

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

203



ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 51, No. 203 julio-septiembre del 2022, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

JESÚS LÓPEZ MACEDO
DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

203

RESU





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO SERGIO CORONA ORTEGA
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALMA MALDONADO MALDONADO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CHRISTINE MUSSELIN
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

FERNANDO F. CALLIRGOS · fcallirgos@anuies.mx
SERGIO CORONA · sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. · lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES
· horte@anuies.mx
TEL.: 54 20 49 00 EXT. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,
MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63
· editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

La ciencia, la universidad y la crisis ambiental en el siglo XXI..... I

Science, university and the environmental crisis in the 21st century

NATALIA VERÓNICA SOTO COLOBALLES

El humanismo a través de la transdisciplinariedad en el arte para la transformación social 15

Humanism through transdisciplinarity in art for social transformation

JAIME TORIJA AGUILAR

La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social 33

Teaching: between the valuation of future educators and social discredit

SANTIAGO ROSANO, GABRIELA AGUILAR, MARIANA SÁNCHEZ, ANA CEVALLOS-NEIRA

Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias 53

Contributions of the biographical-narrative approach to the study of student trajectories

PABLO DANIEL VAIN

Reinvención de la cultura escolar universitaria a causa del Covid-19. Caso de estudio: Facultad de Contaduría y Administración, UACH 71

Reinventing the university school culture due to Covid-19. Case study:

Faculty of Accounting and Administration, UACH

MARILYN GEORGIA SALCIDO SÁENZ

Deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas: un estudio de caso en una universidad pública en México 89

Dropout in two bachelor's degrees in language teaching: a case study at a public university in Mexico

KRISZTINA ZIMÁNYI, ALEJANDRA MONTES ORTIZA, PATRICIA MARIE ANNE HOUDE, KENNETH GEOFFREY RICHTER

El uso de evaluaciones en un centro público de investigación agrícola 117

Use of valuations in a public agricultural research center

EDUARDO LUNA SANCHEZ, MAYRA JULIANA CHÁVEZ ALCALÁ, MARGARET SKUTSCH

RESEÑA

La formación de los profesores de Educación Física en Argentina 141

The training of Physical Education teachers in Argentina

PABLO KOPELOVICH

ARTÍCULO

La ciencia, la universidad y la crisis ambiental en el siglo XXI

Science, university and the environmental crisis in the 21st century

NATALIA VERÓNICA SOTO COLOBALLES*

*Universidad Nacional Autónoma de México
Correo electrónico: gva_n.soto1@snhu.edu

Recibido el 19 de julio 2021; Aprobado el 18 de agosto del 2022

RESUMEN

El texto explica por qué la ciencia, la escuela y la universidad son también responsables de la crisis ecológica. Se expone cómo en el marco de la modernidad y del sistema capitalista, la naturaleza se explota y su estudio se parcializa en disciplinas científicas, cuyos métodos y valores se inculcan en la escuela y en la universidad. Por lo que, son estas entidades educativas las que se han encargado de la formación de ciudadanos-consumidores-competitivos. No obstante, las ciencias han desempeñado un papel contradictorio. Por un lado, han sido necesarias para el reconocimiento y análisis del problema. Y por otro, han introducido el uso de nuevas energías y materiales, que han tenido consecuencias desastrosas para el ambiente.

PALABRAS CLAVE: Crisis epistémica; Universidad; Escuela; Medio ambiente; Transdisciplina; Cambio climático

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The text explains why science, school and university are also responsible for the ecological crisis. It shows how in the framework of modernity and the capitalist system, nature is exploited and its study is biased in scientific disciplines, whose methods and values are inculcated in schools and universities. Therefore, these educational entities are responsible for training us as consumers-competitive-citizens. However, sciences have played a contradictory role. On one hand, they have been necessary for the recognition and analysis of the problem and, on the other hand, they have introduced the use of new energies and materials, which have had disastrous consequences for the environment.

PALABRAS CLAVE: Epistemic crisis; University; School; Environment; Transdiscipline; Climate change

INTRODUCCIÓN

La idea de Walter Benjamin, (2005) de conocer las calles a través de un recorrido sin destino preciso, no es posible en la mayoría de las megalópolis latinoamericanas. Las ciudades han cambiado tanto, que resulta difícil recordar sus recursos naturales y las zonas que estaban despejadas. Por ejemplo, la traza urbana de la Ciudad de México no tiene signos de referencia naturales, pues, en el último siglo han desaparecido en aras del progreso y a fin de ganar espacio para el crecimiento de la población, la instalación de fábricas y la construcción de infraestructuras urbanas (Krieger, 2006; Villoro, 2018). Es el caso de los megaproyectos; el recorte de los cerros para la extracción del material pétreo para su uso en la construcción; la cimentación y desecación de los lagos, la entubación de los ríos e incluso la difuminación de los volcanes que la rodean a causa de la polución atmosférica, lo que ha despertado en las últimas décadas la preocupación por el ambiente.

Las ciudades son grandes consumidoras de recursos naturales y productoras de contaminación. Esto se ha traducido en una inminente crisis ambiental a nivel planetario, que se piensa inicio alrededor del año 1800 con la Revolución Industrial, en Europa. Pero que mundialmente empezó a ser evidente y combatirse globalmente hasta la segunda mitad del siglo xx, luego de varios episodios de contaminación, ocurridos en los países más desarrollados, los que ocasionaron la muerte de cientos de personas.¹ Y también tras la

¹ Entre los más famosos se encuentran: el Gran Smog de Londres, ocurrido entre el 5 y 8 de diciembre de 1952; y los episodios sucedidos en las ciudades estadounidenses de Donora, Pensilvania en 1948 y en Los Ángeles California durante la década de los años cincuenta y sesenta, entre otros eventos similares en Europa donde fallecieron y enfermaron miles de personas debido a su densidad y duración (Davis, 2002; Cliff, 1979).

publicación de una serie de libros y el surgimiento de diversos movimientos ambientales, que reflexionaban sobre las consecuencias del desarrollo, el consumo de las sociedades modernas, el uso sin límites de los combustibles y las materias primas, así como acerca del crecimiento de la población.² Y que de alguna forma incidieron en la creación de políticas y en el emprendimiento de acciones. Un hito en la visibilización internacional de la problemática y en el establecimiento de normativas ambientales fue la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, en 1972.³ Y veinte años después, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, mejor conocida como la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro.

Desde entonces en América Latina han proliferado múltiples instituciones gubernamentales y órganos especializados, cuya labor se centra en el manejo y protección de los recursos naturales y en la elaboración de códigos y estándares para la conservación de los ecosistemas y de la biodiversidad. Así como, el establecimiento de un marco regulatorio e instrumentos de política, como normas oficiales para graduar los impactos de las actividades económicas. Y puesto en marcha sistemas de vigilancia de la contaminación del aire, del suelo y del agua, además del desarrollo de soluciones dirigidas a generar tecnologías que controlen y frenen los problemas ambientales. En este sentido, se han diseñado planes de estudios para la formación de técnicos, licenciados, ingenieros e investigadores, los que han producido vastos conocimientos en la materia. De modo que, este sector ha crecido exponencialmente, en los últimos 50 años.

No obstante, el problema de fondo sigue vigente, las legislaciones, regulaciones y estrategias a favor de la conservación, restitución y rescate de la biodiversidad, no son suficientes ante el descontrolado consumo, avance urbano, turismo de masas, ganadería, cultivos industriales y minería. La crisis ambiental lejos de finalizar apenas ha iniciado.⁴ En diciembre del 2015 la cop21 (la Conferencia de las Partes, por sus siglas en inglés) “hizo oficial que ya no había Tierra que pudiera soportar el horizonte de lo global” (Latour, 2019, p. 79) y sus expectativas de desarrollo. Esto se ha hecho más real y cercano con la pandemia del Covid-19, algunos investigadores sostienen que la salud humana está estrechamente conectada con los ecosistemas, que al ser alterados y destruidos, han propiciado las zoonosis, enfermedades infecciosas que se transmiten entre animales y humanos, debido al estrecho contacto y la pérdida de barreras naturales, lo que facilita

² Entre los que destacan Primavera Silenciosa de Carson, Rachel, (2001) y el informe de Los límites del Crecimiento realizado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (Meadows, 1982). Véase también Los Movimientos ecologistas de Lemkow y Buttler (1982).

³ Cabe señalar que en el siglo XIX también surgieron organizaciones en contra de los malestares de la contaminación, así como diversas iniciativas contra la deforestación en Europa y Estados Unidos.

⁴ De hecho, Bruno Latour (2017, p. 27) menciona que “no se está en una crisis porque esto no va a pasar. Habrá que hacerse a la idea. Es definitivo.” Puesto que se trata de un efecto esperado dado el consumo elevado de energía y materia. En esta línea de pensamiento Haraway (2019, p. 19) plantea ¿cómo seguir con el problema? o cómo vivir y morir juntos de manera recíproca en un presente denso y un planeta resquebrajado. Esto con el fin de reflexionar sobre las nuevas relaciones y formas de pensar que habrán de construir futuros más viables.

la mutación del virus (Suzán, 2020; IPBES, 2020). De modo que, el brote de este virus se considera también uno de los efectos del cambio climático, puesto que en ecología todo está relacionado.

Aunque la devastación del ambiente y la sexta extinción masiva son hechos reales, no todas las naciones tienen la misma responsabilidad, Estados Unidos y China encabezan el hiperconsumo de una gran variedad de mercancías, que se producen en los países más pobres, a partir de la explotación de sus recursos primarios y también de mujeres y niños. Por lo que, la crisis ambiental se ha vinculado fuertemente con el sistema capitalista de producción. No obstante, las reflexiones más recientes han observado también que la ciencia, la escuela y la universidad han desempeñado un papel fundamental. En este sentido, Enrique Leff, (2009) considera que dicha crisis es también civilizatoria y epistémica, toda vez que tiene su origen en el pensamiento occidental, en la hegemonía mundial alcanzada por Europa a partir del descubrimiento y control del Atlántico, y la invasión y conquista del continente americano, al imponer su poder a todas las demás culturas, y con ello negado la diferencia, la diversidad y la otredad. Esto significa que, se trata de un problema de la racionalidad científica e instrumental y por tanto de la modernidad como forma de control “inducida por la concepción metafísica, filosófica, ética, científica y tecnológica del mundo” (Leff, 2009, p. 11). Y por ende, de la dominación masculina, de las ideas racistas, clasistas y colonialistas que encarna la civilización occidental.

LA SIMPLIFICACIÓN Y EXPLOTACIÓN DE LA NATURALEZA

El estudio del mundo a la luz de la racionalidad del método científico, implicó un saber pragmático orientado a la transformación de las materias primas, como objetos explotables y supeditados a sus exigencias y necesidades de bienestar. En este sentido, se ha creído que la naturaleza es un “recurso” para proveer y servir a la humanidad. De ahí que, la naturaleza se considere como una especie de escenario, donde el hombre occidental dada su supuesta excepcionalidad y sus características especiales se ha pensado como superior al resto de culturas y seres vivos no humanos (Haraway, 2019). Por ende, este se tomó la libertad de manipularlo y ordenarlo con sus herramientas tecnológicas, experimentos y conocimientos. Esto ha tenido como resultado la división de la naturaleza en componentes aislados y estables, objetos de estudio, cuantificables, medibles y separados del sujeto que los estudia. Por lo que, si bien “la ciencia moderna [ha implicado] un impresionante incremento de nuestro conocimiento de la naturaleza, [también ha significado] un retroceso no menos impresionante de la comprensión de las consecuencias ecológicas de nuestros actos” (Barros, 1999, p. 192).

La idea de que la naturaleza es una entidad aparte de la sociedad, de la cultura, del tiempo y la historia es bastante reciente, corresponde a la modernidad, pues no existen como tales en otras épocas y culturas (Latour 2007, Barros, 1999; Glaken, 1996). Rolando García (2006, p. 25) menciona que en la antigüedad clásica no se establecieron diferencias entre el estudio de los problemas de la naturaleza y los del ser humano: “En la física de Aristóteles, el movimiento se refiere, tanto al desplazamiento de los cuerpos, como al pasaje de la enfermedad a la salud, o de la ignorancia al conocimiento”. Fue durante la Revolución Científica comprendida entre finales del siglo xvi y comienzos del siglo xviii que se adoptó la lógica de los hechos y se afirmó una visión mecanicista a través de las *leyes naturales* y las matemáticas.⁵ De este modo se diluyeron los principios y las categorías que formaban la estructura de conocimientos de la Edad Media. De poco en poco se abandonó el misticismo, el hermetismo, la astrología, la magia y las cuestiones procedentes de la filosofía neoplatónica. Con el establecimiento del método científico se dejaron de lado las esencias y las substancias de las cosas, centrándose en sus cualidades y en los acontecimientos. En la modernidad dice Guerra, Isabel, (2020, p. 42) la naturaleza no está viva porque la razón se encargó de liquidarla, de tal suerte que, al olvidar sus connotaciones sagradas, también se desmitificó la vida. En este tenor, se combatió con energía “la mentalidad supersticiosa y la religiosidad medievales que sentían la naturaleza como algo vivo” (Barros, 1999, p. 191). Tal y como lo expresa Leonardo Boff, (2000, p. 35): “personas, animales, plantas, minerales, en fin, todos los seres perdieron su autonomía relativa y su valor intrínseco. Fueron reducidos a meros medios para un fin establecido subjetivamente por el ser humano, entendido como rey del universo y centro de todos los intereses.” Además de que la naturaleza y el propio cosmos fueron interpretados como una máquina, un gigantesco mecanismo de relojería, lo que puede observarse en el pensamiento de John Locke, Isaac Newton, René Descartes, Francis Bacon y otros hombres de la llamada Ilustración.

De cierta forma los adelantos técnicos del racionalismo y la Ilustración dieron origen a la Revolución Industrial “gran protagonista de la reestructuración ecológica más significativa de la historia medioambiental de nuestro planeta, la consecuencia más sonada de la sustitución de la religión por la ciencia y la economía, de Dios por el mercado” (Barros, 1999, p. 192). Esto transformó el estilo de vida de casi todas las culturas, cuyos cambios fueron posibles debido al auge de las máquinas en las fábricas, el perfeccionamiento de las vías de comunicación y los medios de transportes y también por el apogeo de las ciudades, con lo que terminó de separarse la naturaleza de la sociedad, los objetos de los sujetos, e instalarse las creencias del progreso indefinido, el individualismo y los recursos ilimitados de la naturaleza.

⁵ El término de Revolución Científica fue usado en 1939 por el historiador y filósofo Alexandre Koyré, no obstante, sobre las fechas de este suceso no hay un acuerdo, y en los últimos tiempos también se ha cuestionado su existencia, véase Shapin, Steve 2000.

LA PARCIALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS Y EL SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES

En el siglo XIX, la ciencia se dividió en lo que conocemos como disciplinas científicas básicamente debido a los requerimientos de la industria y el sistema capitalista. De este modo, se desarrolló un saber pragmático orientado a la transformación y explotación de la naturaleza, cuyos hallazgos debían estar respaldados por los métodos empíricos, las teorías universales y el uso de las matemáticas. Es por ello que, las ciencias trataron de encontrar “leyes naturales” a las cuales adaptar sus hipótesis y resultados, incluidas las áreas sociales y las humanidades, por ejemplo, la Historia optó por el camino de la cientificidad mediante el análisis científico de las fuentes y la búsqueda de leyes históricas.

El término “disciplina científica” está estrechamente ligado con en el verbo disciplinar, que refiere acciones como imponer, establecer, hacer cumplir e incluso controlar. Con esto se revela, el proceso mediante el que debe enseñarse o instruir a una persona en su desempeño, en un arte o en una ciencia. Este es el modelo que adoptaron las universidades hace más de doscientos años y que continua vigente, en cuya visión se destaca la idea de un orden lineal, esquemático, medible, preciso y estandarizado del mundo y sus objetos. Por su parte, Javier Riojas, (2009, p. 196-197) explica que el quehacer universitario se subordinó a la lógica política y del mercado, en la medida que se encargó de desarrollar conocimientos utilitarios y habilidades técnicas necesarias para la reproducción del sistema capitalista.

En efecto, la consolidación de las disciplinas científicas está vinculada con la aparición de las universidades y también del Estado-Nación, por tanto, con la centralización del poder. Esto se materializó en el ámbito educativo y en el papel estratégico que la escuela desempeña en la construcción de la sociedad moderna. Así, se transformaron y surgieron diferentes disciplinas científicas, entre ellas la Sociología y la Psicología, que definieron sus métodos y objetos de estudio en el siglo XIX, precisamente a partir de las demandas del Estado-Nación.

El conocimiento que en otras épocas había permanecido unificado y tenía un carácter enciclopédico llegó a su fin con el surgimiento de la institucionalización de la ciencia. Edgar Morín, (1994) llama a la pérdida de esa visión general y de unidad “inteligencia ciega”, la que entre otras cosas argumenta ha generado ignorancia y falta de sentido común. La especialización impidió el contacto y el diálogo entre los profesionales, neutralizando de alguna manera la reflexión intelectual. En este sentido, la escuela se ha encargado de convertir a los alumnos en ciudadanos para dicho proyecto (Acevedo y López, 2012). Por ende, la universidad se sumó a la función normativa del Estado, como fortaleza de la transformación social a través del adoctrinamiento y la capacitación profesional.

LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS- CONSUMIDORES-COMPETITIVOS

La escuela ha cumplido con el rol de regulador moral, a fin de inculcar los comportamientos típicos del hombre blanco occidental, de ahí “la idea de que la civilización y ciudadanía podían alcanzarse a través de la educación” (Acevedo, 2012 p. 138). En este entendido, “El surgimiento de la obligatoriedad escolar tuvo que ver menos con el propósito de dotar a los niños de las primeras capacidades intelectuales para la vida en las comunidades modernas, y más con un objetivo no explícito de darles una “introducción ceremonial”, una iniciación que “convirtiera” simbólicamente a los niños no formados (salvajes) en individuos formados, autorizados para participar en la economía, la política y la sociedad” (Roldán, 2012, p.39). Estas escuelas se forjaron bajo la premisa del orden, tanto para moldear a los habitantes en una amplia gama de actitudes, pensamientos y valores, como para prepararlos en las áreas de conocimiento que requería el Estado-Nación.

De ahí que, “A partir de 1808 en el mundo hispánico la educación fue vista como un mecanismo de distribución de derechos civiles y políticos para la construcción, a futuro de electores alfabetizados” (Roldán 2012, p.42). Así, la escuela mexicana y la de los países latinoamericanos decimonónicos de primeras letras, desempeñaron funciones cruciales para orientar las posiciones y preparar las conductas de los ciudadanos (Roldán, 2012, p. 43). En este entendido se valoraron las creencias e imaginarios occidentales respecto a la estandarización y sistematización de la naturaleza, la parcelación de los saberes y la generalización de los fenómenos, así como de la propia humanidad.

Más tarde, entre 1920 y 1940 a los niños mexicanos se le inculcaron los principios socialistas de la cooperación, solidaridad y corporativismo, así como la importancia del ahorro y del trabajo en la escuela. Mientras que a los infantes de la época poscardenista se les vinculó con los proyectos económicos nacionales de industrialización, urbanización y consumo (Sosenski, 2012, p. 219). Y en un intento de civilizar a la población se buscó descampenizarlos y desindianizarlos, a través de la enseñanza de modales y de prácticas sobre cómo vestirse y también de higiene, a fin de borrar las diferencias culturales y las identidades locales (Acevedo, 2012, p. 147). En el entendido de que con “una planificación adecuada se produciría un nuevo ciudadano, “un nuevo hombre” para el bienestar y progreso de las naciones (Popkewitz, 2020, p. 359).

Si bien esta clase de educación fue fundamental para la formación del Estado-Nación, y para el surgimiento de ciudadanos con derechos y obligaciones, este aprendizaje también los introdujo en el sistema capitalista. La aspiración de mejorar y querer tener más para sí y para los suyos consolidó el valor del mérito y del esfuerzo individual, traducidos en éxitos asociados con la adquisición de bienes materiales y en la demanda de una serie de

actividades recreativas y de entretenimiento poco sostenibles (Acevedo, 2012, p. 157). La escuela y luego la universidad de algún modo prepararon a los niños para su introducción en la modernidad y vida urbana, es decir, para desempeñarse como ciudadanos-consumidores-competitivos en oposición a las formas de organización rural, ejidal y del bien común.

En palabras de María Esther Aguirre, (2003, p. 298) “El viejo sueño del bienestar social, inherente a la sociedad educada, de escasas décadas para acá, se trasladó apresuradamente a la aspiración del individuo competitivo en el contexto del libre juego del mercado”. La ilusión del progreso se convirtió en la pesadilla ambiental, nutrida por la cultura de la producción sin límites y del crecimiento donde todos tratan de obtener simultáneamente lo que la vida moderna y sus pretensiones consideran felicidad, éxito, bienestar y una buena posición social. Esto explica los valores, hábitos, creencias y comportamientos vinculados con la manera de consumir por parte de los habitantes de las grandes ciudades, quienes se encuentran desconectados de la tierra y de cómo se producen los alimentos en el campo.

LAS CIENCIAS FUENTE DE CONOCIMIENTOS Y TAMBIÉN DE NUEVOS RIESGOS

Las diversas disciplinas científicas junto con su infraestructura material y organizativa, han producido diversos conocimientos. Por un lado, sobre el comportamiento y evolución del sistema climático terrestre; el funcionamiento de la atmósfera, la hidrósfera, la criósfera, la litósfera y la biósfera; así como de las complejas interacciones entre los diferentes ciclos del agua, del nitrógeno, del carbono, del oxígeno, del azufre y del fósforo. Lo que a su vez ha permitido que se observe la existencia de una nueva era climática, que pone fin al Holoceno, esto es a la relativa estabilidad de once mil años de antigüedad, que permitió el surgimiento y desarrollo de las civilizaciones humanas (Latour, 2017, p. 132). Por otro lado, las ciencias han contribuido al desarrollo e invención de nuevas energías como la nuclear y materiales sin igual como el plástico,⁶ de gran incidencia en la alteración del clima.

Si bien las ciencias y sus disciplinas han logrado innumerables mediciones, registros, observaciones y conocimientos, valiosos y eficaces, también es cierto que han contribuido a la creación de nuevos peligros y fuerzas exterminadoras que “no saben de fronteras; [por el contrario], son universalizadas por el aire, el viento, el agua y las cadenas alimenticias” (Beck, 2014, p. 225). La contradicción está en sus entrañas “la ciencia está enfrentada con

⁶ En los artículos de Jeffrey Meikle, (1992; 1997) puede encontrarse una valiosa historia del plástico, así como algunas de las controversias que le han acompañado desde su invención por químicos del siglo XX. Además de reflexionar en torno a su presencia en la vida cotidiana en tantas formas y modos que es difícil imaginar su ausencia en nuestra sociedad.

sus propios productos, defectos y problemas” (Beck, 2014, p. 259); su éxito es también el origen del problema. De modo que, dichas energías atómicas y materiales artificiales, inéditos en la historia de la humanidad, han tenido efectos inesperados. Esto encarna lo que Ulrich Beck, (2006, p. 114) denomina “consecuencias no deseadas”, para referirse a un tipo de peligro sin límites en el espacio y en el tiempo, de carácter global y producto de las innovaciones y desarrollos científicos, que son ciegos y sordos a los peligros. Donde el calentamiento global es responsabilidad enteramente del comportamiento humano. De ahí la discusión sobre cómo nombrar a esta época: Antropoceno, Capitaloceno, Chthuluceno.⁷

A pesar de lo anterior, se esperaba que las soluciones a esta crisis ambiental se originaran desde las ciencias, a partir de sus conocimientos, métodos y procedimientos. Pero, las soluciones no pueden ser solamente de origen técnico. Desde hace tiempo, los expertos dejaron de tener las respuestas y las soluciones permanentes y universales, si bien pueden aportar información fáctica, la evaluación de soluciones culturalmente aceptables corresponde a las partes involucradas (Lafuente, 2008a, p.1).

Hoy día se acepta que dichas contradicciones son el fin de la racionalidad dominante tal y como se le conoce, y el inicio de otra forma de ser, de hacer y de pensar en la que deben incluirse las ausencias y todo aquello que ha permanecido al margen. Se apuesta por la integración de aquellos saberes excluidos con la ascensión de las ciencias, debido a que forman parte del problema y, por tanto, también de las soluciones. Dipesh Chakrabarty (2008) comenta que el pensamiento europeo no es suficiente para ayudarnos a reflexionar sobre los problemas actuales. De modo que, debe ser renovado desde y para los márgenes con miras a solucionar la crisis ambiental. Esto es compartido por la teoría feminista que aboga por una inteligencia común, colectiva y situada para “desintoxicarnos de los relatos que nos hicieron olvidar que la Tierra no era nuestra” (Stengers, 2017, p. 152). Y así generar raros parentescos generativos de colaboración “en una especie de semiótica material situada enredada y mundana.” (Haraway, 2019, p. 22).

De este modo, el paradigma epistemológico que situaba a las ciencias como la cumbre más alta del desarrollo y a sus leyes y métodos como universales, no solamente se han cuestionado, sino que también se ha reconocido la multiplicidad de saberes y puesto de manifiesto la importancia de vislumbrar la complejidad, el orden dentro del caos y la singularidad. Todos estos como signos de los tiempos que corren.⁸ Por lo que también se apuesta por un tipo de ciencia que reconozca las equivocaciones y sea más solidaria.

⁷ El término Antropoceno no se ha aceptado formalmente como una nueva época geológica, véase Latour, 2017, p. 131-167. Existen otras propuestas como Capitaloceno para referirse a los aspectos culturales y sociales del capitalismo. El término Chthuluceno ha sido propuesto por Haraway (2015).

⁸ Al respecto Donna Haraway (1995) muestra como las fronteras tradicionales o dualismos se desvanecen, por ejemplo, la biotecnología rompe con el dualismo humanos-animales y humanos-máquinas. En este mismo sentido, las Tecnologías de Reproducción Asistida erosionan las fronteras entre natural y artificial, lo que ha detonado numerosos debates éticos y legales por su impacto en la estructura de la sociedad.

LAS RESPUESTAS DE CAMBIO

En un intento por “revertir” la crisis ecológica, el calentamiento global, la preocupación por el medio ambiente ha llegado a las aulas, con la introducción de la educación ambiental y diversos contenidos afines sobre el funcionamiento del mundo físico. En esto, los tratados y las declaraciones internacionales de la UNESCO⁹ han tenido gran influencia dado la elaboración de propuestas, normativas y pautas políticas que pretenden señalar el camino a seguir (Sepúlveda y Agudelo, 2012). De ahí que los objetivos de la educación ambiental se hayan enfocado básicamente en tres rubros: para conservar, para concienciar y para cambiar, como señalan Caride y Meira (2001). En tanto que, el debate se ha centrado en el rumbo y la contribución de la educación frente a los nuevos retos que la humanidad ha de enfrentar (González, 2008).

Y para tratar de hacer algo al respecto e incorporar otras prácticas que no reproduzcan lo que ha llevado al calentamiento global, Haraway (2019), Stengers (2017), Leff (2009) y Morín (1994) entre otros autores, apuestan por una estrategia que recomponga el mundo parcializado y alineado.

Isabelle Stengers (2017, p. 56) apuesta por iniciar a “pensar e imaginar juntos, con los otros, gracias a los otros”, aunque nadie conozca el camino, lo importante dice, es empezar a prestar atención y aceptar las verdades que molestan. Para Haraway (2019, p. 20) se trata de “aprender a estar verdaderamente presentes, no como un eje que se esfuma entre pasados horribles o edénicos y futuros apocalípticos o de salvación, sino como bichos mortales entrelazados en miríadas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias, significados”. Para lo que propone convertirnos en chthónicos, es decir, en terrícolas mortales en densa copresencia, o seres de tierra, que generen parentescos multiespecie, se enlazen y comprometan, a fin de romper las ataduras capitalistas.

Por su parte Leff (2009) y Morín (1994) sugieren el encuentro de diversos conocimientos en lo que llaman un diálogo de saberes. Se trata, dicen, de un reconocimiento del mundo para que el proyecto de modernidad que nos enmarca se reconstruya. Esto es una reorganización de los conocimientos en un ejercicio de aprender a aprender. Esta propuesta se encuentra en *La Carta de la Transdisciplinariedad* publicada en 1994, cuyo contenido señala la necesidad de encontrar una nueva organización del pensamiento y de la realidad surgida del establecimiento de lazos entre las diferentes disciplinas y también de entre las diversas culturas. De modo que, el conocimiento compartido conduzca a una comprensión de la realidad. La transdisciplina se presenta como un desafío a la racionalidad dominante en el sentido que intenta ir más allá para ofrecer enfoques más abiertos y flexibles, que permitan captar la simultaneidad y complejidad de los fenómenos.

⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Las anteriores propuestas no están exentas de sus propios conflictos, pues trabajar en colaboración no es sinónimo de armonía y estabilidad, acaso, habida cuenta de los intereses de los propios participantes (Lafuente, 2008b, p.1). No obstante, está en las manos de las presentes generaciones hacer algo al respecto. Ulrich Beck, (2006, p. 215) menciona que si bien ya no gozamos de una abundante biodiversidad, de un aire limpio, y otros privilegios ambientales, todavía no se ha llegado a un punto extremo de aniquilación de la naturaleza, lo que se resume en su frase “ya no, pero todavía no”. Esto con el fin de expresar que existe la oportunidad de hacer algo, de lo contrario los humanos de hoy, serán recordadas como aquellos que sabían de los peligros y consecuencias y sin embargo no actuaron. En este sentido Haraway, Donna (2019, p. 22) invita a no adquirir “una posición en la que se da por terminado el juego, en la que es demasiado tarde y no tiene sentido intentar mejorar nada” como si realmente el Apocalipsis fuera inevitable.

CONCLUSIONES

Este texto explica el modo en que las ciencias, la escuela y la universidad han contribuido al deterioro del ambiente en tanto que reproducen los valores, los intereses, las prácticas y las creencias de la cultura occidental y capitalista. En este entendido, se ha mencionado cómo la naturaleza es sometida al control de las ciencias y también del mercado. Asimismo, se ha establecido la conexión entre estos ámbitos y expuesto su responsabilidad en la devastación planetaria y cambio climático. No obstante, se ha reconocido también el importante papel que las ciencias ostentan en la descripción y explicación del sistema terrestre y de los fenómenos naturales, así como de los aspectos sociales y culturales que han llevado a tal crisis. De modo que, son estos registros, análisis y conocimientos los que a su vez permiten afirmar la existencia del calentamiento global y reflexionar sobre las acciones y prácticas que han tenido como efecto una nueva era geológica.

Estas ciencias han comprendido también la complejidad de sus objetos de estudio, de ahí que, el pensamiento dicotómico que ordenaba el mundo se ha fracturado, la certeza con la que se dividía la naturaleza, de la sociedad, la vida, de la muerte, lo artificial, de lo orgánico, se resquebrajan, aquellos límites penden de un hilo, se mezclan y se confunden. Así, los paradigmas que sostenían a las sociedades occidentales se desvanecen ante la crisis ecológica y cambio climático. Por lo que, las respuestas y soluciones que han de desarrollarse, se piensa no pueden ser solamente de índole técnico dictadas por expertos, sino acordadas culturalmente. Las apuestas se encuentran en los saberes transdisciplinarios, a fin de unir esfuerzos y también para que otras voces participen. Así como, en la generación de nuevos parentescos y combinaciones inesperadas, en el establecimiento de relaciones recíprocas, significativas y profundas, que reflexionen sobre las prácticas capitalistas (de consumo, competencia e individualismo).

En este sentido, hay que preguntarse si es posible o cómo lograr un futuro con la complejidad de las sociedades actuales, sin aniquilar el hábitat, conservando y cuidando de su biodiversidad. Y cómo cohabitar con el resto de seres vivos y no vivos que constituyen el planeta, sin la arrogancia y pretendida superioridad que hasta ahora caracterizan el pensamiento de las ciencias y en general de cultura occidental y capitalista.

REFERENCIAS

- Acevedo, Adriana (2012). Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, ca. 1921-1943. En Acevedo, A. y López, P. (Coords.) *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. (pp. 131-166). México: El Colegio de México/Cinvestav
- Acevedo, Adriana y López, Paula (Coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México/Cinvestav
- Aguirre-Lora, María Esther (2003). Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto. En Popkewitz T., Franklin B., Pereyra M.A. (Comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 297-331). España: Ediciones Pomares.
- Barros, Carlos (1999). La humanización de la naturaleza en la Edad Media. *Edad Media: revista de historia*, (2), pp. 169-194.
- Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, Ulrich (2014). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, Walter (2005). *Libro de los pasajes*. Ed. de Rolf Tiedemann. España: Akal/Tres Cantos.
- Boff, Leonardo (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad*. Madrid: Trotta.
- Bunge, Mario (1981). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caride, José Antonio y Meira, Pablo (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. España: Ariel.
- Carson, Rachel (2001). *Primavera silenciosa*. México: Crítica.
- Carta de la Transdisciplinariedad* (1994). Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Chakrabarty, Dipesh (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets.
- Cliff, Davidson (1979). Air Pollution in Pittsburgh: a Historical Perspective. *Journal Air Pollution Control Association*, 10 (29), pp.1035-1041.
- Davis, Devra (2002). *When smoke ran like water: tales of environmental deception and the battle against pollution*. Estados Unidos: Basic Books.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. México: Gedisa.
- Glacken, Clarence (1996). *Huellas en la playa de Rodas. Naturaleza y cultura en el pensamiento occidental desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVIII*. España: Ediciones del Serbal.
- González, Edgar (coord.) (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad: once lecturas críticas*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León/ Siglo XXI.

- Guerra-Narbona, Isabel (2020). El proceso de desmitificación de la vida por la cultura occidental: una mirada crítica desde la Filosofía de la Liberación y el pensamiento decolonial. *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (38), 23-56.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza*. Madrid: Universitat de Valencia.
- Haraway, Donna (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6 (1), pp. 159-65. DOI:10.1215/22011919-3615934. Recuperado de: <http://www.environmentandsociety.org/mml/anthropocene-capitalocene-plantationocene-chthulucene-making-kin>
- Haraway, Donna (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Bilbao: Consonni.
- IPBES, (2020). *Workshop Report on Biodiversity and Pandemics of the Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. DOI:10.5281/zenodo.4147317. Recuperado de: <https://ipbes.net/pandemics>
- Krieger, Peter (ed.) (2006). *Megalópolis. La modernización de la ciudad de México en el siglo XX*. México: Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM/Instituto Goethe-Inter Naciones.
- Lafuente, A., (2008a). *Ciudadanía en una urdimbre de humanos y no humanos*. Recuperado de: <http://www.preproduccion.madrimasd.org/blogs/tecnocidanos/2008/02/06/83985>
- Lafuente, A., (2008b). *Orgullo académico*. Recuperado de: <http://www.preproduccion.madrimasd.org/blogs/tecnocidanos/2008/06/02/93545>
- Latour, Bruno (2007). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Latour, Bruno (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Latour, Bruno (2019). *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*. Barcelona: Taurus.
- Leff, Enrique (2009). Pensar la complejidad ambiental. En Leff, E. (Coord.). *La complejidad ambiental*. (pp. 7-53). México: Siglo XXI/PNUMA/CEIICH.
- Lemkow, Louis y Fred Buttel (1982). *Los Movimientos ecologistas*. España: Mezquita.
- Meadows, Donella, Randers, Jorgen y Meadows, Dennis (1982). *Los límites del crecimiento*. México: FCE.
- Meikle, Jeffrey (1992). Into the Fourth Kingdom: Representations of Plastic Materials, 1920-1950. *Journal of Design History*, 5(3), pp. 173-182.
- Meikle, Jeffrey (1997). Material Doubts: The Consequences of Plastic. *Environmental History*, 2 (3), pp. 278-300.
- Morín, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Popkewitz, T. (2020). Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos. En Popkewitz T., Barry F. y Pereyra M. A (Comps.) *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 359-393). España: Ediciones Pomares.
- Riojas, Javier (2009). La complejidad ambiental en la universidad. En Leff, E. (Coord.). *La complejidad ambiental*. (pp. 193-215). México: Siglo XXI/PNUMA/CEIICH.
- Roldán, Eugenia (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. En Acevedo, A. y López, P. (Coords.) *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. (pp. 39-70). México: El Colegio de México/Cinvestav.

- Rosales-Ortega, María del Rocío. (2006). Modernidad, naturaleza y riesgo. En Sotolongo, P. Y Delgado, C. (Coords.). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. (pp. 213-221). Buenos Aires: CLACSO.
- Sepúlveda, L. E. y Agudelo, N. (2012). Pensando la educación ambiental: aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica. *Luna Azul*, 35, 201-265.
- Sosenski, Susana (2012). El niño consumido. Una construcción publicitaria de la prensa mexicana en la década de 1950. En Acevedo, A. y López, P. (Coords.) *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. (pp. 191-222). México: El Colegio de México/ Cinvestav.
- Steffen, Will; Grinevald, Jacques; Crutzen, Paul & McNeill, John (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of The Royal Society A Mathematical Physical and Engineering Sciences*, 369(1938), pp. 842-67. <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327>
- Stengers, Isabelle (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. España: Ned Ediciones.
- Villoro, Juan (2018). *El Vértigo horizontal. Una ciudad llamada México*. México: Almadía.

ARTÍCULO

El humanismo a través de la transdisciplinariedad en el arte para la transformación social

Humanism through transdisciplinarity in art for social transformation

JAIME TORIJA AGUILAR*

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Correo electrónico: jaime.torija@correo.buap.mx

Recibido el 26 de noviembre 2021; Aprobado el 05 de septiembre del 2022

RESUMEN

En este trabajo se aborda el estudio de la transdisciplinariedad como una estrategia humanista que busca rescatar los valores éticos y morales que se han perdido a lo largo de la historia por el saqueo de riquezas y el exterminio de los pueblos originarios de parte de los países dominantes. Subrayamos que la instrumentación de las disciplinas y las hiperdisciplinas son recursos del conocimiento para mantener dicho dominio. En lo particular, las artes y las ciencias sociales encuentran un lugar para participar en los procesos sociales creando nuevas prácticas artísticas e influir en el bien común de los seres humanos.

PALABRAS CLAVE: Transdisciplinariedad; Artes; Ciencias sociales; Disciplinas; Sujeto

ABSTRACT In this paper the study of transdisciplinarity is approached as a humanist strategy that seeks to rescue the ethical and moral values that have been lost throughout history due to the looting of wealth and the extermination of native peoples by the dominant countries. We emphasize that the instrumentation of disciplines and hyperdisciplines are knowledge resources to maintain this domain. In particular, the arts and social sciences find a place to participate in social processes by creating new artistic practices and influencing the common good of human beings.

KEYWORDS: Transdisciplinarity; Arts; Social sciences; Disciplines; Subject

INTRODUCCIÓN

En el segundo tercio del siglo xx se “instauró” la palabra transdisciplinariedad a través del epistemólogo y biólogo Jean Piaget para identificar fenómenos que no necesariamente tienen que estar circunscritos a las formaciones disciplinares tradicionales. Más adelante, se expandiría el concepto hacia otros campos del ámbito académico y así lograr encontrar nuevas respuestas a la complejidad del mundo actual. En este artículo trataremos la noción de transdisciplinariedad como el encuentro y disolución de diversas disciplinas, específicamente entre las ciencias sociales y el arte —en los últimos años las ciencias experimentales también encuentran una mutua relación— para lograr el equilibrio armónico entre el ser humano y la naturaleza. Asimismo, como una estrategia para rescatar los valores éticos y morales que se han perdido a lo largo de la historia por acumular riquezas a través del saqueo y la esclavitud del pasado y del presente, de parte de los países dominantes. Desde dicha perspectiva nos centraremos en abordar la transdisciplinariedad desde los estudios sociales y el arte porque, en primer lugar, en el presente la globalidad es una condición ineludible en el que todos estamos inmersos. En segundo lugar, en el arte se encuentra las expresiones más sensibles de los seres humanos lo que ha permitido hacer contrapeso a los impulsos destructivos que guardan los pueblos.

En la actualidad mucho se ha escrito acerca del desarrollo de la transdisciplinariedad. Entre las experiencias que habrá de mencionarse, por la evolución que se ha dado en su aplicación, se encuentran las nuevas reflexiones que nos dan las ciencias experimentales al reconocer que la regularidad y orden de las teorías no hallan respuestas certeras a mucho de los fenómenos a los que se enfrentan. Los científicos admiten que “la turbulencia, la irregularidad, y la imprevisibilidad” (Briggs y Peat, 1994, p.14) son una constante en sus investigaciones aceptando que, dichos movimientos, pertenecen a leyes de la complejidad en el que se relacionan el orden y el caos. Científicos interesados en nuevos métodos de

investigación, advirtieron que la visión reduccionista y lineal encontraba límites para dar respuesta a los fenómenos estudiados. Por lo tanto, fue necesario cruzar las fronteras de las disciplinas naturales y exactas como las matemáticas, fisiología, física, química, entre otras, para relacionarse desde una visión multidimensional y encontrar nuevas explicaciones de sucesos observados (Briggs y Peat, 1994). Pronto se adhiere e interaccionan a esta visión, casi simultáneamente, las ciencias sociales (Morin, 2001) y, posteriormente, los estudios del arte. En lo que se refiere a las expresiones artísticas, sea en el objeto de arte como en el artista, al no poder mantener su autonomía –debido a la intervención de factores como la industria, las finanzas, las prácticas en el internet, los medios del espectáculo, la intervención del Estado, los museos, los críticos, galerías, los coleccionistas, que en su conjunto construyen un discurso ideológico lo cual lo relaciona a su vez con la política– pierden el halo que durante muchos años la mantuvo separado de otras áreas para, finalmente, vincularse a las ciencias sociales como a otros campos académicos. Al hacerlo, indudablemente, encuentran continuidad en el quehacer artístico que las nuevas tendencias del arte producen.

