

DIÁLOGOS EDUCATIVOS

DENTRO Y FUERA DEL AULA

Sarah Corona Berkin
Coordinadora

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Primera edición, 2016

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación Editorial

Juan Manuel 130

Zona Centro

Guadalajara, Jalisco, México

ISBN 978-607-742-678-3

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Esta edición fue financiada con recursos de los fondos Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE 2015) y Programa de Incorporación y Permanencia del Posgrado (PROINPEP 2016).

Diálogos educativos dentro y fuera del aula

Sarah Corona Berkin
Coordinadora

Universidad de Guadalajara
2016

ÍNDICE

De la autoría colectiva a la autoría entre voces <i>Sarah Corona Berkin</i>	11
EVALUACIÓN	31
I	
Red de política y toma de decisiones: el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en la Reforma Integral de <i>Educación Básica en México</i> <i>Juana Eugenia Silva Guerrero</i>	33
Consideraciones sobre el uso de resultados de pruebas en gran escala para sustentar las políticas educativas <i>Felipe Martínez Rizo</i>	65
II	
Contrastes y variaciones en las creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores universitarios <i>Felipe de Jesús Montaña Cervantes</i>	85
Teorías implícitas de los docentes. Problemáticas teórico-metodológicas para su conformación como objeto de estudio <i>José Antonio Ramírez Díaz</i>	109

PROFESIONALIZACIÓN **129**

III

- El significado multiforme de la
orientación profesional en los estudios
de posgrado. Distintas capas de experiencia
Adriana Piedad García Herrera 131

- La investigación educativa en torno
a significados. El caso de la orientación
profesional en la formación de posgrado
María Guadalupe Moreno Bayardo 151

IV

- Transición del oficio a la profesión
del turismo
Evangelina Cruz Barba 175

- Comentarios a “La transición del oficio
a la profesión del turismo”.
Autoría de Evangelina Cruz Barba
Diana Sagástegui Rodríguez 195

NUEVAS TECNOLOGÍAS **205**

V

- La sociabilidad y la presencia mediática:
usos y prácticas a través del teléfono celular
en el espacio escolar de dos secundarias
Hugo Raymundo García Díaz 207

- Cuando los aprendizajes también
se realizan fuera de las aulas.
Hacia una ecología de la educomunicación
Guillermo Orozco Gómez 227

VI

Estrategias educativas y domesticación
tecnológica en seis familias de Jalisco.
Una aproximación empírica al vínculo
familias-pantallas-educación

Darwin Franco Miques

237

Tensiones generacionales
mediadas por las pantallas

Rosalía Winocur

271

De la autoría colectiva a la autoría entre voces

Sarah Corona Berkin

Este libro no es un compendio de textos de distintos autores, tampoco es una obra colectiva temática, ni un conjunto de escritos coordinados bajo una solicitud expresa. El eje que agrupa lo que enseguida se podrá leer, es la producción académica de una comunidad educativa que se muestra en su capacidad dialógica y de construcción de conocimiento conjunto. Cada capítulo de este libro consiste en dos apartados en torno a un mismo tema. El primer texto de cada capítulo pertenece a un joven investigador que resume en pocas páginas la discusión y los resultados alcanzados durante su investigación doctoral. El segundo texto pertenece a un investigador consolidado que conoce el tema y dialoga con el primero. En esta “conversación”, podemos ampliar el conocimiento sobre el tema, encontrar nuevas preguntas, coincidencias y desacuerdos; dicho de otro modo, en estos diálogos académicos podemos asomarnos a la forma en que se construye conocimiento nuevo en el campo de la educación.

De esta manera, la autoría de los textos aparece como un tema que debe ser discutido en los mismos términos que el contenido del libro. Este libro nace como respuesta a las políticas editoriales académicas que promueven la escritura de textos conjuntos entre profesores y alumnos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de los Cuerpos Académicos y los Perfiles PRODEP valoran la publicación de estos textos. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) también lo hace desde los programas del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC). Probablemente la valoración de las autorías colectivas en el campo científico surgen de la investigación

que se realiza en los laboratorios y en las prácticas experimentales donde equipos de trabajo, liderados por un investigador principal, realizan el estudio y posteriormente publican sus resultados.

