, la celebrada en la UNC registró una mayor presencia por países (30) de la región; cabe destacar, al respecto, la presencia mayoritaria y activa de los universitarios argentinos.

La calidad de la CRES

En este apartado se destaca la importante contribución que tuvo esta reunión, tanto por los trabajos elaborados previos a la misma, como por los que se presentaron *in situ*. La referencia con la

que se cuenta es que la participación de organismos, universidades e instituciones de educación superior, conferencistas y ponentes, en términos de cantidad, calidad y esfuerzo, fue mucho más prolífica que en la CRES de Cartagena de Indias; pero más allá de la calidad y abundancia de los trabajos del 2018, hay una notable diferencia, ya que diez años atrás se presentó un documento base a la discusión general,⁵ amén de las ponencias y documentos que circularon profusamente durante la reunión. Este documento fue elaborado durante 2007 y 2008 por un equipo de trabajo convocado por la dirección del IESALC-UNESCO, que trabajó en su sede, en Caracas, y que presentó sus primeros resultados en una reunión de redes y asociaciones de universidades de América Latina y el Caribe en la ciudad de Brasilia a principios de 2008.

En Córdoba 2018 se presentaron temáticas definidas por el IESALC, y se integraron los grupos de trabajo respectivos, pero durante las reuniones previas a la Conferencia se presentó un número aún indeterminado de ponencias, propuestas, declaraciones y documentos de todo tipo. En el curso de la reunión, además, destacaron las publicaciones del IESALC y de otros organismos, como la OEI.

El contenido de las principales publicaciones (que, por lo que se ha señalado, no podría ni siquiera llegar a comprenderse en un porcentaje significativo en este trabajo), fue expresado en términos generales en su Declaración Final, en los resúmenes de las mesas de trabajo centrales, en los esbozos del Plan de Acción presentados también en la sesión de clausura de la Conferencia, y en los libros de coautoría que fueron editados tanto por el IESALC-UNESCO como por la OEI.

La Declaración Final de la CRES-2018, que tiene como apellido “Preámbulo”, es una composición que incluye tres grandes apartados: a) una remembranza histórica e identitaria de la gesta estudiantil de 1918, en donde se articulan algunos de los pasajes más conocidos, pero también de gran fuerza narrativa, del Manifiesto Liminar; éstos se retoman como propios para reafrendar su vigencia y mostrar, de manera explícita, el reconocimiento desde las universidades de América Latina y el Caribe al movimiento estudiantil argentino; b) el posicionamiento de la CRES-2018 respecto de la vigencia del bien público, la educación superior como un derecho humano y la garantía del subsidio estatal para el buen desempeño de sus actividades, conceptos que, como es bien sabido, fueron el núcleo del posicionamiento de las universidades de la región durante las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior organizadas por la UNESCO en su sede de París, en 1998 y, sobre todo, en 2009; y, c) el posicionamiento crítico respecto de la mercantilización de la educación superior en la región y en el mundo, que se expresa en el incremento en el número de las instituciones con fines de lucro y en la venta de servicios educativos como si éstos fueran una mercancía.

La Declaración de la CRES-2018 no buscaba presentar un análisis de las tendencias de cambio o un diagnóstico de la situación de la educación superior en la región, porque esto ya se había difundido y organizado en las mesas temáticas y en los documentos, conferencias y estudios que llenaron las reuniones multitudinarias de esta Conferencia. No era éste, pues, el objetivo (como lo quisieron presentar algunos editorialistas de prensa en algunos países de la región), sino el meramente declarativo y de posicionamiento histórico, porque se celebraba el centenario del movimiento reformista de Córdoba de 1918, y porque había una suerte de consenso de reafrendar los principios que son garantes de la autonomía, la libertad de pensamiento, la conciencia crítica y la lucha de los universitarios en ALC. El trabajo de análisis de los documentos, el debate que se dio a fondo respecto de una gran cantidad de temas y de abordajes teóricos, de las innovaciones que se presentaron y de las tendencias que proyectan un contexto de dificultades agudas en el corto,

⁵ Ver Gazzola y Didriksson, 2007.

mediano y largo plazos para las IES, es una tarea que se está realizando, de acuerdo con lo que propusieron el IESALC —y la misma comisión organizadora— para los próximos meses de 2018.

La organización del Plan de Acción

Este documento, que acompañó la Declaración Final, fue de carácter enunciativo; tenía el propósito de abrir un proceso, más que acotar y presentar iniciativas, estrategias, objetivos o metas, como ocurrió en el Plan de Acción y con la propuesta de ENLACES (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior) en Cartagena 2008. El punto de convergencia fue la presentación de líneas generales de trabajo para que éstas fueran retomadas por un equipo, o varios, a nivel regional, para desarrollar un Plan de Acción. A su vez, este Plan habría de desarrollar altos niveles de articulación y compromiso de parte de los actores prominentes de la educación superior y universitaria, tanto a nivel de gobiernos como de empresas, de universidades y sus representaciones asociativas, de académicos, estudiantes, sindicatos y rectores.

VISIÓN Y ESTRATEGIAS DE CAMBIO PARA LA UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: 2018-2030

Para cubrir el periodo de 2018-2030, la visión de un sistema de educación superior y universitario, tanto a nivel nacional como regional, debe tener los siguientes componentes:

1. La educación superior debe constituir un sistema articulado, diversificado, cooperativo y complementario al conjunto de los procesos de aprendizaje, producción y transferencia de conocimientos y desarrollo del talento nacional y regional. Tendrá concurrencia con los referentes regionales e internacionales relacionados con los aspectos señalados, desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones de educación superior y de las universidades, de su pertinencia, de su calidad y de la responsabilidad social que asume frente a la sociedad. Todo ello en tanto que es parte del sector que genera y difunde un valor social fundamental, el educativo, al más alto nivel posible, para alcanzar los objetivos de una sociedad que privilegia la felicidad y el bienestar de los ciudadanos con identidad, equidad y progreso para todos.
2. Las funciones fundamentales de este sistema deben ser: a) la creación, desarrollo, trasmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b) la preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación específica de conocimientos, lenguajes y métodos para la creación científica y artística; c) la investigación y la innovación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de las humanidades y de las ciencias sociales, del arte y la cultura, tanto nacional como de las comunidades y pueblos originarios; d) la extensión y difusión de la cultura universitaria.
3. Este sistema de educación superior deberá estar regulado y evaluado de forma constante, bajo la dimensión y la visión del Estado (con las orientaciones, estrategias y objetivos del gobierno) para que, desde la plena libertad académica, su autonomía institucional y la diversidad de los modelos que lo conforman, pueda responder a las demandas de la

sociedad en la que se desenvuelve y ser influida en una perspectiva dinámica, prospectiva y responsable.