La intención en este artículo, más allá de sumarse a los múltiples trabajos que tratan acerca de la comprensión y desarrollo de la transdisciplinariedad, es la de reconocer el lado humano, la de justificar su aparición como respuesta a las injusticias sociales. En este marco se incluye las delimitaciones de las disciplinas académicas que, en los siglos XIX y XX, fueron diseñados para apoyar la noción única de verdad –justificándose en la racionalidad y la lógica para dar hechos y conclusiones con base en reglas “objetivas”, en contraposición a la subjetividad que el sujeto alimenta a través de las intuiciones, imaginación, percepciones, etc.– y mantener, de esta forma, resguardados intereses hegemónicos de países dominantes. Por lo tanto, es en el arte, en donde nos detendremos, para subrayar que su inclusión con los procesos sociales es una respuesta a la necesidad imperiosa por influir en la transformación social.

EL HUMANISMO COMO PUNTO DE PARTIDA

Para resaltar el tema de la transdisciplinariedad en las artes es necesario contextualizar, de forma breve, la llegada de dichos estudios pues nos permitirá comprender la carga social y académica que merece; ya que entenderlo nos llevará a concebir la esencia del valor humano, su capacidad de reconciliarse consigo mismo y, por otro lado, exponer la cara de la perversidad –que destruye la conciencia ética y moral– que surge en los seres humanos para su enriquecimiento.

La historia de la humanidad ha expuesto, en múltiples momentos, civilizaciones que buscan el poder y la riqueza sin importar la destrucción de pueblos enteros. Es decir, nos ha mostrado como el sentido humano se extingue por los intereses materiales. No es nuestro propósito en este trabajo referir el sinnúmero de sucesos que marcaron la destrucción

de grandes civilizaciones, sólo retomaremos uno de los episodios que dan cuenta de los inicios de la Modernidad como una etapa que provocó la opresión y dominación sobre otras culturas.

Específicamente, cuando la nueva forma de ver y pensar el mundo se centra en los humanos y ya no en Dios, lo que induce a modificar los valores, éticos y morales. Es, en este marco cuando se rompe paulatinamente con la Edad Media y aparece los primeros acercamientos a un nuevo modo de producción. España y Portugal dan los primeros pasos a través de las conquistas hacia otros continentes, para incrementar la esclavitud de los hombres, así como la extracción del oro y la plata; actos que se ejercían por el nuevo dios que imperaba en las sociedades dominantes, es decir, “el oro y la plata, el dinero, las libras esterlinas o el dólar”. Los sacrificios realizados por los conquistadores se ofrecieron “al dios del mercantilismo primero, al del primer imperialismo financiero, y al actual imperialismo de las multinacionales” (Dussel, 1996: p. 21). Es un periodo en el que se muestra el deterioro de la “conciencia del mundo” que ya no puede impedir la devastación de los pueblos, sea de sus tierras y de sus valores culturales. Actividad que ejercen los países europeos para adquirir un mayor control en su ámbito de influencia.

Las tendencias globalizantes, en el plano económico, inducen a la expansión de la pobreza y, consecuentemente, a la concentración de la riqueza; a la extracción de los bienes materiales que guardan las economías más débiles, entre otras cosas. Es así como la transdisciplinariedad, como una respuesta humanista, surge en contraposición a los intereses expansivos e inhumanos de los países dominantes, buscando resolver los problemas más apremiantes de los individuos, como la sobreexplotación, la pulverización de sus costumbres y al desalojo. En palabras de Edward Said, citado por Oliver Koslarek (2010) apunta que el

Humanismo, así creo fuertemente, debe excavar los silencios, el mundo de la memoria de grupos itinerantes que apenas sobreviven, los lugares de la exclusión y de la invisibilidad, los tipos de testimonios que no han logrado reflejarse en los informes pero que tematizan cada vez más si un ambiente sobreexplotado, pequeñas economías y pequeñas naciones, así como pueblos marginalizados –tanto fuera como dentro de los centros metropolitanos– pueden sobrevivir al aplastamiento, al allanamiento y al desplazamiento que son rasgos muy prominentes de la globalización. (p.96).

Este aire fresco que llega del humanismo –y que le dará impulso a la visión transdisciplinaria– que se expresó ante la extinción de los nuevos pueblos conquistados, en especial de Latinoamérica, es el que permite contemplar un “mundo complejo” lo cual nos lleva a pensar en una nueva forma de comunicación y así enriquecer con un conocimiento que rompa con las categorías absolutistas del pensamiento para “vincularse con el mundo

‘natural’ así como las relaciones interhumanas.” (Koslarek, 2010: p. 100). Es decir, proponer un equilibrio entre la naturaleza, la ciencia y la relación entre los individuos.

Aquí, lo que se pretende valorar es el papel que juega el humanismo como un instrumento que intenta reestructurar el conocimiento que predominaba en el insipiente nacimiento de la modernidad como en su desarrollo posterior. El descubrimiento y la Conquista de los pueblos latinoamericanos solo fue un detonador que reflejó las vilezas de las culturas dominantes con base en las concepciones filosóficas (religiosas, éticas y morales) y que demuestra como el pensamiento eurocéntrico recae en una hegemonía ideológica del conocimiento lo que justifica sus acciones. De esta forma lo plantea Enrique Dussel (1996) cuando dichos países se respaldan en el *ego cogito* que Descartes le entrega al pensamiento europeo:

Ese *ego* será la única substancia, divina entonces en Espinoza. Con Hegel el *ich denke* de Kant cobrará igualmente divinidad acabada en el *absolute Wissen*. Saber absoluto es el acto mismo de la totalidad como tal: Dios en la tierra. Si la fe, el culto perfecto de la religión absoluta en la *Filosofía de la religión*, es la certeza de que la presentación del entendimiento es la Idea absoluta, dicha certeza es la que tienen los dominadores del mundo de ser la manifestación en la tierra de la misma divinidad. Los imperios del centro, Inglaterra y Francia como potencias coloniales, la Alemania nazi, y posteriormente Estados Unidos con su CIA, posee así una vez más una ontología que los justifica; una sutil ideología que les da buena conciencia. ¿Qué es Nietzsche sino una apología del hombre conquistador y guerrero? ¿Qué es la fenomenología y el pensamiento existencial sino la descripción de un yo o un *Dasien* desde el cual se abre un mundo, el propio siempre? ¿Qué son todas las escuelas críticas o aun las que se lanzan a la utopía, sino la afirmación del mismo centro como mera posibilidad futura de ‘lo mismo’? ¿Qué es el estructuralismo sino la afirmación de la totalidad, aunque se las respete en su coexistencia antropológica, sin solución política económica de real liberación? (p.20)

Ante esta Idea absoluta que predomina en la ontología de los imperios occidentales, autonombrada petulantemente como universal –sin reconocer el desarrollo cultural y económico de los pueblos del medio oriente como del oriente mismo–, el humanismo, como ya se mencionó, induce a alentar el pensamiento transdisciplinario ya que encuentra que la diversidad de conocimientos nos lleva a despertar la “conciencia del mundo” (Koslarek, 2010).

Descubrir otros mundos cuestiona el conocimiento establecido por las academias europeas: las concepciones filosóficas que, en su mayoría, enaltecen el ser, la supremacía del hombre, la razón y el progreso. Enfoques que remiten al predominio de culturas que no

permiten la diversidad social, científica y cultural por su rigidez al darle al conocimiento la facultad racional y autocalificarse como universales en las ideas, en la conducción de la ciencia, entre otras cosas.

LAS DISCIPLINAS Y LA HIPER-ESPECIALIZACIÓN

En dicho marco, aparecen las disciplinas en el contexto del capitalismo europeo, como otra forma de sustentar la verdad, su verdad que, desde nuestra percepción, contrae las posibilidades de contribuir a ampliar el espectro de la realidad. Es una verdad propia porque son un conjunto de enunciados, determinados por las terminologías que se hacen por la sociedad que las construye. Si nos basamos en que la “verdad se hace y no se encuentra”, como dirían los románticos, entonces veremos que “Las *disciplinas* también norman la enunciación, en particular hacen posibles regímenes de verdad (en última instancia, de control) mediante reglas de policía discursiva que define el uso de los valores verdadero/falso.” (Bolaños, 2010, p.17). Será una verdad que se inserta en las academias, en los centros de enseñanza como consecuencia de la economía y de la tecnología. Estas enunciaciones condicionan el razonamiento, limitados por las propias fronteras de las disciplinas, las únicas que pueden ser utilizadas para acercarse a la realidad: “estas fronteras inevitablemente han terminado por convertirse en condicionantes del propio razonamiento frente a la realidad social, de tal suerte que la realidad no puede observarse más que por medio de la maldición de estos compartimientos disciplinarios.” (Zemelman, 2003, p. 31).

Asimismo, en la conformación hegemónica del imperio estadounidense, después de la Segunda Guerra Mundial, la hiper-especialización será un instrumento del conocimiento que condicionará aún más el campo de posibilidades para expandirse en su totalidad a los problemas que orbitan la realidad. La fragmentación de los saberes crea vacíos o cortes en la comunicación con otras disciplinas, pero, para efectos de dominar y centrar el desarrollo tecnológico, será necesario segmentar la totalidad, tanto en el conocimiento obtenido de los individuos, como en el conocimiento general. Del mismo modo será la estrategia para apropiarse de las nuevas tecnologías y no darle oportunidad a otros países para que obtengan sus propias patentes y así lograr el desarrollo económico:

Entre las principales consecuencias destaca el desplazamiento de los conocimientos científico-tecnológicos hacia un lugar central como medios de producción, como insumos en los sistemas de innovación, cuyos resultados consisten en productos, procesos, formas de organización, sistemas o servicios, que son aplicados para resolver problemas y obtener beneficios para algún grupo humano. (Olivé, 2010, p. 115)

Los efectos inducidos que han ocasionado la fragmentación del conocimiento lo encontramos en las limitaciones de transferencia tecnológica de parte de los pueblos

desarrollados a los de menos desarrollo puesto que, los primeros, utilizan dicha estrategia para mantener subyugados a los países dependientes. Las naciones que llegan alcanzar avances científico-tecnológicos logran desvincularse de las políticas de dominio que imponen los países desarrollados; un ejemplo claro se puede apreciar en las restricciones tecnológicas de parte de los Estados Unidos a los países latinoamericanos, en particular, a México a quien se le tiene limitado el potencial científico y tecnológico.

Además de utilizarse como instrumento de control, la hiper-especialización centraliza aún más el conocimiento para llevarlo a una mayor fragmentación provocando inevitablemente una reducción de la percepción de la realidad y de la objetividad. Esto no quiere decir que se esté a favor de la totalidad simplemente para ver en el conocimiento todos los hechos que se manifiesten en función del fenómeno que se analiza,

sino es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido, se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico. (Zemelman, 2003, p. 50).

Es decir, la función de la totalidad busca vislumbrar los hechos que no están al alcance de la teoría y, al mismo tiempo busca “enriquecer la base para enriquecer posibles opciones de teorización”. (Zemelman, 2003, p. 51).

LA EXCLUSIÓN DEL SUJETO

Otro aspecto importante el cual es necesario resaltar son las transformaciones que conciernen a la relación entre el objeto y el sujeto. En la medida en que la hiper-especialización se agudiza, proporcionalmente, se desvaloriza la participación del sujeto en el proceso del conocimiento. El efecto ha provocado un alejamiento, aún más agudo, de elementos que enriquecen la compleja realidad. Esto se explica porque la estructura en la que se basa la ciencia lineal, como la lógica y la racionalidad, está fuertemente arraigada al desarrollo tecnológico el cual, en la medida de las posibilidades metodológicas, excluye la intervención de los individuos. Es aquí, en donde la ciencia lineal busca prescindir del sujeto cuando se trata de entregar los resultados que el conocimiento científico supone como verdaderos. Para ésta las expresiones del sujeto como las creencias, rituales, intuiciones, revelaciones o pasiones están fuera de la circunferencia de la ciencia clásica; se ve al sujeto como un elemento inmaterial que paso de ser “ruido a ser silenciado” (Carrizo, 2004, p.49). Es decir, la presencia e intervención del sujeto trae consigo juicios abstractos que para la ciencia reduccionista no son válidos en los procesos científicos ya que únicamente se aprueba lo que se considere estrictamente racional. Al respecto describe Paul K. Feyerabend (1989) cómo es el proceso para excluir al sujeto:

Primeramente, se define un dominio de la investigación. A continuación, el dominio se separa del resto de la historia (la física, por ejemplo, se separa de la metafísica y de la teología) y recibe una “lógica” propia. Después, un entrenamiento completo en esa lógica condiciona a aquellos que trabajan en el dominio en cuestión para que no puedan enturbiar involuntariamente la pureza (léase la esterilidad) que se ha conseguido. En el entrenamiento, una parte esencial es la inhibición de las instituciones, que pudieran hacer borrosas las fronteras. (pp. 11-12).

Al considerar dicha depuración del sujeto, apoyados por los procesos científicos tradicionales, se produce, desde nuestra perspectiva, un alejamiento de las verdaderas necesidades de la sociedad que, al mismo tiempo, evidencia una ciencia deshumanizada, insensible entre los científicos ya que estos “se hicieron más y más distantes, ‘serios’, ansiosos de especial reconocimiento, e incapaces y carentes de la voluntad de expresarse de un modo que todos pudieran entender y del que todos pudieran gozar”. (Feyerabend, 1989, p. 185). Es importante aclarar que cuando estamos haciendo referencia a las “necesidades de la sociedad” se habla de una sociedad determinada, ya que cada sociedad tiene sus propias necesidades y que guardan historias y costumbres que las hacen únicas. Dichas particularidades, exigen un tratamiento y una visión diferente para abordar los fenómenos que tratan de investigarse y, al mismo tiempo, dar una respuesta científica acorde a las diversas condiciones que presentan dichas sociedades. La geografía, el clima, las costumbres religiosas, sociales, familiares, entre otros factores, son elementos que determinan una verdad que no necesariamente tiene que corresponder a las determinadas por las sociedades llamadas científicamente desarrolladas portadoras de una verdad única.

No obstante que la modernidad alienta el individualismo el cual le da al sujeto un componente propio que lo diferencia del otro y lo hace único, la ciencia moderna se encarga de nulificarlo ya que se considera una obstrucción cuando se trata de entregar los resultados de las investigaciones. La exclusión del sujeto se explica porque los datos se someten a “un proceso mecánico de causa y efecto, como una formula reduccionista, circunscribiéndose los datos exclusivamente a lo que se dice *qué es*, sin considerar las impresiones de *quién* conoce.” (Torija, 2018, p.94)

El trasfondo de exclusión del sujeto responde a una visión de verdad, de la cual ya hemos mencionado, y que está estrechamente ligado a la formación tanto de las disciplinas como de las hiper-especializaciones. Es la verdad que se instituye a partir de una realidad lineal y como tal se establece en una lógica inductiva que tiene sus propias leyes a partir del objeto el cual, desde nuestra perspectiva, carece de un fundamento sólido puesto que le es necesario los componentes de sujeto ya que su presencia le permite tener una dimensión equitativa e imparcial. Sin embargo, por las concepciones ortodoxas que se mantienen en la ciencia lineal la verdad es considerada como su patrimonio y para justificarse separa:

tajantemente la realidad objetiva (como dimensión externa) del sujeto que la conoce y esto es lo que sustenta la acción de conocer: la conciencia de esa separación, que permite observar, medir, clasificar, algo que esta fuera del sujeto y suficientemente alejado de él para evitar cualquier interferencia al ‘captar’, ‘descubrir’, las cualidades de la realidad objetiva, encontrar las leyes propias de la realidad estudiada. (Espina, 2004: 19)

En términos generales, se puede decir que la exclusión que actualmente se hace del sujeto en la ciencia es una limitación para conocer la magnitud de la verdad o de las verdades. Del mismo modo, se puede hablar de sociedades diferentes que muestran realidades que contrastan con los esquemas que imponen los grupos de poder quienes monopolizan la ciencia y la tecnología y no visualizan otras expresiones y necesidades. Son sociedades que tienen, como todas, una idiosincrasia, historia, costumbres, religión, mitos que les permite ver desde otro ángulo la realidad.

EL AVANCE DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Dijimos que el concepto de transdisciplinariedad se instauró en el segundo tercio del siglo xx, pero su concepción, como ya lo hemos sugerido, surge a partir de la sensibilidad de individuos humanistas que buscan frenar la devastación de la naturaleza y del hombre. Aunque esos hombres sensibles advirtieron, como es el caso de Alexander Von Humboldt, frenar la destrucción de las civilizaciones alentando una “conciencia del mundo”, es decir, “una conciencia de la intrínseca asociación del mundo natural y del mundo humano” (Kozlerek, 2010, p. 101), el cual sólo se podría lograr a través de la suma de todas las posibles disciplinas.

Si bien la concepción de la transdisciplinariedad se conformó muchos años antes de del siglo xx por la depredación hecha por los estados imperiales, dicha destrucción se agudiza, en la actualidad, con las estrategias ya mencionadas -las disciplinas, las hiper-especializaciones y la exclusión del sujeto en el proceso científico-, a través de la configuración de centros educativos, como organismos financieros que modelan sistemas económicos, políticos y culturales. Podríamos afirmar que aun cuando se busca, de parte de los docentes e investigadores, las expresiones autónomas, que revelen una supuesta libertad para encontrar el conocimiento, estas finalmente son definidas “por la empresa, la industria y las fuerzas del mercado que, a través de iniciativas gubernamentales, ponen énfasis en el conocimiento para el uso y las auditorias de la cultura en el ámbito de la enseñanza universitaria” (Di Napolini, 2010, p. 189) De este modo, el dominio de los Estados hegemónicos prevalece y se fortalecen las grandes transnacionales y los centros de inversión, por la necesidad de controlar a nivel geopolítico naciones poco desarrolladas. Es la forma de controlar el conocimiento y de imponer una verdad, de limitar cualquier

intento de vislumbrar más allá de una realidad permitida. Ante tal situación las disciplinas son rebasadas por una realidad mucho más compleja que exige terminar con una verdad que se erige como absoluta.

De manera muy breve hemos sostenido que la transdisciplinariedad surge como una forma de resistencia y de disidencia ante el poder económico y político de países que han provocado un fuerte deterioro, en las esferas de la naturaleza y de la humanidad. De la primera, un ejemplo es acerca de los daños irreversibles en la atmosfera. El cambio climático, generado por incidir en el exceso de contaminantes en el ambiente, ha ocasionado el aumento de la temperatura atmosférica que derivan en fuertes incendios forestales, destrucción de la fauna, la flora y la biodiversidad. Asimismo, muchos de los países llamados en desarrollo han sido tradicionalmente saqueados de sus riquezas naturales y de los derechos humanos más elementales.

No obstante, en la lucha, por exigir el derecho por vivir en un ambiente acorde con el equilibrio natural, y por reestructurar el tejido social a través de las luchas por los derechos más elementales de los individuos, como la educación, salud, vivienda, de sectores, llamados minoritarios, se han intensificado las transformaciones sociales. En esta lucha, como en otras muchas, por lograr las transformaciones ambientales como sociales, se requiere de la transdisciplinariedad como una forma plural de aproximarse a las soluciones de la humanidad. Es un modo de integrar diversas disciplinas cuyas raíces epistemológicas, por su diversidad, fortalecen las ideologías y enriquecen las perspectivas de solución, desde la integración del conocimiento.

La transdisciplinariedad surge como una nueva forma de razonar el conocimiento y nos propone una estructura diferente de pensamiento, lo que induce a la adquisición de una “capacidad crítica” más abierta, el cual rompe con un método específico para llevar a una distinta “forma de pensar la relación con la realidad” (Zemelman, 2003, p. 96). Los esquemas metodológicos y teóricos tradicionales generan resultados previsible, entre otros aspectos por anteponer la teoría a la práctica sin permitirle a ésta tocar las diferentes expresiones de la realidad. Al pensar la realidad de una manera diferente la razón recobra el potencial crítico que se ha perdido. En la medida en que se rompe con los modelos que se proponen en la especialización el conocimiento deja de ser un recurso interpretativo para fortalecerse en su construcción.

Lo anterior significa que la relación con la realidad no sea definida solamente desde el *corpus* teórico, sino que esté mediada por la determinación del campo de problemas, de acuerdo con una visión integradora que contrarreste la tendencia a la fragmentación del conocimiento. La tarea que surge es la de armonizar la creciente especialización con la necesaria integración en perspectivas más globales, de manera que esta especialización pueda ser potenciada por la integración. (Zemelman, 2003, p. 100).

Asimismo, al adquirir esta forma de razonar se vulnera, como lo hemos dicho, los usuales modelos teóricos enfrascados en una metodología que utiliza estructuras que limitan la imaginación y la creatividad, elementos necesarios que rompen con la rigidez teórica. Desde luego esta forma de integrar el conocimiento choca con la inflexibilidad, atribuyéndose la llamada “pureza científica”, que se encubre con la idea de poseer la objetividad y, consecuentemente, la verdad. En este sentido, el concepto de verdad se universaliza, se encapsula con determinación absoluta, sin considerar que el contexto social y económico, así como la subjetividad del científico, relativizan dicha verdad:

En realidad, ‘lo objetivo’ ha sido siempre función de determinados parámetros, tales como ‘las intuiciones usuales, la experiencia común’ de los presupuestos ontológicos e ideológicos, de la idea misma de lo que se entiende por ciencia rigurosa y exacta, o, por último, del concepto de verdad que se tenga. (Zemelman, 2003, p. 97).

Esta forma de abordar el conocimiento rompe con las fronteras disciplinares y da paso a una nueva viabilidad para la adquisición de una conciencia más amplia lo que permite encontrar respuesta a muchos de los problemas que aquejan a la humanidad. Con la transdisciplinariedad se busca fracturar el anacronismo fronterizo entre las ciencias naturales con las humanas –impulsada en el siglo XVIII y todavía alentadas en los últimos años–, sin embargo, a pesar de la enorme distancia que aún persiste entre una y otra, cada vez más se expresan las voces de los especialistas por encontrar respuestas a los diversos fenómenos que se generan en la compleja relación entre la humanidad con la naturaleza, a través de la transdisciplinariedad.

LAS ARTES Y LOS PROCESOS SOCIALES

Entre las disciplinas que han orientado el camino para instrumentar la interdisciplinariedad se encuentran las artes que, además de relacionarse con algunas expresiones de las ciencias naturales, se articulan con los procesos sociales ya que, por su naturaleza transgresiva, históricamente rompe con las fronteras disciplinares. Este encuentro y acercamiento con las demás disciplinas no sólo se manifiesta por la insubordinación natural, tampoco es espontáneo ni fortuito: responde a la relevancia que día con día adquiere la cultura dentro de la estructura social, considerándose al mismo nivel que la ciencia, la economía y la política. Contrario a la idea de pensar a la cultura como un agregado o reflejo de las actividades significativas de la sociedad, esta ha tomado un papel primordial que influye directamente en “los comportamientos, las creencias y las instituciones de una sociedad” ((Shimer, 2004, p. 269), generando giros radicales en el desarrollo de la civilización. A diferencia del pasado, la cultura ha alcanzado mayor notabilidad para que se logre la transformación social y/o económica.

Lo anterior responde a una coyuntura histórica que se observa a través de los cambios que se generan entre la modernidad y la posmodernidad. Sólo para dar un ejemplo que pudiera ser representativo de la modernidad, podríamos mencionar la aparición de grandes narrativas que se desarrollaron como fórmulas enfocadas a iluminar el camino para el progreso de los seres humanos como son la “libertad, racionalidad, bienestar mediante la técnica, ilustración, derechos humanos, a los que tiende el *progreso*” (Liessmann, 2006, p. 200) y que, con el paso del tiempo, se les cuestionaría. En el posmodernismo se reconoce el rompimiento de la razón, la pérdida del saber objetivo, la crisis de los relatos, el predominio de la multiplicidad ante la hegemonía, en todas las áreas del conocimiento; asimismo, se busca la pluralidad en las “formas de saber, proyectos de vida y modelos de acción” (Liessmann, 2006). Es en dicho periodo en donde se dan, por la intervención de ciertos sectores de la sociedad, la indiferenciación de campos como la superposición de la economía con la cultura en el que, como lo indica Fredric Jameson (2002), “todo, incluidas la producción de mercancías y las altas finanzas especulativas, se ha vuelto cultural; y la cultura también pasó a ser profundamente económica u orientada hacia las mercancías.” (p. 105)

Uno de los ejemplos que podemos señalar en el que se manifiesta el desdibujamiento de las de fronteras disciplinares, para diagnosticar y predecir el rumbo de determinada sociedad, lo encontramos entre la música y la economía. En el arte se puede vislumbrar la ruta que le depara a la sociedad desde ángulos que nos parecerían, en la modernidad, inverosímiles desde la perspectiva académica tradicional. Se puede afirmar que la música es un reflejo de la realidad, ya que al escucharla podemos saber los caminos que tomará la sociedad, pero también a la que se enfrenta en el presente. Jacques Attali, (1977), dice en su análisis:

Sin embargo, la música es metáfora creíble de lo real. No es ni una actividad autónoma, ni una implicación automática de la infraestructura económica. Es anuncio, pues el cambio se inscribe en el ruido más rápidamente de lo que tarda en transformar la sociedad. En definitiva, la sociedad es un juego de espejos en donde todas las actividades se reflejan, se definen, se registran y se deforman. Mirando dentro de lo uno, no se obtiene jamás sino una imagen de lo otro. A veces, un juego complejo de espejos da una visión rica, por inesperada y profética. A veces no da otra cosa sino el vértigo de la nada. (p. 14).

Esta inclusión de la cultura en la sociedad afirma las dimensiones del arte en otras áreas del conocimiento, que le permite ser participativo y articulador en el espacio público. Asimismo, el arte logró encontrar el camino propio para su autonomía, dejando atrás vínculos como la magia y la religión; al mismo tiempo, marca un distanciamiento con la idea de que el arte solamente es una actividad que sirve para el entretenimiento. Ahora, más bien, el arte adquiere una lógica propia que le permite influir en el mundo

desde la política, la historia, la economía. El arte, dice Nelly Richard (1994, p.69), “ha abandonado la idea de ser –pasivamente– recogimiento y contemplación para convertirse en una *poética del desarreglo* cuyas convulsiones de signo amenazan con trastornar la ordenanza de los saberes constituidos del pensamiento social.”

Contra los límites rígidos de las disciplinas, los estudios del arte, a través de la transdisciplinariedad, buscan encontrar respuestas desde diferentes enfoques al planteamiento de uno o varios conflictos “que permita a los nuevos artistas acceder a un repertorio de problemas, errores y soluciones, siempre contextualizados y, por lo tanto, inaplicables de la misma manera.” (Sánchez, 2010; p. 41).

Tradicionalmente, los estudios del arte se limitaban al paradigma que relacionaba al artista, la obra y el espectador con base en las referencias semióticas, los estilos, sus formas y estructuras. En la medida en que los cambios en el conocimiento debilitan las fronteras de las disciplinas las artes se fueron ajustando a los tiempos “para proponerse como sitio de exploración de las insuficiencias y potencialidades de la vida común en un mundo histórico determinado.” (Laddaga, 2006, p. 8). Dichas formas de abordar los estudios del arte se ajustaron cuando el mundo nuevamente se expone a la devastación material y espiritual, la riqueza se reduce a unas cuantas manos y la pobreza se extiende a gran parte de la población. A diferencia de la extracción de la riqueza de otros pueblos a través de las armas y la religión, en estos tiempos es por medio de un modelo económico neoliberal y globalizador el cual borra fronteras, potencializa las transnacionales, las sociedades financieras y monopoliza el control de las comunicaciones tecnológicas.

El arte no podía quedarse al margen de una etapa en que las sociedades pierden sus valores propios (cultura, historia, identidad), su actividad fue más allá de una reestructuración de imágenes o de conceptos, más bien se orienta al desarrollo de

nuevas lógicas organizativas, nuevas maneras de reunir a los individuos, las tecnologías, los recursos, los espacios para la producción de acciones y discursos. Esto es lo que los artistas, los escritores, los cineastas en los que me detengo, si no los entiendo mal, ensayan hacer. (Laddaga, 2007, p.1).

Los artistas no dudan en encontrar un lugar activo en la sociedad, sus propósitos se encaminan, no sólo a la búsqueda de nuevas expresiones artísticas, sino a fundir sus conocimientos para hacer análisis y política social; es decir, se produce un “entrelazamiento de lógicas heterogéneas” (Rancière, 2010) que busca nuevas maneras de concebir el arte. Su participación, desde nuestra perspectiva, modifica la concepción del arte que lo ubicaba fuera de la aportación de conocimiento. En los últimos tiempos vemos como la *doxa*, identificada en la opinión y apariencia, la cual puede decir verdad o falsedad, ya no se enfrenta a la *episteme*, la cual se reconoce como el único que proporciona la verdad y la razón. Dos posiciones aparentemente contrarias que surgen desde la Antigüedad (recordemos

que Platón corrió a los artistas de la ciudad porque se alejaban de la realidad y vivían en las apariencias) ahora pueden expresarse de la misma forma y convivir mutuamente.

Estamos lejos del arte como camino del saber opuesto a la racionalidad científica o como ilustración de ideas políticas o filosóficas. Los artistas se presentan como investigadores y pensadores que desafían en sus trabajos los consensos antropológicos y filosóficos sobre los órdenes sociales sobre las redes de comunicación o los vínculos entre individuos y sus modos de agruparse. (García. 2011, p.47).

El artista encuentra nuevas formas de sensibilidad para hacer sociedad y para darle voz. La vinculación social obliga el rompimiento con un quehacer dirigido por paradigmas que establecen la fabricación de imágenes que respondan a los gustos y conductas de las clases dominantes. No obstante, la ola de movilizaciones políticas y sociales que se genera en muchos lugares del planeta, el cual cuestionan las estructuras imperantes del capitalismo, inciden en la participación de parte de los artistas. No se trata de coincidir ideológicamente sino de encontrar la coyuntura para reorientar las expresiones estéticas, modificar las instituciones culturales, transformar las jerarquías de los sujetos y de los espacios que se atribuyen, por antonomasia, el valor e importancia de la obra y del artista.

Podemos poner en consideración el caso específico de los museos. Vemos como el artista ha revolucionado el sentido de estos; por un lado, ya no busca existir por el beneplácito de los poderes que deciden su inclusión en dichos espacios:

salen de los museos para insertarse en redes sociales (arte sociológico, arte etnográfico, acciones pospolíticas), en tanto actores de otros campos mantienen la respiración del arte y se comprometen con sus aportes (filósofos, sociólogos y antropólogos piensan a partir de innovaciones artísticas y curando exposiciones; actores políticos y movimientos sociales usan performances en espacios públicos). (García, 2011).

Por otro, propone formas nuevas el cual consiste en superar “la antigua producción de objetos para ver. A partir de ahora produce directamente ‘relaciones con el mundo’ y, por lo tanto, formas activas de comunidad.” (Rancière, 2010, p.71). Es decir, actos propositivos en el espacio museístico en donde el visitante abandona la “conciencia espectadora” para encontrarse en relación directa con el objeto y participar en su transformación. Es en este momento donde cabe insertar la definición que nos presenta Nelly Richard a través del trabajo de Ana Bugnone, Verónica Capasso y Clarisa Fernández (2020), que se adecua a la propuesta de este artículo:

Lo transdisciplinario es la zona fronteriza en la que la reflexión en torno al arte entra en un nuevo régimen flexible de proximidades y traspasos entre saberes mezclados (la

antropología cultural, la sociología, la literatura, la semiótica, la filosofía, las teorías del discurso, etc.) que, desinhibidamente, se interrumpen unos a otros con preguntas y respuestas siempre parciales para evitar cualquier totalización del conocimiento: valoro los tránsitos, los “senderos que se bifurcan”, los márgenes, lo intersticial, lo que resiste al encerramiento de un área restringida del saber y por ende a la autoridad del dominio específico. (p. 16)

En síntesis, subrayamos que la transdisciplinariedad es una consecuencia del humanismo que se enlaza con las causas sociales para dar nuevas respuestas a la grave crisis política, económica y social que se ha venido generando en estos tiempos en el que prevalece el mundo globalizado y neoliberal. La devastación ambiental y las condiciones inhumanas que se agudizan en el presente han provocado una respuesta necesaria para rescatar de la debacle inminente a los seres humanos.

Entre los diferentes mecanismos que el humanismo propone para la reestructuración social aparecen nuevas formas de concebir el conocimiento científico, como puede verse al relacionarse los sistemas físicos, biológicos, psicológicos y antropológicos. En el caso que nos ocupa, las artes fueron las primeras en reaccionar ante los problemas sociales, cuando las disciplinas especializadas en los estudios sociales se enfrascaron en el racionalismo científico y en una objetividad limitada que impedía mostrar una realidad más allá de lo que dictaban las convencionalidades teóricas. Las artes, entonces, intervienen —claramente en América Latina, específicamente en Chile en los años 70— como una forma de *experimentación con el sentido* (Richard, 1994, p.71), lo que provoca un choque con “el discurso de lo medible y de lo calculable...profesado por las ciencias sociales que buscaban mantener el *control del sentido*, apoyado en reglas de demostración objetiva y en el realismo técnico de un saber eficiente reorganizado en función del mercado científico-financiero que iba a decidir de su aceptación internacional.” (Richard, 1994, p.72).

El entrecruzamiento con las ciencias sociales ha llevado a las artes paralelamente a ampliar su esfera teórico-práctica para albergar un conocimiento que amplíe nuestra realidad. A saber, al mismo tiempo, que las artes al “salir de su propio dominio y a intercambiar sus lugares y sus poderes” (Rancière, 2010, p. 27) se abren al conocimiento nuevos patrones de análisis que permiten visualizar múltiples elementos que participan en la conformación de la obra de arte. Salir de las técnicas formales de las artes para responder a la urgente necesidad de encontrar una vida justa para los seres humanos es un acto de conciencia que revela la sensibilidad y la imaginación. Al mismo tiempo, marca la razón de ser del arte al expresarse ante las tendencias destructivas de los grupos de poder que se valen de la ciencia y de la tecnología para su beneficio político y económico. El arte responde a la complejidad de las sociedades y encuentra en las ciencias sociales nuevas respuestas para la preservación social.

REFERENCIAS

- Attali, Jaques. (1977). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. México: Siglo XXI.
- Bolaños, Bernardo. (2010). Más acá y más allá de las disciplinas. De las capacidades cognitivas a los estilos de razonamiento científico. En Peláez, Álvaro. y Suarez, Rodolfo. (Coords.). *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad*. Cd. De México: Anthropos, UAM-Cuajimalpa.
- Briggs, John. Peat, David. (1994). *Espejo y Reflejo: del Caos al Orden*. Barcelona: Gedisa.
- Capasso, Veronica; Bugnone, Ana y Clarisa Fernández. (Coord.) (2020). Estudios sociales del arte: un campo en constitución. En Capasso, V., Bugnone, A., & Fernández, C. (2020). *Estudios sociales del arte: una mirada transdisciplinaria*. 1ª Edición. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP, Libro digital PDF.
- Carrizo, Luis. (2004). El investigador y la actitud transdisciplinaria. Condiciones, implicancias. Limitaciones. En *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social*. Gestión de las Transformaciones Sociales, MOST, documento de debate n° 70, UNESCO, 46-65. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0013/001363/136367s.pdf>.
- Di Napoli, Roberto. (2010). Identidades, Académicas y gestión: ¿una misión imposible? En Rué, j. y Lodeiro, L. (Edits.) *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- Dussel, Enrique. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Espina, Mayra. (2004). Complejidad y pensamiento social. En *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Gestión de las transformaciones sociales, MOST, documento de debate N° 70, UNESCO, 9-28. Recuperado del
- Feyerabend, K. Paul. (1989). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- García Canclini, Nestor. (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. México; Katz Editores. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf>.
- Jameson, Fredric. (2002). “Fin del arte” o “fin de la historia”: En *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.
- Koslarek, Oliver. (2010). Humanismo y “Conciencia del mundo” como orientaciones para una ciencia transdisciplinaria e intercultural. En Peláez, Álvaro. y Suarez, Rodolfo. (Coords.). *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad*. Cd. De México: Anthropos, UAM-Cuajimalpa.
- Laddaga, Reinaldo. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Laddaga, Reynaldoy Mancini, Pablo. (2007). “¿Hacia una reorientación de las artes?”, en *Esfera pública*. Disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/sobre-la-reorientacion-actual-de-las-artes/>
- Liessmann, Konrad. (2006). *Filosofía del arte moderno*. España: Herder
- Morin, Edgar. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Olivé, León. (2010). Conocimientos tradicionales e innovación: Desafíos transdisciplinarios. En Peláez, A. y Suarez, R. (Coords.) *Observaciones filosóficas en torno a la transdisciplinariedad*. Cd. De México: Anthropos, UAM-Cuajimalpa.
- Rancière, Jacques. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Richard, Nelly. (1994). *La insubordinación de los signos. Cambio político, transformaciones culturales y poética de la crisis*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Sánchez Martínez, J. Antonio. (2013). Artes La Revista. (2013). Editorial. *Artes La Revista*, 12(19), 36-51. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/26275>

- Shimer, Larry. (2004). *La invención del arte*. España: Paidós Estética.
- Torija, Jaime. (2018). La presencia el sujeto en el pensamiento científico de la cultura occidental. En revista *Open Insight*, Vol. IX, Núm. 16, mayo-agosto 2018. Centro de Investigación Social Avanzada. A. C. México.
- Zemelman, Hugo. (2003). *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

ARTÍCULO

La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social

Teaching: between the valuation of future educators and social discredit

SANTIAGO ROSANO, GABRIELA AGUILAR, MARIANA SÁNCHEZ,
ANA CEVALLOS-NEIRA

Universidad de Cuenca, Ecuador
Correo electrónico: santiago.rosano@ucuenca.edu.ec

Recibido el 19 de diciembre 2020; Aprobado el 10 de agosto del 2022

RESUMEN

La docencia presenta diversas representaciones sociales, ideas de los estudiantes al ingresar a carreras de formación docente. Temática no abordada en el contexto ecuatoriano: realidad con nuevas políticas educativas y cambios curriculares. Se pretendió comprender las representaciones sociales sobre docencia de estudiantes de primer año de formación docente. Se realizaron grupos focales, con 13 estudiantes del primer año. Se realizó análisis temático. La docencia tiene relación con ser consejero para los estudiantes, prevaleciendo el factor humano. Creatividad, innovación y tecnología son elementos asociados a la docencia. Pese al reconocimiento de la importancia de la docencia, los estudiantes consideran que la sociedad la minusvalora.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales; Docencia; Buen docente; Valoración docente

ABSTRACT Teaching has acquired various social representations, which are ideas that students have when they enter college to become educators. This topic has not been addressed in the Ecuadorian context: a reality with new education policies and curriculum changes. This research aimed to understand social representations about teaching students have, on their first-year of education. Focus groups were carried out with 13 first-year college students. A thematic analysis was performed. Teaching is associated with providing counseling for students, where the human factor prevails. Creativity, innovation and technology are elements associated with teaching. Despite acknowledging the importance of teaching, the students consider that society underestimates it.

KEYWORDS: Social representations; Teaching; Good educator; Value of teaching

INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales son un producto y un proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, 2001). Este proceso implica una construcción, y no una fiel copia de la realidad, ya que se trata de una relación con el mundo, en donde se intersecta lo social y lo psicológico (Jodelet, 1988). Por su parte, Moscovici afirma que las representaciones sociales son un sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social, y que son un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social (González-Llontop & Otero-González, 2019).

Así también, Moscovici y Hewstone señalan que la teoría de las representaciones sociales procura explicar la divergencia entre el pensamiento basado en la ciencia y sus procesos reflexivos, y el pensamiento de sentido común, cargado de teorías implícitas y creencias populares que actúan como una especie de prisma, que brinda una manera de ver los sucesos o conceptos, una forma de otorgarles significado y actuar en la vida cotidiana (González-Llontop & Otero-González, 2019). De modo que, algunos estudios mencionan que las representaciones sociales originan los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social, puesto que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas (Arias-Holguín & Moya-Espinoza, 2015). En este sentido, resulta importante conocer las representaciones sociales que

configuran los sujetos ya que estas proveen criterios de evaluación del contexto social que permiten determinar, justificar o legitimar ciertas conductas (Rateau & Lo Monaco, 2013).

En consecuencia, la teoría de las representaciones sociales ha dado origen a varias líneas de investigación, siendo una de ellas la investigación en educación. Esta línea ha ido en aumento (Mazzitelli, Aguilar, & Guirao, 2009), sobre todo la referida a la docencia, debido a que, según estudios, las representaciones sociales sobre la docencia empiezan a formarse antes del ingreso mismo a la carrera de formación docente (González-Llontop & Otero-González, 2019). Es así que la docencia se caracteriza por tener diversas representaciones, con visiones que van entre vocación, trabajo, profesión u oficio (Vezub, 2005). Así también, se afirma que las ideas o concepciones sobre la docencia dependen de la función social que en cada momento histórico se asigna al sistema educativo (Tedesco & Tenti, 2006). Esta variedad de perspectivas que pueden presentarse y el valor que se le otorga al docente al entenderlo como un factor clave dentro de la formación ha llevado a mirar a la docencia como objeto de estudio (Vezub, 2005), desde la teoría de las representaciones sociales.

Por su parte, Alliaud (2003) afirma que la formación docente no solo debe ser entendida como lo que sucede en la universidad, sino también la formación previa que los sujetos poseen sólo por el hecho de tener una trayectoria dentro del sistema educativo. Se supone entonces que el docente interioriza, a lo largo de su historia personal y escolar, conocimientos, competencias, creencias y valores, que estructuran su personalidad, sus relaciones con los demás y sus acciones en su práctica profesional. Al respecto, Tardif (2003) expone que los docentes se apoyan frecuentemente en sus valores morales o normas sociales en el momento de tomar una decisión, y que también recurren a juicios provenientes de tradiciones escolares, pedagógicas y profesionales que ellos mismos han interiorizado. De esta manera, “las experiencias formativas de maestros en formación y principiantes influyen en la forma en que piensan sobre la docencia y, posteriormente, en sus acciones en el aula” (Knowles, 2004, pág. 99).