Pero en las Ciencias Sociales y las Humanidades, este es un género nuevo porque compartir públicamente los hallazgos de un investigador implica, en estas disciplinas, además de describir dichos datos, que la escritura misma concrete los resultados. Autores como Barthes, Foucault y Bourdieu, han discutido el hecho de que la escritura misma y no las amplias descripciones factuales, son lo que aporta conocimiento sobre lo social. Nuestras autorías en ciencias sociales y humanas son muy complejas porque los textos deben “ser al mismo tiempo una visión íntima y una fría evaluación” del hecho social (Geertz, 1997: 20).

De esta manera, el autor, o el “quién dice a quién”, sí define las características del hallazgo. El científico social se enfrenta a problemas derivados del ser humano que estudia a otros seres humanos y por ello la escritura y la autoría son un tema de fondo. Coincido con Clifford Geertz, cuando señala que estos autores deben: “nutrirse de idéntico compromiso con la escritura misma, y no de preconcepciones sobre lo que debe parecer para que se le califique de ciencia” (*ibid.*: 16). Con este objetivo en mente, nuestra propuesta en este libro es mostrar el proceso dialógico mismo: quién dice qué y frente a quién lo dice. Queda claro que el lector de este libro también está presente en el discurso dialógico de todos nosotros.

¿Cómo entonces hacer compatible una demanda institucional y la escritura individual que construye a las ciencias sociales y humanas?, ¿cómo sacar provecho de la escritura conjunta para crear nuevo conocimiento en educación? Para acercarme a una respuesta a estas preguntas, abordo la autoría colectiva como un criterio para el diálogo.

El diálogo en la escritura colectiva

Los conceptos de diálogo son diversos pero un punto de partida para iniciar la discusión puede ser su etimología que se refiere a la interacción de dos o más *logos* en oposición. Esto implica que en

el diálogo participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y su propia razón.

A este respecto, Mijaíl Bajtín (2003) observa que en el diálogo la función del otro no es de contraste (como en el binomio *ego/alter*) donde un yo se opone a un tú, sino que el sujeto es social precisamente porque es un resultado dialógico, en el que el otro es parte constitutiva del ser. De esta manera, es importante repensar el diálogo como el fenómeno social donde los sujetos se construyen permanentemente a partir de las relaciones con los otros.

El sujeto se constituye a partir del lenguaje, que en un principio es de otro y que en el proceso de sujetización se hace propio. Para nuestro propósito, el discurso académico propio se construye a partir del discurso que en un principio fue ajeno. De esta forma estamos frente a una subjetividad construida con la alteridad; profesor y alumno se definen uno con el otro. De una segunda manera dialógica somos siempre en relación con el otro, y es porque nuestro propio discurso está orientado por la existencia del otro: mi discurso se refiere y responde al discurso del otro y se formula anticipando su respuesta. El lenguaje que tiene sentido (no el del diccionario o el de los manuales de gramática) “habla” siempre a un otro y en espera de su respuesta. En este libro podemos observar, desde la voz de cada autor, un diálogo que construye y que se orienta al otro.

La autoría entre voces como criterio del diálogo

Con la intención de aportar a la creación de una modalidad discursiva que muestre el diálogo en la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales, en otro lugar proponemos una *autoría entre voces* (Corona, 2012; Pérez-Daniel, 2013). La lista indiferenciada de autores de un texto muchas veces oculta la jerarquía discursiva o niega la participación durante la construcción del conocimiento que se ofrece al lector. En las modalidades de autoría conjunta, tampoco es visible que el discurso propio siempre es frente a otro y que este otro define el discurso mismo. Desde nuestra perspectiva, diálogo significa exhibir lo propio sin que medie un texto combinado que no permita reconocer la voz de cada uno de los autores.

En el libro que el lector tiene ahora en sus manos, ¿qué significa ser autor? El nombre del autor no pasa por desapercibido en la portada de un libro o los créditos de una película o una exposición fotográfica. En la cultura occidental el autor se posiciona como dueño de la obra, gana dinero, prestigio o reconocimiento como creador, pero su quehacer es finalmente como el de un artesano que “acomoda las palabras” y los saberes de su contexto en una obra. Quizá pueda parecer natural que así sea pero es una paradoja que el autor firme como suyo un conocimiento que de hecho surge del entorno disciplinario y las condiciones sociales de la investigación.