4. Los fines educativos, de aprendizaje y de conocimientos de bien público que se proponen en la reglamentación que le da vigencia a un sistema articulado e interactivo de educación superior, son prioritarios frente a otro tipo cualquiera de exigencias derivadas del mercado, del logro de intereses particulares o de lucro, y mucho más frente a modelos del exterior que pudieran ser concebidos como estándares de alto nivel.
5. El régimen académico que rige la implantación de los cambios en la educación superior que aquí se proponen, busca elevar la calidad y la importancia de la formación profesional y técnica, los estudios de grado (licenciatura) y posgrado y/o PhD, de tal manera que puedan ser complementarios, articulados pedagógicamente y coadyuvantes a una formación integral, sólida como ciudadano, plena como ser humano, y permanente; lo anterior con el fin de garantizar que las capacidades y conocimientos alcanzados durante los distintos tramos de la escolaridad, puedan ser elevados y perfeccionados de forma constante a lo largo de la vida.
6. Este régimen académico debe enfatizar los saberes, cultura, capacidades y conocimientos que permitan que el estudiante adquiera aprendizajes significativos para el saber cómo (*learning to know*), realizar el ejercicio de una profesión determinada y tener una sólida formación disciplinaria, trans e interdisciplinaria, que le permita seguir aprendiendo durante su ejercicio profesional; un aprendizaje que permita el pleno desarrollo de su persona (*learning to be*), de su cultura, de su capacidad estética y humanística, de su capacidad para comprender el mundo en el que vive y participa, es decir, holística, que le permita desarrollar plenamente sus capacidades de comunicación, de crítica social, de relación social, de movilidad económica y bienestar con un sentido ético, solidario y transcultural. En síntesis, un aprendizaje genérico que le permita construir conocimientos y soluciones para enfrentar los problemas por venir (*learning to become*).
7. El régimen académico de este sistema de educación superior se organizará para alcanzar grados de complementariedad, a nivel regional, en cuatro años en sus primeros niveles (para el ámbito del grado o licenciatura, y para los estudios técnicos superiores); contará con dos años más de formación para la realización de una maestría, y con 3 o 4 años más para continuar su formación como investigador para alcanzar el PhD o el doctorado. Este esquema podrá ser llevado a cabo de forma flexible y/o en tiempos definidos, en una institución o en varias, en correspondencia con las posibilidades de movilidad académica que se vayan alcanzando.
8. Toda institución registrada como de educación superior y/o universitaria podrá organizar programas de estudio desde el plano de su autonomía, su pertinencia y su responsabilidad social, los cuales serán evaluados de manera permanente (una vez aprobados, dentro de rangos de entre 3 y 5 años) con procedimientos ágiles y expeditos (centrándose en lo esencial del currículo y con el menor papeleo posible), contando con la voz y la voluntad de las comunidades académicas (pares) para autorizar su aplicación, y durante determinado tiempo.
9. Este régimen académico deberá estar centrado en el logro de aprendizajes significativos en el alumno y en la capacidad de los cuerpos colegiados, y de docentes e investigadores, para organizar múltiples ambientes de aprendizaje; lo anterior para poder aprovechar la experiencia y el talento del profesor-investigador y de sus equipos de trabajo, y apoyar al estudiante para que organice, construya y resuelva problemas y retos cognitivos,

y reconozca sus diferentes necesidades, intereses y aspiraciones. A partir de todo ello se pretendería que el estudiante fuera capaz de desarrollar todo su potencial, tanto en lo personal como en lo académico, y de expresarlo en conocimientos, saberes y competencias genéricas y específicas, homologables y compartidas.

10. El tiempo del aprendizaje será, consecuentemente, más intenso; se organizará el aprendizaje de lo imprescindible, de lo esencial, pero el estudiante podrá aprender más y mejor porque la selección de contenidos, métodos, lenguajes y técnicas que se distribuirán a lo largo y ancho del currículo no estará determinada por la información que debe reconocerse o memorizarse, sino por la cantidad justa de saberes y por la capacidad para adquirir los procedimientos intelectuales (métodos, lenguajes y capacidades) y prácticos para seguir aprendiendo de forma activa, en correspondencia con lo que requerirá en su vida futura, como egresado, tanto para su desempeño laboral como para el pleno ejercicio de su ciudadanía, de su identidad y responsabilidad; todo ello en tanto que formará parte de un sector crucial del país para la producción y transferencia de nuevos conocimientos. En este sentido adquiere particular importancia que el trabajo intelectual y práctico del alumno alcancen el mayor grado de autonomía posible, desde la orientación y experiencia de sus profesores.
11. En este régimen académico se deberá evitar mantener o reproducir el esquema de fragmentación de conocimientos en disciplinas estancas e inamovibles, y que esto se refleje en la organización y gestión de la investigación y de la docencia universitaria; deberá propiciarse la gestión de conocimientos de frontera y una formación a lo largo de la vida. La universidad y las instituciones de tercero y cuarto grados deberán brindar títulos que permitan la formación de un horizonte cultural, técnico y ciudadano muy amplio entre los estudiantes, que se vaya completando durante toda la vida; y evitar reproducir las formaciones estrechas, dirigidas a un conocimiento e información para cierto tiempo y espacio, además de la proliferación de títulos que no garantizan el sentido de la propuesta que se realiza. Se requiere detener la fragmentación del saber y hacer proliferar la integración y articulación de los conocimientos.
- Ante ello, resulta relevante definir con toda claridad el tipo, carácter y alcance de la formación continua de las IES, de tal manera que puedan organizarse espacios de aprendizaje de actualización, reeducación y producción de conocimientos (postdoctorados) permanentes de alta calidad. La diversificación de estos procesos deberá estar plenamente garantizada para que el estudiante pueda llegar hasta donde quiera y pueda, sin más limitaciones que las de su capacidad, mérito y voluntad.
12. Desde las anteriores perspectivas, los créditos por asignatura, y su acumulación por carreras, no pueden estar sujetos al libre albedrío: se debe establecer un sistema de equivalencias razonables entre estudios cursados a nivel nacional, regional, e incluso internacional. Este sistema debe privilegiar la contabilidad de horas de trabajo que se estiman necesarias para cumplir con objetivos cognitivos, y no restringirse a una simple acumulación de horas de clase o de supuestas actividades extracurriculares. Ello supone pasar a una normatividad que refleje el trabajo discente, más que el trabajo docente; éste es el paradigma del aprendizaje: poner en el centro al estudiante y desechar el trabajo único del aula y de las asignaturas.
13. Para construir este sistema de créditos, el nuevo régimen académico deberá transformar su sistema de evaluación para poder acreditar la adquisición de conocimientos con valor

social, y no sólo dar fe del paso y la trayectoria formal de ingreso-egreso de los alumnos en el sistema escolar.

Esta forma de evaluación (interna) del sistema de educación superior deberá centrarse en el logro de objetivos cognitivos y de aprendizaje por parte de los estudiantes, y superar la idea de que las pruebas deben basarse en equivalencias respecto de respuestas correctas a determinado tipo de ejercicios u opciones. El abanico a evaluar será múltiple: de acuerdo con la asignatura o el módulo de que se trate deberá tomarse en cuenta el trabajo participativo en clase, los trabajos individuales o colectivos, la demostración del uso directo de los acervos bibliotecarios o en red, el aprendizaje grupal y cooperativo, el que se sustenta en proyectos, el uso creativo y orientado con nuevas tecnologías de la información y multimedia, así como el trabajo de laboratorio, talleres, seminarios, aprovechamiento de cursos en línea y otras actividades formativas.

14. La investigación universitaria deberá estar orientada desde la perspectiva de su bien público y social, de tal manera que dote a cada institución de un grado de identidad y que sea complementaria a la formación profesionalizante. Esta investigación no podrá tener fines utilitarios ni mercantiles, con las debidas adecuaciones que deberán ser previstas de forma específica. El trabajo de investigación deberá tender a realizarse en equipos de trabajo y colectivos académicos, sobre la disposición de fondos base para su realización, independientemente de su carácter básico o aplicado, con una adecuada flexibilidad en la gestión de ese presupuesto.