En este sentido, se afirma que gran parte de la actividad profesional del docente tiene raíces en su historia vital, llena de creencias, representaciones, hábitos y rutinas. Así, los saberes docentes, lejos de basarse únicamente en su trabajo de aula, están sustentados en preconcepciones de la enseñanza y aprendizajes heredados de su historia personal (Salazar, 2012). En tal razón, se puede decir que los estudiantes que ingresan a la universidad ya han formado una “idea” sobre lo que es ser docente, pues han tenido una trayectoria en un contexto social que los hace portadores de significados, creencias, experiencias y, por lo tanto, de representaciones sobre el mundo. De modo que, comprender los significados que posee el profesorado respecto a lo que implica ser docente es un factor relevante acerca de lo que ocurrirá en la enseñanza, debido a que el pensamiento del personal docente, y en concreto, sus teorías, ideas, creencias y modelos guiarán su labor y condicionarán, de manera significativa, los acontecimientos que ocurrirán en el aula (Aguilar-Correa, 2017).

A pesar de lo mencionado, estas representaciones que traen los estudiantes, futuros docentes, a la universidad (Davini, 2010), no han sido abordadas en el contexto educativo ecuatoriano, una realidad con características particulares debido a la implementación de políticas educativas y nuevas propuestas curriculares en las carreras de formación docente. En este sentido, referirse a la formación docente en el Ecuador requiere comprender el proceso de ingreso a las carreras en las universidades públicas, proceso que ha tenido varios cambios a partir del año 2012.

El gobierno ecuatoriano impulsó una política educativa, principalmente entre los años 2012 y 2017, que puso especial énfasis en acreditar las carreras de educación con un discurso que pretendía motivar al mejor talento humano para la docencia. De esta forma, las carreras de formación docente fueron declaradas de interés público y se implementaron becas para los estudiantes, futuros docentes. En este contexto, en 2012 se implementó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) que establece un proceso de admisión para el ingreso a las instituciones de educación superior públicas mediante el Examen Nacional de Educación Superior (ENES). Este examen es entendido como una prueba de aptitud académica que posibilita obtener información sobre las habilidades, destrezas y capacidades que poseen los estudiantes y que son necesarias para el desempeño en sus estudios académicos de pregrado (SENESCYT, 2020). En la búsqueda de ese “mejor talento humano” mencionado, para las carreras de formación docente se exigía un puntaje mínimo en el examen de ingreso a la universidad (8/10). No obstante, este sistema, en el que se rinde un examen, recibió críticas puesto que acrecentó la brecha entre los estudiantes (Luna-Tamayo, 2017), brecha de oportunidades debido a que las condiciones de partida para enfrentarse al examen que tienen los participantes varían, por ejemplo, en función de la formación que hayan recibido en el colegio.

Otro aspecto a tener en cuenta, para entender la formación docente en Ecuador, es el rediseño que se realizó en las carreras de educación de todo el país. Este rediseño se hizo en el año 2015, en función de la propuesta de un currículo genérico planteada por el Consejo de Educación Superior. El objetivo de este currículo fue establecer características y condiciones que permitan operar transformaciones en los elementos básicos de los proyectos de formación profesional de la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2015).

De esta manera, frente a cambios generados en el campo de la formación docente ecuatoriana, es relevante conocer las representaciones sociales de los futuros docentes para así también conocer nuestra realidad educativa y, sobre todo, entender el punto de partida de los sujetos al ingresar a las carreras de educación. En tal razón, el objetivo de esta investigación fue comprender las representaciones sociales sobre la docencia que tienen los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad “X”.

METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza exploratoria del estudio, se empleó una estrategia de investigación cualitativa que permitió conocer y comprender las representaciones sociales sobre la docencia que tienen los estudiantes, futuros docentes. El alcance del estudio fue descriptivo, ya que buscó especificar las propiedades y características de un fenómeno (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Los datos de esta investigación se levantaron durante el año 2019, a través del empleo de grupos focales.

Participantes. El grupo de participantes estuvo constituido por 13 estudiantes: 8 mujeres y 5 hombres, entre 18-19 años. Todos los participantes cursaban el primer año de diferentes carreras de formación docente. Cabe mencionar que, se seleccionaron estudiantes del primer año para así conocer las representaciones ya construidas al ingresar a la carrera, puesto que al avanzar con la formación hay más probabilidades de que las representaciones cambien (Abric, 2002; Hernández, Carro, & Atonal, 2015). Del total de participantes, 3 pertenecían a la carrera de educación básica (formación primaria), los 10 restantes a las carreras de pedagogía de: la actividad física y el deporte (1); la historia y las ciencias sociales (2); las ciencias experimentales (2); la lengua y la literatura (2); las artes y las humanidades (2); los idiomas nacionales y extranjeros (1).

Procedimiento. La investigación se realizó con estudiantes de la “Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación”, previa autorización del Decano. Las guías de los grupos focales fueron revisadas y aprobadas por dos expertos en la materia (en educación y pedagogía). Los participantes firmaron el consentimiento informado una vez que conocieron sobre los objetivos, procedimientos y propósitos del estudio. La participación fue voluntaria y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información brindada.

Recolección de datos. Para reclutar a los participantes los investigadores visitaron diversas aulas de las carreras antes mencionadas. En cada una se explicó la investigación a realizarse, a la vez que se invitó a los estudiantes a participar en el estudio. Así, quienes estuvieron de acuerdo en participar se contactaron con los investigadores. Los grupos focales fueron dirigidos por los investigadores y se desarrollaron en la universidad, una vez que se acordó la fecha y hora con los estudiantes. Los grupos focales tuvieron una duración de 90 minutos, aproximadamente. Cabe mencionar que, las conversaciones giraron en torno a tres grandes temas para así conocer las representaciones sociales de la docencia (Jodelet, 2008): características de un buen docente, qué es docencia y percepción sobre la valoración de la docencia en la sociedad.

Análisis de datos. El análisis de la información se realizó mediante Análisis Temático, siguiendo el proceso detallado a continuación (Braun & Clarke, 2006): 1) Familiarización con los datos: las transcripciones de las entrevistas se leyeron cuidadosamente, anotando ideas iniciales, para tener una visión general de la información dada por los participantes. 2) Generación de códigos iniciales: las entrevistas fueron leídas nuevamente, a la vez que

se iban codificando sistemáticamente los datos, es decir, se recopilaba información relevante para cada código. 3) Establecimiento de los temas: una vez establecidos los códigos, estos se clasificaron y, de acuerdo a ello, se plantearon los posibles temas. 4) Revisión de temas: se verificó si los temas tenían coherencia con los extractos o citas codificadas, para luego crear los mapas temáticos de análisis.

Durante el proceso de análisis se emplearon estrategias que permitieron mejorar la fiabilidad de la codificación, es decir, se realizaron sesiones de discusión con el equipo con la intención de cuestionar la codificación y los temas que se habían construido. En este sentido, se realizó la triangulación de datos con el equipo, así como con los participantes.

RESULTADOS

El análisis de la información obtenida, a través de los grupos focales, permitió identificar y examinar las representaciones que los participantes tienen sobre la docencia, en base a tres temas: 1) Un buen docente, 2) Entendimiento de la docencia, y 3) La docencia para la familia y la sociedad.

A continuación, se presentan los principales hallazgos en cada uno de los temas identificados previamente.

Un buen docente

Los grupos focales se iniciaron con la interrogante: ¿qué hace un buen docente?, puesto que se requería conocer lo que significa ser un buen docente, con base en las opiniones de los estudiantes que se están formando. En este caso, los participantes ligaron la idea de un buen docente a tres elementos específicos. El primero de ellos fue la noción de que un buen docente es aquel que es un amigo y consejero para sus estudiantes. Por otro lado, también era un buen docente quien sabía enseñar, es decir, aquel que empleaba diversas metodologías con la finalidad de que todos sus estudiantes aprendieran. Finalmente, los participantes reconocieron que un buen docente es aquel que tenía gusto por su labor, es decir, quien ama lo que hace.

Un buen docente es un amigo, consejero

Los participantes, a través de sus relatos, mencionaron que un buen docente fue quien, además, fue un amigo. En este sentido, el ser amigo significaba que el docente no solamente estaba involucrado con el aspecto académico sino también con las necesidades que cada estudiante podía tener, es decir, era quien apoyaba a los estudiantes en diversas situaciones o circunstancias:

Bernarda (Pedagogía de la historia y las ciencias sociales): hay un acercamiento, no solamente en el ámbito académico, yo les llegué a considerar como amigas [a las docentes] porque les podía contar cualquier cosa, aparte de eso eran buenas profesoras en su parte profesional, cumplían con el papel de ayudarnos cuando lo necesitábamos.

De modo que, para los participantes, un buen docente era quien, además de ocuparse del aspecto académico, estaba pendiente del componente humano. En otras palabras, eran aquellos docentes que no solamente desarrollaban sus clases, sino quienes establecían cierta cercanía con los estudiantes para así poder ayudarlos frente a cualquier problema, el cual, sin duda, repercutía en su desempeño académico:

David (Educación básica): yo me había identificado por tener calificaciones altas pero mi rendimiento bajó totalmente y ahí fue cuando el profesor se acercó y se familiarizó con mi situación, se solidarizó y me dijo que podía confiar en él y que yo no debía preocuparme demasiado.

Julieta (Pedagogía de la lengua y la literatura): un docente no solamente es la persona que brinda conocimiento académico, sino que también actúa como psicólogo, por así decirlo, porque se acercó a mi compañera, le preguntó qué pasaba y trató de solucionar el problema. Entonces un docente va más allá de compartir conocimientos académicos o científicos sino da la oportunidad de que un estudiante le tenga confianza para ayudarlo a salir de algún problema que tenga con su familia.

De acuerdo a lo mencionado, resulta relevante señalar la importancia que atribuyen los participantes a la confianza brindada, como cualidad del buen docente:

Estefanía (Educación básica): los papás de mi amiga migraron de la noche a la mañana y le abandonaron y la maestra de matemáticas, de la que mejor recuerdo tengo, ella no solamente se involucró en el proceso para que mi compañera se nivelara en las clases, sino que fue mucho más allá. Le dio su confianza y llevó el caso al DECE [Departamento de Consejería Estudiantil] y en un trabajo conjunto lograron ayudarlo mucho en el ámbito emocional. Entonces le guió mucho, se volvió como su consejera.

Un buen docente sabe enseñar

Además, para los participantes, un buen docente era aquel que sabía enseñar, es decir, quien empleaba diversas metodologías y estrategias con la finalidad de que todos sus estudiantes adquirieran cierto conocimiento:

Blanca (Educación básica): ella buscaba las estrategias para que cada uno aprenda. Había estudiantes más teóricos, entonces veía los mecanismos para que nosotros aprendamos, había otros estudiantes que eran más visuales... ella siempre buscaba la mejor estrategia para cada uno de los estudiantes. Ella incluía a todos, buscaba juegos, estrategias, mecanismos para que todos aprendamos.

Miriam (Pedagogía de las ciencias experimentales): para mí, un docente tiene que saber enseñar, tiene que saber llegar [a los estudiantes], no puede llegar a todos, pero tiene que encontrar la forma de enseñar a todos.

De modo que, un buen docente es quien además de poseer conocimientos sabe cómo transmitirlos a todos sus estudiantes.

Un buen docente ama su profesión

Finalmente, los participantes reconocieron como un buen docente a quien, además, tiene gusto por desarrollar su labor, disfruta de ello, o, en otras palabras, ama lo que hace:

Boris (pedagogía de las ciencias experimentales): para mí, un buen docente es alguien que ama lo que hace. Entonces es el apoyo y la confianza que brinda a sus estudiantes y que se note que ama la docencia, porque mi profesora hasta el día de hoy sigue amando la docencia y sigue siendo profesora y feliz y, para mí, eso es lo mejor.

Entendimiento de la docencia

De acuerdo a las preguntas planteadas en los grupos focales, fueron tres los temas abordados concretamente. De modo que, en primer lugar, reconocieron la docencia como algo más que enseñar, en donde destaca el papel humanitario del docente. En un segundo momento se abordó la relación entre la docencia y la innovación y la creatividad. Finalmente se trató el vínculo de la docencia con la vocación o afinidad para desarrollar esta labor.

La docencia es más que enseñar

Respecto a este apartado, fue evidente que, para los participantes, la docencia iba más allá del mero hecho de enseñar, es decir, el ser docente no solamente estaba relacionado con brindar conocimientos sino también implicaba relacionarse con los estudiantes con el fin de conocer sus necesidades o problemas. Por ende, la docencia estaba referida, por un lado, al componente académico pero también, por otro, al humano, siendo este segundo aspecto más valorado por los participantes:

Miriam (Pedagogía de las ciencias experimentales): la parte humana debe primar. Yo he tenido docentes que ingresan al aula y dan su clase y se van, jamás les importa si entienden, peor les va a importar cómo se sienten los estudiantes. Por eso hay que centrarnos más en la comprensión porque al final del día somos humanos con sentimientos, con problemas, con todo lo que engloba la vida en sí, y que una persona no se preocupe por eso sino sólo en dar clases y enseñar... creo que hay que tener un equilibrio entre ambas cosas, aunque un poquito más la parte humana.

En este sentido, los participantes mencionaron que la docencia significaba también establecer un vínculo con los alumnos, pues de esta manera el docente era un guía o referente para sus alumnos:

Sergio (Pedagogía de las artes y las humanidades): yo no le veo tanto a la docencia como enseñar solamente, sino es liderar, transformar, modelar al ser humano, a la persona que está en el frente.

Jaime (Pedagogía de la historia y las ciencias sociales): yo no le considero a la docencia sólo como enseñar, sino es ser como un guía para los estudiantes, para los más jóvenes, para los que todavía no tienen una mente completamente formada. Entonces no es sólo enseñar, es incluso mejorar la vida de algunas personas.

En definitiva, para los participantes, la docencia implicaba también el apoyo que los docentes deben brindar a sus estudiantes. En otras palabras, ser docente no solamente es enseñar sino es brindar un soporte e inspiración a sus alumnos, sobre todo en momentos complicados:

Pamela (Pedagogía de la lengua y la literatura): El docente debe tener el rol de inspirar a los alumnos. A mi parecer, es una de las cosas esenciales que debe tener un docente, es decir, la capacidad de inspirar y ayudar a sus alumnos en el aspecto de su integridad, que no les deje echarse para atrás cuando ellos sientan que no pueden. Yo creo que esa es una de las cualidades básicas, es el inspirar, el no

La docencia entendida como innovación y creatividad

Otro aspecto tratado en cuanto a la docencia fue el referido a la innovación. A la vez, ésta era entendida como creatividad para emplear metodologías, estrategias o, incluso, tecnología durante las clases. De esta manera, la innovación y creatividad son consideradas formas de romper con lo tradicional:

Boris (Pedagogía de las ciencias experimentales): innovar es ser creativo, está ligado también a la tecnología, pero también es mediante estrategias didácticas, las formas de dar clases, o sea innovar, pero en estrategias para dar la clase.

Miriam (Pedagogía de las ciencias experimentales): la innovación es creatividad y salir de lo tradicional, obviamente respetando los distintos ritmos de aprendizaje de cada persona.

Cabe recalcar que lo mencionado responde a que los participantes, futuros docentes, manifestaron que en la actualidad los niños “ya no son como los de antes”, debido a que ahora tienen acceso a un sinnúmero de información, por lo que resulta de vital importancia ser innovador a la hora de desarrollar las clases:

Estefanía (Educación básica): ¿por qué buscamos innovación?, porque los niños de ahora no se educan con el mismo contexto de hace 20 ó 30 años. Incluso, el tipo de información que recibimos nosotros posiblemente no funcione ahora. Estamos en una era tecnológica en la cual los niños tranquilamente nos dan cátedra a nosotros sobre tecnología.

La docencia por vocación

Al indagar sobre la vocación a la docencia, los participantes se refirieron al amor, a la pasión, a la entrega o esfuerzo que se tiene por la profesión:

Jaime (Pedagogía de la historia y las ciencias sociales): la vocación es el amor por algo. En el caso de la docencia es justamente un amor, pero un amor por ayudar, por mejorar el mundo incluso, aunque suene un poco utópico, porque serían justamente los profesores quienes están formando a las personas que luego tienen que tratar de... arreglar casi todo.

Es importante resaltar que al hablar de docencia los participantes se refirieron al amor por su profesión pero, sobre todo, al amor a servir o ayudar a través de la docencia.

Estefanía (Educación básica): ...no me imagino ejerciendo la medicina, pero sí me veo en un aula de clases. Puede ser que yo sustituya a un mal docente y quién mejor que yo, que amo y me gusta hacer esto con pasión. Puede que yo transforme a esos niños y así permitir que la educación siga transfigurando de esa manera.

Así se advierte que ese amor y gusto hacia la profesión elegida, no solo posibilita transformar la educación, sino que es imprescindible.

La docencia para la familia y la sociedad

Los participantes, futuros docentes, reconocieron la importancia de la docencia, ya que identificaron el rol fundamental del docente en la formación de futuros profesionales:

Julián (Pedagogía de la actividad física y el deporte): es una carrera muy importante porque nosotros, como profesores, seríamos los encargados de formar a los futuros doctores, formar a los futuros ingenieros. Entonces esa es nuestra labor como profesores, que es formar a las futuras personas. Si no hubiera maestros prácticamente no habría nada, ni grandes profesionales, ni nada.

No obstante, se evidenció que sus familias o la sociedad en general no consideraban relevante formarse para ser docentes, debido a factores económicos o, incluso, al de la tradición familiar, por lo que, en un inicio, los participantes percibieron cierto rechazo por parte de sus familias al conocer su elección por la docencia.

Rechazo de la familia frente a la elección de la docencia

Los participantes, a pesar de reconocer la trascendencia de la formación docente, mencionaron que las reacciones de sus familias, al optar por esta carrera, no fueron las esperadas, debido a dos factores, básicamente. Por un lado, estaba el hecho de que los padres de los participantes esperaban que eligieran carreras vinculadas tradicionalmente a la familia:

Jaime (Pedagogía de la historia y las ciencias sociales): tenía un poco más decidido que quería seguir historia, pero mi otra opción era bastante diferente: ingeniería civil, pero era más por la presión de mi familia, principalmente porque en mi familia, desde mi abuelo hasta mi hermano son ingenieros, entonces era como la desgracia que yo no ingresara en ingeniería civil.

De modo que, cuando los participantes optaron por carreras docentes manifestaron que las reacciones de sus familias fueron de desacuerdo o decepción:

Julián (Pedagogía de la actividad física y el deporte): mi hermano es ingeniero en sistemas, mi hermana es neuróloga y yo soy estudiante de cultura física. ¿Mi familia cómo

lo recibió?, no lo recibieron de una manera plausible porque me dijeron “¿profesor de cultura física?”, “¿estás seguro de que quieres eso?”, es que mi mamá también es ingeniera y mi papá es administrador de empresas. Entonces mi mami todavía no está de acuerdo con que yo haya seguido cultura física.

Por otro lado, aquellas reacciones negativas no solamente estaban relacionadas con la tradición familiar, ya que, a los padres, también les preocupaba el futuro de sus hijos respecto al ámbito económico:

Pamela (Pedagogía de la lengua y la literatura): mi mamá decía: “sigue odontología, te va a ir bien”. Mi papá es ingeniero y trabaja en los hospitales y me decía: “sigue medicina, con eso te va a ir bien”. Hasta que llegué a mi casa y dije: “me gusta el cine y lo audiovisual”, y mi papi me dijo: “¿qué?, debes elegir algo que te dé de comer”. Mi mami dijo “¿vas a seguir eso?, luego, ¿qué vas a hacer?”

De tal manera, es evidente la no aceptación de los padres respecto a la elección por la formación docente de sus hijos. Finalmente, vale mencionar que, estas reacciones lograban que los participantes, futuros docentes, dudaran de su elección profesional, debido a que se cuestionaban si en realidad era una buena opción elegir la docencia como carrera. No obstante, a pesar de las reacciones negativas, los participantes defendían sus elecciones:

Estefanía (educación básica): yo intenté ingresar en dos carreras: la de medicina y la educación básica. Cuando tuve que tomar la decisión, yo elegí tomar educación básica, lo cual contrastó mucho con las esperanzas de mi familia porque me visualizaban como una doctora y no como una maestra, sin embargo, definiendo mi decisión porque yo no me imagino haciendo otras cosas.

La minusvaloración de la docencia en la sociedad

Del mismo modo, en primera instancia, se reconoció la importancia de la docencia, sin embargo, los participantes mencionaron que, a nivel de la sociedad, está minusvalorada debido a que se cree que es una carrera fácil y, sobre todo, que no es bien remunerada:

Pamela (Pedagogía de la lengua y la literatura): me doy cuenta que la mala fama de la educación es porque nunca he escuchado que un docente diga “quiero ser docente porque se gana bien”. Es algo complicado porque no se gana bien, se trabaja mucho, mucho más que en otras carreras. Además, no se tiene el respeto, así como “¡wow!, es docente de lengua y literatura”.

Karina (Pedagogía de las artes y las humanidades): incluso se tiene la percepción de que es una de las carreras más fáciles, por ejemplo, se cree que para qué vas a aprender eso si sólo tienes que coger un libro y les tienes que poner a leer, o sea para qué estudias si es fácil. No es como ingeniería que estudias todas las noches mientras que en pedagogía lees y ya.

Además, cabe mencionar que en los relatos de los participantes fue recurrente el que mencionaran que estas posturas e ideas provenían de sus propios docentes:

David (Educación básica): a mí me pasó con profesores del colegio cuando fui a retirar unos papeles. Les comenté de lo que iba a seguir [Educación básica] y me dijeron “¿por qué te desperdicias?, ¿por qué no escogiste otra carrera?”

En definitiva, se estableció, claramente, que la docencia tiene menos prestigio en comparación con otras carreras, según los relatos de los participantes:

Karina (Pedagogía de las artes y las humanidades): creo que es una construcción social porque se cree que las mejores carreras son medicina, odontología, psicología porque medicina te va a dar más dinero, en arquitectura vas a tener un mejor status.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio sugieren que un buen docente es aquel que, además de preocuparse del ámbito académico, presta atención a los intereses y necesidades personales de sus estudiantes, es decir, es quien tiene un mayor involucramiento en la vida personal de estos, volviéndose, a través de la confianza brindada, un amigo o consejero para los estudiantes. En este sentido, la docencia es entendida como algo más que “solamente” enseñar, puesto que ella requiere vocación, demanda amar la profesión para lograr transmitir saberes, como para apoyar y guiar la vida de los estudiantes. Así mismo, la docencia hace referencia a poder emplear diversos recursos –innovación y creatividad– para lograr enseñar hoy en día. De esta forma, un buen docente será quien sepa transmitir conocimientos a sus estudiantes. Finalmente, a pesar del reconocimiento de la importancia de la docencia, esta investigación evidencia que es minusvalorada, en la sociedad en general, debido a que está asociada a bajos niveles de esfuerzo, poca remuneración o escaso prestigio, por lo que genera preocupación y malestar en las familias donde algún miembro elige esta profesión.

Con base en lo planteado, se desarrollan los siguientes temas: la docencia es más que enseñar: la importancia del componente humano, la relevancia de la vocación para la docencia, la innovación y creatividad como estrategias para enseñar y la desvalorización de la docencia por parte de la familia y la sociedad.

LA DOCENCIA ES MÁS QUE ENSEÑAR: LA IMPORTANCIA DEL COMPONENTE HUMANO

Los resultados de este estudio muestran que para los futuros docentes ser un buen docente está asociado, principalmente, con el componente humano, es decir, para los participantes, la docencia no solamente involucra enseñar, sino que también implica preocuparse por las necesidades y problemas de sus estudiantes y, de esa forma, convertirse en un apoyo para ellos. Así, estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que señalan que la eficacia de los docentes radica en la calidad de las relaciones con sus alumnos (Heinz, 2015), ya que el buen docente es aquel que entabla una relación educativa que se asemeja a una relación terapéutica, en tanto que el docente se implica en la vida del estudiante, en sus circunstancias escolares y sobre todo personales (Esteban-Bara & Mellén-Vinagre, 2016).

En definitiva, un buen docente es aquel que es cercano al alumno, pues así los estudiantes a más de lograr un aprendizaje de mayor calidad, sienten seguridad, tranquilidad y confianza (Jiménez & Navaridas, 2012). En este sentido, es de vital importancia el vínculo y cercanía que se llega a establecer con los estudiantes, ya que esto genera la característica de un “buen” docente. Esto coincide con investigaciones previas que afirman que más que la eficacia de la clase, los buenos docentes son quienes establecen relaciones cercanas y afectivas con sus estudiantes, por lo que la característica fundamental del buen docente es la calidad del vínculo que construye con el alumnado (Caballero-Montañez & Sime-Poma, 2016).

Así también, los resultados muestran que los participantes consideran que un buen docente es quien se convierte en una guía o referente para sus estudiantes. De hecho, estudios manifiestan que un buen docente es quien tiene una actitud motivadora hacia aspectos académicos pero, sobre todo, hacia la vida (Caballero-Montañez & Sime-Poma, 2016). De la misma forma, Esteban-Bara y Mellén-Vinagre (2016) mencionan que los buenos docentes son quienes ayudan a los niños, son los que dejan una huella en ellos al ser los docentes una guía de vida, un referente personal. Entonces, se afirma que los estudiantes privilegian las conductas docentes vinculadas a atributos afectivos y características personales, por lo que el significado de un buen docente es ser una guía, un modelo a seguir (Hickman, Alarcón, Cepeda, Cabrera, & Torres, 2016).

LA RELEVANCIA DE LA VOCACIÓN PARA LA DOCENCIA

Los resultados de este estudio evidencian que para los participantes, la vocación hacia la docencia es un factor importante a considerar, pues, entendida ésta como el amor, la entrega o pasión hacia la práctica docente, permite un mejor desempeño por parte de los docentes no sólo en el ámbito académico, sino que permite servir o ayudar a sus estudiantes, para, de ser posible, lograr cambiar o mejorar el mundo. Así, estos hallazgos

concuerdan con estudios que señalan que la razón principal para elegir la docencia es la vocación por el servicio (Mizala, Hernández, & Makovec, 2011), y que la figura del docente advierte amor, compromiso y pasión por su labor, en donde destaca su vocación y su interés por educar y generar un cambio social (Gómez & Castillo, 2019).

De la misma forma, otras investigaciones coinciden con los presentes hallazgos pues manifiestan que los futuros docentes eligieron la docencia ya que a través de ella se puede transformar la sociedad (Mórtola & Lavalletto, 2018). Así también, la investigación de Heinz (2015), menciona que, en varios contextos, la razón principal para elegir la docencia es porque se ve a esta como un trabajo social valioso e importante y porque mediante esta se quiere contribuir a la sociedad y trabajar/ayudar a niños y adolescentes. En otras palabras, la docencia es vista como un servicio a la sociedad, como un compromiso social, en donde los docentes juegan un papel importante como transformadores sociales, ya que ayudan a los demás y, sobre todo, realizan algo útil y socialmente importante (Davini, 2010; Esteban-Bara & Mellén-Vinagre, 2016; Gómez & Castillo, 2019).

En efecto, esta y varias investigaciones afirman que la docencia está relacionada con la vocación por el servicio, vinculada al compromiso social y a la vocación por enseñar (Gómez & Castillo, 2019). No obstante, también existen estudios que afirman que la elección por la docencia no está para nada relacionada con la vocación, pues, en este caso, los estudiantes pretenden ser docentes por placer, por goce y por una realización personal de tipo narcisista (Mórtola & Lavalletto, 2018). En esta misma línea, otras investigaciones señalan que entre las motivaciones para ser docentes están factores como el disfrute de la enseñanza, la satisfacción laboral, la creatividad y el interés en la enseñanza (Heinz, 2015).

LA INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD COMO ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR

Los resultados del presente estudio muestran que para los participantes un buen docente es quien sabe enseñar, es decir, quién sabe transmitir sus conocimientos. Aquellos hallazgos concuerdan con estudios que mencionan que un buen docente es aquel que nutre y engrandece sus lecciones con contenidos que están relacionados con lo que trata de explicar, además de que no lo transmite de un modo cualquiera, sino de una manera que cala e inquieta la mente y el alma del estudiante, no solo durante un instante, sino durante toda su vida. Entonces el buen docente es quien domina el cómo, los métodos y las técnicas que fomentan el aprendizaje, en otras palabras, es aquel que convierte su aula, sus clases y asignaturas en espacios óptimos, motivadores y agradables para que el alumno aprenda más y mejor (Esteban-Bara & Mellén-Vinagre, 2016).

Así también, los participantes del estudio mencionaron que un buen docente es quien emplea diversas metodologías y estrategias para brindar conocimientos, es decir, quien, en este contexto de transformaciones tecnológicas, sobre todo utiliza su creatividad y poder

de innovación para romper con lo tradicional y así generar mayores conocimientos. Estos resultados concuerdan con Esteban-Bara y Mellén-Vinagre (2016) pues manifiestan que, los nuevos retos que se presentan en el mundo de la educación provocan que la enseñanza esté en constante movimiento, por lo que un buen docente necesita disponer de un cómo y de un procedimiento adecuado que conduzca a la construcción de auténticos escenarios de aprendizaje.

En este mismo sentido, investigaciones manifiestan que, hoy en día, nos encontramos en un panorama educativo compuesto por estudiantes que han estado inmersos en un contexto tecnológico por lo que el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) es una necesidad que deber ser atendida por la comunidad docente (Moreno-Guerrero, Rodríguez-Jiménez, Gómez-García, & Navajas-Parejo, 2020), lo que sin duda, concuerda con lo mencionado por los participantes de este estudio, pues consideran que para ser un buen docente se deben emplear diversas estrategias de aprendizaje, como el uso de la tecnología. No obstante, algunos estudios mencionan que para los futuros docentes es importante que sus estudiantes desarrollen interés por el aprendizaje, por ejemplo a través del juego, para lo que algunos métodos tradicionales pueden ser muy útiles para determinados estudiantes (Cheng, Tang, & Cheng, 2016).

LA DESVALORIZACIÓN DE LA DOCENCIA POR PARTE DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD

Los resultados de este estudio muestran que, a pesar del reconocimiento de la importancia de la docencia y de los esfuerzos del gobierno ecuatoriano por acreditarla, esta carrera está desprestigiada y desvalorizada tanto por las familias de los participantes como por parte de la sociedad en general, debido a que ubican a carreras como la medicina, la arquitectura, la ingeniería, entre otras, como notables, distinguidas o más prestigiosas. Es así que, el escaso estatus de la profesión docente comparada con otras carreras universitarias da lugar, en algunos casos, a que los candidatos a ser docentes sean disuadidos por la presión social y por sus familiares a favor de otras alternativas con mejor prestigio social (Said-Hung, Gratacós, & Valencia, 2017).

Estos resultados coinciden con otras investigaciones que señalan que ser docente conlleva representaciones sociales desvalorizadas y contradictorias (Gómez & Castillo, 2019) y que los docentes pertenecen a la escala más baja de los profesionales (González-Llontop & Otero-González, 2019), puesto que la docencia es una profesión con un nivel medio de estimación social, debido a que en un nivel alto aparece la medicina, la ingeniería, la abogacía y las empresariales. Por consiguiente, la reacción de las familias frente a la elección de la docencia por parte sus hijos es de pesimismo, debido a la fuerte carga social de inferioridad de la profesión docente (Gómez & Castillo, 2019).

De este modo, a pesar de que existe una idea generalizada sobre la relevancia de la docencia, esta es una profesión desprestigiada, puesto que las representaciones en torno al docente se han modificado: la visión pasada habla de una figura de sabio o sabia a quien se le respetaba por sobre todas las cosas, sin embargo, esa imagen –en la actualidad– se desdibuja, dando paso a una figura con baja estima social (Gómez & Castillo, 2019). A esto se suma, la idea de que, en el mercado laboral, el personal docente aparece como profesionales con sueldo de técnicos, por lo que la pérdida de estatus de la profesión docente se incrementa (Gómez & Castillo, 2019).

En efecto, hay estudios que, además, muestran la preocupación, tanto de los propios estudiantes como de sus familias, por la baja remuneración de los docentes. Es así que, Gómez y Castillo (2019) afirman que existe una constante preocupación por los bajos sueldos que reciben los docentes, pues hay reiteradas expresiones de insatisfacción, por parte de los docentes, respecto a la retribución económica recibida por su desempeño (Gaete, Castro, Pino, & Mansilla, 2017). De esta forma, estos hallazgos coinciden con los resultados del presente estudio pues aquí se evidencia la preocupación, más aún de las familias, por la remuneración que recibe un docente. No obstante, Mórtoła y Lavalletto (2018) manifiestan que, a pesar de la preocupación por el factor económico, las familias apoyan la elección de sus hijos por la carrera de formación docente.

Los estudiantes, futuros docentes, defienden su elección pues prevalece su vocación y deseo de servir a la comunidad. Lo que coincide con lo planteado por del Pino y Fernández (2019), pues señalan que las reacciones familiares y de otros frente a la elección docente influyen, pero que finalmente pesa más la vocación del estudiante.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que para los participantes la docencia, o concretamente ser un buen docente, tiene una estrecha relación con el ser un amigo o consejero. En este sentido, la investigación evidencia que los futuros docentes, si bien reconocen la importancia del factor académico, dan mucha más significancia al factor humano, debido a que asumen al docente como una guía o referente para los estudiantes, de manera que el entorno de confianza que se construye entre docentes y estudiantes es de vital importancia. No obstante, en las carreras de formación docente se consideran escasamente los aprendizajes de formación humana, no así aquellos referidos al ámbito profesional: saber qué enseñar y cómo enseñarlo. Por lo tanto, la formación humana, que es la más valorada, dependería de cualidades particulares y no de aspectos académicos desarrollados en el currículo de formación docente. De esta manera, el currículo no tiene en cuenta este punto de partida, esta representación imprescindible para generar aprendizajes significativos.

El estudio revela la importancia de considerar la innovación y la creatividad como elementos claves de la docencia, debido a que los participantes piensan que los buenos

docentes emplean diversas estrategias y metodologías para que sus estudiantes aprendan de mejor manera. Sobre todo, recalcan el uso de la tecnología, elemento que, en esta época, consideran es imprescindible. En este sentido, las carreras de formación docente tienen el reto de avanzar en el uso de la tecnología sin que ésta sea considerada un fin, sino siempre un medio para alcanzar los mejores aprendizajes, a los que se refieren los participantes.

Finalmente, debido a que la docencia es minusvalorada por ser considerada como una carrera fácil o por estar asociada a una mala remuneración, los familiares de los futuros docentes y la sociedad, en general, consideran que la docencia no es una buena opción como carrera universitaria, pues atribuyen mayor prestigio a carreras como la medicina, la ingeniería, la arquitectura, entre otras. No obstante, la investigación evidencia que los participantes, a pesar de sentir el desprestigio social, asumen la docencia como una labor fundamental debido a que a través de ella no solo se educa a niños y adolescentes, sino que se pueden lograr transformaciones sociales.

Esta aproximación que se ha hecho a las representaciones sociales de quienes ingresan a las carreras de formación docente muestra conocimientos previos acerca de la profesión elegida. De esta forma, queda pendiente profundizar en el estudio del desbalance entre lo que pretende la formación docente y las representaciones de los estudiantes, sobre todo en lo relacionado al componente humano como esencia de un buen docente.

Financiación

El proyecto *¿Qué es la docencia?: un acercamiento a través de las representaciones sociales de los estudiantes de las carreras de educación de la Universidad “X”*, del cual surge este artículo, se realizó con el auspicio de la Dirección de Investigación de la Universidad “X”.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Agradecimientos

A la Dirección de Investigación de la Universidad “X” quien ha permitido la creación del proyecto. A los y las estudiantes que formaron parte de esta investigación.

REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D. F: Ediciones Coyoacán.
- Abric, Jean Claude. (2002). Las representaciones sociales: aspectos teóricos . En J.-C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Covaecén .
- Aguilar-Correa, Cristian. (2017). La construcción del significado psicológico del concepto profesor o profesora por parte de grupos universitarios de estudiantes de pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 243-266.

- Alliaud, Andrea. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Arias-Holguín, Martha, & Moya-Espinoza, Pedro. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 6(1), 61-71.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Caballero-Montañez, Robert, & Sime-Poma, Luis. (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Cheng, Annie, Tang, Sylvia, & Cheng, May. (2016). Changing conceptions of teaching: A four-year learning journey for student teachers. *Teachers and Teaching*, 22(2), 177-197. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055437>
- Consejo de Educación Superior. (2015). *Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2020, de https://www.ces.gob.ec/doc/Talleres_Carrera_de_Educacion/Curriculo_Generico/curriculo%20genrico%20de%20las%20carreras%20de%20educacin.pdf
- Davini, María Cristina. (2010). *Las pedagogías de la formación docente y el acompañamiento a docentes noveles*. Buenos Aires.
- Esteban-Bara, Francisco & Mellén-Vinagre, Teodor. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 185-198.
- Gaete, Alfredo; Castro, María; Pino, Felipe, & Mansilla, Diego. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gómez, Héctor, & Castillo, Silvia. (2019). Representaciones en torno a la elección de la docencia desde el discurso de las familias y el estudiantado de Pedagogía. *Revista Educación*, 43(1), 483-495.
- González-Llontop, Rosa, & Otero-González, Carlos. (2019). Las representaciones sociales y la formación docente. Aportes para el acto pedagógico inicial. *Investigación y postgrado*, 34(1), 153-166.
- Heinz, Manuela. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Hernández, Felipe; Carro, Adriana, & Atonal, Tomás. (2015). Representaciones sociales de los futuros profesionales de la educación en el marco de la implantación-consolidación del MHIC-UATX. *Revista de Aplicación Científica y Técnica*, 1(2), 111-118.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos, & Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª. ed.). México: M. G. Hill, Ed.
- Hickman, Hortensia; Alarcón, Martha; Cepeda, María Luisa; Cabrera, Rosalva, & Torres, Xóchitl. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47), 1-16.
- Jiménez, María Asunción, & Navaridas, Fermín. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.

- Jodelet, Denise. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social: pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 470-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, Denise. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Knowles, Gary. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: Ilustración a partir de estudios de caso. En I. Goodson, *Historias de vida del profesorado* (págs. 149-205). Barcelona : Octaedro-EUB.
- Luna-Tamayo, Milton. (2017). Impactos del ENES: una mirada desde los estudiantes . *Conferencia Nacional "Educación Superior en el Ecuador. Investigaciones para una Nueva Agenda de Cambios Necesarios"*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Mazzitelli, Claudia; Aguilar, Susana, & Guirao, Ana. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6(6), 265-290.
- Mizala, Alejandra; Hernández, Tania, & Makovec, Mattia. (Diciembre de 2011). *FONIDE*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2020, de Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía: http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/informe_final-alejandra_mizala-udechile-f511059.pdf
- Moreno-Guerrero, Antonio; Rodríguez-Jiménez, Carmen; Gómez-García, Gerardo, & Navajas-Parejo, Magdalena. (2020). Educational Innovation in Higher Education: Use of Role Playing and Educational Video in Future Teachers' Training. *Sustainability*, 12(6). DOI: <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Mórtola, Gustavo, & Lavalletto, María. (2018). ¿Elegir por vocación o elegir la vocación? El discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes noveles de nivel primario. *Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13).
- Pino del, Marta, & Fernández, Mercedes. (2019). La importancia de la vocación en la elección de la carrera de Magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro en el Centro Adscrito de Magisterio M.^a Inmaculada de Antequera. *Revista de Estudios Regionales*, (114), 119-146.
- Rateau, Patrick, & Lo Monaco, Grégory. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES psicología*, 6(1), 22-42.
- Said-Hung, Elias; Gratacós, Gloria, & Valencia, Jorge. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *ducação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701160978>
- Salazar, Mercedes. (2012). La subjetividad del docente y su mundo inconsciente. *EDUCARE*, 16(3), 61-81.
- SENESCYT. (2020). *Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Obtenido de Comunicado del sistema nacional de nivelación y admisión: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/comunicado-del-sistema-nacional-de-nivelacion-y-admision/>
- Tardif, Maurice. (2003). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Tedesco, Carlos, & Tenti, Emilio. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. *Documento de Discusión*, 2.
- Vezub, Lea. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4-9.

ARTÍCULO

Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias¹

Contributions of the biographical-narrative approach to the study of student trajectories

PABLO DANIEL VAIN

Universidad Nacional de Misiones, CONICET. Argentina
Correo electrónico: pablodaniel.vain@gmail.com

Recibido el 1 de noviembre 2021; Aprobado el 14 de septiembre del 2022

RESUMEN

Los estudios acerca de las trayectorias de los estudiantes de la educación superior son de relativa data, aunque aparecen asociados a otros constructos, algo más antiguos, como: rendimiento académico, tasa de graduación, deserción, desgranamiento, eficiencia terminal, etc. Las trayectorias estudiantiles, son trayectos procesuales, relacionales y contextualizados, y se construyen a nivel singular, social, histórico y político. El riesgo de registrar y medir tasas e indicadores, en lugar de una aproximación cualitativa a las vidas de los estudiantes, que inciden en sus trayectorias académicas, puede generar que detrás de los números queden ocultos los verdaderos sujetos de la formación universitaria.

¹ Por razones de fluidez lectora, se utilizará en este artículo un genérico, sin que esto implique discriminación de género.

PALABRAS CLAVE	Trayectorias académicas; Educación superior; Narrativa; Enfoque biográfico; Inclusión
ABSTRACT	Studies of the trajectories of higher education students are relatively old, although they appear associated with other constructs, somewhat older, such as, academic performance, graduation rate, dropout, shelling, terminal efficiency, etc. Student trajectories are processual, relational and contextualized trajectories, and are constructed at a singular, social, historical and political level. The risk of recording and measuring rates and indicators, instead of a qualitative approach to the lives of students, which affect their academic careers, can cause the true subjects of university education to be hidden behind the numbers.
KEYWORDS	Academics trajectories; Higher education; Narrative; Biographic approach; Inclusion

El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Jean Clandinin y Michael Connelly

INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca de las trayectorias de los estudiantes de la educación superior son de relativa data, aunque aparecen asociados a otros constructos, algo más antiguos, como: rendimiento académico, tasa de graduación, deserción, desgranamiento, eficiencia terminal, etc.