Editorialmente existen esfuerzos por definir la forma “correcta” de nombrar al autor, como propone el siguiente *Manual de redacción científica*, elaborado en un Departamento de Biología:

Todos los autores de un artículo científico deben contribuir significativamente al desarrollo de la investigación. Como regla general, todos los autores deben participar en por lo menos dos de las cuatro fases del proyecto: planificación, obtención de datos, interpretación de los resultados y preparación del manuscrito. Las contribuciones siguientes merecen una mención en la sección de agradecimientos pero no justifican la coautoría del artículo: proveer el material estudiado, acompañar al investigador durante excursiones al campo, sugerir el tema de la investigación, facilitar copias de artículos, proveer espacio y equipo de laboratorio, leer y criticar el manuscrito, pertenecer al laboratorio o equipo de investigación, trabajar en el laboratorio y dirigir el laboratorio (Mari Mutt: 8).

Aunque la receta del citado *Manual* busca definir la participación en una investigación de las ciencias llamadas exactas, no es tan claro, ni siquiera allí, lo que se entiende por “la contribución significativa”; y no siempre es obvia la “contribución insignificante”; menos aún la razón para excluir de la autoría –aunque sea “agradecidamente” –, al investigador que tuvo la idea (una idea que en ciencias sociales no se halla en lo social sino se construye a partir de múltiples factores); o a quien proveyó el material de estudio (pue-

den ser entrevistas, etnografías, fuentes originales, etc.). Es cuestionable aún el hecho de enviar al apartado de agradecimientos a quien acompañó al investigador durante las excursiones al campo (qué sería de la investigación de Margaret Mead sin las fotografías que tomó Bates durante su acompañamiento a Bali, o los descubrimientos de Renato Rosaldo o Malinowski, cuya compañía de sus esposas les permitió comprender temas centrales de sus teorías).

En el contexto indígena, se comprende esta contradicción y se cuestiona el concepto de la autoría individual, alegando que lo que se escribe siempre surge de la cultura y ésta es una producción colectiva. En mi primera experiencia de escritura conjunta con indígenas wixaritari, en *Nuestro libro de la memoria y la escritura* (2002) mientras el profesor Agustín Salvador dictaba sus clases de cultura wixárika, se grababan y se transcribían, yo intervenía al proponer ejercicios pedagógicos para transmitir la cultura de la escritura; los créditos parecían obvios: Texto: Agustín Salvador; Estrategia pedagógica: Sarah Corona.

Sin embargo, durante la presentación de esta obra en la comunidad de origen del profesor, frente a invitados académicos y autoridades tradicionales, fuimos testigos del juicio que se hizo al autor wixárika por firmar con su nombre una obra que era considerada producto de lo que había aprendido en su cultura. Se le acusaba de intentar hacerse rico vendiendo lo que a la comunidad le pertenecía. El conflicto se resolvió con la aclaración de que nadie se hacía rico escribiendo libros y que toda ganancia que generara el libro sería para fomentar la educación de los jóvenes de la comunidad. Sin embargo, su nombre en la portada del libro le causó al profesor Agustín contrariedades entre los suyos; por otro lado, en el contexto académico, a mí me dio puntos en el escalafón universitario.

Si bien la autoría científica está ligada al mérito científico y a la ética personal, existen evidencias sobre comportamientos inadecuados en los trabajos de autoría colectiva. De hecho pareciera que una reglamentación más estricta en el tema de la autoría colectiva preocupa a muchos, que piensan en formas de controlar las diver-

sas formas de plagio científico. En una investigación sobre las prácticas editoriales de las revistas españolas en las áreas de ciencia y tecnología, “se realizó un análisis de contenido transversal de los manuales de edición científica y de una muestra de 37 revistas españolas de prestigio para comprobar los criterios sobre autoría, las responsabilidades derivadas, la función de los agradecimientos, el número de autores, orden de firma y la responsabilidad de correspondencia. Se observa como resultados centrales datos preocupantes: solo el 15% de los manuales aciertan a especificar de forma adecuada los criterios y entre las revistas solo el 8%” (Ruiz-Pérez, Marcos-Cartagena, Delgado López-Cózar, 2014). Si bien estos datos discuten la incidencia de la no regulación en el comportamiento de los autores, en nuestra posición la regulación no es el problema central de la autoría en ciencias sociales. Más bien consideramos que son otras las formas que pueden construir conocimiento reconociendo una autoría colectiva donde las voces de todos se escuchan, dichas por cada uno y frente a los otros.