El carácter colectivo de la investigación de las universidades debe garantizar la formación de futuros investigadores, junto con la constante elevación de la calidad de la planta de profesores e investigadores existente. Esto debe ser el componente fundamental de los programas de doctorado.

En una perspectiva más amplia, el trabajo doctoral universitario deberá buscar orientarse hacia la proyección del proceso de generación y transferencia de conocimientos para la innovación social y el desarrollo económico de bienestar colectivo, objetivos respecto de los cuales la universidad no puede estar ajena; y más aún, deberá ser objetivo desde el plano del ejercicio transparente de las responsabilidades públicas de los investigadores, lo que implicará centrar los objetivos de la investigación en el interés social y de la población, y difundir sus resultados de la forma más completa posible, sin ningún tipo de restricción.

Las investigaciones que impliquen la transferencia de conocimientos a empresas privadas deberán ubicarse en espacios de organización distintos a los universitarios, con estructuras administrativas diferentes y estilos de gestión adecuados.

15. Para el establecimiento de la carrera docente e investigativa se deberán establecer categorías fijas para todos sus miembros, de tal manera que se garantice tanto la actividad docente como la investigativa. La superación del cuerpo académico deberá de ser obligatoria y no optativa, y la tabla económica (escalafón) deberá estar sustentada en este mejoramiento cualitativo de las actividades, y relacionada con la obtención de maestrías y doctorados, proyectos de formación, investigación, y extensión y difusión de la cultura. La normatividad para el establecimiento de la carrera académica deberá contar con un estatuto específico.

Desde la perspectiva del autor, los temas fundamentales de la constitución de una agenda regional de transformación para el periodo 2018-2030 para la educación superior deberán ser los

que se enuncian a continuación, y al mismo tiempo deberán contribuir, de forma decidida, al logro de los Objetivos para un Desarrollo Sustentable (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas:

1. Se deberá alcanzar una cobertura del grupo social de educación correspondiente de 70 por ciento; revertir los niveles de desigualdad en el acceso y permanencia, al incorporar sectores tradicionalmente excluidos con programas afirmativos y compensatorios; y ampliar el número y tamaño de los estímulos económicos para permanecer en la escolaridad superior por medio de un amplio sistema de becas y por la vía de la creación de nuevas instituciones.
2. Se deberá impulsar la creación de nuevas carreras de tipo multi o interdisciplinar, la formación y actualización de docentes, y el mejoramiento de la infraestructura escolar y cultural, con el objetivo de incidir en la calidad de los estudios desde la perspectiva de su impacto social y de la relevancia y pertinencia de estos estudios en relación directa a los problemas fundamentales de la mayoría de los pueblos de América Latina y el Caribe.
3. Las nuevas tecnologías de impacto en la enseñanza superior deberán ampliarse, así como la conectividad y la extensión del uso de la computadora y la Internet, como medios para propiciar ambientes múltiples de aprendizaje; generalizar cursos y programas en línea desde equipos de trabajo con un enfoque crítico respecto del uso y manejo de estos medios tecnológicos.
4. Las actuales leyes nacionales y orgánicas de la educación superior deberán redefinirse, con modificaciones constitucionales o reglamentarias específicas, para garantizar la autonomía, la libertad de cátedra, la gratuitud de la educación superior y la articulación e integración de los sistemas nacionales de educación superior en plataformas regionales universitarias. Esta nueva legislación deberá contemplar una rigurosa regulación de las actividades y del desempeño de las instituciones y escuelas privadas, y de ninguna manera permitirá la existencia de instituciones con fines de lucro.
5. La educación superior deberá ser predominantemente de carácter público, gratuito y con una alta pertinencia y responsabilidad social desde la perspectiva de asumir tareas nacionales y regionales, cooperativas y solidarias de integración, de tal manera que se favorezca la conformación de redes dinámicas que comparten recursos materiales y humanos y co-laboratorios; que se establezcan lazos de voluntad creativa, se comparten cursos y créditos, y se lleve a cabo una muy amplia movilidad educativa.
6. El conocimiento que se produzca y transfiera desde las universidades deberá orientarse a combatir la pobreza, la desigualdad y la inequidad, y a disminuir las brechas entre los países desarrollados y los menos desarrollados; se fortalecerá la competitividad y la productividad de la región y de los países, desde el plano de una nueva cooperación horizontal y de políticas de corresponsabilidad con todos los actores y sectores de la educación y de la sociedad. Entre estos compromisos debe estar la formación de ciudadanos críticos y libres, con capacidades y competencias de alto nivel, que puedan llevar a cabo un liderazgo en el fortalecimiento de la democracia y la transformación social.
7. Las universidades deberán fortalecer, actualizar e innovar en sus capacidades de investigación, sobre todo a partir del fortalecimiento de su base científica y de sus posgrados, y con la extensión de su labor institucional hacia la sociedad. Sobre todo, se deberá combatir

con seriedad la fuga de cerebros y las políticas mercantilistas que sitúan el conocimiento como un bien privado y mercantil.

8. El financiamiento deberá diversificarse, pero, sobre todo, se propone ampliar la base de recursos presupuestales desde una política de Estado que favorezca directamente la orientación de recursos hacia las prioridades nacionales —e incluso las regionales— desde las instancias de cooperación multilaterales, como se ha mencionado con antelación.
9. La política educativa deberá ubicar, como eje fundamental de su quehacer, y desde una visión prospectiva y de Estado, la transformación del sistema nacional de educación, lo que supone poner en marcha medidas que hagan posible diseñar y construir los nuevos paradigmas pedagógicos, científicos y tecnológicos en los que se sustenta una sociedad del conocimiento con equidad e igualdad, de desarrollo humano y sustentable. Esto significa poner al frente tareas que tengan un alto impacto en la eliminación de los rezagos ancestrales, que sean capaces de elevar los niveles de cobertura y calidad del conjunto del sistema educativo y científico, y de proyectar una plataforma de creación de un nuevo sistema para el mediano y el largo plazo. Las universidades deberán tener la mayor responsabilidad en orientar el sistema educativo en su conjunto desde su particular posicionamiento en la cúspide del sistema formal de educación de cada país. Ante ello, se propone el liderazgo de las universidades con el fin de:
 - a) Atender a la población sin instrucción, desde dos planos diferenciados: el grupo de edad de tres a 14 años, y el de 15 años y más, por medio de procedimientos pedagógicos que combinen la educación formal con la no formal y la abierta, bajo la forma de un esquema curricular de articulación y multiplicación de medios ambientes de aprendizaje; y potenciar un gran uso y manejo de sistemas de información, de telecomunicaciones, de televisión y radio, y de todos los medios de comunicación de masa disponibles para organizar y fomentar las capacidades educativas de estas poblaciones.
 - b) Impulsar una educación integral para el trabajo en la población de 15 años y más.
 - c) Proyectar, en correspondencia con las tasas anuales de incremento demográfico de cada grupo de edad, el aumento y atención a la permanencia en el sistema educativo. De manera particular, otorgar prioridad al aumento de la cobertura y atención a los grupos de educación media superior y superior de los sectores más excluidos de la población.
 - d) Impulsar la universalización de la educación en todos sus niveles.
 - e) Proponerse, como meta específica para un periodo de 10 años, la “universalización” de la educación media superior y superior.
 - f) Ampliar los servicios escolares formales y no formales, así como elevar la tasa de rendimiento y permanencia de la población en los estudios, y en la propia educación superior, a la tasa nacional. Para ello es indispensable comprender que la tarea no es sólo educativa, sino también de orden social y económico, por lo que se deberán poner en marcha programas compensatorios, de autoempleo, de organización social y de gobernabilidad ciudadana.
 - g) Poner en marcha un proceso de reforma y cambio de la educación media superior, como un espacio común de formación hacia el trabajo y la ciudadanía, la alta inteligencia y desarrollo científico y tecnológico. Más que instituciones de difusión de conocimientos, las instituciones de este nivel se deberán transformar en unas de producción y transferencia de conocimientos, de alto nivel de difusión de la cultura, de pertinencia y de vinculación con el contexto desde la investigación y la innovación.