En la literatura se observa que muchas veces se utilizan indistintamente, los términos trayectorias escolares, trayectorias educativas y trayectorias académicas. Este último término sería el que más se ajusta a lo que propondremos en este artículo, pero como lo académico es pensado, en general, como el devenir por la educación superior formal en el marco institucional, será trayectorias estudiantiles como se las nombrará aquí, porque precisamente el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, apunta a construir conocimiento sobre la vida de los sujetos, más allá de las instituciones que transitan.

Para abordar esta cuestión, se organizará el análisis en cuatro dimensiones: (a) ético-política; (b) teórico-conceptual; (c) epistemológica; y (d) metodológica.

LA DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO HUMANO

Bourdieu, decía que los puntos de vista son vistas tomadas a partir de un punto (Kaplan, 2008; Gutiérrez, 2005). Esto nos conduce a la necesidad de explicitar desde qué posicionamiento ético-político vamos a pensar las trayectorias estudiantiles. Esta no es una cuestión menor, en tanto esta definición condicionará justamente nuestra conceptualización acerca de las trayectorias estudiantiles.

Por eso planteamos, que en este caso, vamos a mirarlas/pensarlas desde nuestro compromiso de asumir la educación superior como un derecho humano.

Cabe recordar que la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) realizada en Córdoba del 11 al 14 de junio de 2018 refrendó

(...) los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado (CRES, 2018: 6)

Sin embargo, la historia muestra que la universidad no es una institución abierta, democrática y plural, capaz de albergar a los sujetos que constituyen la amplia diversidad humana; porque aunque los estudios acerca de los modelos universitarios clásicos (francés o napoleónico, alemán o humboldtiano y anglosajón) los presenten como configuraciones institucionales distintas, con propósitos disímiles y actividades diversificadas, estos modelos fundacionales, siempre tuvieron como propósito fundamental formar a las élites dirigentes.

Por otro lado, el desarrollo del capitalismo a partir de la revolución industrial y la génesis y emergencia de la escuela, nos llevan al análisis de la mutación de la universidad de élite hacia la universidad de masas. En trabajo anterior señalamos:

Este cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela. En el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica. Para lograrlo, la escuela adopta un ordenamiento y regulación

similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. (Schewe y Vain, 2021: s/n)

En este marco, la universidad de masas -tributaria de la escuela pública- extiende el mandato fundacional de esta última institución, prometiendo transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social ascendente de las clases medias, más que de los trabajadores.²

Sin embargo, la universidad de masas, que discursivamente sería presentada como una institución democrática e inclusiva, trasladó a su interior la lógica de la meritocracia, heredera de su elitización previa y la promoción de éxito individual, como sostén del sistema capitalista.³ En relación con la meritocracia, Sandel señala que:

En una sociedad desigual, quienes aterrizan en la cima quieren creer que su éxito tiene una justificación moral. En una sociedad meritocrática, eso significa que los ganadores deben creer que se han “ganado” el éxito gracias a su talento y esfuerzo. (Sandel, 2021: 23)

Por eso sostenemos que

(...) una de las tensiones que se plantean en las universidades públicas en la actualidad: es la tensión entre inclusión y meritocracia. La suposición de que los “buenos” rendimientos académicos serían el producto de “voluntades” individuales y no expresiones de procesos de construcción colectiva del conocimiento, en los que participan diversos actores sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, etc.) y se despliegan en contextos diferentes, conduce a un callejón sin salida. Ya que en este sentido, el mérito sería una disposición individual y el éxito en el sistema de educación superior, dependería solamente del esfuerzo de los estudiantes; produciéndose una “selección natural” (en el mejor sentido darwinista). Esto es el mérito sería la expresión de la “supervivencia del más apto.” (Vain en Loss y Vain, 2018: 364)

Dicho esto, resulta fundamental expresar que las trayectorias estudiantiles, son trayectos procesuales, relacionales y contextualizados.

² No obstante hubo experiencias que apuntaban a la clase trabajadora, como la Universidad Obrera Nacional (UON) en Argentina (1952-1955) cuyo proyecto fue lamentablemente desarticulado con el golpe militar de 1955. (Malatesta, 2010).

³ Sobre esto, puede consultarse el clásico de la Sociología: Weber, M. (1969). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península

Pero otro aspecto de la dimensión ético-política tiene que ver con los conocimientos validados por las instituciones de educación superior, el régimen de verdad (Foucault, 1990) que regula la formación, la investigación y la extensión en nuestras universidades. Sin duda, las universidades occidentales modernas están estructuradas, desde el punto de vista epistemológico, a partir de una colonialidad del saber que emana de una racionalidad científica occidental, como sostiene De Sousa Santos (2021), quien propone un cambio paradigmático desde una epistemología del sur y una justicia cognitiva global.

Retomando entonces la perspectiva de la educación superior como un derecho humano, es imperioso destacar que no se trata meramente del derecho al ingreso o eventualmente a la permanencia y el egreso, en un tiempo razonable. Se trata también de los contenidos que se seleccionan, relacionados con un modo de comprender la realidad, en general, y el sentido de las instituciones de educación superior, en particular. Esto nos conduce a plantear que la educación superior como derecho humano, no solo debe concretarse en universidades inclusivas, sino también plurales.

Además, todo esto relacionado con las posibilidades y limitaciones de las universidades para ser espacios sociales que permitan alojar las diferencias. En un trabajo bien interesante, Skliar y Giuliano expresan que no deja de sorprenderlos:

(...) la sensación de que las “altas casas de estudio” solo son capaces de conservar su pretensión de altura -de jerarquía, de encumbramiento de personas, grupos y autorías, de separación con la *polis*-, pero parecen haber perdido tanto su carácter de ser casas -hogares, atmósferas, micro-climas de acogida y hospitalidad. (Skliar y Giuliano, 2020: 67)

Como luego desarrollaremos, estamos convencidos que las trayectorias estudiantiles son singulares, sociales, históricas y políticas; y por ello tiene sentido preguntarse acerca de la inclusión y la hospitalidad de nuestras instituciones, para con colectivos tradicionalmente excluidos de la universidad, tales como: indígenas, sujetos portadores de discapacidad, inmigrantes, afrodescendientes, campesinos, del colectivo LGBTQIA+ y/o que pertenecen a los sectores sociales vulnerables, entre otros; como así también interrogarnos acerca de qué aspectos de la impronta patriarcal, marcan nuestras prácticas universitarias.

En un artículo que escribimos con Lelia Schewe, decíamos:

Aunque en la actualidad existen políticas que muestran intenciones de transformación de los espacios institucionales de la educación superior (ES) en lugares de oportunidades para estudiantes, como becas y programas específicos de fortalecimiento de la inclusión, se corre el riesgo de construir “una inclusión excluyente”-al decir de Ezcurra (2013)- cuando el aumento de las tasas de ingreso a las universidades públicas, consideradas como una mayor democratización de la ES, no se corresponden con

el abandono, el desgranamiento y altos niveles de fracaso académico. (Schewe y Vain, 2021: s/n)

Pero es verdad, que los intentos de democratización del acceso a la universidad en Argentina,⁴ con la eliminación del examen de ingreso establecida en 1953, derogada por la dictadura de Onganía (1967) y repuesta con el retorno a la democracia, luego de la dictadura cívico-militar-eclesiástica (1976-1984), así como el ingreso irrestricto -instaurado en el gobierno de Héctor J. Cámpora en 1973 y eliminado por la dictadura iniciada en 1976. Como también la gratuidad de la enseñanza de grado aprobada en 1949 y que también siguió los avatares relacionados con la alternancia entre gobiernos democráticos y de facto; es solo una quimera, si no van acompañados y articulados con: una formación universitaria de calidad, condiciones para la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario y medios que aseguren el egreso, en tiempos y condiciones razonables.

LA DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL. CAMINOS, SENDEROS, AVANCES, RETROCESOS...

Cuando intentamos conceptualizar, generalmente recurrimos a un diccionario y los hispanoparlantes, buscamos en el Diccionario de la RAE⁵ y allí encontramos estos significados del término Trayectoria:

TRAYECTORIA:

1. Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento.
2. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

Aunque la segunda acepción pareciera la indicada para abordar las trayectorias estudiantiles, resulta interesante seguir la lógica de la primera acepción, que proviene de la física.

Dicen los manuales de física que la *trayectoria* es el recorrido que describe un cuerpo al desplazarse, respecto de un sistema de referencia. O dicho de otra forma, es la sucesión de puntos que recorre un cuerpo que al unirlos obtenemos la trayectoria que ha descrito.

⁴ Cabe señalar que, aunque la Reforma Universitaria de 1918 fue una gesta fundamental para la transformación, no solo de las universidades argentinas, sino también del resto de América Latina, los estudiantes reformistas de Córdoba no pedían -por cuestiones históricas- el ingreso irrestricto y la gratuidad.

⁵ Real Academia de la Lengua Española.

La trayectoria se diferencia del *desplazamiento*, que es un vector que va del principio al final de la trayectoria.

Recurrimos a la física porque pensamos que nos permitirá comprender, analógicamente, como piensan las trayectorias educativas, muchos investigadores y gestores que las estudian y/o las utilizan.

Leemos por ejemplo, en un reporte de investigación, publicado en una revista científica⁶ que:

La trayectoria académica se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes con características similares (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa (es decir, desde el ingreso hasta la conclusión de los créditos y los requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios). Este constructo también incluye el conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad

Podríamos decir, siguiendo la analogía que planteamos anteriormente, en relación con el conocimiento de la física, que la medición de las trayectorias se podría apreciar, comparando el desplazamiento con la trayectoria.

Briscoli (2017) desarrolla el enfoque de Terigi, en relación con las denominadas *trayectorias escolares teóricas*:

Según la autora, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2008).

Parfraseando el trabajo de Terigi, podemos pensar la posible existencia de ciertas trayectorias académica teóricas, es decir de un recorrido académico esperado según la progresión lineal prevista por las instituciones de educación superior (IES), en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Ni más, ni menos que la duración de las carreras, previstas en unos planes de estudio, para alumnos genéricos y descontextualizados.

Esta lógica, que se construye sin considerar las biografías de cada sujeto-estudiante, es la que muchas veces se emplea para “medir” la eficiencia de los sistemas de la ES. Dice un manual para la evaluación institucional, por ejemplo, que: “La tasa de graduación muestra

⁶ La identidad, por respeto a los autores -con quienes no se pretende establecer una polémica, mediante este artículo- se mantendrá en estricta reserva.

el porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo teórico previsto en el plan de estudios o un curso más.”⁷

En el mismo manual se define el rendimiento académico como las calificaciones obtenidas por los estudiantes, a lo largo de su carrera.

Como vemos, la medición de la tasa de graduación: se basa en esa comparación, en la cual las *trayectorias teóricas*, se miden desde los “desplazamientos” (recordemos: una recta que une el punto de partida con el de llegada) y las *trayectorias reales* (que son esos recorridos no necesariamente lineales, sino caracterizados por avances, retrocesos, desvíos, etc.), estarían representadas por lo que en física se llama “trayectoria.”

Por otro lado, nos preguntamos ¿el rendimiento académico puede decirnos algo sobre las trayectorias estudiantiles? Difícilmente, porque por una parte, la variabilidad de los criterios de los docentes para rotular el desempeño de los alumnos lo hace imposible; y por otro lado, porque ese desempeño traducido a calificación, muchas veces no da cuenta de los procesos de aprendizaje, sino de un producto determinado en un momento dado.

Pero la “vista desde un punto” que enunciamos antes, nos lleva a concluir que estudiar las trayectorias académicas con la lógica de las tasas de graduación y el rendimiento académico, no condice con la definición de la educación superior como un derecho humano.

Es interesante, para ampliar la mirada en relación con la lógica presentada previamente, un artículo de Ana García de Fanelli en el cuál se “...analiza la producción científica llevada a cabo entre el 2002 y el 2012 que investigó los factores que inciden sobre el rendimiento académico y el abandono de los estudiantes de las universidades nacionales de la Argentina.” (García de Fanelli, 2014).

En esa publicación, es posible identificar que muchos investigadores realizan esos estudios con la intención de saber si el modo en que organizamos: el currículum universitario, las prácticas de la enseñanza, las modalidades de evaluación, son los apropiados para una formación con calidad; pero muchos, también, porque buscan medir la *eficiencia del sistema*. Pero el riesgo de registrar y medir los *desplazamientos*, en lugar de una aproximación cualitativa a las vidas de los estudiantes, que inciden en sus trayectorias académicas, puede generar que detrás de los números, queden ocultos los verdaderos sujetos de la formación universitaria.

A modo de ejemplo, podemos abordar una categoría que se utiliza mucho en los últimos años: *estudiantes de primera generación de universitarios*. En una publicación, se afirma que “...los estudiantes universitarios de primera generación, es decir, aquellos cuyos padres no son graduados universitarios, tienen aproximadamente 2,65 veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuya madre o padre son graduados universitarios.” (García de Fanelli, 2017). Contar con ese dato es interesante, pero si se asocia el concepto

⁷ Tomado -a modo de ejemplo- del Portal de Transparencia de la Universidad de Huelva, España. <http://transparencia.uhu.es/transparenciaUHU/catalogo/tasa-de-graduacion-grados>

estudiantes de primera generación de universitarios a la noción de *Capital Cultural* acuñado por Bourdieu, el análisis se torna necesariamente más complejo.

El capital cultural puede existir bajo tres formas -dice Bourdieu-: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe de garantizar- las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987)

La diferenciación de estado que realiza el sociólogo francés, nos permite comprender que la distribución de dicho capital entre los diversos sujetos (Bourdieu los llamará *agentes sociales*) no es homogénea entre los tres estados. Por ejemplo, un sujeto que vive en una familia cuya madre y/o padre no son graduados universitarios (capital cultural institucionalizado), pueden ser consumidores de bienes culturales (capital cultural objetivado) o por el contrario, no estar interesados en cuadros, libros, diccionarios, computadoras, acceso a internet, etc. Esta disimilitud entre los tres estados del capital cultural, para un sujeto en particular, pone en evidencia la limitación de la categoría estudiantes de primera generación de universitarios, para analizar las trayectorias estudiantiles.

Dicho esto, vamos a retomar la idea que implica asumir que las trayectorias académicas son a la vez: singulares, sociales, históricas y políticas. Singulares porque tienen que ver con la constitución del psiquismo, que como sabemos, supone un concepto de sujeto que está fuertemente asociado a la psicología cognitiva (sujeto cognoscente) y particularmente al psicoanálisis. Es social y en este sentido lo podemos pensar a partir de Bleichmar, quién distingue constitución del psiquismo y producción de subjetividad, y se refiere a este segundo concepto como

La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. (Bleichmar, 1999: s/n)

Nuestras concepciones sobre la justicia, la política, la democracia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social.

Pero además, las trayectorias se construyen en un marco histórico. No es lo mismo la trayectoria estudiantil en una universidad elitista como la napoleónica o la humboldtiana, que en una universidad de masas que intenta ser inclusiva.

Finalmente, decimos que las trayectorias son políticas, esto es que están fuertemente ligadas al poder. En una investigación llamada “Las relaciones de poder en el aula universitaria: Un caso paradigmático: el examen II” consideramos que:

Otro aspecto de esa topología del examen, es la posición de enfrentamiento. Los actores no solo se encuentran frente a frente, sino que están enfrentados, esto es en relación de conflicto, de competencia, y en el contexto de un vínculo desigual y asimétrico. No se trata de pares que se sientan a conversar en torno de una mesa, se trata unos sujetos de menor jerarquía, que comparecen ante otros, que los inquietan desde detrás de esa mesa. (Vain y otros, 2008: 83)

Por lo tanto, resulta central tener en cuenta que para investigar las trayectorias estudiantiles universitarias, es necesario partir de que vamos a indagar sobre sujetos en contexto, sobre biografías en contexto. Porque como afirma Bracchi

Para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, es necesario considerar las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, por lo que al estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto socio-histórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan (Bracchi, 2016: 3).

Otra cuestión ligada a la construcción de las trayectorias estudiantiles, es el proceso de socialización de los alumnos, a partir de su ingreso a la universidad. En relación con la discontinuidad que supone ese pasaje de la escuela media a la educación superior, Manuale recupera las ideas de Coulón y señala:

Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado. La entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno al de estudiante, que se da en tres tiempos, por los que transitan los ingresantes: • Tiempo del extrañamiento o separación • Tiempo de aprendizaje o adaptación • Tiempo de afiliación o adhesión. Un primer tiempo del extrañamiento, donde el estudiante ingresa a un ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior, un segundo tiempo es el de la adaptación o del aprendizaje, en el que se va acomodando en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume. El tercer tiempo de la afiliación implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales, e incluso de transgresión de las mismas.

Afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria... (Manuale, 2013: 47)

Por otro lado, Feldman -a partir de las ideas de Jackson- plantea que:

(...) en los formatos clásicos de enseñanza universitaria reside un supuesto que Philip Jackson (2002) llama “de la identidad compartida”. Este lleva a creer que los alumnos comparten una misma tradición, lenguajes, intereses y formas de pensamiento con el profesor. (Feldman, 2015: 20)

En realidad, la identidad compartida es producto de una construcción que sigue el derrotero descrito por Coulón: extrañamiento o separación, aprendizaje o adaptación y afiliación o adhesión, y ese proceso no es transitado del mismo modo por cada estudiante. Por eso, también las categorías basadas en el “año que cursa” o “cantidad de asignaturas aprobadas en un momento dado” dicen poco, acerca de las trayectorias estudiantiles.

Entonces ¿cómo abordar las trayectorias estudiantiles universitarias, en tanto singulares, sociales, históricas y políticas? Eso es lo que intentaremos presentar en el próximo apartado.

LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA. SUJETOS QUE (SE) INVESTIGAN

Una de las discusiones en torno al modo en que se construye el conocimiento en las ciencias sociales, tiene que ver con la llamada relación sujeto-objeto. Desde la perspectiva de las epistemologías positivistas, el investigador (sujeto) produce conocimiento sobre el otro (objeto), pero este tipo de relación perdura, aún en buena parte de los abordajes hermenéuticos.

Hacia 1932, Heisenberg recibió el premio Nobel de Física, al formular el Principio de Incertidumbre. Este autor mencionaba que “Lo que estudias, lo cambias”. Varios años más tarde, el cantautor español Ismael Serrano, decía al presentar una canción: “En 1927 un matemático formuló un principio, lo llamó principio de incertidumbre, decía algo así como que nada puede predecirse con exactitud, siempre queda un margen de incertidumbre en el conocimiento humano. (...) El principio está relacionado con el hecho de que el observador, por el mero hecho de ser testigo influye en la realidad que está observando, la altera e introduce una variable de indeterminación (...)”

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Geertz (1989: 26) nos advierte que “ Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han ‘estado allí’, sino que (...), de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”

En algún sentido, tanto el Principio de Incertidumbre formulado por Heisenberg, como el concepto de “estar allí” de Geertz ponen en entredicho la validez del conocimiento interpretativo, en su matriz hermenéutica sujeto-objeto. Marcus y Cushman entienden que

Tal como lo articula Gadamer (Gadamer, 1975), el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica. En términos de retórica y de práctica de la escritura etnográfica, esto involucra indagar la forma en que se establece la autoridad en el texto. La autoridad es la estructura combinada de una legitimación envolvente y de los estilos de evidencia que se derivan de ella a través de descripciones página a página y de las afirmaciones de un texto. (Marcus y Cushman, 1992: 185).

En la perspectiva del enfoque biográfico-narrativo que proponemos para indagar las trayectorias estudiantiles, la idea principal es considerar que el enfoque pone al sujeto en el centro, se trata de comprender como se construyó/construye la trayectoria -en este caso- de un estudiante a partir de su propia voz.

La perspectiva narrativa nos permite -afirman Leite Méndez y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender. (Leite Méndez y Rivas Flores, 2009: 89)

Esto significa, que desde este planteo epistemológico, el conocimiento es producto de la narrativa que se establece en un encuentro entre dos sujetos, que colaboran entre sí, para comprender. Tal como lo propone Cortés González (2013) encuentro dialógico entre sujetos.

La diferencia entre relato y narrativa puede facilitar la comprensión de lo que estamos planteando, porque desde este enfoque el relato es aquello que el sujeto con quién investigamos nos cuenta, mientras que la narrativa es el producto del diálogo con el entrevistador. Pero para que el relato se construya como narrativa, debe producirse “... la comprensión a través de una reelaboración de las vivencias y fragmentos de vida que ayudan a darle un valor único, pero extrapolable, a la comprensión de la realidad.” (Cortés González: 2013: 24).

En este marco, Rosane Kreuzburg Molina introduce algo muy importante:

(...) al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, aunque sea por tiempos más o menos cortos y discontinuados, es imprescindible ejercer una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición del investigador, este puede ser considerado uno de los más grandes desafíos éticos y con el que nos encontramos en cada momento.” (Kreuzburg Molina, 2011: 35)

Es evidente entonces, que investigar desde la perspectiva biográfico-narrativa, requiere una metodología particular, aunque algunas de sus técnicas sean comunes a otros tipos de investigación (entrevistas, observaciones etnográficas, etc.).

LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA. LA CONVERSACIÓN

No tiene este escrito la pretensión de desplegar modelos de investigación, descripciones de métodos y técnicas, pero se hacen necesarias algunas pinceladas, para que los lectores que no conocen el enfoque biográfico-narrativo, puedan formarse una idea aproximada, para comprender porque creemos que es un modo alternativo de estudiar las trayectorias estudiantiles en la universidad.

Una primera consideración se relaciona con la dimensión temporal, ya que una característica del enfoque, es la comprensión de un fenómeno que se desarrolla a través del tiempo. Precisamente, en relación con las trayectorias académicas, Flavia Terigi afirmaba, en una entrevista que le realizaron en 2019:

Veíamos la necesidad de entender procesos largos más que momentos específicos. La incorporación de la dimensión temporal analizando las trayectorias.

Por lo demás, intentaremos desarrollar, a modo de síntesis muy esquemática, una descripción de los momentos de una investigación biográfico-narrativo, tal como la entendemos. Esos momentos serían:

1. Identificación del/los sujetos
2. Encuadre
3. Contextualización etnográfica
4. Proceso dialógico
5. Elaboración de conclusiones

Identificación del sujeto

Indudablemente, la búsqueda de uno o varios sujetos, con los cuales se pretende investigar en forma compartida, es un momento relevante, habida cuenta de que hay algunas cuestiones conceptuales y operativas que resolver.

Las conceptuales se relacionan con la búsqueda de una suerte de “sujeto paradigmático”, es decir un actor social cuya vida esté fuertemente vinculada con nuestro objeto de investigación. Generalmente se pueden identificar un atributo principal y otros complementarios. En el caso de las trayectorias estudiantiles, el atributo principal es ser estudiante universitario, mientras que complementariamente nos pueden interesar alguna de estas características: nivel educativo de sus padres (pensando, por ejemplo, en el caso de primera generación de universitarios); su situación socio-económica; su pertenencia a un determinado colectivo étnico-cultural (indígenas, afrodescendientes, gitanos, etc.), su capital cultural en todos o algunos de sus estados; momento de su tránsito por la universidad (ingresantes, cerca de egresar, graduados, etc.); su género (biológico o auto percibido); etc.

En cuanto a las cuestiones operativas, importa que se trate de sujetos interesados en participar en un proceso de este tipo, que implica -entre otras cosas- disponer de tiempo, estar dispuesto a contar su vida y a participar en los procesos de devolución.

Una de las críticas que se realizan respecto a este enfoque es el nivel de generalización que puede lograrse, investigando con uno o pocos sujetos. Sin embargo, como afirma Van Manem (2003: 28.) “...un conocimiento universal o esencial sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de particularidades o instancia tal y como aparecen en la experiencia vivida.”

Encuadre

Este momento supone acordar una suerte de contrato-compromiso entre el investigador y el sujeto cuya biografía será construida de forma colaborativa, a los fines de establecer los compromisos de cada uno, entre estos: actividades a realizar, cronograma estimado, lugar de encuentro, participación en el proceso de validación, consentimiento informado,⁸ etc.

Contextualización etnográfica

En tanto venimos hablando de biografías en contexto, resulta importante desarrollar estudios (preferentemente antes del inicio del Proceso dialógico) que permitan conocer

⁸ “El consentimiento informado es un proceso, en el que una persona acepta participar en una investigación, conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la misma.” Mondragón-Barrios L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación Investigación clínica. Hospital de Enfermedades de la Nutrición, 61 (1). 73–82.

el marco actual en el cual se “mueve” el sujeto cuya historia de vida realizaremos. En este sentido, el enfoque etnográfico puede ser muy interesante. Anthony Giddens (2004: 810) define la etnografía como

(...) el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social. La investigación etnográfica pretende revelar los significados que sustentan las acciones sociales; esto se consigue mediante la participación directa del investigador en las interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado.

Proceso dialógico

Este es el momento central de la construcción de las narrativas, porque es la conversación entre los sujetos que participan, la práctica mediante la cual el relato se convierte en narrativa. En esa conversación, que no está mediada por ningún guion previamente establecido, no se busca lograr un relato cronológico de la vida del biografiado. Es decir, se trata de un conjunto de entrevistas no estructuradas, cuyo origen y desarrollo lo irán definiendo ambos sujetos, en el devenir del proceso.

Terminada cada entrevista, el investigador entregará al agente de la investigación, la desgrabación de la misma y este último podrá, en cierto sentido, deconstruirla y eventualmente podrá proponer cambios, ya que a partir de la lectura de lo dicho, pueden surgir revisiones y reconsideraciones, como la necesidad de incluir agregados y/o suprimir partes. Esto supone, como Leite y Rivas Flores (2011: 78) sostienen, que la devolución:

En primer lugar, supone, como ya estamos apuntando, una posibilidad de construir relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático. Lo cual nos lleva al campo de las opciones políticas e ideológicas que como grupo intentamos traer siempre al escenario de la investigación. En este sentido, la devolución desde este punto de vista supone un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida (...)

El proceso de construcción de la narrativa implica un proceso dinámico y espiralado: entrevista - desgrabación - validación - entrevista... y así sucesivamente, hasta que se produzca un efecto de saturación, esto es: hasta que los relatos empiecen a reiterarse y no aporten nada nuevo para enriquecer la narrativa.

ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

Esta última etapa implica que el investigador irá extrayendo de la narrativa, aspectos relevantes que puedan incluirse e irá haciendo lecturas acerca de las mismas, generando un marco preferentemente compartido con el sujeto con el cual trabaja.

Leite Méndez describe este proceso del siguiente modo:

Muchos autores señalan que no existe una forma única en el análisis de los datos, de la información (Bertaux, 1988; Kornblit, 2004; Sautu, 2004; Cornejo, 2008; Marinas, 2004; Arfuch, 2002; Ferrarotti, 1993, 2007; Santamarina y Marinas, 1995). Más bien se define a partir de la finalidad de la investigación y de ciertas consideraciones epistemológicas y metodológicas acerca de la construcción del conocimiento. Así, podemos encontrar diversas propuestas de análisis para los relatos e historias de vida: el análisis clínico (Sharim 2005); un modelo basado en el análisis actancial de Greimas (Duero, 2006; Duero y Limón, 2007; De Villers, 1999); el análisis de la sociología clínica (De Gaulejac, 1999); el análisis de la identidad (Demazière y Dubar, 1997); la comprensión escénica (Marinas, 2004) y el análisis desde redes sociales (Verd, 2006). (Leite Méndez, 2011: 195)

De manera que cada investigador y/o equipo de investigación seguirá el camino de tratamiento de datos cualitativo que más conozca y/o mejor maneje, pero es muy importante destacar que en línea con lo que venimos planteando, el sujeto biografiado participe en la elaboración de estas conclusiones.

(IN) CONCLUSIONES

En la perspectiva del enfoque biográfico-narrativo, que propusimos para indagar sobre las trayectorias estudiantiles universitarias, la idea principal fue considerar que dicho enfoque pone al sujeto en el centro, se trata de comprender como se construyeron/construyen las trayectorias de los estudiantes, a partir de su propia voz.

Esta propuesta nos invita a realizar estudios que superen los reduccionismos de las mediciones, en las cuales los sujetos quedan ocultos detrás de los números.

No negamos que es importante, especialmente para el diseño de políticas públicas y la gestión de las universidades, contar datos que nos posibiliten saber si el modo en que organizamos: el currículum universitario, las prácticas de la enseñanza, las modalidades de evaluación, son los apropiados para una formación con calidad; pero -desde nuestro parecer- serían limitados, si no buscamos el modo de ahondar en cómo se construyen, desde cada subjetividad, las trayectorias, que son procesuales y no lineales.

Por eso (In) conclusiones, porque lejos de concluir, esta propuesta pretende abrir otros caminos.

REFERENCIAS

- Bleichmar, Silvia. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Subjetividad y propuestas identificadoras N° 2. Buenos Aires. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>
- Bourdieu, Pierre (1987). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Sociológica, N° 5 UAM-Azcapotzalco, México: 11-17.
- Bracchi, Claudia. (2016). *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*. Trayectorias Universitarias. Volumen 2. N° 3. 3-14
- Briscoli, Bárbara. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares*. Actividades investigativas en educación. Volumen 17 Número 3: 1-30
- Cortés González, Pablo. (2013). El guiño del poder. La sonrisa del cambio. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).
- De Sousa Santos, Boaventura. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO
- Feldman, Daniel. (2015). *Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema de la universidad*. Trayectorias Universitarias. Volumen 1. N° 1. 20-27.
- Foucault, Michel. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- García de Fanelli, Ana. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6. Número 8.
- García de Fanelli, Ana. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, ESAL; N° 2017 (1): 14-15. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/9424>
- Geertz, Clifford. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza editorial.
- Gutiérrez, Alicia (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a la sociología de Pierre Bourdieu*. Valparaíso: Ferreyra.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES)*. Córdoba, 2018.
- Kaplan, Carina. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Colihue
- Kreusberg Molina, R. Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Leite Méndez, Analía (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).
- Leite Méndez, Analía y Rivas Flores, José I. La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Leite Méndez, Analía y Rivas Flores, José I. en Rivas Flores, José I. y Herrera Pastor, David. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

- Leite Méndez, Analía y Rivas, José I. (2013). *La investigación biográfica y narrativa*. Recuperado el 11 de octubre 2013 de URL <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T207Biografias>.
- Loss, Adriana y Vain, Pablo. (2018). *Ensino Superior e inclusão*. Curitiba: CRV.
- Malatesta, Alicia. (2010). *La creación de la Universidad Obrera Nacional y la hora de la industria: la conexión universitaria entre el aula y el trabajo*. Córdoba: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Manuale, Marcela. (2013). *El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas*. Aula Universitaria. N° 15. 43-57
- Marcus, George y Cushman, Dick. Las etnografías como textos, en Reynoso, Carlos. (1992). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Sandel, Michael. (2021). *La tiranía del mérito*. Buenos Aires: Penguin Random House.
- Schewe, Lelia y Vain, Pablo. (2021). ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad (discursos y prácticas). *Pensamiento Universitario*. N° 20. (En prensa)
- Skliar, Carlos y Giuliano, Facundo. (2020). La universidad: lo que ha sido, lo que es y ¿qué será? *Pensamiento Universitario*. N° 19. 66-78
- Terigi, Flavia. (10 de diciembre de 2019). *Trayectorias educativas: un cambio de perspectiva*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/15-d/trayectorias-educativas-uncambio-perspectiva>
- Vain, Pablo y otros (2008). *Informe final del Proyecto 16H195: Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: El examen*. Secretaría de Investigación y Posgrado. FHyCS. UNaM.
- Van Manem, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

ARTÍCULO

Reinvención de la cultura escolar
universitaria a causa del Covid-19.
Caso de estudio: Facultad de Contaduría
y Administración, UACH

*Reinventing the university school culture due to Covid-19.
Case study: Faculty of Accounting and Administration, UACH*

MARILYN GEORGIA SALCIDO SÁENZ

Universidad Autónoma de Chihuahua
Correo electrónico: georgiasalcido99@gmail.com

Recibido el 20 de octubre 2020; Aprobado el 14 de septiembre del 2022

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar la implementación de la educación virtual remota y sus implicaciones y posibles afectaciones en la configuración de la cultura escolar universitaria mexicana pública. El diseño de la investigación fue de tipo documental con la implementación de un instrumento cualitativo a una muestra de 157 estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), pertenecientes al primer ciclo de formación universitaria. Los resultados indican la propuesta de un cambio paulatino en la conformación de la gramática escolar universitaria con miras hacia una fuerte vinculación con la tecnología.

PALABRAS CLAVE: Cultura escolar; Educación Superior; Covid-19; Educación virtual

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT The objective of this paper was to analyze the implementation of remote virtual education and its implications and possible effects on the university school culture configuration. This research was based on documentary design with the implementation of a qualitative instrument to a sample of 157 students from the Faculty of Accounting and Administration (FCA) of the Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), from to the first cycle of university training. The results indicate a gradual change in the conformation of university school culture proposal with a strong link with technology view.

KEYWORDS: School culture; Higher education; Covid-19; Virtual education

INTRODUCCIÓN

La situación que embarga a la humanidad dentro del contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19, abre discusión a interrogantes sin respuesta que forman parte de las elucubraciones de cómo construir un futuro inmediato. La enfermedad por coronavirus que fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII), ha puesto en jaque al sistema de gobierno mexicano y sus diferentes instituciones (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). El contexto escolar que se ha derivado de esta situación a un año de confirmar su llegada a territorio nacional el 28 de febrero de 2020 (Secretaría de Salud [SSA], 2020), ha sido hasta el momento, una migración del sistema presencial escolarizado a un sistema de educación en línea –con la adecuación de reuniones virtuales sin obligatoriedad– que pudiera definirse también como un sistema no escolarizado de acuerdo a la flexibilidad que presenta.

Las coyunturas que han resultado por la pandemia para el sector educativo público, han dejado entrever la segmentación educativa que existe en nuestro país, en sus diferentes localidades e instituciones. Además, la ingente disparidad que existe en la comunidad estudiantil en cuestión de accesos a conectividad y recursos digitales, combinado con las diferentes resoluciones que se han dado por parte de las autoridades educativas, para afrontar esta situación y dar mantenimiento y cierto orden de continuidad al ciclo escolar, exponen la brecha existente del uso de la tecnología en el ámbito escolar en ambas direcciones, por parte de los maestros y de los alumnos.

El sistema educativo mexicano enfrenta una ruptura de su discurso pedagógico, en circunstancias incómodas y forzadas por mantener a flote la realización de cursos insólitos, que sin duda alguna forman parte del relato histórico de las escuelas. Imaginar volver a los centros educativos en las condiciones que conocíamos, es un anhelo constante que se

idealiza por parte de la comunidad escolar y los padres de familia, pero que, entre tanta incertidumbre parece más una idea utópica que una realidad cercana. Coincidiendo con López (2020), el planteamiento del futuro del sistema educativo en el tiempo presente resulta algo muy intrincado, pero que, a su vez es inherente del proceso educativo mismo:

La educación está inexcusablemente ligada al futuro, no solo porque los frutos de la tarea pedagógica no son inmediatos y corresponden al día de mañana, sino porque la labor educativa, en su propia esencia identitaria, pese a tener la función de transmitir una cultura ya creada, incorpora un elemento de transformación social, de mejora de la realidad, con una cierta vinculación hacia lo utópico, una esperanza de huir de lo posible, incluso lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable (p. 128).

De modo que, el esfuerzo de la labor educativa que se manifiesta en el presente tiene sus beneficios en la sociedad del mañana, exponiéndose como una ucronía latente que se constituye del pasado, presente y futuro. En este marco contextual, de la emergencia sanitaria mundial por Covid-19 que abate al sistema educativo mexicano, el cual desencadenó la interrupción de los cursos presenciales sustituidos por intervenciones virtuales –a un año de su implementación–, según menciona Schmelkes (2020), más que evidenciar una brecha digital acarreará una brecha de aprendizaje. Aunado, a los efectos “de una crisis económica histórica, caracterizada por la desigualdad educativa probada en la inequidad, en la infraestructura escolar, la sobrepoblación en las aulas, la insuficiencia de los insumos de higiene y la falta de acceso a la tecnología” (Cervantes y Gutiérrez, 2020, p. 9).

Se sabía con anterioridad de las características distintivas de las nuevas generaciones –llamados comúnmente nativos digitales– y sus vínculos con la tecnología. No obstante, es hasta la integración forzada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a raíz de la pandemia, cuando se logra transformar la educación hacia los procesos digitales y sus bondades para complementar y enriquecer la labor educativa. Ahora bien, aun y cuando se logró establecer esta pertinencia de las tecnologías derivado de la situación sanitaria, se evidenció en palabras de Díaz-Barriga (2020) que:

Estamos ante una nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. Sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje (p. 22).

Esto aunado, al hecho de que la capacitación de los maestros en materia de herramientas digitales se dio sobre la marcha en la realización de los cursos virtuales, lo

cual evidenció la falta de alfabetización mediática e informacional previa por parte de la plantilla docente y la carencia de infraestructura y recursos de las instituciones. Evidentemente, esta situación conmocionó no solo al sistema educativo, sino a la estructura general del país.

Derivado de lo anterior, el trabajo que aquí se expone esboza los cambios más significativos que han resultado de la implementación de la modalidad de la educación en línea para llevar a cabo el proceso educativo y las implicaciones que produce para la cultura de la escuela presente y futura. Lo que también, involuntariamente se ha manifestado como una oportunidad de mejora para reinventar los paradigmas de la educación vigentes en nuestras aulas, mentalidades y en la configuración de la cultura escolar.

Para la realización de este estudio, se hizo un análisis documental de la producción reciente que atiende la temática y la aplicación de un instrumento cualitativo en los estudiantes del primer ciclo de formación universitaria de la FCA de la UACH, México. El instrumento se aplicó a 157 estudiantes que forman parte del nuevo modelo educativo de la Universidad, de primero y segundo semestre, inscritos en la modalidad presencial Campus Chihuahua de un total de 1066 alumnos.

¿ESTÁ EN PELIGRO DE EXTINCIÓN LA CULTURA ESCOLAR PRE PANDEMIA?

El asolamiento que se vive a causa de la emergencia sanitaria por revivir los recuerdos que anteriormente tuvieron lugar dentro de los recintos escolares, configurados en la cultura escolar de cada institución, sean probablemente ya solo parte de la memoria histórica de la sociedad. Nos encontramos ante un parteaguas del relato pedagógico, que evidentemente, está comprometido a hacer un cambio y repensar la educación en el espacio áulico del mañana, la integración de las plataformas digitales de aprendizaje debería plantearse como una realidad para nuestros estudiantes en ese futuro venidero.

Sin embargo, esta situación también ha puesto de relieve la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano, donde cuestiones tan importantes como la solidaridad y la equidad en una sociedad del siglo XXI, parecen inexistentes ante este tipo de circunstancias. Hacer frente a una pandemia –lo cual ya no solo se plantea en el presente como un acontecimiento que nos acecha, sino como algo muy probable y permanente en los años próximos–, compromete a descubrir “la necesidad del otro, de lo colectivo, de lo público, de las ventajas de alimentar un sólido Estado de bienestar” (López, 2020, p. 128). La formación de ciudadanía debe entenderse como la responsabilidad de erradicar la sociedad globalizada que está arraigada en lo individual y en la riqueza de las minorías.

El 2020 pasa a la historia como un año de cambios bruscos, acelerados e inesperados para la población mundial, las adecuaciones que se han efectuado para soslayar el decaimiento del sistema educativo, han tratado de redimir el curso de los ciclos escolares en

todos los niveles para evitar el cierre total de las instituciones. Entendiendo el cierre, solo del espacio escolar –de los recintos educativos– más no del espacio inmaterial que ocupa la escuela en la mentalidad de la sociedad. Es decir, la ventaja de una pandemia en el siglo XXI, es que permite mutar los procesos de enseñanza y aprendizaje del grueso de nuestras instituciones a las plataformas virtuales, tal cual lo hemos visto e implementado.

No obstante, las repercusiones que se han desatado a causa de la clausura de los espacios de convivencia como lo es la escuela –como medida preventiva para interrumpir la transmisión del virus–, desencadenó problemas que están fuera del radar visual de la gente; depresión, ansiedad, angustia, estrés, hiperactividad y violencia intrafamiliar (Palacio-Ortiz, Londoño-Herrera, Nanclares-Márquez, Robledo-Rengifo y Quintero-Cadavid, 2020). Además, de las pérdidas que se han dado para la cultura escolar como la conocíamos. En palabras de Viñao (2001), la cultura escolar se define como:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan (p. 31).

En el mismo sentido, Escolano (2008) menciona que la cultura escolar es:

El conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo –dimensión histórica– que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos (p. 134).

Derivado de lo anterior, a un año del cierre provisional de la educación formal, la concepción de la cultura escolar ha transmutado a otros espacios, que han generado otro tipo de conductas diversificadas por parte del estudiantado. El espacio áulico moderno que se construyó “sobre la idea del para todos y para cada uno, la cual nos remite al principio de igualdad” (Ramón, 2020, p. 50) ha perdido validez en esta pandemia, el diseño del aula como espacio material y estructura comunicativa se ha desvanecido y sujetado de los hogares –y otros espacios– para subsistir. Sin embargo, este nuevo lugar que ocupan las aulas, aunque se apodera de sus capacidades, difiere totalmente del anterior, la condición de igualdad se rompe al poner en evidencia las desfavorables circunstancias de muchas

familias mexicanas en accesos a tecnología y conectividad. Aunado, a los estragos que ha ocasionado el distanciamiento social en la salud mental de la población, principalmente en los niños y jóvenes.