El significado de la obra se dará finalmente entre el texto y la lectura. Sin embargo se espera que la obra escrita diga lo necesario para que el lector lo entienda. En una publicación como la nuestra, se exponen todas las voces posibles, pues es frente a otro que se construye el discurso. En *Diálogos educativos dentro y fuera del aula*, se buscó que en el diálogo académico no sólo se exprese la voz propia de un autor consolidado, sino también se exprese la voz propia de un autor joven. Sobre los mismos temas se “escuchan” ambas voces en relación. Ambas autorías se reconocen, expresadas desde su propio lugar.

¿El autor cómo hace suyo el contenido?

En ningún caso el autor es el creador iluminado de la obra. Sabemos que el autor es un “sujeto social” que expresa lo que su situación individual, social e histórica le permite. Se sabe también que el conocimiento no se hace recogiendo datos de una realidad objetiva e incuestionable, y que son los marcos de referencia que el autor posee, los que determinan lo visible, lo investigable, lo pensable,

lo producible. Existen diferentes formas de hacer suyos los contenidos de una obra.

De nuevo refiero a un ejemplo de autoría lejano a las costumbres occidentales (Corona, 2007): en el caso de los profesores wixáritari, el conocimiento se construye a partir de lo que su comunidad les ha transmitido y ese conocimiento será avalado por la misma comunidad: son los conocedores, los marakames, las autoridades tradicionales y morales de la comunidad quienes determinarán si lo expresado en la obra es o no es verdadero. Para el wixárika, lo que valida su palabra es su comunidad, puesto que entiende que es sobre su comunidad de lo que habla. El autor wixárika narra lo que sabe, lo que ha oído, lo que conoce. No da fechas, ni hace referencias, ni cita otras fuentes escritas. La comunidad le ha permitido hablar en su nombre y eso asegura su relevancia.

La propuesta autoral occidental hace referencia al mundo de la escritura. Para el autor occidental, lo que escribe es suyo siempre y cuando lo valide frente a una comunidad, esta vez académica. Debe probar conocimiento y autonomía. Citar, dar crédito a quienes lo anteceden, señalar la bibliografía utilizada, ubicarse en el estado del arte, en el conocimiento del género discursivo, etc., son reglas que el lector occidental espera encontrar. En el caso de no respetar estas reglas, el autor será señalado como plagiarlo. El autor es aval del texto, de la veracidad de lo que se dice y de las fuentes que lo determinan; demuestra que sabe “construir” una obra. No se debe olvidar que la autoría también implica responsabilidad y rendición de cuentas en el momento de su publicación.

La segunda discusión contenida en este libro y que merece ser aclarada ahora, tiene que ver con realzar los temas que se dialogan en el Doctorado, y que anticipa el título de este libro: la “educación dentro y fuera del aula”. Sobre el primer espacio en cuestión, podemos afirmar que nada ha sustituido a la educación formal, de hecho en algunos casos la escuela llega a sustituir la educación de la familia. Por el otro lado, es un mito que los MMC y las TIC sustituyen a la escuela. Claro es que si el libro no hace su trabajo solo, mucho menos lo hará la tecnología. Las implementaciones acríticas

de los medios tecnológicos en los últimos años ha demostrado el fracaso educativo en todos los terrenos. El abuso no meditado de la tecnología complica la tarea educativa en lugar de ayudarla. Más pantallas en clase por el hecho de ser novedades tecnológicas no garantiza mejores estudiantes ni ventaja en la formación de profesionistas. La política educativa frente a la tecnología debe estar subordinada a los intereses de la población, no a los del mercado que estimulan la pasión individual por la información inmediata en menoscabo del pensamiento y la formación ciudadana.

El libro que ahora prologo consta de tres secciones, cada una consta de dos capítulos. La primera sección gira en torno a temas de la evaluación educativa, la segunda a la profesionalización de la educación y la tercera a la educación y su relación con las tecnologías de la comunicación. En cada capítulo hay dos participaciones, la primera corresponde a un joven investigador que empieza su carrera académica después de haber cursado nuestro Doctorado en Educación. En este lugar presenta un breve resumen de su tesis, elegida para su publicación por el jurado de su examen. El segundo inciso del capítulo pertenece a un investigador consolidado con experiencia en el tema del primero y pudo haber sido su director de tesis o miembro de su comité tutorial o invitado a dialogar en este libro.