La pertinencia del trabajo académico deberá ser el elemento central para valorar la calidad del servicio que se ofrece.

h) Considerar a la ciencia y la tecnología como los componentes estratégicos de articulación de una sociedad del conocimiento con democracia y bienestar; ello se deberá de hacer patente en una política de Estado y en los incrementos presupuestales hacia la investigación estratégica de forma irreductible.

CONCLUSIONES

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre las universidades están provocando presiones sin límites, la redefinición de políticas y planes, y el diseño de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización.

Lo anterior plantea la posibilidad de constituir un escenario de nueva reforma universitaria que apunte a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructure en redes y en espacios comunitarios y que trabaje en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de transformación universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad —caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas— se sostiene en la organización de estructuras y procesos académicos en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, así como en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación. Este escenario se sostiene en una participación más intensa de las comunidades y en un incremento diversificado de los esfuerzos para la obtención de recursos.

Esto supone la idea de *una universidad de innovación con pertinencia social*. Se trata de vislumbrar la posibilidad de una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de trabajadores activos e innovadores, productores de conocimientos, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Una universidad en donde la calidad social de los conocimientos que genera y transfiere se presenta como un principio organizativo, como el eje de sus cambios; y se ubica en el carácter de sus procesos educativos y en un perfil que responde tanto a los retos que plantea la transición democrática, como a la necesidad de desarrollo social con bienestar.

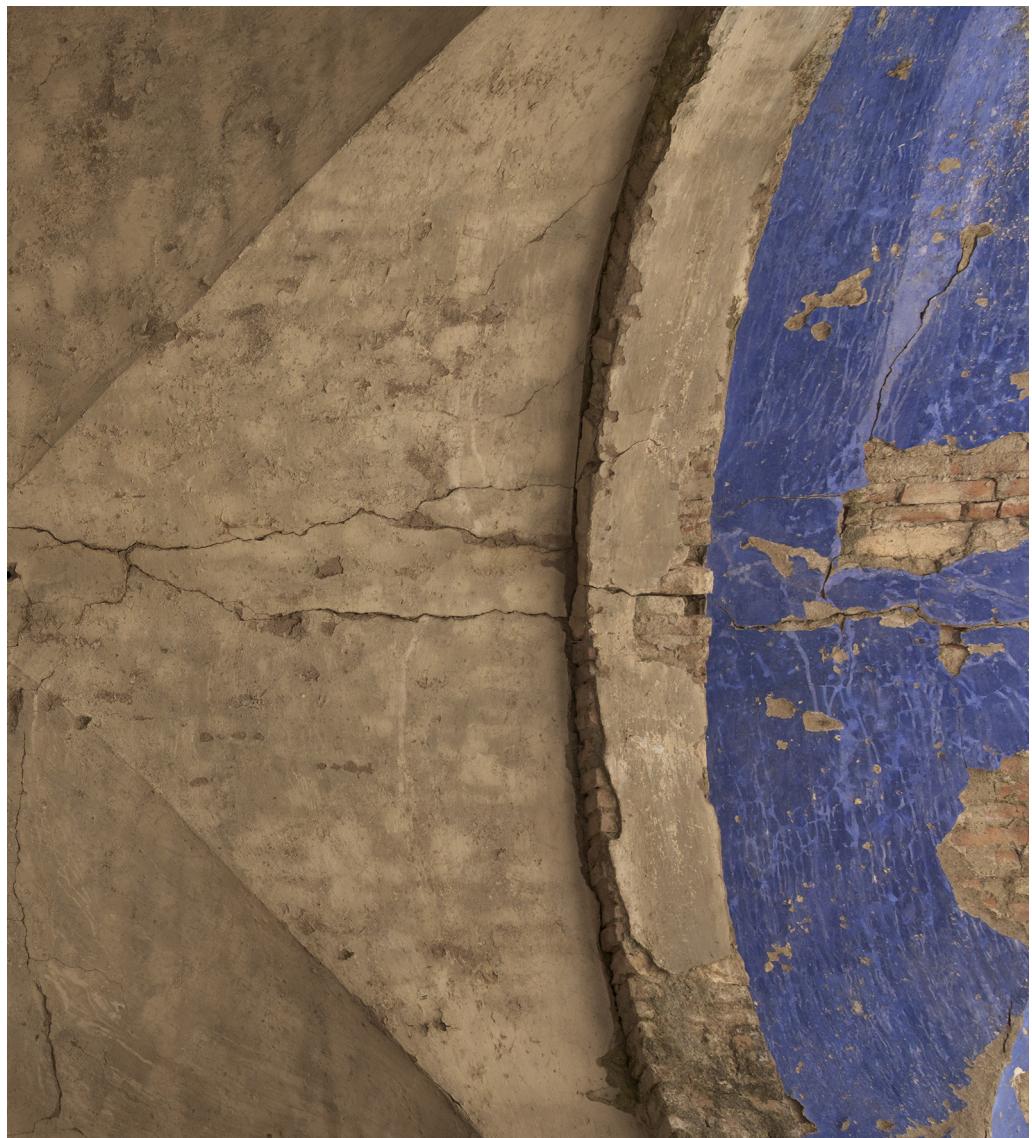
REFERENCIAS

ARNOVE, Robert (2006), “La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad”, en Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política*, Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 47-68.

- BONAL, Xavier (2006), “Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas”, en Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política*, Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 175-189.
- DIDRIKSSON, Axel (coord.) (2018), *Inclusión y calidad. La experiencia de las nuevas universidades en América Latina*, Quito, Fondo Editorial UNAE.
- GAZZOLA, Ana Lúcia y Axel Didriksson (eds.) (2008), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- OCDE (2015), “Latin American Economic Outlook 2015. Education, skills and innovation for development”, París, OCDE.
- PETRELLA, Ricardo (1989), *Science, Technology in Society. European priorities, results and recommendations from the FAST II Programme*, Bruselas.

NOTAS

R E S E Ñ A S



Innovación en educación Gestión, currículo y tecnologías

Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales (coordinadores), México, Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2017

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda¹

Antes de comenzar con la reseña del libro *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* debe hacerse notar la amplia experiencia académica y de investigación de los coordinadores, ya que es una garantía de que los capítulos que integran la obra han sido cuidadosamente elaborados, trabajados y organizados, y que, por lo tanto, constituyen un aporte sustantivo a las distintas realidades que se viven en nuestro sistema educativo con relación a la innovación en educación.

La obra completa incluye 28 capítulos que se estructuran en tres grandes apartados y se desarrollan en 352 páginas. El primer apartado hace referencia a las políticas y gestión de la innovación en educación; el segundo aborda el tema de la innovación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje; y el tercer apartado está dirigido a la innovación y las tecnologías. La innovación se presenta a lo largo de todo el libro como un eje transversal y vertebrador que permite identificar diversas manifestaciones y miradas de ese tema en el campo educativo, especialmente en tres asuntos de gran importancia: la gestión, el currículo y las tecnologías.