La añoranza de los rituales que formaban parte de la cultura escolar, se recuerdan con nostalgia en la espera de poder volver a recrearlos en un futuro venidero: la graduación, los recesos, la marcha de la clase, los modos disciplinarios e instructivos, la comunicación didáctica del aula entre alumnos y profesores, la convivencia entre nuevos compañeros, las actividades de bienvenida y clausura de un ciclo escolar y los festejos, son prácticas muy propias del contexto escolar que marcan hábitos inherentes al proceso educativo.

Ante estas circunstancias, la pérdida del espacio escolar y áulico ha generado cambios muy relevantes en la formación de nuestros estudiantes, lo que incide directamente en la configuración de la cultura escolar. Se ha puesto de manifiesto la falta de autorregulación y autonomía por parte de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, lo que ha desatado un problema a sobrellevar durante la implementación de la educación en línea. La falta de interés y desmotivación del estudiantado, así como la estrechez didáctica de los docentes durante la educación remota, denota la férrea función estructuradora de la gramática de la escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, la falta de alfabetización en los nuevos términos que se confieren al proceso educativo que se está viviendo: educación virtual, educación mixta, educación en línea, educación a distancia o educación remota, hace que confundamos los conceptos y características propias de cada tipo de educación. El que mejor describe el tratamiento que se ha dado a las actividades de enseñanza y aprendizaje durante este periodo, es el de educación remota, dado que, lo que se ha realizado es una adaptación de la educación formal presencial por medio de plataformas digitales –al menos para la UACH. La enseñanza remota básicamente es un medio de implementación de reuniones sincrónicas mediante videoconferencias complementado con trabajo en una plataforma digital para el intercambio de material didáctico de apoyo y tareas.

El desplazamiento de la educación formal a las plataformas digitales sin ninguna adecuación al contenido, ha generado desgaste emocional y sobrecarga de trabajo para los actores de la educación –maestros y estudiantes. Por ello, es importante atender la situación implementado metodologías que sean compatibles con una educación virtual mixta donde se prioricen los aprendizajes significativos –y no pretender migrar un currículo presencial a uno virtual, donde evidentemente el paradigma educativo es diferente. Sin embargo, el menor de los problemas sería hacer adecuaciones de los programas curriculares y sus contenidos para una implementación virtual, pues nos encontramos ante la tendencia de una renovación pedagógica y paradigmática de la educación.

Uno de los principales problemas a abatir radica en la mentalidad de cómo se concibe el aprendizaje, porque aun y cuando se piensa que se aborda la educación de una manera vanguardista por parte de los docentes y de las instituciones, ciertamente se sigue

formando bajo una educación tradicional con ciertas implementaciones actuales, que vienen quedando muy a criterio de estas mismas personas. Ha sido precisamente esta situación de la pandemia la que ha orillado al magisterio y a las casas de estudio a generar un cambio en la forma de cómo acometer el conocimiento y hacer una verdadera innovación de los métodos de enseñanza. En el mismo sentido, también está la percepción que tiene el estudiante sobre su educación, se piensa que las nuevas generaciones son personas autónomas, capaces de aprender a aprender –y probablemente lo son–, pero el sistema en el que se ven inmersos crea la codependencia de estar manejados por el profesor. Ruíz (2020) señala:

La educación virtual sugiere, principalmente, la conformación de ambientes de aprendizaje como una manera de sustituir al proceso didáctico y, si esto es así, entonces estaremos frente a un cambio radical de las estructuras, los procesos y los roles de la práctica docente que tradicionalmente se verifica en el salón de clases, cuya característica principal refiere una enseñanza centrada en la figura del profesor (p. 111).

Arremeter la educación en línea a imaginarios de la versión pre pandemia de los procesos educativos es venerar “los mismos métodos de enseñanza, los mismos contenidos que privilegian el conocimiento acabado, formas de aprendizaje basadas en la repetición” (Ruíz, 2020, p. 112). Y en ese sentido, no es en sí la intención de reprender lo que tan ardua labor ha sido la implementación de esta versión de la educación y enjuiciar la incursión de los profesores universitarios en la forzada enseñanza virtual mixta. Sin embargo, se debe de romper el esquema y recrear la educación hacia ambientes de aprendizaje basados en y para los estudiantes.

Ahora bien, aun y cuando podríamos hacer mil y un adecuaciones e innovaciones de cómo mejorar los procesos educativos en esta coyuntura de la educación, hasta llegar a establecer un modelo de enseñanza-aprendizaje íntegramente renovador y oportuno para las circunstancias, no debemos obviar el hecho de que, lo único que no se ha perdido en este periodo ha sido la enseñanza. Escolano (2008) señala que, “la escuela ha sido, (...), un lugar de producción de cultura, y no sólo un aparato replicador de la cultura exterior a ella” (p. 135), empero, ante esta pérdida del espacio escolar, nos encontramos en presencia de un cambio importante en la configuración de la cultura escolar que tiene como referencia principal al espacio áulico. Díaz-Barriga (2020) menciona:

Una reflexión sólida sobre lo que significa la escuela como un espacio perdido, tema que se podría interpretar desde dos vertientes: por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación; la escuela que se ha

olvidado que su tarea es educar y formar (...). Ya no es el espacio donde el alumno conoce y analiza los problemas de su realidad, ni donde intercambia ideas con sus pares, presenta argumentos, razona, discute e indaga (p. 25).

En ese sentido, no se puede negar que la educación en nuestro país, está más bien, ligada al cumplimiento del currículo para conformar el proceso de evaluación, de ahí que, la adecuación de la educación presencial a la remota haya sido tan exhaustiva tanto para los maestros como para los estudiantes, debido a la gran cantidad de evidencias que había que generar. Sin embargo, aunque esto se manifieste como una problemática fuerte y en ascenso para el tiempo en que vivimos, el verdadero problema radica en la pérdida del espacio escolar a causa de la emergencia sanitaria.

Es aquí entonces, donde encontramos el hito de la pandemia para la cultura de la escuela, el estrago de la pérdida del espacio escolar. Es incierta aun la situación sobre el futuro venidero acerca de cómo sería la realidad educativa próximamente, no obstante, después de más de un año de trabajo remoto, las instituciones y docentes, más que preocuparse por el cumplimiento del currículo, deberían más bien tomar “la realidad inédita que vivimos [que nos] invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (Díaz-Barriga, 2020, p. 26).

LAS RUPTURAS, CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES DE LA CULTURA ESCOLAR POST PANDEMIA

La pandemia generada por Covid-19, ha puesto en entredicho los paradigmas actuales de la educación obligando al gobierno, a las autoridades educativas y a los docentes, a generar un cambio en la construcción del mundo educativo del futuro. Las estrategias implementadas durante este acontecimiento que se ejecutaron para sosegar esta situación –para evitar la fatalidad del cierre total de las escuelas–, deben dar pauta e indicios de cuales estrategias seguir para la conformación de esta nueva narrativa de experiencias pedagógicas.

El reforzamiento de las habilidades socioemocionales debe ser inherente a este cambio, la pandemia ha puesto de manifiesto la fragilidad psicosocial del ser humano, las medidas más importantes implementadas para frenar la esparsión del virus; el distanciamiento social y el confinamiento, se han convertido en una amenaza que ataca la estabilidad emocional y mental de la población. En el mismo sentido, la inmediatez de las intervenciones aplicadas para paliar la situación del confinamiento y mediar la continuidad del periodo lectivo, no dio espacio para hacer adecuaciones al curriculum y poder explicitar cuales contenidos debían ser clave para la gestión del currículo escolar (Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky y Rebello, 2020). Esto ha generado un incremento en el síndrome de agotamiento o también conocido como *burnout* por parte de docentes, estudiantes, padres de familia y personal escolar.

En virtud de lo anterior, es preciso y apremiante que el mundo educativo del mañana busque construir un estado de bienestar emocional para sus actores, producir un currículo significativo y lograr la cobertura universal de acceso a la tecnología y los medios necesarios para utilizarla –electricidad, dispositivos electrónicos e internet. Debemos hacer la educación más relevante para nuestros estudiantes, “no solo porque sea el futuro que nosotros queremos; es el presente que nuestros (...) [estudiantes] urgentemente necesitan” (Iyengar, 2020, p. 78). Además, es necesario generar educación para un desarrollo sustentable, tener empatía con nuestro ambiente y con nuestros semejantes, debido a que, si algo ha puesto de manifiesto esta pandemia, es que necesitamos de los otros y de nuestro entorno, de manera inherente a nuestra configuración como seres holísticamente sociales.

Del mismo modo, así como se debe generar y educar para un estado de bienestar mental para la población, también se debe de tener la iniciativa por parte de nuestras autoridades, en propiciar y alimentar un Estado de bienestar para la gente de nuestra nación. La pandemia ha mostrado de manera abrupta las carencias y vacíos de las políticas de bienestar básicas para nuestro país, “la cobertura de los servicios públicos en tres dimensiones del bienestar: seguridad social, vivienda y educación” (Ordóñez, 2002, p. 107), se han visto rebasados ante una crisis sanitaria global.

Ordóñez (2002) señala que, “el estado mexicano ha emprendido a través del tiempo una serie de reformas de política social que han tendido puentes con algunos de los elementos que dieron forma a los Estados de bienestar de la segunda posguerra” (p. 124). Sin embargo, estas acciones han resultado ineficaces, el compromiso de universalizar los servicios de bienestar queda inconcluso, la cobertura total no se logra y se invisibiliza el derecho social del ciudadano que se encuentra en una situación precaria. Históricamente, las proporciones del Producto Interno Bruto (PIB) que se destinan al gasto social –para cubrir servicios y prestaciones sociales– entre el Estado mexicano y los países que han logrado establecer un Estado de bienestar sólido –países de la comunidad europea principalmente–, advierten la gran disparidad que existe entre los presupuestos asignados. Lo cual, evidentemente queda asentado en los diferentes escenarios que se viven en cuestión económica y social en nuestro país.

No queda en duda, que el papel que juega el Estado para propiciar el crecimiento económico y el bienestar de su población es fundamental. Los Estados de bienestar se pueden identificar como un “sistema de cobertura pública ante riesgos involuntarios que sufren los ciudadanos; (...) los tres riesgos que tradicionalmente se han cubierto en un Estado de bienestar son los riesgos de caer enfermo, perder el empleo y envejecer” (Ordóñez, 2014, p. 421). No obstante, de acuerdo a la realidad que nos atañe, en un llamado de auxilio a las autoridades se debe exigir la creación de un Estado de bienestar sólido para nuestra nación, debido a que esto impacta directamente en la calidad de vida de las familias y su solvencia para continuar con los estudios. Por ello, también debería incluirse a la educación dentro de los pilares de los Estados de bienestar.

Las implicaciones que tenga esta pandemia sobre la economía y sobre la educación aún son inciertas. Sin embargo, de acuerdo al informe Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020 a cargo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), México alcanzó una tasa de desempleo cercana al 6.3%, donde se especula que se logre una recuperación a nivel previo pandemia para el 2025 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Zepeda, 2020). Este declive de la economía afecta directamente a la educación y es de la incumbencia de todos, generar un esquema que brinde las competencias necesarias para dar cara al mundo incierto que nos toca vivir.

La escuela como institución social es un espacio muy complejo, por un lado, tenemos los procesos académicos, y en ese sentido, hemos atestiguado que mediante algunas adecuaciones e innovaciones han sido rescatables durante esta pandemia, esto quiere decir, que la tarea de la escuela de propiciar el aprendizaje esta activa. Evidentemente, hay que seguir trabajando en la formación del manejo de las tecnologías y promover nuevas formas de aprender en ambientes fuera del espacio escolar. Sin embargo, existen otros procesos que han perecido o se han invisibilizado a través de la virtualidad, “la organización comportamental de los estudiantes, su agrupación, la jerarquía escolar, (...), los ritos y costumbres de la vida social en la escuela, las habilidades de los agentes implicados, (...), las relaciones entre los docentes, las relaciones profesor-estudiante” (Pérez-Gómez, 2000, p. 147), son particularidades muy propias de la gramática de la escuela que han resultado muy complicadas de trasmutar a otros espacios.

El escenario remoto ha posibilitado florecer la enseñanza y el aprendizaje, incluso ha permitido la utilización de herramientas que son más prácticas para las nuevas generaciones de acuerdo a su afinidad con la tecnología –softwares, herramientas en línea–, pero la riqueza de la interacción social que se suscita en el espacio escolar ha quedado enmudecida. Los estragos de esta falta de convivencia son cada vez más agudos en la población, la sobrecarga de trabajo para docentes y alumnos es cada día menos admisible, sin mencionar las contrariedades que ha traído la invasión del proceso educativo en el hogar.

LOS UNIVERSITARIOS EN AMBIENTES DE EDUCACIÓN REMOTA ANTE EL COVID-19

Renovar la educación es una tarea apremiante para las coyunturas sociales, económicas y políticas que atraviesa nuestro país, aunado a los efectos que ha tenido la pandemia sobre el contexto escolar. La UACH desde el semestre agosto-diciembre de 2020, implementó su nuevo modelo educativo para el desarrollo sostenible, el cual atiende al proceso de renovación universitaria que inició a finales de 2016 y se deriva de la necesidad de “reinventarse, plantearse nuevas estrategias y nuevas formas de llevar los procesos de formación de los estudiantes, acordes con el mundo actual y con sus retos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales” (Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH], 2020, p. 6).

El planteamiento académico de este nuevo modelo está diseñado bajo un enfoque por competencias centrado en el aprendizaje, el cual se puede cursar de manera presencial, virtual o mixta. Su enfoque pedagógico se sustenta en el aprendizaje complejo, en la investigación, en la flexibilidad de trayectorias, propicia el aprendizaje individual y colaborativo y la autogestión (UACH, 2020). Estos aspectos que conforman la base del nuevo modelo educativo de la Universidad, son muy pertinentes a la coyuntura que se presenta en el sector educativo, además de que, busca vincular continuamente el conocimiento con la realidad.

El instrumento aplicado a los 157 estudiantes del primer ciclo de formación universitaria de la FCA de la UACH, permitió recabar información sobre el sentir de los estudiantes de acuerdo a la situación que atraviesan en su vida universitaria. Este cuestionario se aplicó de manera virtual por medio de un formulario de Google, consta de catorce preguntas abiertas, las cuales se desglosarán a continuación, para presentar los resultados más destacados de esta investigación.

La primera pregunta del instrumento fue ¿qué aspectos de la vida escolar antes de la pandemia extrañas?, la respuesta más iterativa fue la convivencia en general, en primera instancia señalaron que el compartir tiempo con sus compañeros de clase era lo que más echaban de menos. En el mismo sentido, otros destacaban la relación directa con los profesores y la resolución de dudas, a lo que aludían que la convivencia presencial favorece el aprendizaje, contrariamente a lo que sucede en el espacio virtual desde la percepción de los estudiantes. También, se mencionó en varias ocasiones la carga de trabajo aumentada que se ha dado a causa de la educación remota, la falta de habilidades didácticas por parte de los docentes y más que habilidades, la falta de herramientas que posibiliten una mejor comprensión del contenido, como lo sería una pizarra virtual. Por otro lado, también se mencionó el acto de ir a la escuela y todo lo que en ella sucede.

La segunda pregunta fue ¿consideras que la efectividad de la enseñanza era mejor antes de la pandemia? ¿por qué?, los estudiantes en su mayoría relacionan el aula como un espacio que propicia la concentración y el aprendizaje. Por lo que, ellos coinciden en que, si era mejor la efectividad de la enseñanza antes de la pandemia, aseguran que las clases presenciales permiten una mejor comunicación entre pares y con los profesores, además de posibilitar la disipación de dudas de una forma más clara. En el mismo sentido, el participante 47 señaló “siento que la modalidad virtual carece de bastante compromiso, motivación, entrega y seriedad tanto de alumnos como de los maestros” y el participante 91 indicó “no estamos preparados aún para la educación virtual”.

Sin embargo, contrariamente otros mencionaban “no, porque no se aprovechan las herramientas tecnológicas” (participante 25), “por el momento creo que sí, sin embargo, es una nueva normalidad futurista, de la cual poco a poco nos iremos adaptando y que pronto será algo normal y se nos hará una forma excelente de aprendizaje” (participante 48), “personalmente, me he adaptado bastante bien a la escuela en línea” (participante

59), “no creo que sea mejor, porque ahora tenemos más herramientas para enriquecer un tema, clase con el maestro, PDF’s, vídeos, etc.” (participante 67), “no del todo en realidad, porque creo que muchos profesores han implementado muy buenas herramientas y formas de enseñanza, que incluso a mi parecer son más efectivas que antes de la pandemia” (participante 83). Evidentemente, la mayoría de los participantes aún se encuentran arraigados al espacio áulico y las bondades que este presenta para el desarrollo académico, no obstante, hay quienes se han adaptado bien a la modalidad remota y han tomado provecho de sus utilidades por medio de las herramientas digitales.

La tercera interrogante del instrumento fue ¿qué aspectos de la vida escolar antes de la pandemia te ha tocado vivir como pérdidas?, la generalidad de los participantes señaló que la convivencia entre compañeros y profesores se ha menguado, no han podido establecer relación con los nuevos compañeros, y aunado a ello, han perdido relaciones con sus antiguas amistades. En ese sentido, el participante 48 señaló “creo que, así como es importante la educación que se ofrece, son importantes las relaciones sociales que se forman dentro de la escuela”. De ahí que, no hayan conseguido establecer un vínculo afectivo con su nueva casa de estudios, pues, no han podido conocer ni las instalaciones.

Por otro lado, se menciona la privación de eventos sociales que son característicos de la cultura escolar de las escuelas y que, a su vez, son muy significativos para los estudiantes, como la cancelación de la ceremonia y el baile de graduación de la preparatoria, el viaje de fin de cursos con sus compañeros, el primer día en la universidad, los festejos de bienvenida para los alumnos de nuevo ingreso y la socialización entre ellos. Aquí es importante destacar, que estos estudiantes siendo de primer ciclo, son personas que han perdido momentos muy especiales e importantes de su vida escolar, les tocó terminar sus estudios preparatorios de una forma inédita y empezaron la universidad del mismo modo.

La cuarta pregunta del instrumento fue ¿cómo ha sido redefinido el rol del alumno durante la pandemia y las clases virtuales? ¿te gusta?, la mayoría de los participantes coincidieron en que no les agrada esta versión de estudiante que les toca desempeñar durante las clases virtuales. Aseguran que este nuevo rol conlleva un desarrollo académico más autodidacta y estar tantas horas frente a un dispositivo electrónico se vuelve tedioso, monótono y cansado. En este aspecto, el participante 22 mencionó, “se ha perdido el interés de aprender, solo está el interés o el estrés de entregar un trabajo” y el participante 42 señaló:

Me ha sido demasiado complicado, sobre todo la comunicación con los maestros, no todos están en la disposición de aclarar dudas, algunos no tienen la habilidad de explicar de forma virtual y aunque den lo mejor de sí mismos no siempre es del todo entendible.

No obstante, hay quienes, si se han logrado adaptar a esta nueva modalidad y le han sacado provecho, el participante 8 expresó “me agrada porque permite profundizar y encontrar una metodología que se adapte mejor a mi persona”. De igual modo, el participante 21 afirmó “yo creo que nos hemos vuelto más independientes, hemos creado esa nueva habilidad temprana de buscar las cosas por nuestra cuenta, para nuestro beneficio y porque queremos saber”.

La quinta pregunta del cuestionario fue ¿cuál ha sido tu principal reto en la implementación de las clases virtuales?, mayoritariamente la autodisciplina fue la respuesta más destacada por los estudiantes, resaltando que les es muy complicado concentrarse en su hogar, siendo este un espacio lleno de distracciones para el estudio. Asimismo, externaron que han tenido problemas con la organización del tiempo, han perdido la motivación para estudiar, han sufrido afectaciones en su salud mental derivadas del confinamiento –depresión, ansiedad, estrés–, su economía se ha visto perjudicada y han tenido pérdidas de algún familiar a causa de la emergencia sanitaria.

La sexta pregunta fue ¿qué efectos ha tenido el distanciamiento social y confinamiento en tu persona?, la respuesta predominante fue que padecen de ansiedad a causa del encierro, algunos manifestaron haber descuidado su apariencia personal, haberse alejado de personas que antes eran importantes para ellos, sentir tristeza y frustración por perder estos momentos que son significativos en la vida de cualquier persona. Asimismo, externaron que han desarrollado adicción por las redes sociales, se sienten constantemente cansados y se han vuelto irresponsables en las cuestiones escolares. Por otro lado, hubo quien declaró que esta situación le ha servido para valorar y agradecer la vida y convivir más con su familia.

Para la séptima pregunta que fue ¿qué ha significado para ti la pérdida del espacio escolar y de los rituales propios de las escuelas?, los estudiantes manifestaron en su mayoría sentimientos de tristeza, por no poder disfrutar de la experiencia de la universidad en el espacio escolar, aseguran que no pueden encontrar su lugar en el hogar para desempeñarse académicamente. Respecto a esto, el participante 39 comentó, “puedes sentir como vas perdiendo esa identidad colectiva con la que también se identificaban todas las personas que tenían asuntos escolares y esto causa que la escuela ya no se sienta como una comunidad”. Asimismo, el participante 118 señaló:

El adaptarme ha sido complicado ya que mi mamá es maestra y trabaja virtualmente, al igual que mi hermano, estudia virtualmente. Todos estamos en casa escuchando el ruido del otro y compartiendo computadora para realizar nuestras tareas. El aprendizaje se hace más complicado ya que nuestra casa no cuenta con el diseño del salón de clases y todo lo que implica.

En la octava pregunta que fue ¿cómo consideras que debería ser el espacio áulico después de la pandemia?, los estudiantes mayoritariamente expresaron que deberían de tenerse como prioridad las medidas sanitarias necesarias para un regreso seguro, con menos aforo por salón para garantizar la sana distancia. Ahora bien, algunos manifestaron que pudiera crearse un espacio que fusione las dos modalidades: presencial y virtual. En referencia a eso, el participante 83 mencionó “el implementar todo tipo de herramientas, pues estamos acostumbrados después de tanto tiempo a lo virtual, tener una mezcla de convivencia presencial con herramientas tecnológicas”. Igualmente, el participante 88 señaló, “tener menos clases a la semana, abarcas los temas en menos tiempo, así como se está haciendo en virtual, deberían de ser ambos iguales” y el participante 93 comentó “una combinación de ambas formas de clase”.

La novena pregunta del instrumento fue ¿qué descubrimientos has tenido en este tiempo de confinamiento sobre la necesidad del otro y de lo colectivo?, ante esta interrogante los estudiantes en su mayoría concordaron en que necesitan del otro para vivir más armónicamente y manifestaron que la convivencia es indispensable para el ser humano. Igualmente, se han advertido que esta situación no ha sido igual para todos, cada quien ha vivido diferentes experiencias y dificultades respecto a la pandemia y por ello expresaron, se debe ser más empático con el otro. En relación con ello, el participante 69 comentó, “somos seres sociales y aunque no nos relacionemos directamente, el desarrollarnos en espacios colectivos de alguna forma influye positivamente en nuestra vida”.

Para la décima pregunta que fue ¿cómo consideras que debería ser la configuración de la escuela después de la pandemia? ¿deben ser las cosas como antes o que cambiarías y/o agregarías?, los alumnos en su mayor parte, enfatizaron que les gustaría que fuera como antes. Ahora bien, del mismo modo señalaron que evidentemente no podrá ser igual, deben de seguirse los protocolos de sanitización, propusieron hacer planes de horarios divididos, tener la opción de las clases virtuales y seguir con el uso de la plataforma para la entrega y revisión de trabajos. En ese marco, el participante 83 comentó “agregaría el implementar más herramientas tecnológicas” y el participante 136 expresó “debe de incluir un gran cambio, personalmente siento que deberían adaptar la modalidad virtual y la presencial e incluir ambos métodos de aprendizaje”. Igualmente, el participante 129 señaló:

Me gusta que las clases queden grabadas porque si no entiendo algo, puedo verlo las veces que yo necesite para entender el tema, es como ver un vídeo de YouTube, pero de tu propio maestro y mucho mejor, me gustaría que siguiera siendo así.

La onceava pregunta fue ¿cómo visualizas la educación del futuro?, ante esta cuestión los estudiantes advierten que la educación a largo plazo será de manera virtual y que, de cierto modo, la pandemia adelantó lo que en un futuro sería inevitable. Por otro lado, otros manifiestan que la educación próximamente será en un formato mixto, donde se

pueda decidir cuál es la mejor opción para cada quién y visualizan la integración de la tecnología como algo fundamental. En este aspecto, el participante 20 comentó, “espero que exista un cambio tanto en la forma de enseñar como en los temas a tratar en las clases. Que la tecnología vaya más incluida y sea primordial. Que se adapte a las necesidades y habilidades de las generaciones modernas” y el participante 48 señaló, “creo que la pandemia nos forzó a ver el futuro, la modalidad virtual es algo que tarde o temprano íbamos a vivir”.

En la doceava pregunta que fue ¿qué cambios debemos tener como sociedad para evitar posibles pandemias o catástrofes en un futuro venidero?, los estudiantes manifestaron que las principales acciones que debíamos tomar, era cuidarse a sí mismos y al medio ambiente, ser más solidarios y responsables, evitar el consumismo y parar la contaminación. También, expresaron se debía tener una preparación ante emergencias, mejorar las instalaciones hospitalarias y educar sobre cuestiones sanitarias. En relación con ello, el participante 119 comentó “podríamos ser más conscientes de lo que pasa alrededor de nosotros, por ejemplo, en el cambio climático, ver todo el daño que le hacemos al planeta con nuestras acciones” y el participante 53 señaló:

Cuidar lo que hacemos, lo que comemos y hacer cambios en nuestra forma de pensar a una más sana, siento que podría ser de ayuda implementar clases de psicología grupal o algo parecido. Si se requieren hacer cambios, se debería de empezar por la forma de pensar de cada ser humano y dar a entender que necesitamos cuidar muchísimo más lo que tenemos hoy en día.

La treceava pregunta fue ¿qué exigirías a las autoridades como cuestiones básicas en materia de seguridad social?, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes fue evidente que no conocen el término de seguridad social. En la mayoría de las respuestas, solicitaban que se siguieran implementando las medidas sanitarias y de sana distancia, además de la sanitización de espacios comunes. Sin embargo, hubo pocos que su respuesta si iba enfocada al término en cuestión, de ellos la mayoría mencionaba la mejora del sistema de salud, donde el participante 13 comentó:

Implementar un control sanitario verdadero, sistemas de drenaje funcionales, y eficientes, investigación especializada a pacientes con enfermedades no conocidas, acceso a servicios de salud eficientes y capaces, apoyo económico a investigaciones científicas, adoctrinamiento de la higiene y salud de la población.

La catorceava pregunta, siendo esta la última del instrumento fue ¿por qué y para que estudias una carrera universitaria?, ante esta cuestión los estudiantes manifestaron que obtener un título universitario te ayuda a asegurar un mejor futuro, con ingresos más altos,

para lograr metas personales, además de asociarlo como una cuestión de independencia y superación personal. En este marco el participante 13 comentó:

Da un estatus social, que la mayoría de las veces es acompañado de beneficios y oportunidades. Quiero obtener esos beneficios para poder obtener credibilidad, respeto y poder, con ello cambiar mi comunidad para crear oportunidades de desarrollo, cambiar estereotipos sociales, eliminar creencias seculares para incentivar el razonamiento y mejorar el entorno.

Evidentemente, nos encontramos en un punto disruptivo de la educación, un momento histórico que marca una reconceptualización de la labor educativa. En la configuración de los nuevos rituales y normas que mediarán la educación del futuro habrá rupturas, “ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos” (Viñao, 2001, p. 32), que tendrán que adaptarse o transformarse para producir una nueva cultura escolar. Las discontinuidades quedarán grabadas en la memoria colectiva de la sociedad y se evocarán con nostalgia cuando recordemos la etapa distópica que azotó a la humanidad –la pandemia por Covid-19.

Las continuidades forman parte de un tiempo que aún no tenemos garantizado –en el entendido de que algún día podamos volver a convivir sin miedo ante un contagio mortal. Sin embargo, debemos asegurar que las tradiciones y regularidades que se mantengan, eduquen para establecer y afianzar una cultura emocional vigorosa, y que al mismo tiempo abatan la injusticia y la desigualdad. La interrogante de ¿para qué educamos?, debe cobrar hoy más que nunca un sentido de reflexión para poder edificar un futuro más responsable, solidario y sustentable desde la labor educativa.

CONCLUSIONES

Las reformas e innovaciones que se hagan en el ámbito educativo, deben propiciar un estado mental radicalmente distinto al anterior –como sí de un momento a otro, hubiéramos reemplazado a los antiguos motores de la educación (maestros, alumnos, directivos) por unos nuevos–, debemos concebir esta incipiente cultura escolar como una nueva era para la educación. Las reformas en materia de innovación educativa –refiriéndonos a la integración real de la tecnología en el aula– deben ser palpables para todos los estudiantes, donde la escuela deje de ser un lugar ligado a las imposibilidades, bajo una narrativa individualista y se proyecte como un espacio para la “promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, la apuesta por la equidad, el sentido de pertenencia a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social” (López, 2020, p. 135).

La innovación pedagógica no nace del papel ni subsiste en él, sino en las entrañas del contexto y circunstancias que la generan, la escuela del mañana que se construye desde el presente, conllevará fuertes cambios en los contenidos, métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, integración de las tecnologías y en los modos de organización escolar. No existe un pronóstico certero de lo que nos depara, lo que sí está claro, es que no debemos de aceptar menos que un integral desarrollo humano y social, donde la economía se encuentre íntimamente ligada a la educación, al bienestar, a la salud, a la vivienda, al acceso al conocimiento y la conservación del medio ambiente.

La permanencia en esta modalidad alterna que se ha dado a la educación, aun no tiene fecha de vencimiento, por lo pronto queda generar cambios que se encausen hacia una misma renovación pedagógica y evitar desviaciones –y anulaciones– propias del movimiento de innovación. Los efectos regulatorios de la pandemia –confinamiento y distanciamiento social– han desafiado a la educación, mas no la han derrotado, en el hoy construimos el futuro de nuestras instituciones. Por ello, es importante resaltar la génesis de un proceso formativo cultivado en la necesidad del otro, instruidos bajo una educación crítica y democrática, en la transmisión de habilidades y competencias propias de la sociedad del siglo XXI –estudiantes agentes de cambio, docentes críticos y éticos, y comunidades comprometidas con su entorno.

Vaticinar acerca de lo que nos aguarda en la era post pandemia es malgastar el presente, nos atañe empezar a crear una nueva humanidad –una mejor humanidad–, que se arraigue en las mentalidades –desde lo micro hasta lo macro, desde la comunidad local hasta la global– y se establezca sobre la cooperación, la tolerancia, la responsabilidad y la dimensión socio afectiva del ser humano, para poder afrontar con éxito el futuro y eliminar las barreras existentes que deterioran la calidad humana de la sociedad.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 25-43. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.002
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 7-23. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.001
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (2020). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19*. México. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46070-estudio-economico-america-latina-caribe-2020-principales-condicionantes>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México, México: UNAM.

- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 131-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800006>
- Iyengar, R. (2020). Education as the path to a sustainable recovery. *Prospects*, 49, 77-80. DOI: 10.1007/s11125-020-09488-9
- López, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCovid-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 127-140. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.007
- Ordóñez, G. (2002). El Estado de bienestar en las democracias occidentales: lecciones para analizar el caso mexicano. *Región y Sociedad*, XIV(24), 99-145. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v14n24/v14n24a4.pdf>
- Ordóñez, J. (2014). Teorías del desarrollo y el papel del Estado. Desarrollo humano y bienestar, propuesta de un indicar complementario al Índice de Desarrollo Humano en México. *Política y Gobierno*, XXI(2), 409-441. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v21n2/v21n2a6.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Declaración sobre la segunda reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional (2005) acerca del brote del nuevo coronavirus (2019-nCoV). En *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: [https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/news/item/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Palacio-Ortiz, J., Londoño-Herrera, J., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P. y Quintero-Cadavid, C. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4), 279-288. DOI: 10.1016/j.rcp.2020.05.006
- Pérez-Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (3era ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ramón, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.003
- Ruíz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En H. Casanova (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 109-113). Ciudad de México, México: UNAM.
- Schmelkes, S. (2020). Clases digitales marcarán una brecha de aprendizaje: Schmelkes. En *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/03/31/clases-digitales-marcaran-una-brecha-de-aprendizaje-schmelkes-5346.html>
- Secretaría de Salud [SSA]. (2020). Lineamientos para la prevención, detección, y atención de covid-19 en niñas, niños y adolescentes (NNA). Recuperado de: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Lineamientos_prevencion_deteccion_atencion_COVID_NNA-1.pdf
- Universidad Autónoma de Chihuahua [UACH], (2020). *Modelo educativo para el desarrollo sostenible*. Chihuahua, Chihuahua: UACH.
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927336>
- Zepeda, C. (2020). Recuperación de la economía de México a nivel previo a pandemia será hasta 2025: CEPAL. En *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/recuperacion-de-la-economia-de-mexico-a-nivel-previo-a-pandemia-sera-hasta-2025-cepal/>

ARTÍCULO

Deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas: un estudio de caso en una universidad pública en México

Dropout in two bachelor's degrees in language teaching: a case study at a public university in Mexico

KRISZTINA ZIMÁNYI, ALEJANDRA MONTES ORTIZA,
PATRICIA MARIE ANNE HOUDE, KENNETH GEOFFREY RICHTER

Universidad de Guanajuato
Correo electrónico: krisztina@ugto.mx

Recibido el 31 de diciembre 2021; Aprobado el 10 de septiembre del 2022

RESUMEN

Esta investigación pretende explorar las causas que subyacen la deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas en una universidad pública en México. Con base en el análisis de la eficiencia terminal de un total de 531 ingresados en los dos programas educativos, los resultados de la fase inicial del proyecto indican que la mayoría de los casos de deserción se dividen entre los primeros dos semestres y el periodo de titulación respectivamente, presentando una oportunidad de mejora por medio de apoyar a los egresados en realizar su trabajo de titulación para culminar sus estudios.

PALABRAS CLAVE

Deserción escolar; Eficiencia terminal; Estudio de caso; Titulación.

ABSTRACT This research aims to explore the underlying causes of school dropout in two bachelor's degrees in language teaching at a public university in Mexico. Based on the ending efficiency analysis of 531 students enrolled in the two educational programs, the result of the initial phase of the project indicate that the majority of dropout cases are divided between the first two semesters and the degree period respectively, presenting an opportunity for improvement by supporting graduates in completing their degree work to complete their studies.

KEYWORDS School dropout; Graduation efficiency rate; Case study; Obtaining a degree

INTRODUCCIÓN

La deserción de estudiantes universitarios es un problema casi omnipresente en las Instituciones de Educación Superior (IES), irrumpiendo las metas escolares de los estudiantes y afectando los índices de eficiencia terminal y la tasa de titulación de los programas educativos. Aunque se han presentado propuestas de mejora (Tinto, 1987; González, 2006), es un fenómeno que sigue siendo alarmante y difícil de vencer (de Vries, *et al.*, 2011). Ante la reincidencia de deserción escolar a nivel superior en México, surge la prioridad de explorar maneras de prevenir que los estudiantes abandonen su carrera.

Dentro del marco de una colaboración interinstitucional encabezada por colegas en la Universidad de Quintana Roo (UQRoo), con la participación de profesores-investigadores en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM), la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Juárez del Estado de Durango, (UJED), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y la Universidad de Guanajuato (UG), el presente proyecto responde a esta necesidad de retener a las y los alumnos en sus respectivos programas educativos. Esta investigación pretende inquirir sobre las causas y posibles soluciones del abandono de estudios desde distintas perspectivas en el país para diseñar e implementar procedimientos con el fin de prevenir y diseñar un plan de acción que permita elevar los índices de retención, en el caso específico de la Universidad de Guanajuato, con respecto a la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (LEES) y la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés (LEI).

Desde su principio, los dos programas han sufrido de rezago o deserción escolar, dando como resultado una eficiencia terminal o tasa de titulación menor a lo esperado. Nos parece justificable el enfoque que tiene el presente estudio en la deserción en las dos licenciaturas siendo que en su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030, la Universidad de Guanajuato incluye en sus tendencias primordiales en educación media superior y

superior “abatir el rezago y la deserción, identificando oportunamente a las poblaciones excluidas o en mayor riesgo de abandono” (Universidad de Guanajuato, 2021, p. 84).

El estudio de caso plasmado constituía en tres etapas: en la primera, se revisaron los registros de control escolar; en la segunda, se realizaron encuestas en línea; mientras en la tercera, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas profundas (Castillo-Montoya, 2016; Hitchings & Latham, 2020; Matarazzo & Wiens, 2017; Troncoso & Daniele, 2003). Esta contribución es enfocada en las primeras dos etapas, cuyo objetivo general era determinar el número de estudiantes quienes han iniciado y concluido sus estudios de licenciatura desde que existe el programa educativo, quienes han iniciado y concluido las materias, pero aún no se han titulado y, finalmente, quienes han iniciado sin haber concluido sus materias, y no se han reinscrito. Para lograr los objetivos, fue necesario arrojar la información estadística referente a las inscripciones de las y los estudiantes de las dos licenciaturas desde que arrancaron cada programa educativo hasta el corte generacional que empezó en 2017, así como rastrear padrones de deserción escolar con respecto al perfil de las y los estudiantes (edad, sexo, etc.) y a al avance curricular (número de inscripciones, porcentaje de los créditos acumulados / materias cursadas) entre las generaciones con el fin de indagar en ¿cuál ha sido el comportamiento de la deserción escolar desde que se ofertaran los dos programas educativos de licenciatura en la enseñanza de lenguas?

MARCO CONCEPTUAL: LA TERMINOLOGÍA APLICADA

La deserción: aproximaciones a una definición

Antes de proceder a la contextualización de este proyecto, se presenta la definición de los términos clave, por la sencilla razón que la palabra “deserción” es polisémica y, además, con frecuencia se intercambia por otros sinónimos, por ejemplo, abandono, desenganche, desafección, retiro escolar (definitivo), descuelgue escolar, o demora o retraso (en la obtención de) titulación universitaria. Moreno (2013) observa que la deserción escolar se entiende como “el abandono del sistema educativo por parte de los estudiantes, provocado por una combinación de factores que se generan, tanto en la escuela como en contextos de tipo social, familiar e individual” (p. 118). Estas definiciones relativamente básicas y genéricas nos orientan en lo esencial, es decir, el denominador común entre las personas que desertan una carrera es que no la terminan. Sin embargo, en la búsqueda de soluciones a las inquietudes, esa sencillez conduce a una serie de cuestionamientos:

¿Se trata del alumno que deja de ir a una escuela concreta en la que estaba matriculado o a la escuela, en general?, ¿es el alumno que ha dejado el centro escolar pero se ha matriculado en otro?, ¿el que abandona la institución escolar pero completa sus

estudios posteriormente y por otras vías?, ¿el extranjero que vuelve a su país?, ¿los alumnos que se han “perdido” y se desconoce qué ha sido de ellos?, etc. (González González, 2006, p. 4).

Las respuestas a estos interrogatorios darán como resultado distintas taxonomías de tipos de deserción, así como de las causas arriba mencionada.

Clasificación de la deserción

En nuestro contexto, las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) pueden servir como puntos de partida. La deserción como indicador:

expresa el número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. La deserción se clasifica en tres vertientes: deserción intracurricular, deserción intercurricular y deserción total. El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina intracurricular; el abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se le llama deserción intercurricular. Por último, la deserción total es la combinación de ambas deserciones. (p. 249)

Mientras esta distinción pueda resultar útil en orientarnos en cómo retener estudiantes que consideran abandonar su carrera desde una perspectiva preventiva (Aljohani, 2016; Barbera *et al.*, 2020; Tight, 2020; Tinto 1990, 2006, 2007, 2010), para fines de establecer patrones según la etapa de deserción referente a lo largo de la carrera, se trascenderá más fructífero consultar investigaciones longitudinales (Acevedo, 2021; Scheunemann *et al.*, 2021; Tinto, 1988).

Modelos del proceso de deserción

En efecto, el proceso de deserción ha generado interés entre teóricos de educación desde los 1970 (Bean, 1980, 1985; Bean & Metzner, 1985; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975, 1982, 1997). El modelo más conocido y citado en América Latina es el de Tinto (1975, 1997) visualizado por Nicoletti (2019) y presentado en Figura 1.

Todos los modelos en su estructura indican que la decisión de desertar habitualmente es más gradual que repentino y ocurre en el transcurso de un periodo relativamente extendido. Como comentan Espíndola y León (2002) con respecto a la situación latinoamericana:

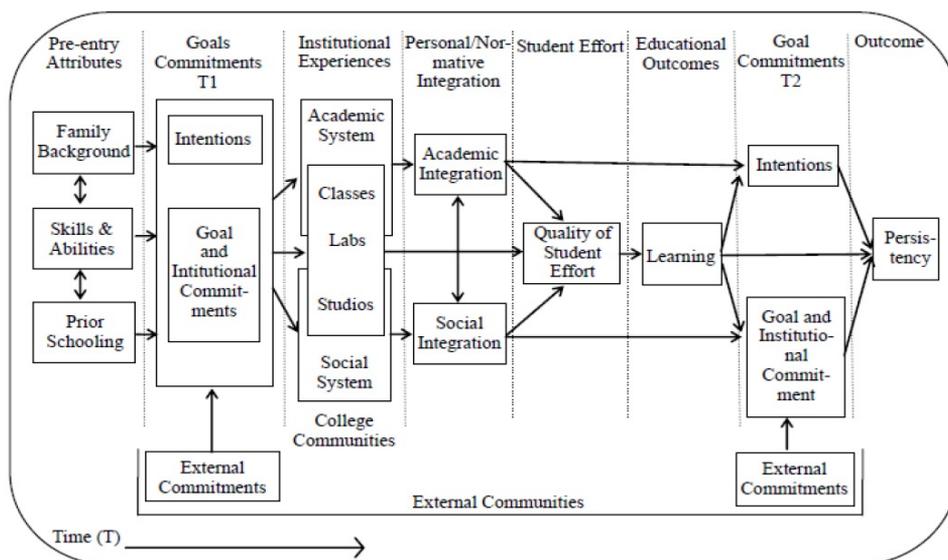


Figura 1. El modelo de deserción de Tinto actualizado (1975, 1997).