Esta obra se dirige a una población muy amplia de lectores potenciales: estudiantes, profesores, administradores, coordinadores y directores; además, todas las personas vinculadas o interesadas en el campo educativo pueden encontrar en ella un referente estratégico para actualizarse en los principales temas que aluden a la innovación educativa.

A través de la presente reseña se pretende dar un panorama general del contenido del libro, con la finalidad de llegar a algunas conclusiones y análisis de sus aportaciones.

En la presentación los coordinadores del libro exponen el contexto internacional y nacional de las principales políticas y aportaciones que han influido en la evolución y desarrollo de la innovación, y que han impactado al ámbito educativo. Esta contextualización aporta a los lectores las bases para la comprensión de los capítulos que integran

¹ Profesora-investigadora de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Profesora del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Educación, en Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa. CE: gavalenzuela@hotmail.com

la obra, y constituye un marco referencial actualizado sobre los temas que se incluyen.

El primer apartado hace referencia a las políticas y gestión de la innovación en educación e incluye nueve capítulos que versan sobre temas de vanguardia, como: gestión escolar, internacionalización, innovación y cultura de la innovación, emprendimiento, liderazgo, evaluación, cambio de paradigmas y gestión de calidad, entre otros.

Cuatro capítulos de este primer apartado hacen énfasis en el estudio de la innovación, su conceptualización, interpretación, evolución y desarrollo histórico, así como en los retos que demanda su instrumentalización en las instituciones educativas. A través de su lectura se identifica la preocupación por definir el término de innovación; además, se aprecia que este término aplica a todas las áreas del conocimiento y disciplinas, y que impregna la totalidad de las funciones y procesos que se realizan desde los campos de estudio derivados de tales disciplinas.

El trabajo de Navarro tiene como propósito “mostrar los retos que la incorporación de una dimensión internacional plantea a las universidades, tanto desde una perspectiva adaptativa, como desde una perspectiva cultural de la innovación” (p. 31). Derivado de lo anterior, el autor aporta elementos de reflexión para la toma de decisiones en las instituciones educativas.

Medina y Acosta hacen referencia a la innovación y el emprendimiento y afirman que “es necesario promover la creación, re-creación, trasmisión y difusión del conocimiento, al propio tiempo que fomentar el desarrollo de competencias orientadas al trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos colaborativos y la solución de problemas” (p. 56).

Por su parte, Salazar describe la evolución y desarrollo que ha tenido la innovación en Colombia. Para ello retoma diferentes aspectos, tales como: el ecosistema de innovación, la teoría de sistemas, los sistemas nacionales de innovación, la innovación abierta, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y el Programa de Ruta N. Además, presenta un gráfico con las posibles relaciones entre los diferentes campos.

En estos capítulos se identifica la preocupación de los autores por dejar claro que el concepto de innovación ha estado presente en diferentes espacios y tiempos, y que ha evolucionado de manera considerable en las diferentes disciplinas, incluyendo, desde luego, la educación.

En este primer apartado se describen también dos experiencias —y sus propuestas— que se realizan en torno a la innovación, como una alternativa frente a las prácticas educativas tradicionales. Valdivia y Fernández presentan su modelo de dinámica innovadora, el cual se basa en una serie de interrelaciones que se desarrollan entre los actores y el producto involucrado en el cambio pedagógico y curricular. Este modelo considera la cultura y el contexto, los actores y las dimensiones técnica, organizativa y social. Por su parte, Martínez, Galicia, Domínguez, Escamilla y Serna presentan el Centro de Innovación en

Negocios de la Escuela Superior de Comercio y Administración de Tepepan, que incluye diferentes actividades a través de las cuales se pretende contribuir a superar las debilidades de los planes de estudio en materia de innovación y creatividad.

Estas propuestas permiten reconocer la importancia de que se fomente la iniciativa y creatividad de los actores que se desempeñan al interior de las instituciones, ya que con ello se propicia el diseño y puesta en práctica de nuevas formas de realizar el proceso educativo, las cuales pueden ser una alternativa a las formas cotidianas de trabajo.

Por otro lado, en este primer apartado se identifican tres aportaciones que se relacionan con la gestión escolar, el liderazgo de gestión y evaluación, y la gestión de calidad, en relación con la innovación educativa: Paredes, Badillo y Vizcarra “identifican las concepciones que se tienen de la gestión escolar bajo el modelo neoliberal... [y sostienen que] la gestión escolar debe priorizar el eje pedagógico por sobre lo administrativo...” (p. 20). Por su parte, Álvarez, Toalá y Valencia hacen énfasis en retomar los desafíos de la política educativa que quedaron plasmados en el documento “Conclusiones de la séptima Conferencia Nacional de Ministros y Secretarios de Educación y Cultura de América del Norte y el Caribe”, derivado de su preocupación por elevar la calidad de la educación.

Por último, el trabajo de Menéndez, Tejeida y Ramos resalta la necesidad de incrementar la gestión de calidad en los servicios educativos de las instituciones de educación superior particulares en México; para ello, los autores retoman la primera fase de la “metodología de los sistemas suaves”.

Con esta primera parte del libro queda clara la importancia de la innovación en las instituciones, ya que ha tenido una evolución y desarrollo importantes en los últimos años, y ha impregnado todas las áreas y campos educativos.

El segundo apartado se compone de ocho capítulos que abordan la innovación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Se presentan trabajos que tienen que ver principalmente con las siguientes temáticas: currículo socioformativo, cartografía conceptual, niveles de conocimiento, momentos de abstracción, aprendizaje del inglés, aprendizaje basado en proyectos, prueba de aptitud académica, enseñanza de la estadística, evaluación del aprendizaje, práctica docente y cartografía institucional.

El trabajo que presentan Martínez, Tobón, Zamora y López describe las características del currículo socioformativo “aplicando la metodología de cartografía conceptual propuesto por Tobón...” (p. 111). Los autores se fundamentan en una investigación documental sobre el tema de estudio. Por otro lado, González propone siete niveles de conocimiento: instrumental, técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnoseológico y filosófico. Además, hace énfasis en la vinculación que existe entre los distintos niveles educativos y los niveles

de conocimiento, los cuales son abordados en tres momentos de abstracción: subjetivación, práctica-objetiva y crítica-objetiva. Se apoya en las teorías de Piaget y Vygotsky y resalta que estos aspectos impactan de manera importante el currículo. En estos primeros capítulos del segundo apartado se realizan descripciones, reflexiones y aportaciones derivados de la revisión de literatura en temas específicos.

Más adelante se describen dos experiencias en las que se aplican procesos de innovación educativa: la primera es el estudio de caso que presentan López-Martín y Martínez-Usarralde, el cual, “tiene la intencionalidad de cartografiar las políticas de innovación educativa planteadas desde el vicerrectorado responsable de la Universidad de Valencia... bajo la denominación de Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa, desde... abril 2014 hasta la actualidad” (p. 199). Los autores describen la experiencia realizada en esta universidad, la cual puede servir, sin lugar a dudas, como referente para otras instituciones de educación superior.

Otra experiencia se presenta en el capítulo de Zamora, Fouilloux, Zúñiga y Petra, quienes describen la evolución del proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde 1953-1954 en la carrera de Médico cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM. La evaluación, sostienen las autoras, ha evolucionado hasta llegar a la creación de los “Lineamientos generales para la evaluación de los estudiantes de la Licenciatura de Médico cirujano”. Se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de la materia de Introducción a la salud mental.

Además de los trabajos anteriores, el segundo apartado incluye cuatro capítulos que describen investigación empírica: uno aplicado a la educación básica, y tres a educación superior. En el primer caso, Lima y Badillo refieren una investigación-acción orientada a fortalecer el aprendizaje del inglés en una escuela primaria del medio rural. Las autoras afirman que, “el proceso innovador se desarrolló mediante la estrategia del método de proyectos y buscó favorecer las competencias comunicativas de los estudiantes en el idioma [inglés]” (p. 137); a partir de dicha experiencia se obtuvieron resultados favorables en el aprendizaje de dicho idioma.

Por su parte, en el capítulo de Fueyo, Soriano y Cardona se hace referencia al seminario de orientación para la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que aplica la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La investigación que presentan tuvo como “objetivos: analizar el rendimiento académico de los estudiantes del seminario virtual y estudiar la opinión de los estudiantes del seminario con relación al desarrollo de las habilidades que comprende la PAA” (p. 152). Entre las conclusiones destaca que “los resultados de la práctica de ejercitación final son estadísticamente superiores a los resultados de la práctica de ejercitación inicial” (p. 158), “...por lo que se puede afirmar que los estudiantes, durante el seminario de formación, consolidaron las habilidades para la PAA y ganaron confianza para presentar la prueba” (p. 161).

En el trabajo de Estrada se presenta una investigación con dos intervenciones educativas con la finalidad de lograr “la innovación en la asignatura de Procesamiento de información estadística en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria” (p. 165). Para ello, en la primera intervención se utilizaron actividades innovadoras empleando un *software* estadístico; y en la segunda se implementó “un proyecto integrador de las asignaturas de cuarto semestre” (p. 168). Con los resultados obtenidos se pretende mejorar el aprendizaje de esta asignatura.

El último trabajo de investigación empírica de este apartado es de Vaca, quien presenta una investigación que tuvo como objetivo “conocer las debilidades y fortalezas de la práctica docente de los catedráticos de la Licenciatura en Contaduría” (p. 185), de la Universidad Estatal de Sonora; e identificar “la innovación que utilizan los catedráticos” (p. 185). En el trabajo se concluye que, “mediante la innovación, y con el apoyo de las TIC, el profesor facilita el aprendizaje y el entendimiento de los temas con sus alumnos” (p. 195). Además, los profesores “en su práctica docente innovan mediante las TIC y materiales didácticos, [por lo que] se concluye que existe una asociación entre la innovación y la práctica docente” (p. 195).

A través de estos capítulos, como se ha visto, se identifican diferentes experiencias de innovación educativa vinculadas al currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Todas ellas tienen el propósito de fortalecer la calidad educativa de las instituciones, por lo que se advierte la instrumentación de distintas experiencias e investigaciones congruentes con las necesidades y características institucionales.

El tercer apartado, relativo a la innovación y las tecnologías, es el más amplio; consta de once capítulos, de los cuales dos presentan análisis y reflexiones basados en investigación documental, y un tercero es una investigación de educación comparada. Otros dos capítulos de este apartado describen experiencias de innovación educativa y tecnología y seis más reportan investigaciones con trabajo empírico. En uno de estos últimos se desarrolla un proceso de intervención educativa. Por último, se describe un proyecto de investigación.

Este apartado hace referencia a distintas temáticas, tales como: energías renovables, programas de posgrado, prácticas interdisciplinares, sistema educativo *b-learning*, realidad aumentada, simulador molecular, formación y práctica docente, *gammificación* en la educación, portafolio de evidencias electrónico, autorregulación académica, competencias metacognitivas, gestión de competencias apoyado en TIC, trabajo colaborativo, vinculación de la tecnología con la educación, percepción del uso de las TIC, educación comparada y la web 2.0 en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los dos trabajos de investigación documental, el capítulo desarrollado por Amaya se centra en la descripción del diseño curricular y el diseño instruccional que caracterizan al plan de estudios

de Ingeniería en Energías Renovables, en la modalidad a distancia, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como a la demanda nacional e internacional que este programa ha tenido en los años 2016 y 2017.

Por su parte Gudiño realiza un estudio de educación comparada entre los principales indicadores de una muestra de planes de estudio de maestrías en educación en línea que se ofrecen en instituciones de México, Estados Unidos y Canadá, con la finalidad de compararlos con los indicadores de la Maestría en Educación, en línea, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y, como consecuencia, generar propuestas para su fortalecimiento.

En la investigación presentada por Hernández, García, Jiménez y Peña, por otro lado, “se describe el proceso de planeación, desarrollo y resultados de prácticas interdisciplinares llevadas a cabo por alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial de una universidad pública con un modelo educativo semipresencial (*B-Learning*)” (p. 253). Los resultados se presentan de acuerdo con las áreas consideradas en el estudio: materiales y manufactura avanzada, calidad y producción.

Otra aportación importante es la de Haro, Manzanilla, Dorantes y Cordero: dada la complejidad de uso y el costo de los programas para visualizar moléculas en 3D, los autores del capítulo, apoyados en el sistema operativo Windows, describen el desarrollo de un *software* que aumenta la capacidad de visualización de las moléculas al mostrar las 14 Redes Unitarias de Bravais (RUB) como una alternativa más accesible para estudiantes de educación secundaria y media superior.

Las experiencias descritas aportan nuevas posibilidades e ideas para quienes trabajan en estas disciplinas.

En relación a los trabajos de investigación que desarrollan un trabajo empírico, el capítulo de Navarrete y Rojas presenta un avance de los resultados obtenidos en el “Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de la información y la 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” (p. 223), a partir del cual identifican las diferencias que existen en la formación y práctica docente apoyada en las TIC. Uno de los hallazgos importantes consiste en que “...es un hecho que la presencia envolvente de las TIC en la educación superior ha transformado la producción y circulación del conocimiento...” (p. 223).

Por su parte, en el capítulo de González e Ibarra, los autores desarrollan un estudio de caso en una preparatoria privada de Atizapán de Zaragoza a través del cual pretenden dar una respuesta a los diferentes retos educativos vinculados a la autorregulación académica y a las competencias metacognitivas. Para ello, utilizan el portafolio de evidencias electrónico como un modelo de gestión del aprendizaje que propicia su incremento.

Otra investigación interesante es la de Barbata, Serra y León, que se desarrolla en la Escuela Normal Primaria Rosario María Gutiérrez

Eskildsen. Su estudio tiene el objetivo de identificar la vinculación de las TIC con la educación en los cursos que imparten los profesores, partiendo del reconocimiento de que existe la necesidad de reforzar esta vinculación para lograr el desarrollo esperado.

En otro capítulo, Tapia, Cardona y Quintero realizan un estudio de educación comparada entre instituciones de México y Colombia. En este trabajo se identifica la percepción de los profesores sobre el uso de las TIC en una muestra de docentes de las áreas de Ingeniería y tecnología, Ciencias sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en México, y la Escuela de Administración y Mercadotecnia de Armenia, Colombia. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los profesores de ambas instituciones en relación con la percepción del uso de las TIC; sin embargo, los profesores de la BUAP observan mejores resultados.

En el trabajo de Quiroz se aprovechan las aportaciones de la cultura digital, desarrollada por los jóvenes a través de los videojuegos, para aplicarla como una innovación educativa en la materia de Pensamiento lógico computacional, en la Preparatoria Multicultural del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Esta investigación empírica, con una intervención educativa, tuvo como resultado el aumento de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

En otro trabajo de investigación empírica con intervención educativa, Castañeda y Mastachi describen los avances de resultados obtenidos en un trabajo de diagnóstico en el que aplicaron instrumentos innovadores. El estudio se desarrolló con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana para caracterizar su práctica. Apoyados en el diagnóstico, los autores realizan y aplican una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en las TIC y el trabajo colaborativo.