Nota.: Recuperado de Revisiting the Tinto's theoretical dropout model, (Nicoletti, 2019, p. 61)

El retiro escolar definitivo rara vez es un evento inesperado; se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación, especialmente cuando se transita del ciclo primario al secundario. (p. 53)

Cabe mencionar que todos los modelos manejan una serie de factores o variables, dependiendo de la terminología empleada por cada autor, que se presentarán adelante.

Causas de la deserción

En relación con los factores determinantes de la deserción, con base en y en revisión del modelo de Tinto, Braxton y sus colegas (Berger & Braxton, 1998; Braxton & Hirschy, 2005; Braxton & Lien, 2000; Braxton, Milem & Shaw Sullivan, 2000; Braxton, Shaw Sullivan & Johnson, 1997) establecieron una clasificación de las causas de deserción que incluyen:

- Factores individuales (edad, género, estado civil, entorno familiar, calamidad, problemas de salud, integración social, incompatibilidad horaria).
- Factores académicos (expectativas no satisfechas, orientación profesional, tipo de colegio, rendimiento académico, calidad del programa, métodos de estudio,

resultado en el examen de ingreso, insatisfacción con el programa u otros factores académicos, número de materias).

- Factores institucionales (becas y financiamiento, recursos universitarios, calidad del programa, grado de compromiso con la institución educativa, nivel de interacción personal con los profesores y estudiantes, reglamentos, condiciones de ingreso).
- Factores socioeconómicos (estrato, situación laboral, situación laboral de los padres, ingresos familiares, dependencia económica, personas a cargo, nivel educativo de los padres, entorno familiar y entorno macroeconómico del país).

En el contexto mexicano, como resultado de su proyecto Dzay Chulim y Narváez Trejo (2012) proponen las siguientes categorías para explicar deserción en la Universidad de Quintana Roo:

- Causas económicas: Se entiende por causas económicas aquellas expresadas por los participantes en lo que respecta a su situación económica particular.
- Causas Administrativas: Se consideran causas administrativas aquellas razones relacionadas con procedimientos y trámites administrativos del proceso de ingreso y en la programación académica, así como algunas prácticas objetadas por los participantes.
- Causas Académicas: Se definen como causas académicas aquellas razones que los sujetos relacionan con programas y planes de estudio, habilidades docentes, tutorías, desinformación y reprobación.
- Causas Afectivas: Se consideran las razones expresadas por los sujetos en lo que se refiere a motivación, situaciones personales y problemas de salud que éstos enfrentan. (pp. 79-80)

Conceptos complementarios

Para concluir la revisión de conceptos clave, vale considerar que el abandono de la carrera puede ocurrir justo antes de titulación. En la Universidad de Guanajuato antes de que entrara en vigor la normatividad del 2018, después de cumplir con todos sus créditos, estudiantes de licenciatura tenían que formalizar un trabajo final, por ejemplo, una tesis, como parte de su requisito de titulación. Así, un “titulado” es “una persona que ha cubierto el plan de estudios y cumplido con los requisitos establecidos por una institución educativa, para obtener el título correspondiente, o lo ha obtenido” (SEP, 2012, p. 256).

En ese sentido, el o la estudiante puede retrasar en su titulación por falta de haber elaborado dicho trabajo. Esta demora afecta la “eficiencia terminal” que es un indicador que

permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que lo

culminan extemporáneamente. Es la relación porcentual que resulta de dividir el número de egresados de un nivel educativo determinado, entre el número de estudiantes de nuevo ingreso que entraron al primer grado de ese nivel educativo en años antes. (SEP, 2012, p. 253)

En contraste, la tasa de titulación incluye a todos y todas las estudiantes que se han titulado, posiblemente de manera extemporánea, es decir, fuera del corte generacional.

ANTECEDENTES

El problema de la deserción escolar en IES no solamente está presente México, sin embargo, el país es uno de los peor afectados por el fenómeno en América Latina, y el porcentaje de ingresados sigue siendo menor al promedio en América Latina (Roach, 2019). Aunado a esto, solo un 52 % termina su carrera, el 46 % abandona sus estudios antes de culminarlos con todos los requisitos (Fonseca & García, 2016; OECD, 2010). Por ende, no es sorprendente que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2014) comente que:

tenemos que hacer que la educación sea relevante, que más jóvenes -sobre todo en países en desarrollo- tengan mayores oportunidades, que se resuelvan las políticas que generan distorsión en cuanto a quién está teniendo el acceso a la educación superior, y hacer que las universidades tengan ofertas más eficientes. (pár. 4)

Para enfrentar esta situación apremiante, se han buscado las causas de deserción y también se han ofrecido propuestas para su resolución, hasta ahora sin mayor éxito. En cuanto a la taxonomía de las razones del abandono, primero Tinto (1987) identificó cinco posibles motivos, que incluyen aspectos psicológicos, socioambientales, económicos, organizacionales e interaccionales. En estudios posteriores, y a menudo enfocados en un área disciplinar en una IES en particular, tal como el estudio de ingenierías en el Instituto Tecnológico Superior de Escárcega (Ortega Almeyda *et al.*, 2019) donde se nombra un factor importante de la calidad de la educación anterior al ingreso a nivel superior, u otros aspectos, por ejemplo la relación de sistema de tutorías con la prevención del rezago y deserción escolar en la Universidad del Desarrollo Profesional (Lugo López *et al.*, 2014).

En cuanto a programas afines a lenguas modernas, o la educación de futuros profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras, marco de la presente investigación, en el 2011 se realizó un estudio comparativo entre la Universidad Veracruzana y la Universidad de Quintana Roo.

En dicho proyecto los hallazgos indicaron que distancia de residencia familiar de la sede de estudios, problemas de salud, la carencia de recursos económicos, la inexistencia

de espacios adecuados para estudiar, o la incongruencia referente a las expectativas entre el nivel medio superior y superior fueron las causas mayores en la Universidad Veracruzana. Por otro lado, en la Universidad de Quintana Roo, se identificaron motivos económicos, administrativos, académicos y afectivos que condujeron al abandono de carreras (Dzay Chulim & Narváz Trejo, 2012).

Cabe mencionar que también existen publicaciones propositivas, por ejemplo, un modelo de predicción de las causas de deserción propuesto por Rodríguez-Maya y sus colegas de distintas universidades del país (Rodríguez-Maya *et al.*, 2017). Además, de Vries *et al.* (2011) concluyen con cuatro observaciones que meriten nuestra atención para mantener una postura abierta a que surjan hallazgos inesperados donde mencionan que:

- El problema quizá no sea tan grave como se presenta [dado que...] casi la mitad de los desertores indica haberse trasladado a otra carrera o universidad.
- El problema no es tan complicado como a veces se presenta [en su caso...] la deserción se debe en gran medida a la incompatibilidad de estudios y trabajo, y a la falta de vocación.
- La eficiencia terminal se ha mantenido en alrededor del 50 % alrededor del mundo, con pocas mejoras a lo largo del tiempo. [...] Quizá más que enfatizar la eficiencia terminal de cada carrera, habría que pensar en la flexibilidad curricular y la movilidad dentro del sistema, y fijarse en el número de titulados.
- Las razones para el abandono pueden variar según el contexto institucional y nacional. (pp. 45-46)

Finalmente, comentan que

Lo que resulta preocupante en este aspecto es que, como resultado de los cambios curriculares durante las últimas décadas, los horarios se han vuelto más pesados e inflexibles. Sin embargo, se trata de una cuestión de administración curricular, circunstancia que le corresponde directamente a la institución solucionar. (p. 47)

Considerando lo anterior, en la siguiente sección se presenta la metodología de la investigación del presente estudio.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este estudio de caso explicativo (Blatter & Haverland, 2012; George & Bennett, 2005; Thomas, 2015; Yin, 2018), se propuso emplear un enfoque mixto aplicando tres técnicas para recoger datos. La metodología mixta aporta una mayor comprensión del problema de la deserción que la que obtendría cualquier tipo de enfoque por separado (Frels & Onwuegbuzie, 2013; Maxwell, 2010). El análisis se llevó a cabo separado por

herramienta, conduciendo a una interpretación conjunta (Creswell & Plano Clark, 2017; Greene *et al.*, 1989; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Yin, 2006) con el propósito de entender el fenómeno de la deserción y del abandono escolar a mayor profundidad en los programas de licenciaturas en el Departamento de Lenguas.

Obtención de datos

Las tres etapas de la investigación constituían en:

1. **Análisis documental:** revisión de la información disponible referente a las inscripciones en el Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA) de la UG con fines de recopilar las inscripciones de cada semestre desde el inicio de los dos programas educativos hasta diciembre 2020. A través del análisis estadístico se esperaba establecer padrones en cuanto al porcentaje de deserción, la etapa de las carreras, el perfil de los estudiantes que desertan las licenciaturas, etc. (Perchinunno, Bilancia, & Vitale, 2019).
2. **Encuesta:** aplicada a un muestreo específico, con la población identificada en la primera fase de recogida de datos. Las y los estudiantes que han desertado fueron contactados por correo de manera anónima. Además, se publicó una invitación en la página de Facebook de las licenciaturas para maximizar el alcance de la invitación, y considerando que hay personas que ya no usan las cuentas de correo que registraron en el momento de su inscripción. El número total de personas a quienes identificamos que no habían concluido sus estudios (LEI: 201, LEES: 59) y a quienes contactamos por medio de un correo anonimizado es 260. Naturalmente, no tenemos información sobre la eficacia de la invitación por Facebook, sin embargo, de las respuestas a la publicación se entendió que habían egresados que se enteraron de la investigación de esta manera.

En total, recibimos 53 respuestas a la encuesta, que constituye aproximadamente 20% de la posible población de encuestados, que se considera un resultado muy favorable en términos de la tasa de respuesta. Entre las 53 personas que llenaron el cuestionario, se encuentran 34 mujeres y 19 hombres, mientras 14 eran estudiantes de LEES y 39 de LEI. En cuanto a su edad al entrar a la carrera, las más jóvenes reportaron 18 años, es decir, saliendo de la preparatoria, mientras la persona más grande tenía 51 años cuando se inscribió por la primera vez. El promedio de su edad es 25.29 años.

3. **Entrevista semiestructurada:** la última pregunta de la encuesta se dirigía a las y los participantes si estuvieran disponibles y dispuestos a compartir sus experiencias por medio de una entrevista. Las personas interesadas fueron contactadas por el medio que identificaron en la encuesta.

En este artículo nos enfocamos en los resultados de la primera etapa de recogida de datos, el análisis documental. Es esencial reconocer que el SIIA no facilita la extracción de la información requerida de forma automatizada, en otras palabras, los datos fueron arrojados a través de un proceso manual de revisión de cada estudiante jamás inscrito en cualquiera de los dos programas bajo estudio. La dificultad de sondear el fenómeno de la deserción radica en la frecuente carencia del aviso referente a la decisión de las y los alumnos que optan por no seguir con sus estudios. En otras palabras, no siempre informan a la coordinación del programa o Registro y Control Escolar de la División cuando eligen no continuar con su carrera de manera temporal o definitiva, sea mientras siguen inscritos en el semestre o entre semestres. Por ende, hay tres aspectos que se deben considerar:

- La existencia o carencia de notificación a la coordinación.
- La temporalidad del abandono (intracurricular o intercurricular).
- El carácter de la baja (temporal o definitiva).

Además, cabe mencionar que en esta fase del análisis documental descriptivo, no se estudiaron *per se* las causas de la deserción, ni hubo contacto con los alumnos, más bien se recolectaron los datos estadísticos cuantitativos. A partir del número total de estudiantes ingreso en cada generación, se recopiló cuántos estudiantes habían terminado su licenciatura, cuántos estaban acercándose a titularse, y cuántos habían dejado sus estudios para cada corte generacional.

Contexto y perfil de participantes

La investigación se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato, donde se ofertan dos licenciaturas, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) desde el año 2000 y la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (LEES) desde el año 2009. Las generaciones que empezaron después del 2017 (i.e. 2018, 2019, 2020) aún no se habían graduado de la licenciatura al momento de realizar el estudio, por ende, el análisis documental se dirigió a las generaciones que empezaron antes del 2018.

Los participantes -tomados en cuenta en esta investigación- son exalumnos y exalumnas de dos licenciaturas de un departamento de lenguas en una universidad pública en México quienes ya no se encuentren inscritos en dichos programas educativos. Con el fin de identificar a las personas que se pueden considerar haber desertado los programas, primero se establecieron las siguientes categorías:

a) Titulado

- i) Se titularon dentro de su corte generacional, dentro de la eficiencia terminal del programa (i.e. 4 años desde que empezaron sus estudios).

ii) O, se titularon con rezago, pero aún cuentan dentro de la tasa de titulación (i.e. 5 años desde que empezaron sus estudios).

b) No titulado

- i) Faltan todavía algunos de sus créditos, con un número de créditos faltante mínimo
- ii) O, solo les faltan terminar el trabajo de titulación (por trabajo de tesis o trabajo de ejercicio profesional).

c) Deserción

- i) Ya no se encuentra inscritos y les falta una cantidad importante de créditos
- ii) Han dejado completamente sus estudios de licenciatura

En preparación para el análisis, se elaboró una base de datos con el objetivo de arrojar información relevante sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de LEI y LEES. Se creó un archivo en Microsoft Excel, en donde se vaciaron todos los datos obtenidos de las diferentes plataformas escolares de la Universidad de Guanajuato. Se consideraron las siguientes variables:

- El semestre y año de ingreso generacional: en reconocimiento de la generación a la cual pertenece el o la estudiante.
- Las características socio demográficas como el sexo, la nacionalidad y la procedencia: para identificar posibles factores que pueden influir en la deserción.
- El estatus escolar: para filtrar a las personas con rezago o en estado de deserción.
- El último semestre de inscripción en el programa: con el fin de identificar el avance del programa educativo y poder sugerir las posibles alternativas de apoyo.
- El correo electrónico: para establecer el medio de comunicación con el afán de enviar la encuesta a las y los posibles participantes.

Es importante recalcar que, durante todo el proceso, a lo largo de las tres etapas de recogida de datos, así como durante su análisis, se observaron ciertos protocolos éticos.

Consideraciones éticas

De conformidad con los requisitos del Comité Institucional de Bioética en la Investigación de la Universidad de Guanajuato, este proyecto se mantenía en armonía con los principios asentados en la versión actualizada en octubre del 2013 de la *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial*, de igual manera, lo establecido en la *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares* de México del 2010 (Cámara

de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010). Por ende, los investigadores se comprometieron a los siguientes procedimientos:

- Solo una persona tuvo acceso a la información en el SIA, que solo resguardó en su computadora y no se transfirió a otros dispositivos, ni se envió por otros medios a una tercera parte. Ella se encargó de codificar la información de una manera que no sea rastreable a los estudiantes individuales. Además, la información solamente se utilizó para los fines de esta investigación.
- En todo momento, se aseguró el resguardo confidencial de los datos recabados en espacios virtuales protegidos con contraseña.
- La información exclusivamente se utilizó y sigue utilizándose para fines académicos.

Además, los investigadores reconocen su posición como posibles profesores de los participantes potenciales, sin embargo, y debido a la inexistencia actual de inscripción por parte de los exestudiantes, este historial no influiría negativamente ni en la recogida, ni en el análisis de los datos, al contrario, por su conocimiento del contexto, podría aportar al establecer conexión con los participantes.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del análisis documental y algunos datos correspondientes de la encuesta.

Ingresos a los programas educativos

Antes que nada, es esencial marcar la distinción entre las dos licenciaturas. Por su parte, la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés empezó a ofertarse en 2000, dirigida a un alumnado meta de personas que ya desempeñaban como maestros de inglés, pero no contaban con una formación universitaria en el campo. Por ende, las clases de este programa educativo escolarizado se concentraron en los viernes y sábado de cada semana, permitiendo así que las y los estudiantes siguieran con sus actividades laborales. Aunque la composición de la comunidad estudiantil ha cambiado durante los últimos dos años, esto no afecta a las generaciones bajo estudio en el marco de este proyecto. En contraste, la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua abrió para el primer ingreso en 2009 y generalmente atrae personas recién egresadas del nivel medio superior con poca o nula experiencia en la enseñanza de español u otras lenguas. Las clases de este programa educativo de LEES se imparten en un horario de lunes a viernes. La Figura 2 demuestra el número total de los ingresados en ambas licenciaturas desde su inicio.

Como se puede apreciar, en general, la LEI ha recibido un número mayor de alumnos cada año. Desde la primera generación, 2000, hasta el corte generacional del 2017, el total

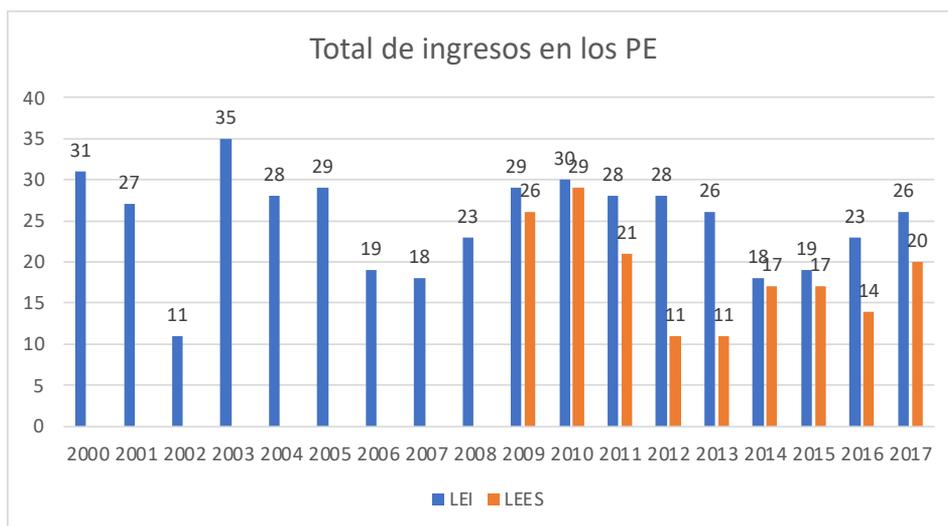


Figura 2. Número total de ingresos en las dos licenciaturas.

Nota. Elaboración propia.

de inscripciones a esta licenciatura es de 448. El número mayor de inscripciones a primer ingreso fue en el año 2003 con 35 alumnos, y el número menor fue en el 2002 con 11 alumnos. En comparación, el tamaño de la muestra en LEES fue de 166 alumnos, de los cuales 71 son mujeres y 20 hombres. De la misma manera, se analizaron los ingresos por generación encontrando que el mayor índice de ingreso está en 2009 con 26 ingresados, y en 2010 con 29 ingresados. Los años con menores índices de ingresados son los años 2012 y 2013 con solamente 11 ingresados.

Además, vale observar que las dos licenciaturas parecen haber sufrido un decremento de interés después de tres o cuatro años de su comienzo. Finalmente, los años 2009, 2010 y 2011 indican números altos para ambos programas, que puede deberse a una estabilidad socioeconómica relativa en el periodo. Estos datos son significativos, dado que la deserción o cualquier rezago tendrá que considerarse de manera proporcional a estas cifras iniciales.

Titulados, no titulados y deserción

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés

Entre el año que inicio el programa en el año 2000 hasta el año 2017, de 448 alumnos en total que ingresaron en el programa de la LEI, se titularon 157, los no titulados, son 90, mientras 201 alumnos desertaron. En términos proporcionales, en la LEI entre el 2000

y 2017 el porcentaje de titulados es del 35%, el porcentaje de no titulados representa el 20 %, mientras el porcentaje total de deserción representa el 45 % de los alumnos que ingresaron en el programa. En la Figura 3, se contempla los alumnos titulados en verde, los no titulados en azul, los que están en deserción en naranja.

En mayor detalle, se puede comentar que los alumnos titulados son los que se titularon dentro de su corte generacional, dentro de la eficiencia terminal del programa o, se titularon con rezago, pero aún cuentan dentro de la tasa de titulación. Los años 2006 (52.63%), 2009 (51.72%) y 2017 (50%) cuentan con el mayor porcentaje de titulados en el año. Para las demás generaciones el porcentaje de titulación se encuentra abajo del 50 %.

El total de alumnos no titulados se refiere a la población que solo le falta terminar y presentar el trabajo de titulación (tesis o ejercicio profesional), es de 20% lo cual representa 90 alumnos. Esto es un número significativo en cuanto a la posible población que se podría apoyar en su proceso de titulación de manera relativamente poco complicada.

En cuanto a las cifras de la deserción, relata a los estudiantes que ya no se encuentran inscritos y a quienes les falta una cantidad importante de créditos, aquellos que abandonaron sus estudios. Entre las generaciones analizadas se encontró que el mayor porcentaje de deserción se tuvo en los años 2002, 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 y 2014, indicando que en esos cortes generacional más del 50% de los ingresados habían dejado sus estudios. Otro porcentaje importante de deserción es el marcado con el 40% en los años 2000, 2001, 2003, 2005, 2012 y 2015. El año con menos deserción fue en el 2009 con solamente el 20.69% de deserción, seguido del año 2016 con solo el 21.74 %.

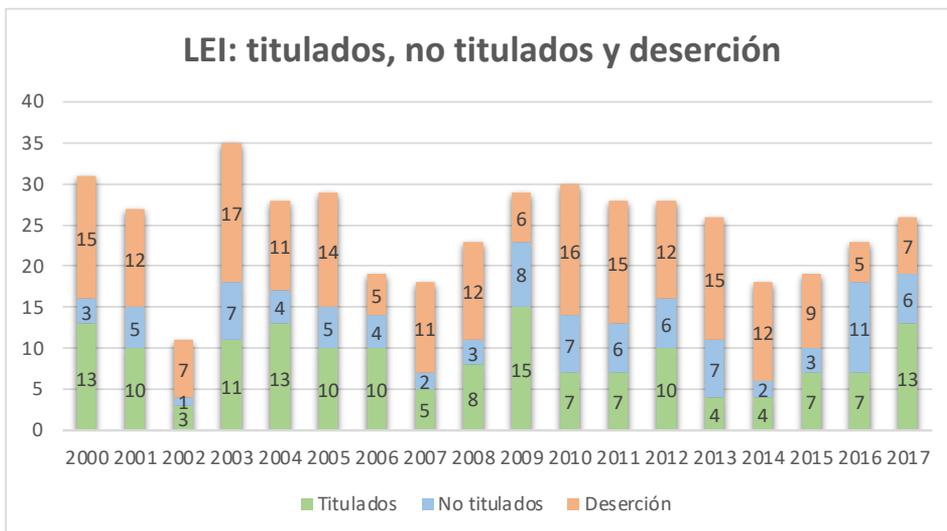


Figura 3. El número de titulados, no titulados y personas en deserción en la LEI.

Nota. Elaboración propia

Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua

Entre el año que inicio el programa en el año 2009 hasta el año 2017, de 166 alumnos en total que ingresaron en el programa de la LEES, el número de alumnos titulados es de 62, el número de no titulados es de 44 alumnos y el número de alumnos que desertaron es de 59. El porcentaje de titulados en la LEES entre el 2009 y 2017 es del 35%, el porcentaje de no titulados representa el 20% y el porcentaje total de deserción representa el 45% de los alumnos que ingresaron en el programa. La Figura 4 muestra los alumnos titulados en verde, los no titulados en azul, los que están en deserción en naranja.

Al igual que en el otro programa, se consideran titulados los alumnos que se titularon dentro de su corte generacional, así cuentan para el índice de la eficiencia terminal del programa o, se titularon con demora, pero se contemplan referente a la tasa de titulación. El porcentaje mayor de estudiantes titulados en la LEES por generación en los años 2012 (81%) y 2014 (76.5%). Para las demás generaciones el porcentaje de titulación se encuentra abajo del 50%.

El porcentaje total de alumnos no titulados, que podrían estar por titularse y solamente tienen que cumplir con el requisito del trabajo de titulación o pocos créditos, es de 26.5% lo cual representa 44 alumnos del total de 166 inscritos en el programa.

Entre los estudiantes en deserción, que ya no se encuentran inscritos y a quienes les falta una cantidad significativa de créditos, por lo cual, se puede asumir que han dejado su carrera, en las generaciones analizadas se encontró que el mayor porcentaje de deserción fue en el grupo de la primera generación de la LEES en el año 2009, con el 53.85%.

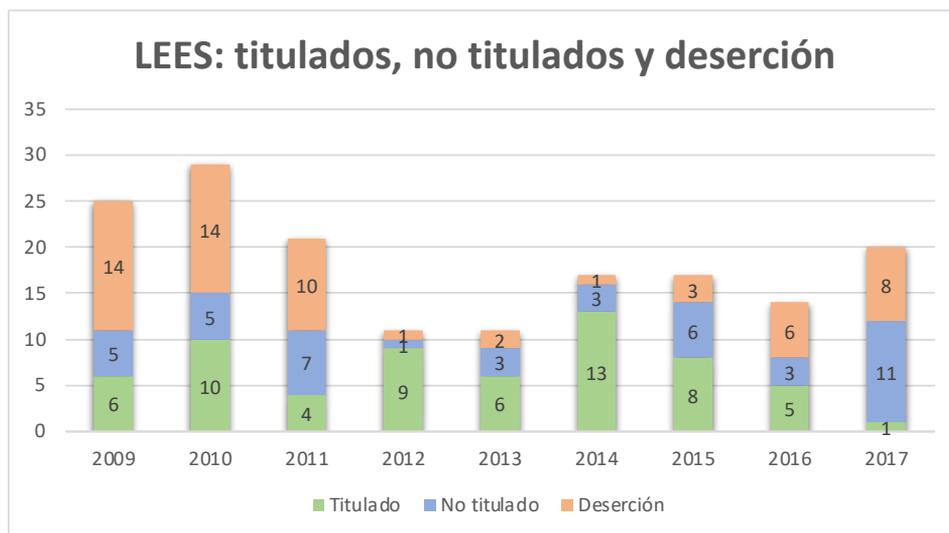


Figura 4. El número de titulados, no titulados y personas en deserción en la LEES.

Nota. Elaboración propia.

También se observa una proporción importante de deserción arriba del 40 % en los años 2010, 2011, 2016 y 2017. El año con menos deserción fue en el 2014 con solamente el 5.88 % de deserción, seguido del año 2012 con solo el 9.09 %.

Tendencias en los dos programas

Al reflexionar sobre los porcentajes de deserción entre las dos licenciaturas, presentados en la Figura 5, se puede notar de que, con excepción de unos bajos, los niveles de deserción se han mantenido bastante elevados.

El promedio de dicha proporción en el caso de LEI es 45.75% a lo largo de las 18 generaciones estudiadas, mientras en LEES es menor a 31.49% referente a las 9 generaciones investigadas. Se espera que el análisis cualitativo de la segunda y tercera etapa de recogida de datos, por medio de la encuesta y las entrevistas semiestructuradas respectivamente, iluminará las causas de deserción, y esto ofrecerá la oportunidad de buscar medidas de mejora.

Desafortunadamente, esto solo incluye las cifras de las personas que completamente abandonaron sus estudios. Si agregamos “no titulados”, es decir los egresados que han terminado sus créditos, pero no han entregado su trabajo de titulación, los números aumentan aún, como se puede apreciar en la Figura 6.

Sin embargo, aquí observamos una oportunidad de mejora en términos de la tasa de titulación, dado que el número de “no titulados”, exhibido en la Tabla 1, se puede decrementar considerablemente.

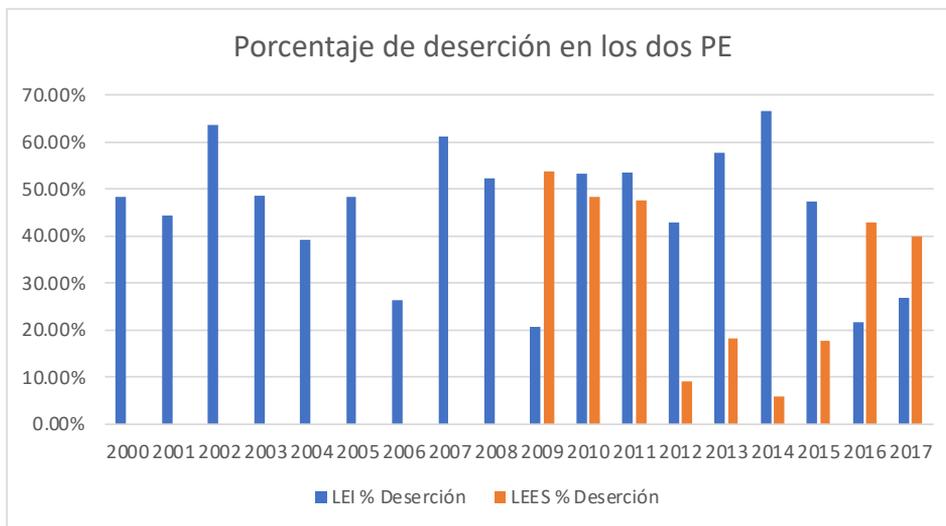


Figura 5. Porcentaje comparativo de deserción entre la LEI y la LEES.

Nota. Elaboración propia.

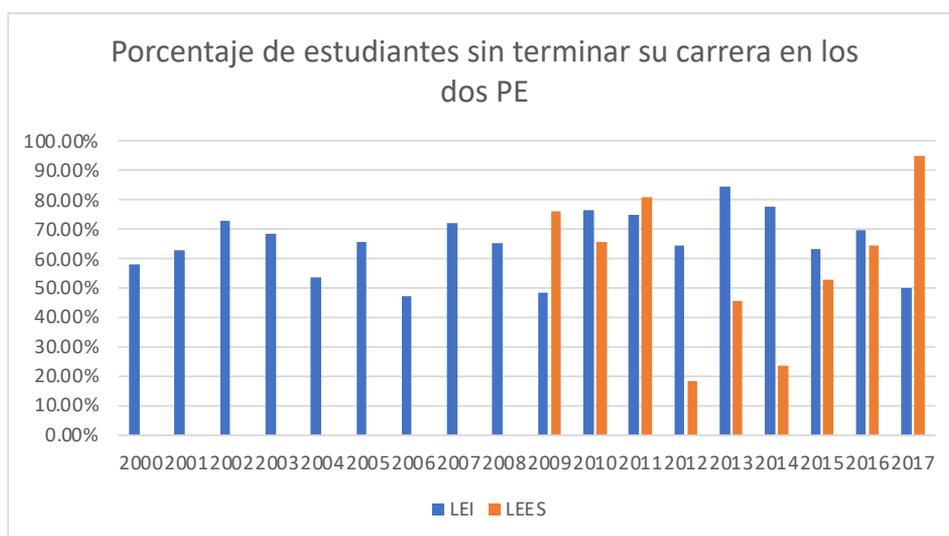


Figura 6. Porcentaje comparativo de no terminación entre la LEI y la LEES.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 1.
Número de “no titulados” en las dos licenciaturas.

Año	LEI No titulados	LEES No titulados
2000	3	
2001	5	
2002	1	
2003	7	
2004	4	
2005	5	
2006	4	
2007	2	
2008	3	
2009	8	5
2010	7	5
2011	6	7
2012	6	1
2013	7	3
2014	2	3
2015	3	6
2016	11	3
2017	6	11
Total	90	44

Nota. Elaboración propia.

En total, 134 personas requieren apoyo para culminar su proceso de titulación. Una de las formas de ayudarles es organizar talleres enfocados en la construcción de un documento según las posibles modalidades de titulación, una tesis o un ejercicio profesional, que puede constituir en reporte de investigación acción o una narrativa de las experiencias profesionales de los egresados como docentes.

Nos favorece que la mayoría de las personas que no han completado su carrera trabajan como maestros y maestras de una segunda lengua, como nos indicaron en respuesta a una de las preguntas de la encuesta indagó sobre ¿A qué tipo de actividad profesional te dedicas ahora? La Figura 7 muestra que más de la mitad indicaron que trabajan como “docentes”, en “docencia”, como “maestro”, en “segunda lengua”, “educación”, o con idiomas como el “inglés”, el “español” o “el japonés”, es decir, en áreas afines a las licenciaturas que cursaron.

Esto apunta a la posibilidad de aprovechar la práctica educativa de estos egresados y responder a sus necesidades optimizando nuestros recursos, en otras palabras, diseñar un curso orientado a redactar su trabajo de titulación.

De igual manera, en la encuesta se reflejó que dicho ejercicio sería atractivo para los desertores y, sobre todo, para los no titulados, pues más que la mitad de los encuestados, 28 (53%) personas indicaron que ya habían tratado regresar a la carrera, mientras 25 personas (47%) por ciento mencionaron que no habían hecho el intento. La respuesta a la pregunta “¿Te interesaría regresar para terminar tu programa de licenciatura (LEI o LEES)?” fue más variada, dado que 29 (55%) personas estarían interesadas en continuar, a 4 (7.5%) no les interesaría, 3 (5.5%) no saben si les interesaría, 2 (4%) no saben si está permitido regresar y 15 (28%) contestaron “otro” sin identificar lo que esto pueda significar. Esto parece indicar que varios necesitarían apoyo personalizado para poder terminar la carrera y cerca de la mitad de los encuestados quisiera titularse. La importancia de contar con el título también fue comprobada en la encuesta, 33 personas (62%) de todas las encuestadas contestó “sí” a la pregunta si “¿Alguna vez te han solicitado el título de licenciatura para algún trabajo?”, mientras 20 personas (38%) respondieron “no”.



Figura 7. ¿A qué tipo de actividad profesional te dedicas ahora?

Nota. Nube de palabras obtenida de respuestas de MS Forms.

Aspectos de la deserción

Naturalmente, nos interesamos en explorar causas de deserción entre las personas que abandonaron su carrera o simplemente no pudieron concluir la última etapa de sus estudios. Mientras un análisis a mayor profundidad queda fuera del marco de este artículo, incluyendo el análisis temático de los datos recogidos en la encuesta y las entrevistas semiestructuradas, por ejemplo, referencias a la procedencia geográfica o socioeconómica de las y los participantes, algunos aspectos merecen una mención. En particular, nos enfocaremos en el momento de la deserción.

Momento de la deserción

Ya se ha establecido que las cifras más altas de deserción a nivel de licenciatura tienden encontrarse en el primer semestre o primer año de estudios (Alban & Mauricio, 2019; Rojas *et al.*, 2019; Willcoxon *et al.* 2011). Nos pareció patente sondear si nuestras carreras siguen la misma tendencia. Las Tablas 2 y 3 muestran que las dos licenciaturas no se desvían de las corrientes internacionales. En cada uno de los dos programas educativos, se manejan dos semestres por año. AD representa el semestre de agosto a diciembre, el semestre de primer ingreso, y EJ representa el semestre de enero a junio en cada año.

Los datos numéricos confirman que la mayor deserción se distribuye en los primeros dos semestres. Las cifras de LEES muestran unas tendencias bastante parecidas.

Con el fin de mejor visualizar las trayectorias, en la Figura 8 se presentan las líneas basadas en dígitos arriba expuestas en las últimas dos tablas.

Es esencial recordarnos que estas medidas no incluyen los “no titulados”, es decir, también existe una proporción significativa de las personas anteriormente inscritas en las licenciaturas que solo necesitan terminar el trabajo de titulación, como se argumentó arriba.

Este fenómeno se corroboró claramente en las entrevistas, donde, en cuanto el número de los semestres que cursaron antes de interrumpir sus estudios, el resultado fue sorprendente. La Figura 8 demuestra que, además de los primeros semestres cuando los estudiantes habitualmente tienden a desertar su carrera a nivel mundial, en el caso de las dos licenciaturas hay un número demostrativo de personas que solo tendrían que entregar su trabajo de titulación (una tesis o un ejercicio profesional, un escrito parecido a una memoria) para poder terminar la carrera.

Como se ha argumentado a lo largo de este artículo, esto fue el resultado más inesperado, sin embargo, es un aspecto que tenemos la oportunidad de mejorar a través de las medidas arriba contempladas.

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (año de ingreso 2000-2017)

		Momento de la Deserción										
		Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9	Sem 10	Sem 11
Año	Total de deserción	AD2000	EJ2001	AD2001	EJ2002	AD2002	EJ2003	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005
2000	15	4	0	3	1	0	1	0	0	1	2	0
Año	Total de deserción	AD2001	EJ2002	AD2002	EJ2003	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006
2001	12	2	3	1	1	0	1	0	0	1	0	0
Año	Total de deserción	AD2002	EJ2003	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007
2002	7	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
Año	Total de deserción	AD2003	EJ2004	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008
2003	17	4	6	3	0	2	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2004	EJ2005	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009
2004	11	4	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2005	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010
2005	14	2	0	0	2	0	2	2	3	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2007	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011
2006	5	1	1	1	0	2						
Año	Total de deserción	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012
2007	11	2	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013
2008	12	1	2	0	0	3	1	2	0	1	2	0
Año	Total de deserción	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014
2009	6	4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015
2010	16	6	2	0	2	0	1	1	2	1	0	0
Año	Total de deserción	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016
2011	15	3	0	2	1	2	1	1	0	1	0	0
Año	Total de deserción	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017
2012	12	2	0	2	0	1	0	1	0	0	3	1
Año	Total de deserción	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018
2013	15	5	1	0	0	3	1	0	0	1	2	1
Año	Total de deserción	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019
2014	12	0	0	1	0	0	0	2	3	3	2	0
Año	Total de deserción	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020
2015	9	2	4	0	0	0	1	1	0	1	0	0
Año	Total de deserción	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021
2016	5	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
Año	Total de deserción	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A
2017	7	3	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0
		SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6	SEM 7	SEM 8	SEM 9	SEM 10	SEM 11
Total	201	47	27	18	10	15	10	13	10	12	12	3

Número de deserción por semestre por generación en la LEI. Nota. Elaboración propia.

Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (año de ingreso 2000-2017)

Momento de la Deserción												
		Sem 12	Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17	Sem 18	Sem 19	Sem 20	Sem 21	Sem 22
Año	Total de deserción	EJ2006	AD2006	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2011	EJ2012
2000	15	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Año	Total de deserción	EJ2007	AD2007	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012
2001	12	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2008	AD2008	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013
2002	7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2009	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014
2003	17	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015
2004	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016
2005	14	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0
Año	Total de deserción	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017
2006	5											
Año	Total de deserción	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018
2007	11	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Año	Total de deserción	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019
2008	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020
2009	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021
2010	16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A
2011	15	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A
2012	12	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
2013		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A						
2014	12	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2021	AD2021	N/A								
2015	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	N/A										
2016	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	N/A										
2017	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		SEM 12	SEM 13	SEM 14	SEM 15	SEM 16	SEM 17	SEM 18	SEM 19	SEM 20	SEM 21	SEM 22
Total	201	6	3	3	1	3	4	0	0	2	2	1

Tabla 3. Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (Ingreso 2009-2017)

		Momento de la Deserción								
		Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9
Año	Total de deserción	AD2009	EJ2010	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013
2009	14	5	1	1	0	2	0	0	0	1
Año	Total de deserción	AD2010	EJ2011	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014
2010	14	3	2	1	0	1	3	0	0	1
Año	Total de deserción	AD2011	EJ2012	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015
2011	10	2	2	2	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2012	EJ2013	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016
2012	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2013	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017
2013	2	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Año	Total de deserción	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018
2014	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Año	Total de deserción	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019
2015	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020
2016	6	2	2	1	0	0	1	0	0	0
Año	Total de deserción	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	AD2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021
2017	8	5	1	0	0	0	2	0	0	0
		Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8	Sem 9
Total	59	20	8	5	0	3	6	0	2	2

		Sem 10	Sem 11	Sem 12	Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17
Año	Total de deserción	EJ2014	AD2014	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017
2009	14	2	0	1	0	0	1		
Año	Total de deserción	EJ2015	AD2015	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018
2010	14	1	1	0	0	0	0	1	
Año	Total de deserción	EJ2016	AD2016	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	EJ2020
2011	10	0	0	1	1			1	1
Año	Total de deserción	EJ2017	AD2017	EJ2018	AD2018	EJ2019	EJ2020	AD2020	EJ2021
2012	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2018	AD2018	EJ2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A
2013	2	1	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2019	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A
2014	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2020	AD2020	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	N/A
2015	3	2	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	EJ2021	AD2021	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
2016	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Año	Total de deserción	N/A							
2017	8	0	0	0	0	0	0	0	0
		Sem 10	Sem 11	Sem 12	Sem 13	Sem 14	Sem 15	Sem 16	Sem 17
Total	59	6	1	2	1	0	1	2	1

Número de deserción por semestre por generación en la LEES.

Nota. Elaboración propia.

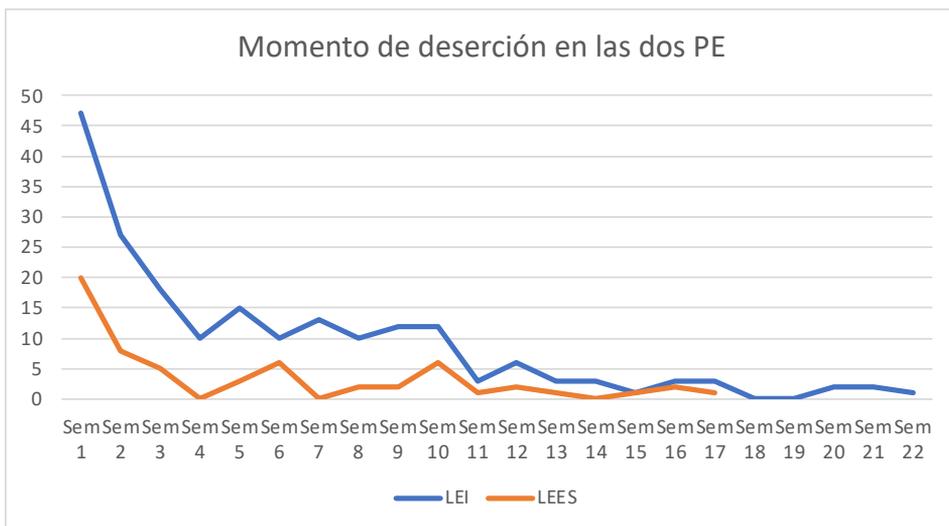


Figura 8. Tendencias de deserción en los dos PE.