Un último trabajo que se presenta en el tercer apartado es el de Gutiérrez, Macías y López, quienes describen un proyecto de investigación a través del cual se pretendió realizar un diagnóstico en los niveles básico, medio superior y superior en el Sistema Educativo del Estado de Tabasco, con el propósito de identificar el uso e impacto que tienen las tecnologías de la información y comunicación (Internet, Web 2.0), en los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

A MANERA DE CIERRE

La lectura de este libro aporta al lector una amplia comprensión de los temas vinculados al campo de la innovación en educación, con énfasis en las políticas y gestión de la innovación en educación; la innovación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, y la innovación y tecnología.

La participación de investigadores nacionales (Baja California, Ciudad de México, Guanajuato, Nuevo León, Puebla, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán) e internacionales (Chile, Escocia, España, Colombia, Estados Unidos y Perú), garantizan una visión global y mundial de los temas estudiados. Esta amplitud de ubicaciones y zonas geográficas de los autores permite identificar que las realidades que se viven en los diferentes contextos educativos son muy semejantes. La diversidad de miradas y aristas favorece, en el lector, una comprensión más amplia de las situaciones que caracterizan a la innovación en educación.

A lo largo de la obra se analiza una gran diversidad de temas y situaciones —que tienen como punto de convergencia a la innovación en educación— y se presentan a través de diferentes estilos, como ensayos, proyectos de investigación, trabajos de investigación de corte empírico, intervenciones educativas, estudios de educación comparada y descripción de propuestas y experiencias, principalmente. Además, los trabajos que se presentan se han desarrollado en diferentes niveles educativos: básico, medio superior, superior y posgrado, y se han aplicado en diferentes modalidades de educación: formal y no formal; presencial, semiescolarizada y a distancia.

La lectura del libro coordinado por Navarro y Navarrete se recomienda ampliamente, ya que presenta un conjunto de trabajos que sistematizan experiencias, reflexiones y aportes educativos sobresalientes y de vanguardia en los diferentes niveles educativos; y difunden un conocimiento innovador y futurista que aporta elementos e ideas para el diseño, seguimiento y profundización de proyectos de investigación en temas de interés para los lectores vinculados al campo educativo.

NOTA

Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural

Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2013 /
Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2015

Danilo Arquímidés Quiñones Reyna¹ | Arsenio Celorio Sánchez²

Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural consta de dos partes: la primera está dedicada a la teoría, y la segunda a la sistematización de experiencias de este complejo y no siempre bien concebido campo en el posgrado.

Además del carácter científico-metodológico que el enfoque histórico-cultural le confiere al texto, se aprecia una perspectiva prospectiva del posgrado académico; desde la introducción se anticipa la posición de los autores como defensores de una concepción pedagógica y psicológica que favorezca el despliegue de todos los procesos que intervienen en este nivel: la multilateralidad y dinámica de los procesos sociales en diferentes contextos académicos, las interrelaciones sociales entre profesionales de distintas procedencias y la interdisciplinariedad.

El análisis crítico que hace el autor de las principales ideas del enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky (1896-1936) puede ser interesante para directivos académicos y demás ejecutores del posgrado; entre las tesis de Vigotsky que se retoman están: el carácter mediatizado de los procesos psíquicos, la cultura como producto de la actividad social del hombre, la ley genética del desarrollo, la relación entre educación y desarrollo, la situación social del desarrollo (SSD), la zona de desarrollo próximo (ZDP), los niveles de ayuda y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Coincidimos con el autor en que todas estas tesis han sido ampliamente utilizadas en la fundamentación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el pregrado, así como en el trabajo metodológico y en la caracterización de los diferentes sujetos que intervienen en este nivel (estudiantes, grupos, escuelas, familias y comunidad); sin embargo, generalmente —por creencias muy arraigadas de algunos directivos— se considera que en el posgrado los estudiantes —por su preparación como egresados universitarios— no necesitan asesoría ni

¹ Profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Educación y jefe del Departamento de Gestión de la Calidad de la Universidad de Las Tunas (Cuba). Integrante del Comité Técnico Evaluador de carreras universitarias de la Junta de Acreditación Nacional (Cuba). CE: danilo5873@gmail.com

² Profesor titular en la Universidad de Las Tunas (Cuba). Doctor en Ciencias Pedagógicas.

acompañamiento en el curso de sus estudios y sólo son atendidos diferenciadamente mediante las tutorías a sus trabajos de investigación.

El análisis que hace el autor de las tesis de Vigotsky es de incuestionable rigor científico y actualidad; argumenta que el hecho de considerar cada una de ellas en la planificación y ejecución del posgrado nos orienta a identificar una posible retroalimentación entre dichos argumentos y el rol que debe asumir el estudiante de posgrado. Así, identificar el carácter mediatisado de los procesos psíquicos dirigidos a la apropiación del contenido en dicho nivel educativo, nos permite revelar los procesos pedagógicos pertinentes y los niveles de ayuda que requieren tales profesionales.

En el análisis de la ley genética general del desarrollo psíquico, Bernaza distingue la importancia del tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico como premisa esencial para el logro de un aprendizaje que emerge de la actividad y la comunicación; en las condiciones del posgrado este aspecto tiene sus particularidades, dada la necesidad de los estudiantes que inician este nivel de transmitir y socializar sus experiencias previas.

Como colofón en el análisis de las tesis de Vigotsky, merecen especial atención las categorías SSD y su relación con la ZDP; Bernaza sostiene la importancia de considerar la colaboración y el apoyo a los estudiantes como pivote esencial para la toma de decisiones relacionadas con sus actividades de investigación, así como para la fundamentación de las posiciones teóricas que se derivan de la sistematización de las tareas docentes. Esta última cuestión tiene un gran valor teórico y metodológico para el seguimiento a las particularidades del proceso de aprendizaje y la consecuente valoración de los resultados en el posgrado.

Inmerso en la dialéctica de los fundamentos del enfoque histórico-cultural, el autor complementa los argumentos vigotskianos con una sistematización de los aportes de algunos de sus seguidores, entre ellos Leontiev (1903-1979), Galperin (1902-1988) y Davidov (1930); sin embargo, no hace referencia a la obra de Talízina (1988), a pesar de que ésta aporta valoraciones significativas sobre la SSD y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tarea docente y la lógica de las estrategias de aprendizaje. Estos aspectos son válidos para el análisis metodológico de la problematización del contenido que debe demostrar el estudiante de pre y posgrado.

Bernaza analiza los aportes teóricos y metodológicos que ofrecen los seguidores de Vigotsky considerados, sobre todo los trabajos de Leontiev, como fundamentos de una concepción marxista de la Psicología, ya que son identificables en casi todas las áreas claves de esta ciencia, por ejemplo, en el estudio de los problemas del desarrollo del psiquismo y la teoría general de la actividad. En este sentido, Bernaza sostiene la importancia de estas aportaciones al carácter mediacional de la actividad humana, en los distintos niveles de apropiación y

colaboración inherentes al desarrollo del posgrado; esto, desde el punto de vista de los autores de estas líneas, es un asunto muy importante en relación a la dirección de las tutorías de investigaciones en maestría y doctorado.

No menos importante resulta —por su actualidad, contextualización y posibilidades de caracterizar el posgrado—, lo relacionado con la actividad principal de cada etapa del desarrollo ontogenético de la personalidad: como destaca el autor, es a través de la actividad laboral, en la adultez, que se concreta el posgrado, pues es ahí donde se distinguen niveles superiores de apropiación, como proceso activo de interacción. Del estudio del texto se advierte la diferenciación que permite hacer la ley genética general del desarrollo psíquico, pues gracias a los niveles de sistematización en los que se estructura el libro, se favorece la identificación de los impactos de la formación de posgrado en el estudiante. Aunque el autor no valora este aspecto, los lectores y estudiosos del tema pueden leerlo entre líneas, a efecto de determinar indicadores útiles para el estudio de la calidad de la formación en el nivel que nos ocupa.

La sistematización de las etapas de la formación de las acciones mentales de Galperin (1902-1988) que hace Bernaza, impecable por su concreción de las ideas, puede ubicar a cualquier pedagogo de profesión en un gratificante proceso de retrospectiva científica y académica hacia los estudios de pregrado y de las primeras etapas del posgrado, como es el caso de los autores de esta reseña. Desde nuestro punto de vista, urge abordar los fundamentos epistémicos de carácter psicológico y pedagógico en los procesos de formación del posgrado académico.

Situación similar se da con los referentes a la obra de Davidov (1930). Al respecto Bernaza insiste en la necesidad de sentar las bases para un posterior desarrollo del pensamiento teórico desde la etapa escolar, lo que dependerá del contenido y de los métodos de enseñanza que utilice el maestro para ello. Sin embargo, el análisis de estos fundamentos no significa que directivos y profesores le otorguen la importancia que merece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado, con énfasis en la relación objetivo-contenido-método. A partir de Davidov, Bernaza asume el sustento científico de la enseñanza y los nuevos principios didácticos, que son también referentes teóricos de gran valor metodológico para el posgrado.

Con relación al tema de la ética científica, Bernaza distingue los aportes al enfoque histórico-cultural de algunos investigadores de diferentes centros de estudio y universidades cubanas que en etapas precedentes colaboraron con su investigación y ayudaron a la generalización, implementación y perfeccionamiento de este tema en diferentes contextos.

La concepción y fundamentación del proceso pedagógico que propone el autor es de gran importancia para el mejoramiento del posgrado en Cuba; él plantea la diversidad de contextos en los que se

desempeñan profesores y estudiantes y la importancia de que, a partir de la apropiación que hace el sujeto de la cultura acumulada por la humanidad, la revierta a favor del desarrollo de la sociedad en el área del conocimiento que se trate. Esto debería favorecer la relación entre el pre y el posgrado, en el sentido de que el segundo tire del desarrollo del primero con la mira puesta en el perfeccionamiento de las estrategias curriculares de las diferentes carreras.

Derivado de estos argumentos, el autor expone un cuadro comparativo, muy bien estructurado y entendible, entre las visiones latente y emergente del posgrado cubano; el centro del análisis de esta sistematización son los sujetos que enseñan y aprenden. En la visión emergente se aprecia una concepción macro de ser humano que cierra con la evaluación y certificación de la calidad del posgrado; en las actuales condiciones del sistema de educación superior en Cuba, lo anterior favorece una concepción teórica de aproximación a la construcción de un sistema de indicadores para dar seguimiento a la mejora del programa de que se trate, en las diferentes etapas de desarrollo.

Esta comparación emerge desde los aportes de Fariñas (2006) en su trabajo: "L. S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación". Como declara Bernaza, estos aportes se fundan en una rigurosa lógica científica, al pautar, desde la visión emergente, una serie de cualidades de las que debe ser portador el sujeto a partir de su postulación para el ingreso en el posgrado. Sin embargo, en la opinión de los autores de esta reseña, el cuadro comparativo que se propone, y que incluye 16 aspectos, debería presentar, con intenciones didácticas, una subdivisión en dos grupos: ideal de la formación, del 1 al 7, y etapa de ejecución y desarrollo, del 8 al 16. En las páginas finales del capítulo se aprecia una sólida argumentación de las visiones que se comparan; el autor diferencia, acertadamente, el papel del grupo como sujeto en la construcción de una cultura enriquecedora y transformadora del currículo, además del aprendizaje colaborativo, que lo interpreta como una necesaria manifestación de altruismo entre los estudiantes de este nivel. Éste es un mensaje de gran valor formativo en el posgrado.

En el segundo capítulo de esta primera parte, Bernaza se refiere a lo que distingue al proceso pedagógico del posgrado. A partir de la sistematización de la obra de autores cubanos, declara que esta actividad laboral tiene un carácter rector, en estrecha relación con la actividad profesional. Sus planteamientos se fundamentan con ejemplos en los que se demuestran acciones docentes que resultan inadecuadas para que los estudiantes solucionen determinados problemas de aprendizaje en el posgrado. Esto constituye una cuestión de gran valor didáctico para la estimulación del autoaprendizaje en este cuarto nivel de formación.

En el tercer capítulo, se desarrolla lo concerniente al currículo del posgrado, aspecto que se asume desde una concepción

histórico-cultural. Se aportan postulados teóricos y metodológicos de rigor para los programas académicos, y se distingue la lógica didáctica de la interdisciplinariedad para el análisis, profundización y sistematización de los contenidos, desde la solicitud de ejecución hasta la autoevaluación, como premisa para la evaluación externa y posterior certificación de la calidad por la Junta de Acreditación Nacional.

Es de resaltar la originalidad con que se trata el tercer aspecto de la segunda parte, “El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de posgrado”, que tiene como punto de partida “una anécdota para la colaboración”; a partir de ella se ejerce una especie de “gancho” heurístico para el lector/estudiante en el análisis genético de determinados problemas sociales de colaboración y relaciones interpersonales, como la génesis de un proceso de construcción social; aunque desde lo macro este aspecto puede revelar cierta homogeneidad, desde el punto de vista de lo personal requiere una esmerada atención desde la diversidad, que es el propósito del autor en esta parte de su obra.

Como cierre de esta interesante obra, Bernasa expone uno de los temas más polémicos y contradictorios de los procesos de formación, que en el posgrado adquiere un carácter muy distintivo: la evaluación. Desde ahí propone una serie de razones, bien fundamentadas, que comprometen a profesores y estudiantes con ser portadores de procedimientos y acciones cada vez más objetivos, con el propósito de dar respuesta a la primera pregunta que él declara en la página 177: “cómo lograr la máxima objetividad en la evaluación de los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes?”. Sin embargo, en las actuales condiciones del desarrollo del posgrado, el autor debió referir que esta evaluación sienta las bases para un proceso más complejo de autoevaluación-heteroevaluación-acreditación, que tiene un carácter más mediato e integrador de los resultados en sus diferentes etapas de ejecución.

La obra que se reseña es una importante contribución a la fundamentación pedagógica y psicológica que requiere el posgrado cubano, desde el enfoque histórico-cultural; en las actuales condiciones de desarrollo de este nivel, dicho aspecto merece ser atendido desde las diferentes aristas que se exponen en el texto. Todo ello, a la postre, favorecerá su dirección científica y la necesaria orientación interdisciplinar que este nivel educativo merece.

REFERENCIA

FARIÑAS, Gloria (2006), “L.S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación”, curso dictado durante el 5º congreso internacional de educación superior “Universidad 2006. La universalización de la universidad por un mundo mejor”, La Habana, 13 al 17 de febrero de 2006.