Nota. Elaboración propia.

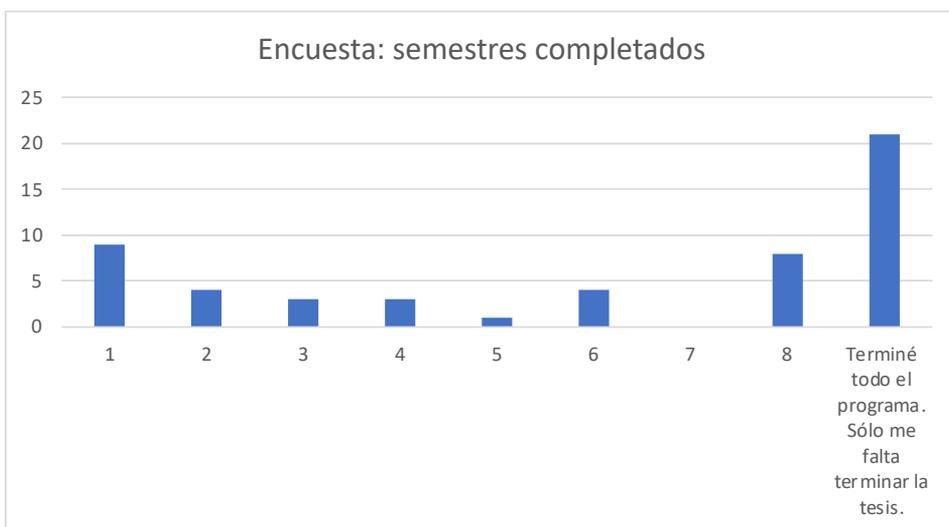


Figura 9. Semestres completos cursados en el programa

Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

En resumen, en esta investigación, se analizó por primera vez a detalles el estatus de eficiencia terminal de 448 ingresados en el programa educativo de la LEI en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato, desde que arrancó la primera generación de estudiantes en el programa educativo en el año 2000 hasta el corte generacional que ingresó en el 2017. Además, se presentó el tamaño completo de la muestra de los ingresados de la LEES, del mismo Departamento de Lenguas que fue de 91 alumnos, y se analizaron los ingresos por generación desde el inicio del programa educativo en el año 2009 hasta el corte generacional que inicio en el 2017. Se reporta un alto nivel de estudiantes no titulados en ambos programas lo cual es una situación preocupante. De los “no titulados”, existe la categoría de rezagados (ingresados que solo tienen que terminar los requisitos de titulación) lo cual representa el 20.9% de los ingresados en la LEI y del 26.51% en la LEES, y de deserción (alumnos que han dejado por completo antes de concluir las materias), lo cual es del 44.87% en la LEI y del 35.54% en la LEES.

Por ende, el proyecto continúa, dando seguimiento a la aplicación de los resultados, en la búsqueda de soluciones a la deserción y “no titulación” por las estadísticas no favorables, con un número de titulados de menos del 50% de los estudiantes que ingresaron a los programas.

Cabe mencionar que el estudio ha sufrido unas limitaciones en el sentido de que, durante el análisis documental que constituía la primera etapa de la recogida de datos, las estadísticas se tuvieron que arrojar de los indicadores del sistema de registro escolar SIA de la Universidad de Guanajuato manualmente, dado que el sistema no está facilitado para búsquedas grupales. Además, aún falta completar el análisis temático cualitativo con base en los datos recolectados en la encuesta y las entrevistas semiestructuradas. Esta exploración nos permitirá entender de mejor manera las causas de la deserción, para encontrar propuestas adecuadas con un mejor grado de discernimiento.

Puesto que es el primer análisis sistemático de esta naturaleza que plantea examinar esas dos licenciaturas, se considera original en el contexto. Además, el proyecto creará un antecedente para posibles futuras investigaciones utilizando el mismo diseño metodológico, así prestándole relevancia potencial científica en el ámbito de distintos niveles por medio de la replicabilidad.

De esta manera, la investigación aporta a los esfuerzos institucionales dirigidos hacia el mejoramiento de la eficiencia terminal y el índice de titulación de licenciatura, los mismos que también se contemplan en los procesos de acreditación realizados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y en las evaluaciones ejecutadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el contexto mexicano.

REFERENCIAS

- Acevedo, F. (2021). Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. *Issues in Educational Research*, 31(3), 661-678. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.190795958120286>
- Alban, M., & Mauricio, D. (2019). Factors that influence undergraduate university desertion according to students' perspective. *International Journal of Engineering and Technology*, 10(6), 1585-1602. <https://doi.org/10.21817/ijet/2018/v10i6/181006017>
- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- ANUIES. (2014). *Preocupante deserción escolar en México y el mundo: Banco Mundial*. <http://www.anui.es.mx/noticias/preocupante-desercion-escolar-en-mexico-y-el-mundo-banco-mundia>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Barbera, S. A., Berkshire, S. D., Boronat, C. B., & Kennedy, M. H. (2020). Review of undergraduate student retention and graduation since 2010: Patterns, predictions, and recommendations for 2020. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 227-250. <https://doi.org/10.1177%2F1521025117738233>
- Bean, J. P. (1980). Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- Blatter, J., & Haverland, M. (2012). *Designing case studies: Explanatory approaches in small-N research*. Palgrave Macmillan.
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. En A. Seidman (Ed.) *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87). American Council on Education.
- Braxton, J. M., & Lien, L. A. (2000). The viability of academic integration as a central construct in Tinto's interactionist theory of college student departure. En J. M. Braxton (Ed.) *Reworking the student departure puzzle* (pp. 11-28). Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Shaw Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778853>
- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.) *Higher education handbook of theory and research* (Vol. 12.) (pp. 107-164). Agathon Press.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*. 2010, 1–18. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *Qualitative Report*, 21(5), 811-831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Dzay Chulim, F., & Narváez Trejo, O. M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Editorial Manda. <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. <https://doi.org/10.35362/rie300941>
- Fonseca, G. & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Frels, R. K., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Administering quantitative instruments with qualitative interviews: A mixed research approach. *Journal of Counseling & Development*, 91(2), 184-194. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2013.00085.x>
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (Ed.) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000–2005. La metamorfosis de la educación superior*. (pp. 156–168). UNESCO- IESALC. <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2006/2006-19.pdf>
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hitchings, R., & Latham, A. (2020). Qualitative methods I: On current conventions in interview research. *Progress in Human Geography*, 44(2), 389-398. <https://doi.org/10.1177/0309132519856412>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lugo López, B., Olvera López, J. R. & López Salazar, L. R. (2014). La deserción: un problema actual en el nivel superior y su relación con el PIT. Ponencia presentada en el *XIX Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas*. http://acacia.org.mx/busqueda/pdf/LA_DESERCION_UN_PROBLEMA_ACTUAL_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR_Y_SU_RELACION_CON_EL_PIT.pdf
- Matarazzo, J. D., & Wiens, A. N. (2017). *The interview: Research on its anatomy and structure*. Transaction Publishers.

- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: Un problema de Carácter Social. *Vestigium Ire*, 6(1), 115-124. <https://core.ac.uk/download/pdf/151722962.pdf>
- Nicoletti, M. D. C. (2019). Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220246.pdf>
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Ortega Almeyda, J. M., Guillen Taje, J. L. & Vanoye Eligio, M. (2019). Factores determinantes en la deserción escolar de estudiantes de ingenierías en el Instituto Tecnológico Superior de Escárcega. *EDUC Revista Universitaria*, 26, s. n. <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/upenian-s/12-upenian-s/383-factores-determinantes-en-la-desercion-escolar-de-estudiantes-de-ingenierias#:~:text=Los%20datos%20recopilados%20por%20la,escuela%20.2%20ni%C3%B1os%20o%20j%C3%B3venes>
- Perchinunno, P., Bilancia, M., & Vitale, D. (2019). A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts. *Social Indicators Research*, 156, 341-362. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02249-y>
- Roach, E. (2019). Education in Mexico. *World Education News + Reviews*. <https://wenr.wes.org/2019/05/education-in-mexico-2/print/>
- Rodríguez-Maya, N. E., Lara-Álvarez, C., May-Tzuc, O., & Suárez-Carranza, B. A. (2017). Modeling students' dropout in Mexican universities. *Research in Computing Science*, 139, 163-175. https://www.rcs.cic.ipn.mx/2017_139/Modeling%20Students_%20Dropout%20in%20Mexican%20Universities.pdf
- Rojas, L. F. C., Espitia, E., & Cardona, S. A. (2019). Analysis of student desertion in a systems and computing engineering undergraduate program. *Revista Colombiana de Computación*, 20(1), 72-82. <http://dx.doi.org/10.29375/25392115.3608>
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2021). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, s.n., 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>
- SEP. (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales cifras. Ciclo escolar. 2011-2012*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model *Interchange*, 2(3), 38-62. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02282469>
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. SAGE Publications.
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/Ti2F00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>
- Tinto, V. (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES.

- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455. <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>
- Tinto, V. (1990). Principles of effective retention. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 2(1), 35-48. <https://www.ingentaconnect.com/content/fyeesit/fyeesit/1990/00000002/00000001/art00003>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2007). Taking student retention seriously. Syracuse University. https://www.umes.edu/uploadedFiles/_DEPARTMENTS/Academic_Affairs/Content/_1-Taking%20Student%20Retention%20Seriously.pdf
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 51-89). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Troncoso, C. E., & Daniele, E. G. (2003). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, p. 543-555. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7015765>
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Plan de desarrollo institucional de la Universidad de Guanajuato. 2021-2030*. Universidad de Guanajuato. <https://www.ugto.mx/planeacion/images/pdf/universidad-de-guanajuato-pladi-2021-2030.pdf>
- de Vries, W., Arenas, P. L., Muñoz, J. F. R., & Saldaña, I. H. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XL (4), 29-50. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf
- Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331-352. <https://doi.org/10.1080/03075070903581533>
- Yin, R. K. (2006). Mixed methods research: Are the methods genuinely integrated or merely parallel. *Research in the Schools*, 13(1), 41-47. <http://msera.org/docs/rits-v13n1-complete.pdf#page=48>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.

ARTÍCULO

El uso de evaluaciones en un centro público de investigación agrícola

Use of valuations in a public agricultural research center

EDUARDO LUNA SANCHEZ*, MAYRA JULIANA CHÁVEZ ALCALÁ**,
MARGARET SKUTSCH***

*, **Universidad Autónoma de Querétaro

***Universidad Nacional Autónoma de México

Correo electrónico: eduardo.lusan@gmail.com

Recibido el 19 de octubre 2021; Aprobado el 18 de septiembre del 2022

RESUMEN

La investigación estudió el uso de evaluaciones en un Centro Público de Investigación Agrícola. Para acceder a la información se combinó el análisis de documentos institucionales con un enfoque etnográfico orientado al aprendizaje. Se identificó que las evaluaciones tienen tres propósitos: verificar *ex ante* la calidad de los proyectos, rendir cuentas con base en la productividad académica y tomar decisiones laborales sobre el personal académico. No se hicieron evaluaciones para estimar los cambios generados, ni para retroalimentar los proyectos con la finalidad de mejorarlos. Para medir el valor público generado mediante los proyectos, es necesario reformar el sistema de evaluación utilizado por la universidad a la que pertenece el Centro. En este sentido, se presenta una propuesta de mejora procedimental.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de impacto; Universidades Públicas; Productividad Académica; Interacciones productivas

ABSTRACT This research studied the use of evaluations in a Public Agricultural Research Center. An analysis of institutional documents was combined with an ethnographic approach to gain access to the information. It was identified that evaluations of the work of this institution had three purposes: to verify the quality of projects before their approval, to give an account of the academic outputs obtained, and to evaluate the performance of researchers. No evaluations were made to estimate the changes generated, or to provide feedback on the projects in order to improve them. The university to which the center belongs needs to reform its evaluation system, so that it measures the public value generated through agricultural research projects. In view of this, a proposal is presented.

KEYWORDS: Impact evaluation; Public Universities; Academic Productivity; Productive Interactions

INTRODUCCIÓN

En México, es notoria la brecha entre una minoría de productores que compiten en el mercado agrícola y una mayoría de pequeños productores que recurren a la pluriactividad porque sus ingresos son insuficientes (Grammont, 2010). Además, dado que estos últimos poseen superficies pequeñas y marginales, son especialmente vulnerables a los efectos del cambio climático (Cohn *et al.*, 2017; Harvey *et al.*, 2018). Por ello, se considera esencial desarrollar tecnologías que fortalezcan la sostenibilidad y resiliencia de sus sistemas productivos.

En ese contexto, los Centros Públicos de Investigación Agrícola (CPIA) juegan un papel central, pues generan conocimientos que atienden los problemas sociales y ambientales de las áreas rurales (Rivera, Dutrénit, Ekboir y Vera, 2016). En específico, se espera que experimenten, validen y transfieran tecnologías para desarrollar las capacidades de los productores agrícolas (Ekboir, Dutrénit, Martínez, Torres y Vera, 2009).

Esos son objetivos complejos, sobre todo en escenarios donde aunque agricultores innovadores adopten las tecnologías, no se puede deducir que se insertarán con éxito en las cadenas productivas (Ekboir *et al.*, 2009). Por ello, entender los procesos de cambio tecnológico e identificar los resultados obtenidos son conocimientos indispensables para

las investigaciones agrícolas orientadas al desarrollo (Glover, Sumberg, Ton, Andersson y Badstue, 2019).

Dada esa necesidad, las evaluaciones de la investigación agrícola pueden utilizarse con dos audiencias en mente. Por un lado, aportan información a los investigadores sobre cómo sus proyectos influyen tanto en el bienestar de los productores como en el manejo sostenible de los recursos. Con este conocimiento pueden mejorar la efectividad de sus proyectos (Benoit, Colinet, Gaunand, Lemarié y Matt, 2016; Weißhuhn, Helming y Ferreti, 2017). Sin embargo, si bien se confía en que las evaluaciones sirvan para que las organizaciones aprendan¹, con frecuencia esta expectativa no se cumple. Una de las razones que explican dicha situación es el uso de las evaluaciones con fines exclusivamente sumativos, asumiendo desde una lógica simplista que, si los proyectos son bien ejecutados, deben conseguir los resultados esperados (Mackay y Horton, 2003).

Por otro lado, las evaluaciones brindan información a tomadores de decisión sobre los beneficios de los proyectos de investigación financiados (Hall, Sulaiman, Clark y Yoganand, 2003). En la rendición de cuentas de actividades científicas ya no se considera suficiente que la evaluación se restrinja a la valoración entre pares. Ahora se espera que las organizaciones académicas se responsabilicen de las consecuencias prácticas del conocimiento que generan. Por ello, se demanda que adopten enfoques orientados a la obtención de resultados (Nowotny, Scott y Gibbons, 2003; Sarewitz, 2016; Ekboir, Blundo y Sette, 2017). En el caso de la investigación agrícola, la evidente falta de adopción del conocimiento ha promovido cambios en los esquemas de financiamiento, pasando del financiamiento a ciegas a la solicitud del cumplimiento de efectos mensurables y previamente acordados (Polastri y Savastano, 2020).

En México se ha estudiado poco la forma en que se evalúan los proyectos de vinculación e investigación aplicada de universidades públicas. El énfasis se ha puesto en la influencia de la política científica federal sobre el comportamiento de los investigadores (Galaz y Gil, 2013; Suárez y Muñoz, 2004). Con la finalidad de disminuir esa brecha de conocimiento, el artículo analiza las evaluaciones con las que interactúa un CPIA que opera dentro de una reserva de la biosfera del centro de México. En ese sentido, se incluyen tanto las evaluaciones externas de sus proyectos financiados con recursos públicos, como el sistema interno de evaluación de la universidad a la que pertenece.

Es importante señalar que esta investigación no pretende evaluar el impacto de los proyectos del CPIA. En cambio, busca responder las siguientes preguntas: a) ¿Cómo y para qué se hacen evaluaciones? y b) ¿Qué factores influyen en el propósito de las evaluaciones utilizadas? Debido a que las evaluaciones suelen relacionarse con la reputación de las

¹ El aprendizaje organizacional sucede cuando sus integrantes adquieren la capacidad de detectar, corregir y compartir errores en los supuestos que fundamentan la operación. Como resultado, el personal es capaz de responder de mejor manera al contexto que enfrenta la organización (Argyris y Schön, 1978).

organizaciones se tomó la decisión de garantizar el anonimato de la universidad estudiada como un principio ético de la investigación.

La información se organiza de la siguiente manera. Primero, se detalla la metodología utilizada para responder las preguntas de investigación y después se describe el marco conceptual a partir del cual se estructura el análisis. En la sección de resultados se desarrollan las características de los diferentes tipos de evaluación asociados al CPIA. En la discusión, se contrastan los hallazgos con la literatura sobre el tema, se resaltan las áreas de oportunidad identificadas y se hace una propuesta de mejora procedimental para la evaluación de proyectos de investigación agrícola en la universidad estudiada. Finalmente, en la conclusión se sintetizan los mensajes centrales del artículo.

METODOLOGÍA

Los estudios de caso son un tipo de investigación cualitativa que analiza fenómenos en su propio contexto, lo que permite relacionar datos empíricos con planteamientos teóricos (Yin, 2009). Por ello, un caso permite contrastar supuestos sobre el valor intrínseco de las evaluaciones con lo que sucede en la práctica.

La metodología seleccionada para abordar el caso es la Perspectiva de Aprendizaje (PdA) propuesta por Eyben (2009). Esta es un enfoque etnográfico para estudiar organizaciones que conducen proyectos de desarrollo. En lugar de limitarse a la descripción de cómo funciona el desarrollo, la PdA asume que existe un área interesante de uso práctico, si se combinan la crítica de la perspectiva etnográfica con la instrumentalidad de aquellos que desean mejorar la práctica de las organizaciones. Por ello, al estudiar una organización, esta metodología se interesa simultáneamente en atender problemas organizacionales, promover el desarrollo de capacidades en sus integrantes y generar conocimientos científicos. En este caso, los investigadores interactuaron con el personal de la organización para explorar el uso de evaluaciones y, a la vez, proponer cambios que permitan responder a modelos deseados de desempeño organizacional.

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron:

1. Revisión de documentos. La recopilación de documentos relacionados con el CPIA y las evaluaciones de la universidad se realizó a través de una exploración de su página web institucional. De esa manera, se tuvo acceso a convocatorias, documentos de planeación estratégica y formatos de registro de proyectos de investigación. Además, a través de solicitudes de acceso a la información, se recopiló información sobre proyectos con financiamiento externo.
2. Entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se hicieron a personal directivo y operativo que labora o laboró en la universidad. El criterio de selección de las personas entrevistadas fue la relación con diferentes procedimientos de evaluación. Sin embargo, la selección incluyó personal que se encuentra en diferentes posiciones, dada

la posible existencia de diferencias intraorganizacionales. Las entrevistas permitieron recolectar información sobre la puesta en práctica de las evaluaciones, entremezclada con la opinión y reflexiones de los propios entrevistados en torno al tema.

3. Observación participante. A través de ella, fue posible explorar la cotidianidad e interacciones del personal de la universidad. Esto permitió hacer descripciones detalladas de diferentes aspectos relacionados con su cultura organizacional. De manera específica, se asistió a múltiples reuniones trabajo, algunas de ellas facilitadas por los investigadores, y se propusieron procedimientos para reorientar partes del sistema evaluativo del CPIA. De manera particular, se aprovechó la invitación para colaborar en un proyecto para ofertar una evaluación de diseño que mejorara la descripción de sus impactos.

EVALUACIONES EN CENTROS DE INVESTIGACIÓN

En función del propósito que se tenga, existen diferentes formas de evaluar la investigación agrícola. Por ello, para enmarcar el estudio se presenta una síntesis proveniente de la literatura sobre el tema. Primero, se desarrollan las características de evaluaciones de desempeño, distinguiendo entre enfoques basados en la obtención de productos y enfoques que miden interacciones productivas (Spaapen y Van Drooge, 2011). Acto seguido, se contrastan los objetivos de evaluaciones de impacto y evaluaciones formativas, señalando sus fortalezas y limitaciones (Cuadro 1).

La selección de uno u otro tipo de evaluación depende de factores ligados al solicitante, el cual define cómo, por quién y para quién se conduce una evaluación. Por ello, el contexto organizacional y los arreglos institucionales juegan un papel clave (Hall *et al.*, 2003; Taut, 2007).

Cuadro 1.
Diferentes tipos de evaluación asociados a la investigación agrícola.

	Evaluaciones de desempeño	Evaluaciones de impacto	Evaluaciones formativas
Propósito	Rendición de cuentas Aprendizaje organizacional	Rendición de cuentas	Aprendizaje organizacional
Unidad de análisis	<i>Outputs</i> <ul style="list-style-type: none"> · Productos académicosw · Productos de intermediación (talleres, conferencias, material de divulgación) · Resultados inmediatos de actividades (infraestructura, área reforestada, etc.) <i>Outputs</i> <ul style="list-style-type: none"> · Efectos de la intermediación de conocimientos 	<i>Outputs</i> <ul style="list-style-type: none"> · Rendimientos · Retorno de la inversión · Tasa de adopción 	<i>Outputs</i> <ul style="list-style-type: none"> · Procesos · Procedimientos organizacionales

Fuente: Elaboración propia.

En México, una parte de la investigación agrícola se realiza en Universidades Públicas Estatales. Estas son organismos públicos descentralizados que cuentan con autonomía institucional para llevar a cabo las funciones de docencia, generación y aplicación del conocimiento. Por ende, son capaces de decidir por sí mismas las características de su sistema de evaluación científica (Olvera, Piña y Mercado, 2009).

Sin embargo, cuando reciben recursos externos para la ejecución de proyectos, precisan ceñirse a los procedimientos evaluativos de donantes, normalmente entidades gubernamentales. Un porcentaje importante de este financiamiento proviene del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología² (CONACYT), dependencia que maneja fondos competitivos para promover proyectos (Vera, Dutrénit, Ekboir, Martínez y Torres, 2008).

Evaluaciones de desempeño

Para evaluar los resultados inmediatos de proyectos de investigación, con frecuencia se recurre a productos académicos como publicaciones en revistas de prestigio y presentaciones en congresos. Este enfoque, predominante en la política científica latinoamericana, asume que los artículos sujetos a un proceso de arbitraje y los índices globales de citas miden adecuadamente la calidad e influencia de las investigaciones (Vasen y Lujano, 2017). Después de todo, se espera que los investigadores generen conocimientos, por lo que parece lógico que su efectividad se mida con los medios a través de los que difunden sus hallazgos.

No obstante, se ha señalado que ese tipo de indicadores tienen múltiples problemas cuando se utilizan como única medida de evaluación (Bensing *et al.*, 2013; Chavarro y Rafols, 2018). En campos naturalmente inclinados hacia la investigación aplicada, como las ciencias agrícolas o ambientales, es necesario que el conocimiento incida en el comportamiento de otros actores (Netherlands Organization for Scientific Research, s.f.). Sin embargo, no se puede dar por hecho que los grupos involucrados accederán, entenderán y utilizarán los artículos científicos para tomar decisiones (Salafsky, Margoluis y Redford, 2001). En el fondo, si solo se utilizan indicadores ligados a la productividad académica, la valoración de los investigadores se fundamenta en cifras y no en juicios que analizan el efecto del conocimiento generado (Hicks *et al.*, 2015).

En las ciencias agrícolas, se ha señalado que la mayor parte de las publicaciones no proveen soluciones para las necesidades de pequeños productores locales. Esto ocurre, en parte, por las prioridades del financiamiento internacional en investigación agrícola, y por tendencias en la agenda de investigación internacional (Ekboir *et al.*, 2009; Nature, 2020). Los investigadores, interesados en publicar en revistas de prestigio para avanzar en su carrera académica, encuentran que el sistema de evaluación menosprecia actividades

² Organismo público responsable de articular las políticas públicas ligadas a la investigación científica en México.

de intercambio fuera del ámbito científico, lo cual entorpece la colaboración con otros actores clave para la innovación agrícola (Vera y Dutrénit, 2016; Rivera *et al.*, 2016).

Para superar las limitaciones anteriores, se han desarrollado evaluaciones que valoran las interacciones entre investigadores y usuarios del conocimiento (Spaapen y Van Drooge, 2011). Estos enfoques analizan los mecanismos de intercambio utilizados por el investigador y buscan pruebas de que su aporte al conocimiento influyó en la toma de decisiones de otro actor u organización (LSE Public Policy Group, 2011). En ese sentido, los indicadores monitoreados van más allá de los medios a través de los cuales se mantuvo contacto con los grupos interesados. Asimismo, se incluye evidencia del uso del conocimiento o el grado en que los grupos interesados valoran los resultados de la investigación (Spaapen *et al.*, 2011).

El supuesto del que parten tales enfoques evaluativos es que la intermediación y el uso de conocimientos son condiciones necesarias para que el impacto pueda ocurrir, por lo que pueden utilizarse como indicadores *proxy* del impacto de una investigación (Spaapen y van Drooge, 2011). Además, se considera que el análisis del proceso arroja información valiosa para retroalimentar las investigaciones, de forma que sirven simultáneamente para rendir cuentas y aprender. En ese sentido, pueden incorporarse reportes de autoevaluación donde los investigadores reflexionen sobre el cambio conseguido y especifiquen ajustes para obtener mejores resultados (Van der Meulen *et al.*, 2010).

Este enfoque evaluativo implica ajustar el rol esperado del científico, de forma que no solo se comunique con sus pares, sino con otros actores del sistema de innovación agrícola (Ekboir, 2016). Por ello, además de generar evidencia y probar nuevas tecnologías, los equipos de investigación precisan habilidades para facilitar actividades de intermediación del conocimiento. Por ejemplo, saber facilitar procesos, organizar reuniones efectivas y trasladar la demanda de conocimiento de los actores a preguntas científicas (Turnhout, Stuiver, Klostermann, Harms y Leeuwis, 2013).

Evaluaciones de impacto

A nivel internacional, la baja efectividad de los proyectos de investigación agrícola promovió la adopción de evaluaciones que demostraran el valor público generado. El paradigma dominante desde la década de los 80 fue la estimación de los impactos económicos a través de cálculos de costo-beneficio (Ekboir, 2003; Benoit *et al.*, 2016; Weißhuhn *et al.*, 2017).

Existen distintas metodologías para estimar los beneficios generados. Por un lado, se encuentran estudios de adopción tecnológica que identifican el grado en el que las innovaciones son utilizadas. Esto permite medir su efecto sobre la productividad o los ingresos. Por el otro, se encuentran métodos econométricos que aíslan el efecto del conocimiento científico sobre la productividad, con la finalidad de calcular el retorno de la inversión en proyectos de investigación (Hall *et al.*, 2003).

Se han identificado algunas limitaciones de este enfoque evaluativo. En primer lugar, si bien se puede calcular el impacto económico de investigaciones relacionadas con la innovación y la transferencia de tecnología, es muy difícil estimarlo en el corto plazo por problemas de atribución o de latencia (Oslo Institute for Research on the Impact of Science, 2016). Esta situación se acentúa si consideramos que la norma es evaluar proyectos que han tenido entre uno y tres años de duración, los cuales no vuelven a evaluarse tiempo después.

En segundo lugar, se considera errónea su visión simplificada del proceso de cambio, al asumir una relación directa entre financiamiento (*input*), tecnología innovadora (*output*), adopción (*outcome*) e incrementos en las ganancias (*impact*). El problema es que, al enfocarse solo en el “punto de llegada”, se soslaya el contexto de las investigaciones (Ekboir, 2003). Normalmente, estas tienen un alto grado de incertidumbre, por ende, si se solicitan resultados en plazos determinados se puede desincentivar el surgimiento de proyectos novedosos que asuman mayores riesgos, a veces fallen, pero que tengan el potencial de generar beneficios en el largo plazo (Ekboir, 2016).

Finalmente, se considera que el sesgo de estos enfoques evaluativos hacia resultados económicos coloca dentro de cajas negras los procesos y consecuencias del cambio tecnológico. En este sentido, se ha criticado el uso simplista de la tasa de adopción como indicador de efectividad. Este concepto, normalmente considerado en términos binarios, anula la agencia del usuario de la tecnología, al asumir que un cálculo racional debería conducir a su selección. Sin embargo, los usuarios utilizan múltiples criterios para adaptar la tecnología a sus aspiraciones, modificando aspectos con base en un proceso dinámico de aprendizaje y experimentación (Glover *et al.*, 2019). Además, medir la adopción no registra las ramificaciones del cambio tecnológico, incluyendo impactos no intencionados, tanto positivos como negativos (Glover *et al.*, 2019).

Evaluaciones formativas

Este tipo de evaluación, basada en casos, complementa la identificación de los efectos de las investigaciones con un análisis de los procesos involucrados en su generación (Mackay y Horton, 2003; Benoit *et al.*, 2016). Su propósito es retroalimentar la forma de trabajar para incrementar la probabilidad de obtener los resultados deseados (Ekboir *et al.*, 2017).

El enfoque hace énfasis en las interacciones, agencia y capacidades de múltiples actores involucrados en el desarrollo y uso de las tecnologías (Glover *et al.*, 2019). Además, se basa en la combinación de cadenas de resultados y actividades de monitoreo, con la finalidad de identificar desviaciones e implementar acciones correctivas (Guijt, 2008; Alvarez *et al.*, 2010).

Una característica importante de este tipo de evaluaciones es la promoción de capacidades de aprendizaje en los equipos de trabajo, lo cual implica crear oportunidades para

que los investigadores reflexionen, intercambien conocimiento y transformen su práctica. En este sentido, los proyectos “fallidos” no se ocultan, sino se valoran como una fuente de información (Ekboir, 2016). Esto implica revisiones introspectivas de la forma en la que la comunidad académica opera, así como de las interacciones que tiene con su contexto institucional (Hall *et al.*, 2003). Por estos motivos, tales evaluaciones se han propuesto como parte esencial del modelo de gestión de centros de investigación (Ekboir, 2016).

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Diferentes rankings posicionan a la universidad pública estudiada como una de las mejores del país, en términos de su productividad académica. En diferentes documentos institucionales de las dos últimas administraciones (2012-2021) se hace referencia a la investigación como una actividad que refleja el compromiso de las universidades públicas por resolver problemas de su entorno. Por tanto, tiene sentido que su modelo de gestión organizacional sea el de la Responsabilidad Social Universitaria, enfoque que busca manejar los impactos generados por la universidad (Vallaes, 2014).

Una de las manifestaciones visibles de este interés ha sido el reconocimiento de actividades de vinculación realizadas por sus académicos. Por ello, la universidad cuenta con procedimientos que financian y recompensan proyectos que busquen mejorar las condiciones del entorno. Otra política universitaria que refleja su interés en procesos de desarrollo ha sido el establecimiento de *campi* en varios municipios del estado. La intención ha sido acercar licenciaturas *ad hoc* y promover investigaciones que atiendan problemas locales.

El CPIA analizado es un ejemplo de esta vocación, pues se estableció en una zona históricamente marginada del territorio estatal, la cual, fue declarada como reserva de la biosfera por su patrimonio natural y cultural. Para construir el CPIA, en 2013, la universidad concursó en un programa de financiamiento que unificaba recursos del CONACYT y el gobierno estatal. El hoy extinto fideicomiso conocido como Fondo Mixto, tenía dos propósitos: apoyar la investigación científica orientada a la solución de problemas locales y consolidar las capacidades científicas de los estados.

Los términos de referencia de la convocatoria solicitaban la creación de un centro de investigación que, a través de la transferencia tecnológica, mejorara los procesos productivos de la región del estado en donde se encuentra la reserva de la biosfera. En 2014 el proyecto recibió el financiamiento y el CPIA comenzó a construirse en un terreno de 21 ha. donado por uno de los municipios de la región.

Actualmente, el CPIA cuenta con cuatro módulos especializados en el ámbito pecuario, agrícola, acuícola y forestal. El modelo de gestión del CPIA se basa en un enfoque multidisciplinario, colaborando en éste diez profesores-investigadores con perfiles complementarios (ciencias biológicas, agropecuarias y sociales) (Cuadro 2).

Cuadro 2.
Módulos del CPIA.

Módulo	Proyectos
Pecuario	-Asesoría en ovinocultura. -Alternativas de nutrición de rumiantes. -Desarrollo de sistemas silvopastoriles.
Agrícola	-Plantaciones experimentales de <i>Jatropha</i> para la producción de biodiesel. -Capacitación en agricultura protegida. -Área demostrativa y experimental de producción de hortalizas.
Acuícola	-Capacitación en producción piscícola. -Investigación para reproducir en cautiverio especies nativas con potencial productivo acuícola.
Forestal	-Reproducción de plantas nativas para rehabilitar áreas forestales degradadas. -Producción de bioinsumos. -Manejo integrado de plagas forestales y frutícolas.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

En esta sección se presentan las distintas evaluaciones asociadas a la operación del CPIA. En primer lugar, se describen las evaluaciones externas que formaron parte de la gestión del proyecto financiado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno Estatal. Después, por congruencia lógica, se presenta la propuesta de evaluación interna elaborada por la propia universidad. En ambos casos, el objeto de la evaluación fue el proyecto global para establecer el CPIA.

De ahí, se transita hacia los procedimientos que emplea la universidad para evaluar los proyectos específicos que generan los investigadores que forman parte del CPIA. Finalmente, por su influencia sobre el comportamiento de los investigadores, se incluye también una descripción del sistema de evaluación con el que la universidad valora el desempeño de su personal académico. La diferencia entre ambos es el objeto de evaluación. En el primero de los casos, el énfasis está en el proyecto registrado; en el segundo, está en el personal de la organización. El cuadro 3 sintetiza la información que se presentará.

Fondo Mixto

En las reglas de operación de Fondo Mixto se establecen los criterios de evaluación con los que se determinará la calidad técnica de las propuestas (*ex ante*) y los resultados generados (*ex post*). Con respecto de la primera, las reglas de operación establecen dos valoraciones: la primera, en términos de pertinencia, verifica que los productos entregables comprometidos atiendan las expectativas de la demanda establecida en el Fondo Mixto; la segunda evalúa la calidad científica de la propuesta. Para ello, se valora su carácter innovador, la congruencia entre actividades, productos, metas y las capacidades del grupo de trabajo.

Cuadro 3.
Evaluaciones asociadas a la operación del CPIA.

EVALUACIÓN	OBJETO	TIPO DE EVALUACIÓN	PROPÓSITO
Fondo Mixto	Proyecto del CPIA	Evaluación <i>ex ante</i> de diseño	Verificación de estándares de calidad
		Evaluación <i>ex post</i> de desempeño	Rendición de cuentas con base en resultados inmediatos
Plan de desarrollo del CPIA	Proyecto del CPIA	Evaluación formativa	Aprendizaje organizacional
Investigaciones	Proyectos de investigación registrados	Evaluación <i>ex ante</i> de diseño	Verificación de estándares de calidad
		Evaluación <i>ex post</i> de desempeño	Rendición de cuentas con base en resultados inmediatos
Ingreso y Permanencia de Personal Académico	Investigadores	Evaluación de desempeño	Toma de decisiones de contratación y promoción laboral

Fuente: Elaboración propia.

Una vez financiado el proyecto del CPIA, se realizaron evaluaciones de desempeño intermedias, con el objetivo de verificar los avances, y una evaluación final que revisó la entrega de una lista de productos comprometidos (Cuadro 4). Como se ha dicho, la demanda del fondo mixto solicitó la construcción de un centro público de investigación y desarrollo tecnológico que diera respuesta a los requerimientos del sector agropecuario de la región.

Cuadro 4.
Algunos productos entregables comprometidos en el proyecto del CPIA.

- Un plan estratégico y organizacional del centro de investigación.
- Un calendario de capacitación continua y un manual de buenas prácticas del área agrícola, pecuaria, acuícola y forestal.
- Un grupo multidisciplinario para asesorar a pequeños y medianos productores de la región.
- Una estrategia de operación para atender adecuadamente las demandas de los productores.
- Un manual de organización y de procedimientos.
- Un programa de formación de recursos humanos
- Publicación de 8 artículos científicos arbitrados.
- Formación de recursos humanos (tesis).
- Unidades demostrativas en producción pecuaria, forestal, acuícola y agricultura protegida
- Cuatro laboratorios especializados.

Fuente: Elaboración propia

Si bien, la convocatoria del Fondo Mixto solicitaba, entre los entregables, la formalización de vinculaciones con empresas, organizaciones gubernamentales y otros centros de investigación, sin embargo, en el convenio final no quedaron plasmados estos productos.

En cambio, en la propuesta elaborada por la universidad, se incluyeron productos académicos como parte de los entregables (tesis, publicaciones).

Con respecto de la evaluación de impacto de los proyectos financiados por el Fondo Mixto, las reglas de operación establecen que su propósito es conocer la efectividad del programa al medir el beneficio generado con las inversiones. El manual de procedimientos del Fondo establece que la valoración de los beneficios puede ser tanto prospectiva como retrospectiva, preferentemente, después de tres años del término del proyecto. Sin embargo, este tipo de evaluación no es obligatoria, siendo decisión del secretario técnico del fideicomiso si se asigna un presupuesto para ello.

Aun así, los términos de referencia de cada convocatoria del fondo establecen los indicadores de impacto con los que se realizaría la evaluación. De esta manera, los términos de referencia de la convocatoria 2013 establecieron una serie de indicadores para la demanda a la cual postuló el proyecto del CPIA (Cuadro 5).

Además de esos indicadores, el proyecto sometido al Fondo Mixto por la universidad contemplaba métricas adicionales para establecer el impacto. En la propuesta, se estimaba que el CPIA incrementaría en el mediano plazo los ingresos de 4,000 ganaderos de doble propósito, 15,000 productores agrícolas, 850 acuicultores y 1000 productores forestales. Esto implicaba conseguir un aumento de 20,000 toneladas en la producción agrícola, 35,000 toneladas de carne en canal y 500 toneladas anuales de producción acuícola, adiciones que sumarían más de 250 millones de pesos. Por otro lado, se estipuló que el CPIA contribuiría en la conservación de 100,000 hectáreas forestales de la región. Independientemente de estas métricas, a la fecha no se ha realizado ninguna evaluación del impacto que han tenido las actividades del CPIA.

Cuadro 5.
Indicadores para establecer el impacto de la operación de un
Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico.

-
- Número de proyectos de investigación científica relacionados con el desarrollo de la región.
 - Número de empleos que se generan con la creación del centro.
 - Número de redes estatales de ciencia y tecnología en las que participa el centro.
 - Número de redes temáticas nacionales de ciencia y tecnología en las que participa el centro.
 - Nivel de autosuficiencia financiera.
 - Número de programas científicos transmitidos en radio y televisión
 - Número de artículos de divulgación en revistas electrónicas
 - Número de publicaciones especializadas
 - Participación de estudiantes y docentes en actividades científicas (congresos, seminarios).
-

Fuente: Demandas específicas del Fondo Mixto convocatoria 2013

Plan de desarrollo del CPIA

Entre 2015 y 2018 la Dirección de Planeación de la universidad reestructuró la forma en la que se realizaba la planeación institucional al interior de esta. Se consideró que los Planes Institucionales de Desarrollo, promovidos por programas de subsidio federal, solo generaban información para comunicar al exterior, sin que fueran útiles para retroalimentar el quehacer universitario. Por ello, se promovieron planes de desarrollo participativos en diferentes escalas, esperando que las evaluaciones servirían simultáneamente para verificar la obtención de resultados y para adaptar continuamente los planes.

Siguiendo lo anterior, en 2016 se promovió que los investigadores desarrollaran un plan trianual de desarrollo del CPIA, mismo que permitiera incrementar su impacto en el entorno. En concreto, el plan debía contener los mecanismos de vinculación entre el CPIA y los problemas de su zona de influencia. Por ello, en el plan resultante se incorporaron actividades de los módulos como la elaboración de diagnósticos de sistemas productivos, el desarrollo de paquetes tecnológicos y la implementación de talleres de fortalecimiento de capacidades con pequeños productores.

El plan estableció indicadores para medir la obtención de resultados inmediatos. Además, estipulaba que se realizaría una evaluación anual para verificar el cumplimiento de las acciones, reflexionar sobre su efectividad y rediseñar tanto las estrategias como los indicadores de evaluación. Sin embargo, el plan de desarrollo del CPIA nunca fue evaluado, ni por los propios investigadores, ni por la Dirección de Planeación de la universidad.

Proyectos de investigación registrados

En la universidad, el registro de proyectos de investigación se basa en dictámenes entre pares para evaluar *ex ante* su validez científica. Para ello, se maneja un protocolo estandarizado que solicita indicar las consecuencias prácticas del conocimiento a generar. En este sentido, pide plantear la aplicabilidad de la investigación, pensando en su relevancia social. Por otro lado, el protocolo es dictaminado por un comité de ética de la investigación, instancia que valora el cumplimiento de estándares que garanticen la protección de los actores involucrados, por ejemplo, presentar su consentimiento previo, libre e informado.

Por su parte, la evaluación *ex post* de los proyectos registrados se concentra en revisar la entrega de productos académicos comprometidos (artículos, tesis, patentes, ponencias). Ligado a lo anterior, en 2019 comenzó a operar un procedimiento para incentivar la generación de cierto tipo de productos. Al momento de registrar proyectos de investigación, los investigadores tienen una descarga de más horas si comprometen publicaciones en revistas indizadas reconocidas por su impacto (JCR o SCOPUS), si dirigen tesis de doctorado o si registran patentes. En comparación, su descarga es menor si publican en revistas arbitradas, dirigen tesis de licenciatura o realizan ponencias por invitación.

A su vez, la universidad permite a los investigadores el registro de proyectos de vinculación con financiamiento. En estos proyectos, se debe explicitar la búsqueda de beneficios para actores específicos. En cuanto al procedimiento de evaluación, la universidad no realiza distinciones con respecto de los proyectos de investigación, utilizando el mismo protocolo estandarizado y requiriendo la entrega de algún producto académico como resultado.

En relación a la estimación del impacto, la universidad reconoce las limitaciones de su sistema de evaluación. Una revisión de la estrategia para orientar la investigación hacia la resolución de problemas sociales, contenida en el Plan Institucional de Desarrollo 2015-2018, concluyó que la institución no cuenta con mecanismos para medir el impacto de los proyectos.

Desempeño del personal

La universidad utiliza un sistema cuantitativo a través del cual valora el desempeño académico de su personal. Con base en él, se busca dar una base objetiva a las convocatorias a través de aquellas en las que los investigadores concursan por plazas de tiempo completo, reciben estímulos y obtienen promociones laborales. El sistema también valora aspectos ligados a la docencia, como cursos de formación pedagógica. No obstante, destacan por su valor, criterios ligados a la productividad académica tales como publicaciones, direcciones de tesis, ponencias en congresos y registros de propiedad intelectual.

Uno de los objetivos del sistema es promover en los investigadores un comportamiento alineado a los indicadores con los que se evalúa el desempeño de la universidad en programas de gobierno que le brindan fondos extraordinarios. Un ejemplo es el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa (*PFCE*), el cual utiliza indicadores de capacidad académica para estimar los avances de las universidades en relación al desempeño de sus académicos de tiempo completo. En específico, el programa valora que los investigadores cuenten con posgrado, sean parte de Cuerpos Académicos y formen parte de esquemas de transferencias monetarias condicionadas, como el Programa de Desarrollo del Profesorado o el Sistema Nacional de Investigadores (Vidaurri y Luna, 2017). Como resultado, en la convocatoria de plazas de tiempo completo, un porcentaje importante de la evaluación se vincula a métricas del Programa de Desarrollo del Profesorado. Esto con la finalidad de garantizar que el investigador podrá participar sin inconvenientes en la convocatoria, una vez que obtenga la plaza.

La mayor parte de los investigadores del CPIA no tienen una plaza de tiempo completo, por lo que tienen presentes las reglas de las convocatorias de ingreso. Algunos de ellos reconocieron la influencia del sistema, tanto sobre el comportamiento individual, como en los equipos de trabajo a los que pertenecen. En la búsqueda de certidumbre laboral y de mejores ingresos, los investigadores identificaron desafíos para balancear las expectativas

de tener proyectos de vinculación con productores locales y, simultáneamente, una alta productividad académica.

Queramos o no, estamos ceñidos a los indicadores de productividad que nos están pidiendo... Tenemos que seguirlos si queremos seguir avanzando en la universidad.
(Investigador #1, comunicación personal)

En el año 2019 se tuvo una reunión, facilitada por investigadores de otro *campi*, con el objetivo de conformar un equipo de trabajo que colaborara en torno de un Cuerpo Académico que se pretendía formar. Una de sus intenciones era la participación grupal en proyectos conjuntos de investigación, de forma que puedan generarse colaboraciones que resulten en publicaciones compartidas. La idea fue presentada como un mecanismo para hacer carrera profesional dentro de la universidad, al cumplir con uno de los principales indicadores de desempeño: la productividad académica.

Como parte de la propuesta, se compartieron algunos acuerdos de integridad para el funcionamiento del Cuerpo Académico. En el documento se señala que los integrantes tienen el derecho a la participación en proyectos de investigación y dirección de tesis, que para ser coautor, al menos, se debe haber participado en la redacción de un 20% del texto y que, en torno de los proyectos de investigación, se tiene que incluir a todos los Profesores de Tiempo Completo. Al momento de la investigación, esta propuesta de organización no había sido retomada por los investigadores del CPIA.

DISCUSIÓN

La universidad estudiada, aunque goza de autonomía institucional, ha transferido el enfoque evaluativo de la política científica federal a sus procedimientos de contratación y promoción laboral. Esto coincide con lo señalado para otras universidades del país (Gil, 2014; Gil y Contreras, 2017). Esta decisión es comprensible, pues los fondos extraordinarios cubren parte de la brecha financiera desde la que operan. La universidad destina el 100% del subsidio ordinario (federal y estatal), y buena parte de los recursos que genera por sí misma, para pagar sueldos y prestaciones de su personal. En ese contexto, los programas concursables de la federación son cruciales para financiar su desarrollo.

Si bien, es útil contar con estándares para tomar decisiones objetivas, la producción académica, medida en términos cuantitativos, tiene limitantes. No es posible ligar la cantidad de investigaciones con el impacto que se ha tenido en el entorno (Sivertsen y Meijer, 2020). Por ello, si la evaluación de desempeño empleada por la universidad es útil para promover comportamientos deseados en los investigadores, no lo es para establecer la efectividad de las investigaciones.

Uno de los mayores riesgos es que se confundan los indicadores (productos académicos) con los objetivos (resolver problemas sociales), incentivando que se publique como una meta en sí misma (Hatch y Schmidt, 2020). Otras investigaciones han mencionado que esto puede provocar un comportamiento administrativo estratégico en los académicos, mismo que los lleve a destinar más tiempo en cumplir con requisitos para tener estabilidad laboral o generar ingresos adicionales, que en la ejecución de proyectos de largo plazo (Suárez y Muñoz, 2004; Galaz y Gil, 2013; Alonso y Davidsen, 2014).

En el caso de la universidad, investigaciones previas han reconocido que existe una desvinculación entre la producción de conocimientos y la mejora de las condiciones de la reserva de la biosfera. En este sentido, algunos investigadores del CPIA han reconocido una tensión entre mantener una alta productividad, objetivo que les sirve en su carrera académica, y dedicar tiempo a actividades orientadas a problemas locales, esfuerzo que no podrán publicar en las revistas especializadas de su disciplina. Un aspecto a destacar de la reunión en donde se promovió la conformación de un Cuerpo Académico en el CPIA, es que en ella se habló sobre la importancia laboral de incrementar el número de publicaciones, pero nunca se mencionó la relevancia social que estas tendrían en la reserva, en caso de conseguirlo.

Otros estudios también han señalado el riesgo de que la vinculación no sea una prioridad de los académicos mexicanos (Galaz, Padilla, Gil y Sevilla, 2008). Sin embargo, la universidad cuenta con varias políticas que buscan modificar esta tendencia al revalorizar proyectos que usen el conocimiento para atender problemas prácticos y actuales, a escala local y regional. Por un lado, permite el registro de proyectos de vinculación financiados, los cuales tienen el mismo valor que los proyectos de investigación en los tabuladores de evaluación académica. Por el otro, a través de los *campi* regionales, promueve la inmersión de los investigadores en el entorno que se desea intervenir. Aun así, la universidad recurre a los mismos indicadores de productividad académica para evaluar los resultados de proyectos de investigación y de vinculación. Como ya se ha dicho, esto es insuficiente para estimar los efectos de proyectos de conservación o de transferencia tecnológica.

Por su parte, la evaluación externa del proyecto para establecer el CPIA, financiado por el Fondo Mixto, basó la rendición de cuentas en la obtención de productos previamente acordados (infraestructura, productos académicos, documentos de planeación y operación). Evidentemente, estos indicadores son insuficientes para establecer el valor público generado. Recientemente, la dirección del CONACYT cuestionó la calidad de las evaluaciones de los Fondos Mixtos. Esto al no poder identificar si servían para resolver los problemas señalados en las demandas establecidas en las convocatorias (Clemente, 2019).

Por problemas de latencia y atribución, es difícil evaluar en el corto plazo el impacto de proyectos relacionados con innovaciones en el sistema agrícola (Ekboir, 2016). Por ello, se considera prioritario garantizar que los proyectos tengan un diseño causal riguroso, el cual permita dar seguimiento a cambios que, se considera, sean condiciones necesarias

para tener éxito. De ahí el interés del campo del desarrollo por los modelos lógicos, pues estos representan la causalidad, permiten identificar supuestos y planificar el monitoreo (Margoluis *et al.*, 2013).

Como parte de estándares mínimos de evaluaciones *ex ante*, estas teorías del cambio servirían tanto al CONACYT como a la universidad para evitar la entrega de recursos a proyectos que exageren, sin evidencia alguna, sus posibles efectos. Esto se debe, en parte, a la responsabilidad de los donantes, ya que es una práctica frecuente que las organizaciones, para asegurar el financiamiento, presenten propuestas románticas que prometen generar profundos cambios sociales, a pesar de que no sea posible conseguirlos con el tiempo y los recursos disponibles (Guijt, 2008). En el caso del CPIA, sin que mediara una cadena de resultados que lo justificara, se estimó un aumento de 35,000 toneladas en la producción de carne, la conservación de 100,000 hectáreas forestales e ingresos adicionales para los productores locales por más de 250 millones de pesos. Aún ahora, no cuenta con un sistema de monitoreo en marcha para verificar avances en estas metas.

Como parte de estándares mínimos de evaluaciones *ex post*, tanto el CONACYT como la propia universidad, podrían, con base en lo establecido en la teoría del cambio de los proyectos, solicitar pruebas de interacciones productivas con otros actores. Ejemplo de esto podrían ser indicadores que reflejen la influencia que el conocimiento ha tenido, tales como el desarrollo de habilidades, el comienzo de acciones o el establecimiento de consensos (Kumar, Coombes, Vovides y Crabbe, 2018). Por otro lado, podrían emplearse indicadores que reflejen el reconocimiento obtenido, mediado a través de financiamiento adicional gestionado o la invitación a participar en un espacio de toma de decisiones (Bensing *et al.*, 2013).

Es interesante constatar que varios indicadores para medir el cumplimiento de la demanda original del Fondo Mixto tenían esta visión (número de redes científicas en las que participa el centro, número de programas transmitidos en radio y televisión, convenios de colaboración con otras organizaciones, manuales de buenas prácticas con calendarios de capacitación, estrategias para atender intereses de productores). Sin embargo, la mayor parte no se utilizó en la evaluación final del proyecto, además de que la mera entrega de un documento con procedimientos organizacionales no garantiza su uso en la operación cotidiana.

En este mismo sentido, la investigación mostró una brecha en la implementación de evaluaciones orientadas al aprendizaje, las cuales se plantearon en el papel para retroalimentar el plan de desarrollo del CPIA, pero no se llevaron a cabo. Para trascender las buenas intenciones, se requiere que el procedimiento se incorpore como parte del modelo de gestión del CPIA, que los investigadores conciban las evaluaciones como una herramienta valiosa y que en el equipo exista personal con la función y la capacidad de facilitar evaluaciones formativas.

Al interior de la universidad, para vincular la medición del desempeño con la orientación a resultados se requiere del apoyo de las autoridades para transformar las reglas del juego. Por un lado, al asignar recursos para desarrollar capacidades de evaluación en equipos multidisciplinarios de investigación. Por el otro, al modificar el sistema de incentivos, de forma que los investigadores sean recompensados por evaluar la efectividad de sus proyectos.

A continuación, se presenta un ejemplo del tipo de mecanismos que se podrían emplear. Para ello, se retoma el caso de un proyecto actual del CPIA, el cual tiene el objetivo de recopilar y promover la diversidad biocultural de la reserva a través de una estrategia de conservación *ex situ*. El proyecto, financiado por CONACYT, reunirá en el CPIA varias colecciones de especies arbóreas, no maderables y de sistemas productivos tradicionales.

Después de revisar el diseño del proyecto, se identificó que la lógica causal de los cambios esperados quedó en una caja negra, pues no se mencionaba con claridad cómo las estrategias de difusión servirían para interactuar con actores específicos y cómo en consecuencia se generarían resultados medibles. La descripción de resultados del proyecto finaliza con una serie de productos entregables (Figura 1).



Figura 1. Representación de la lógica causal del proyecto de conservación *ex situ*

Fuente: Elaboración propia

En concreto, se propone integrar rutas de generación de impactos como un estándar de calidad en el diseño de proyectos de investigación aplicada. Esto permitiría fortalecer las cadenas de resultados y transparentar el proceso de cambio esperado. Se propone la integración de los siguientes elementos, retomados de varias metodologías para evaluar la intermediación de conocimientos (Alvarez *et al.*, 2010; Van der Meulen *et al.*, 2010; Spaapen *et al.*, 2011; Kumar *et al.*, 2018; Tilley, Ball y Cassidy, 2018; Glover *et al.*, 2019).

1. Especificar los conocimientos que se espera transferir, los cuales pueden ser materiales (plántulas de especies nativas, infraestructura de irrigación) y/o técnicas (pastoreo racional, producción de bioinsumos). Enunciarlos permite identificar a los actores involucrados y evidenciar los supuestos que están detrás de las intenciones de cambio (los ganaderos están interesados en sistemas silvopastoriles, siempre y cuando incrementen la disponibilidad de forraje). En el cuadro 6 se ejemplifica su uso en el contexto del proyecto de conservación *ex situ*.

Cuadro 6.
Ruta de generación de impacto del proyecto de conservación *ex situ* (I).

Conocimientos	Actores	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> · Recopilación de conocimientos tradicionales. · Plántulas de especies nativas. · Técnicas de manejo para instalar traspatios agroforestales. 	Unidades domésticas de comunidades de la región	Algunas viviendas tienen solares abandonados con el potencial de integrar especies nativas en traspatios agroforestales.
<ul style="list-style-type: none"> · Plántulas de especies nativas. · Elementos para diseñar reglamentos y programas de fomento de especies nativas. 	Ayuntamientos de la reserva	Los ayuntamientos pueden destinar recursos para programas de subsidio que fomenten el uso de especies nativas.

Fuente: Elaboración propia

2. Especificar las estrategias de interacción con los actores involucrados, así como los efectos esperados al interactuar con el conocimiento. Al hacerlo, hay que clarificar el tipo de cambio, el grado de dificultad y el indicador con el que se mediría. Esto implica, por necesidad, preparar instrumentos para identificar los cambios que se pretende generar. En el cuadro 7 se ejemplifica su uso en el contexto del proyecto de conservación *ex situ*.

En conjunto, el procedimiento propuesto sentaría las bases de:

- Evaluaciones participativas *ex ante*, a través de las cuales se coloque en el centro la capacidad de agencia de la población objetivo en el diseño de las investigaciones.
- El monitoreo de la dinámica del proceso, a medida que se desarrollan las intervenciones.
- El uso de evaluaciones como una herramienta de mejora continua, pues el aprendizaje obtenido serviría para retroalimentar los proyectos.

Sin embargo, el uso de esta propuesta, como parte de los procedimientos del CPIA, requiere cambios organizacionales más amplios. Si la universidad a la que pertenece no ajusta su sistema de evaluación, los investigadores invertirían tiempo en actividades no valoradas por su organización, ralentizando el avance en su carrera profesional. De esta manera, un análisis costo/beneficio por parte de los investigadores podría obstaculizar su adopción.

Cuadro 7.
Ruta de generación de impacto del proyecto de conservación ex situ (II)

Estrategias de interacción	Tipo de cambio	Cambio esperado	Indicador	Grado de dificultad
Taller de transferencia tecnológica	Desarrollo de habilidades	Los participantes planifican lo que desean para su solar y aprenden cómo mantener un traspatio agroforestal.	% de participantes que, 3 meses después de los talleres, formalizaron la solicitud de especies nativas para establecerlas en su traspatio.	Se espera observar
Asistencia de pares	Comienzo de acciones	Los participantes instalan un traspatio agroforestal en su vivienda.	Número de traspatios agroforestales en funcionamiento, dos años después de su instalación.	Se desea observar
Evaluación del retorno social de la inversión	Generación de beneficios	Los participantes obtienen beneficios económicos y sociales por rehabilitar sus solares.	Monetización de los productos obtenidos del traspatio agroforestal (forraje, leña, plantas medicinales, hortalizas, material de construcción)	Sería excelente observar
Díálogos multi-actor	Establecimiento de consensos	Existe respaldo para elaborar un reglamento intermunicipal de forestación.	Reglamento elaborado y aprobado por los cabildos.	Se desea observar

Fuente: Elaboración propia

Por este motivo, sería necesario que la universidad vinculara la valoración del desempeño con indicadores de resultado. En específico, se propone que equipos interdisciplinarios de investigadores sean evaluados con base en indicadores seleccionados por ellos mismos, los cuales, a su parecer, reflejen tanto la relevancia de sus proyectos como el proceso de aprendizaje que han tenido.

El medio de rendición de cuentas serían autoevaluaciones donde los equipos de investigación sinteticen el cambio que han conseguido, valoren la efectividad de los mecanismos de intercambio, identifiquen desviaciones y acuerden acciones correctivas para obtener mejores resultados. La intención del procedimiento es estimular el trabajo colaborativo e interdisciplinario orientado hacia la obtención de resultados.

Actualmente, los investigadores de la universidad comprometen productos académicos. La propuesta de mejora es complementar esa métrica con indicadores que indiquen que sus interacciones han sido productivas (Cuadro 8). Para integrarla dentro de sus procedimientos, la universidad podría emplear distintos mecanismos, desde convocatorias que condicionen el financiamiento a su cumplimiento, hasta el rediseño del reglamento de ingreso y promoción del personal académico de la universidad, de forma que se integren indicadores que recompensen la trayectoria de académicos orientados a la transformación de su entorno.

Cuadro 8.
Propuesta de indicadores para valorar el desempeño de investigadores

	INVESTIGACIÓN	RELEVANCIA
Demostrar la generación de un producto	Artículo en revista indizada	Evidencia de talleres, programas de radio, videos, notas periodísticas
Demostrar el uso del conocimiento	Índice h	Indicadores seleccionados que reflejan cambios en la toma de decisiones de actores involucrados
Demostrar el reconocimiento	Financiamiento, premios	Financiamiento, premios, invitación a un comité, Altmetrics

Modificado a partir de Bensing *et al.* (2013) y Hicks *et al.* (2015).

CONCLUSIONES

Las evaluaciones asociadas al CPIA tuvieron tres propósitos: verificar la relevancia de los proyectos antes de su aprobación, rendir cuentas sobre los resultados inmediatos, obtenidos con los proyectos, y tomar decisiones laborales sobre el personal académico. No se han realizado evaluaciones para estimar los cambios generados, ni para retroalimentar los proyectos con la finalidad de mejorarlos.

Se considera necesario reformar el sistema de evaluación al interior de la universidad, de tal manera que mida el valor público generado mediante los proyectos de investigación agrícola desarrollados en el CPIA. Para empezar, hay que cambiar la forma en la que se concibe la calidad de las investigaciones. El paradigma actual asume que la productividad académica es algo inherentemente bueno y, por tanto, una medida suficiente para que la ciencia rinda cuentas. Lamentablemente, si la valoración del desempeño de los investigadores no promueve que se aboquen a la consecución de valor público con sus proyectos, se corre el riesgo de que algunos de ellos prioricen acciones que «dan puntos», más allá del impacto social que puedan tener sus investigaciones (Suárez y Muñoz, 2016).

En cambio, un esquema orientado al impacto promovería que los investigadores, más allá del cumplimiento de los estándares metodológicos de su disciplina, formen equipos interdisciplinarios e inviertan en actividades de intermediación del conocimiento (Bensing *et al.*, 2013). Esta perspectiva ampliada de la rendición de cuentas requiere que el investigador aporte pruebas de que está comprometido con los objetivos que desea conseguir. El artículo presentó una propuesta procedimental para hacer realidad esta visión. Se considera que la universidad estudiada tiene el suficiente margen de maniobra para integrar los cambios sugeridos.

REFERENCIAS

- Alonso, G. y Davidsen, C. (2014). Conservation Science Policies Versus Scientific Practice: Evidence from a Mexican Biosphere Reserve. *Human ecology review*, 20 (2), 3-29.
- Alvarez, S., Douthwaite, B., Graham T., Mackay, R., Cordoba, D. y Tehelen, K. (2010). Participatory Impact Pathways Analysis: a practical method for project planning and evaluation. *Development in Practice*, 20, 946-958.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison Wesley, Massachusetts, 344 p.
- Benoit, P., Colinet, L., Gaunand, A., Lemarié, S. y Matt, M. (2016). *Agricultural research impact assessment: issues, methods and challenges*. OECD Food, Agriculture and Fisheries Papers, No. 98. Paris: OECD Publishing.
- Bensing, J., Andeweg, R., Franses, Ph., Meyer, B., Prins, C., y Schuyt K. (2013). *Towards a Framework for the Quality Assessment of Social Science Research*. Amsterdam, Holanda: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- Chavarro D. y Rafols I. (3 de enero de 2018). La evaluación de la investigación basada en revistas margina a regiones como América Latina y sus temas más relevantes. [Mensaje en un blog]. Impact of Social Sciences. Recuperado de <http://blogs.lse.ac.uk/latamcaribbean/2018/01/03/la-evaluacion-de-la-investigacion-basada-en-revistas-margina-a-regiones-como-america-latina-y-sus-temas-mas-relevantes/>
- Clemente, A. (5 de febrero de 2019) Conacyt desaparecerá fondos mixtos para estados y municipios. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/conacyt-desaparecera-fondos-mixtos-para-estados-y-municipios>.
- Cohn, A., Newton, P., Gil, J. D., Kuhl, L., Samberg, L., Ricciardi, V., y Northrop, S.,(2017). Smallholder agriculture and climate change. *Annual Review of Environment and Resources*, 42, 347-375.
- Ekboir, J. (2003). Why impact analysis should not be used for research evaluation and what the alternatives are. *Agricultural systems*, 78 (2), 166-184.
- Ekboir, J. (2016). *Marco conceptual para el análisis institucional del INTA*. Documento de trabajo del Centro de Investigación en Ciencias Políticas, Económicas y Sociales, Buenos Aires: INTA.
- Ekboir, J., Dutrénit, G., Martínez, G., Torres, A., y Vera, A. (2009). *Successful Organizational Learning in the Management of Agricultural Research and Innovation. The Mexican Produce Foundations*. IFPRI Research Report No. 162. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Ekboir, J., Blundo, G., y Sette, C. (2017). Knowing what research organizations actually do, with whom, where, how and for what purpose: Monitoring research portfolios and collaborations. *Evaluation and Program Planning*, 61, 64-75.
- Eyben, R. (2009). Hovering on the Threshold: Challenges and Opportunities for Critical and Reflexive Ethnographic Research in Support of International Aid Practice. En Hagberg y Widmark (eds.), *Ethnographic Practice and Public Aid. Methods and Meanings in Development Cooperation*. Suecia: Uppsala University.
- Galaz, J., Padilla L., Gil M. y Sevilla J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 53-69.
- Galaz, J., y Gil, M. (2013). The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics. *Higher Education*, 66 (3), 357-374.

- Gil, M. (2014). Los nuevos escenarios de la educación en México y el papel de las revistas científicas especializadas. *Perfiles educativos*, 36, 196-203.
- Gil, M. y Contreras L. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 1–19.
- Glover, D., Sumberg, J., Ton, G., Andersson, J., y Badstue, L. (2019). Rethinking technological change in smallholder agriculture. *Outlook on Agriculture*, 48(3), 169-180.
- Grammont, H. (2010). La evolución de la producción agropecuaria en el campo mexicano: concentración productiva, pobreza y pluriactividad. *Andamios*, 7 (13), 85-117.
- Guijt, I. (2008). *Seeking Surprise: Rethinking monitoring for collective learning in rural resource management*. Tesis doctoral publicada, Universidad Wageningen, Holanda.
- Hall, A., Sulaiman, V., Clark, N., y Yoganand, B. (2003). From measuring impact to learning institutional lessons: an innovation systems perspective on improving the management of international agricultural research. *Agricultural systems*, 78 (2), 213-241.
- Harvey, C., Saborio, M., Martínez, M., Viguera, B., Chain, A., Vignola, R., y Alpizar, F. (2018). Climate change impacts and adaptation among smallholder farmers in Central America. *Agriculture & Food Security*, 7(1), 57.
- Hatch, A y Schmidt, R. (2020) *Rethinking Research Assessment: Unintended Cognitive and System Biases*. DORA.
- Hicks D., Wouters P., Waltman L., de Rijcke S., Rafols I., (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520, 429–431.
- Kumar, S., Coombes, Y., Vovides, Y. y Crabbe, R. (2018). *The art of knowledge exchange: a results-focused planning guide for development practitioners in the Social, Urban, Land, and Resilience Sectors*. Washington, DC: World Bank.
- LSE Public Policy Group (2011). *Maximizing the Impacts of Your Research: a Handbook for Social Scientist*. Reino Unido: Public Policy Group.
- Mackay, R. y Horton, D. (2003). Expanding the use of impact assessment and evaluation in agricultural research and development. *Agricultural systems*, 78 (2), 143-165.
- Margoluis, R., C. Stem, V. Swaminathan, M. Brown, A. Johnson, G. Placci, N. Salafsky, y I. Tilders (2013). Results chains: a tool for conservation action design, management, and evaluation. *Ecology and Society* 18(3): 22.
- Nature, 2020. Ending hunger: Science must stop neglecting smallholder farmers. *Nature*, 586 (7829), 336–336.
- Netherlands Organization for Scientific Research (s.f.) *Impact and Uptake of Research*. Recuperado de <https://www.nwo.nl/en/documents/wotro/impact-and-research-uptake>
- Nowotny, H., Scott, P., y Gibbons, M. (2003). Introduction: 'Mode 2' revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41 (3), 179-194.
- Olvera, J., Piña, H., y Mercado, A. (2009). La universidad pública: autonomía y democracia. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 51, 237-254.
- Oslo Institute for Research on the Impact of Science (2016). *Introduction to the new centre OSIRIS – The Oslo Institute for Research on the Impact of Science*. Recuperado de: <https://www.sv.uio.no/tik/english/research/centre/osiris/presentations/presentations-2017/osiris-presentation-general-english.pdf>
- Polastri, R. y Savastano, S. (2020). *Financiación basada en los resultados: Un posible cambio de juego para las futuras operaciones del FIDA*. Recuperado de: <https://www.ifad.org/es/web/latest/blog/asset/42102349>
- Rivera, R., Dutrénit, G., Ekboir, J., Vera-Cruz, A. (2016). Vinculación y productividad de la investigación: una comparación de diferentes perfiles de investigadores. En Vera-Cruz, A.

- y Dutrénit, G. (eds.). *Sistema de innovación del sector agropecuario en México. Tendiendo puentes entre los actores*. Ciudad de México, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Metropolitana, 143-172.
- Salafsky, N., Margoluis R., y Redford K. (2001). *Adaptive management: a tool for conservation practitioners*. Washington, D.C, Estados Unidos: Biodiversity Support Program
- Sivertsen, G., y Meijer, I. (2020). Normal versus extraordinary societal impact: How to understand, evaluate, and improve research activities in their relations to society? *Research Evaluation*, 29(1), 66–70. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvz032>
- Spaapen, J., Van Drooge L., Propp T., van der Meulen B., Shinn T., Marcovich A., van den Besselaar P., de Jong S., Barker K., Cox D., y Morrison K. (2011). *Social Impact Assessment Methods for research and funding instruments through the study of Productive Interactions between science and society*. Recuperado de http://www.siampi.eu/Content/SIAMPI_Final%20report.pdf
- Spaapen, J., y van Drooge, L. (2011). Introducing “productive interactions” in social impact assessment. *Research Evaluation*, 20, 211–218.
- Suárez, M. y Muñoz, H. (2004). Ruptura de la institucionalidad universitaria. En Ordorika I. (Coord.). *La academia en jaque: Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, 25–33.
- Taut, S. (2007). Studying self-evaluation capacity building in a large international development organization. *American Journal of Evaluation*, 28, 45–59.
- Tilley H., Ball L. y Cassidy C. (2018). *Research Excellence Framework (REF) Impact Toolkit*. Overseas Development Institute.
- Turnhout E., Stuiver, M., Klostermann, J., Harms, B., y Leeuwis, C. (2013). New roles of science in society: Different repertoires of knowledge brokering. *Science and Public Policy*, 40, pp. 354–365.
- Van der Meulen, B., Van Drooge L., van den Besselaar P., Elsen M., de Haas M., van den Heuvel J. y Maassen H. (2010). *Evaluating the societal relevance of academic research: a guide*. Recuperado de <https://repository.tudelft.nl/islandora/object/uuid:8fa07276-cf52-41f3-aa70-a71678234424>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (12), 105-117.
- Vasen, F. y Lujano I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 231, 199-228.
- Vera, A., Dutrénit, G., Ekboir, J., Martínez, G. y Torres, A. (2008). Virtues and Limits of Competitive Funds to Finance Research and Innovation: The Case of Mexican Agriculture. *Science and Public Policy*, 35, 501-513.
- Vera, A., y Dutrénit, G. (2016). Tendiendo puentes entre los actores del sistema de innovación del sector agropecuario: una introducción. En Vera-Cruz, A. y Dutrénit, G. (eds.). *Sistema de innovación del sector agropecuario en México. Tendiendo puentes entre los actores*. Ciudad de México, Miguel Ángel Porrúa, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vidaurri, S. y Luna B. (2017). Del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) al Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), su efecto en la universidad pública estatal. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5 (1), 1-31.
- Weißhuhn, P., Helming, K., y Ferretti, J. (2018). Research impact assessment in agriculture—A review of approaches and impact areas. *Research Evaluation*, 27(1), 36-42.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publication.

La formación de los profesores de Educación Física en Argentina

The training of Physical Education teachers in Argentina

Levoratti, A. (2021). La formación de los profesores de Educación Física en Argentina. Actores y sentidos en disputa (1990-2015). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes¹

PABLO KOPELOVICH

Universidad Nacional de La Plata
Correo electrónico: kopelovichp@gmail.com

Desde una escritura amable y llevadera, Alejo Levoratti nos presenta una obra destacable. Se trata de los argumentos centrales de su tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes, bajo la dirección de Germán Soprano. Una publicación que, sin dudas, viene a contribuir considerablemente a llenar un vacío en el campo de la Historia reciente de la Educación Física argentina, especialmente en lo relativo a la formación superior en la disciplina en la provincia de Buenos Aires (Argentina). Su aporte también se hace sentir en el ámbito del estudio de las políticas educativas de formación superior.

Se ocupa de “analizar los procesos de configuración de la formación básica de los profesores de Educación Física en instituciones inscriptas en el territorio de la provincia de Buenos Aires en el período comprendido entre 1990 y 2015” (Levoratti, 2021: 11). De esta manera, se propuso identificar, analizar y comparar las representaciones y prácticas

¹ <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/libros/la-formacion-de-los-profesores-de-educacion-fisica-en-argentina-actores-y-sentidos-en-disputa-1990-2015/?fbclid=IwAR11tulwqls6nTPc0pfAJtFigMkL0rWluEm6JQ-QZqJleporqDdjRijJt0>

sobre la Educación Física, el cuerpo y las prácticas corporales en las objetivaciones, en los diseños y documentos curriculares que orientaban las formaciones básicas. Asimismo, buscó indagar en las definiciones y desarrollos curriculares que direccionaron las perspectivas y experiencias de autoridades y profesores en la formación docente en Educación Física en ámbitos de educación superior universitaria y no universitaria. Para ello, parte de considerar al currículum, siguiendo a Ivor Goodson (2003), como una instancia no neutral por la cual los saberes seleccionados son el resultante de procesos de disputas de distintos colectivos con intereses en juego.

De este modo, para llevar a cabo su labor, seleccionó cuatro instituciones formadoras de profesores/as de/en Educación Física localizadas en la provincia mencionada: el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, por ser una institución de nivel secundario y la primera en este territorio en ofrecer esta formación; el Instituto Superior de Formación Docente n°47 de Olavarría, la primera institución de jurisdicción provincial en dictar la carrera; el Instituto Superior n°101 de Avellaneda, por haber surgido como Instituto Nacional de Educación Física y haber sido transferido a la órbita provincial durante la década de 1990; y el Instituto San Pablo, también de Avellaneda, de gestión privada, para incluir ofertas aranceladas.

El período inicia en la década de 1990, con el comienzo de los debates de creación de la Ley Federal de Educación (sancionada en 1993, en el marco del gobierno neoliberal de Carlos Menem), que reemplaza a la ley de Educación Común 1420, de 1884, que estableció la educación primaria obligatoria, gratuita, laica, y graduada. El lapso seleccionado incluye, también, la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006, en el contexto del gobierno de Néstor Kirchner, que considera que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (artículo 2°). Así, el fin del período se da en 2015 cuando, justamente, vuelve a cambiar la orientación de los gobiernos nacional y provincial, con la asunción de Mauricio Macri y María Eugenia Vidal, respectivamente. Para el caso de las instituciones, la temporalidad varió, ya que para los institutos se comenzó en 1999 con la implementación de un nuevo plan, mientras que para la Universidad Nacional de La Plata se inició desde 1992 con el comienzo de los debates de un nuevo plan de estudios, que se concretó en el 2000.

Todo ello lo lleva a cabo a través de una investigación etnográfica, entendiendo a esta en tanto enfoque, método y técnica (Guber, 2001). Ello lo produjo a partir de un extenso y profundo trabajo de campo que incluyó análisis de documentos (leyes, diseños curriculares, obras académicas, artículos periodísticos, planes de estudios, programas de materias, entre otras cosas), entrevistas en profundidad (a referentes de la disciplina, ex funcionarios, docentes, directores de instituciones de formación) e intercambios informales con diferentes actores. En ese marco, se destaca positivamente el diálogo fluido con bibliografía adecuada, pertinente, actualizada, nacional e internacional, del propio campo y de otras disciplinas como la Sociología y las Ciencias de la Educación.

Para entablar una serie de fructíferas y sólidas discusiones sobre la problemática en cuestión, el autor organiza su texto, de un modo lógico, a partir de cuatro capítulos. En el caso de los primeros tres propone un recorrido cronológico y, en el caso del último, la inmersión en un nivel micro, yendo de lo general a lo particular, y de lo más antiguo a lo más próximo. Así, se consideran tres diferentes niveles de concreción de las propuestas curriculares en Educación Física: un nivel nacional con los lineamientos curriculares, un nivel provincial con los diseños curriculares, y un nivel institucional con los programas de las materias y las perspectivas de los profesores.

Entonces, en el capítulo 1, titulado “Actores, instituciones y proyectos en la historia de la formación de los profesores de Educación Física”, se consultan fuentes históricas para identificar principales actores, instituciones y proyectos vinculados a la formación docente inicial de los profesores de Educación Física a lo largo del siglo xx. Se comienza ese recorrido con los procesos formativos promovidos por el Ejército Argentino en la Escuela Militar de Esgrima en 1897, continuándose con la creación de instituciones de formación civil (Instituto Nacional de Educación Física en 1912, y el ingreso de la formación a la Universidad en 1953), prosiguiendo con la apertura de instituciones provinciales en 1970. De este modo, a partir tanto de indagaciones presentes como previas (Levoratti, 2019, 2018, 2017; Scharagrodsky y Levoratti, 2019), el autor continúa el trabajo de investigadores/as como Pablo Scharagrodsky, Ángela Aisenstein, María Feiguin, Rodolfo Rozengardt, Alicia Villa, Ana D’Andrea y David Beer, entre otros/as. Esa clara sistematización del comienzo de la formación docente en Educación Física en Argentina puede resultar de guía para investigadores/as que estén dando sus primeros pasos en el tema.

El capítulo 2, nombrado “Convivencia desde la disparidad: las propuestas formativas institucionales para profesores de Educación Física en la provincia de Buenos Aires (1990-2006)”, aborda las definiciones curriculares que establecieron los actores sociales que se desempeñaron en la agencia estatal nacional que delimitó los lineamientos de la formación docente inicial en Educación Física a partir de la sanción de la mencionada ley Federal de Educación. Ello incluye un análisis de los Contenidos Básicos Comunes, que proponen la formación en Educación Física por contenidos. Además, se analizan los cambios producidos en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires en dicho contexto de reforma. Finalmente, se ocupa del proceso de definición del plan de estudios 2000 de la Universidad Nacional de La Plata que, entre otras cuestiones dignas de mención, se caracterizó por el debate por el cambio de denominación de la disciplina de “Educación Física” a “Educación Corporal”. En esos tres procesos de debate curricular se identificó la circulación de actores, saberes y prácticas entre el Estado nacional, el provincial y la universidad, trascendiendo los proyectos disciplinares promovidos por los profesores una esfera institucional particular.

El capítulo 3, llamado “Educación Física, práctica social o disciplina pedagógica. Disputas en torno a las definiciones curriculares de la formación de profesores (2006-2009)”,

continúa con lo realizado en el capítulo precedente, atendiendo los procesos de definición curricular de la formación inicial, pero a partir de 2006. Allí, se estudia cómo los diferentes actores que participaron en esas instancias nacionales y provinciales comprendieron las propuestas formativas, interpretando que la promoción de una determinada definición disciplinar fue objeto de fuertes tensiones entre los diferentes grupos que formaron parte de equipos técnicos. De este modo, desde la perspectiva de los actores, lo que se está debatiendo no son cambios de materias, de contenidos o de carga horaria de las asignaturas, sino el “campo de la Educación Física”. Incluso, se estaría “conformando un campo de la Educación Física”. En este capítulo, también, se da cuenta de dos modos de considerar los contenidos: en la propuesta “socio-cultural” el eje central de la disciplina se ubicó en la transmisión de los “contenidos” por ser considerados parte de la cultura, mientras que la propuesta “psicopedagógica” ponía el énfasis en la construcción de la corporeidad y consideraba a los contenidos como medio para ello.

El capítulo 4, denominado “Del plan al programa: un análisis de los programas del profesorado de Educación Física en cuatro instituciones radicadas en la provincia de Buenos Aires”, se centra en las instituciones aludidas, como nuevo nivel de escala de análisis. De esta manera, también, se analiza cómo los documentos curriculares problematizan a las propuestas formativas que promovieron los docentes que se desempeñaron a nivel institucional, para lo que se examinaron nada menos que 300 programas de materias. En ese punto, se advirtió un criterio de organización de las propuestas curriculares entre “teóricas” y “prácticas”, que se sustentan en diferentes enfoques disciplinares, autores de referencia y concepciones sobre los deportes, el juego y la gimnasia, a la vez que identifican ámbitos de ejercicio profesional disímiles. Allí se identificaron perspectivas disciplinares que tienen mayor grado de aceptación que otras, lo que no significó la presencia de un discurso único sobre la Educación Física y la modalidad de su transmisión.

En dichos fragmentos, entonces, se desarrolló la siguiente hipótesis, que sintetiza gran parte del desarrollo del libro:

en el período analizado se advertía una tendencia, en las perspectivas nativas de los profesores, que participaron de instancias de definición curricular, a direccionar las reformas hacia la incorporación de fundamentos conceptuales de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, procurando producir una «ruptura» con las concepciones «tradicionales» de la disciplina promovida por la reestructuración de la inscripción de la Educación Física dentro de la formación (Levoratti, 2021: 15 y 16).

Asimismo, otra cuestión a destacar, que atraviesa todo el período en cuestión, es el hecho de que las instituciones formadoras de docentes preparen para un desempeño profesional centrado principalmente en el ámbito formal, es decir, los niveles inicial, primario, secundario y terciario.

Resta, simplemente, recomendar la lectura de esta valorable obra, que tiene como enorme ventaja ser de acceso gratuito (ver link en bibliografía), lo que permitirá llegar a más investigadores/as, docentes, estudiantes, público en general, interesados/as en conocer una faceta central de lo que fue (y, en parte, sigue siendo) la enseñanza de la Educación Física bonaerense y nacional.

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

OBJETIVOS Y ALCANCES

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebasa los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnlllbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 51, N° 203

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2022,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

MIGUEL ÁNGEL NAVARRO NAVARRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MANUEL FERMÍN VILLAR RUBIO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

GUSTAVO FLORES FERNÁNDEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLALNEPANTLA

ROGELIO GUILLERMO GARZA RIVERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

JESÚS SALVADOR HERNÁNDEZ VÉLEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA

SARA DEIFILIA LADRÓN DE GUEVARA GONZÁLEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MIRNA ALEJANDRA MANZANILLA ROMERO
DIRECTORA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MÉRIDA

JUAN MÉNDEZ NONELL
DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN MATERIALES AVANZADOS, S.C.

EDUARDO ABEL PEÑALOSA CASTRO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ADOLFO PONTIGO LOYOLA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



La ciencia, la universidad y la crisis ambiental en el siglo XXI

Science, university and the environmental crisis in the 21st century

NATALIA VERÓNICA SOTO COLOBALLES

El humanismo a través de la transdisciplinariedad en el arte para la transformación social

Humanism through transdisciplinarity in art for social transformation

JAIME TORIJA AGUILAR

La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social

Teaching: between the valuation of future educators and social discredit

SANTIAGO ROSANO, GABRIELA AGUILAR, MARIANA SÁNCHEZ, ANA CEVALLOS-NEIRA

Aportes del enfoque biográfico-narrativo al estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias

Contributions of the biographical-narrative approach to the study of student trajectories

PABLO DANIEL VAIN

Reinvención de la cultura escolar universitaria a causa del Covid-19. Caso de estudio: Facultad de Contaduría y Administración, UACH

Reinventing the university school culture due to Covid-19. Case study: Faculty of Accounting and Administration, UACH

MARILYN GEORGIA SALCIDO SÁENZ

Deserción escolar en dos licenciaturas en la enseñanza de lenguas: un estudio de caso en una universidad pública en México

Dropout in two bachelor's degrees in language teaching: a case study at a public university in Mexico

KRISZTINA ZIMÁNYI, ALEJANDRA MONTES ORTIZA, PATRICIA MARIE ANNE HOUDE, KENNETH GEOFFREY RICHTER

El uso de evaluaciones en un centro público de investigación agrícola

Use of valuations in a public agricultural research center

EDUARDO LUNA SANCHEZ, MAYRA JULIANA CHÁVEZ ALCALÁ, MARGARET SKUTSCH

RESEÑA

La formación de los profesores de Educación Física en Argentina

The training of Physical Education teachers in Argentina

PABLO KOPELOVICH

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