El diálogo en los capítulos

En el capítulo 1, Juana Eugenia Silva Guerrero busca contribuir a la comprensión del vínculo entre los procesos políticos y el proceso decisorio de la política educativa. Para empezar, la autora encuentra que las evaluaciones estandarizadas han mostrado que la gran mayoría de los alumnos evaluados tiene bajos o muy bajos resultados, sin embargo señala, se conoce poco sobre la utilización de la información que proviene de estos instrumentos por parte de los tomadores de decisiones y cómo y en qué medida han sido aprovechados para fundamentar cambios y reformas en educación básica.

La autora descubre que los tomadores de decisiones han usado sólo excepcionalmente y de manera superficial las conclusiones de

dichas evaluaciones para mejorar el desempeño de la educación básica; su uso está vinculado sobre todo a la legitimación del discurso político ante la sociedad. Lo anterior lleva a pensar que la mayor parte de reformas o cambios que se hicieron a la política educativa en México en el periodo estudiado se derivaron de procesos esencialmente políticos y administrativos. A partir de una red de políticas del sector educativo se da cuenta que las evaluaciones realizadas no tienen sentido porque no llevan a las causas de las deficiencias. Las causas tienen que ver con que no se evalúa al sistema educativo cabalmente. De la descripción precisa, la autora llega a conclusiones muy bien hechas. El problema de la educación en México es el sistema educativo y la ineficiente burocracia.

Con respecto a diálogo, la autora nos muestra a través de sus citas y referencias, cómo se produce conocimiento discutiendo con otros autores que la anteceden en la investigación, en este caso, lo hace con Felipe Martínez Rizo.

En este libro tenemos la oportunidad de *escuchar* la respuesta de Martínez Rizo quien agrega información que complementa y nos proporciona una lectura más amplia del uso que se les ha dado a las pruebas estandarizadas. Al ser censuales, los resultados de ENLACE se han usado para hacer ordenamientos de escuelas, supuestamente basados en la calidad de cada establecimiento, identificada simplemente con el puntaje de los alumnos, sin considerar aspectos como las condiciones de la escuela y su entorno, el número de los alumnos evaluados y su contexto familiar, entre otros. Las pruebas OCDE, aunque aplicadas sólo a una muestra, tienen el atractivo de que se pueden comparar los resultados de México con los de otros países. Sin embargo el autor señala que la proliferación de estas pruebas tienen consecuencias negativas en las escuelas, como su mayor interés en pasar las pruebas y por lo tanto el empobrecimiento de la currícula académica, o el uso engañoso de las escuelas privadas que salen mejor evaluadas, y finalmente, lo más lamentable, el desaliento de las escuelas que a pesar del esfuerzo que viven alumnos y profesores, no logran los resultados de las escuelas más favorecidas.

Estremece aprender en este texto que si bien el propósito de la educación básica mexicana, según el currículo nacional, pretende enseñar competencias complejas para una vida plena en las sociedades del siglo **xxi**, las consecuencias del esfuerzo en la preparación para la prueba y el consecuente empobrecimiento curricular, alejan de este objetivo a la educación que se imparte en las escuelas mexicanas. Otro tema importante que se toca es la superficialidad social e institucional para culpar a los maestros de los resultados de la evaluación. El autor sostiene que es necesaria otra posición de la sociedad, los medios y la evaluación, que tenga en cuenta los muchos factores que inciden en la calidad educativa, y la dificultad que supone modificar cada uno.

Martínez Rizo subraya la importancia de que el maestro conozca a los niños, y esto no se evalúa. El autor nos hace pensar que quizá la empatía del maestro, su paciencia y entrega cotidiana son méritos que deben valorarse y no sólo sus conocimientos especializados en las materias que enseña, y mucho menos su participación en los cursos de capacitación en técnicas pedagógicas de dudoso beneficio, que suelen ahora estar de moda aún en las universidades. Jacques Rancière (2007), en su libro de título muy sugerente, *El maestro ignorante*, da cuenta del complejo fenómeno de la educación donde enseñar no es saber mucho de algo, sino tener la actitud para promover en el alumno su independencia, su capacidad de aprender y su autonomía.

En su conjunto, las dos secciones del capítulo **i**, nos aclaran: no hay vías rápidas para mejorar la educación. Los tomadores de decisiones en materia de política pública educativa deberán partir de diagnósticos sólidos y contemplar esfuerzos de largo aliento, con perspectiva integral, que tenga en cuenta los factores de la escuela y los del entorno. Martínez Rizo considera que es indispensable identificar los factores que producen las deficiencias. Silva Guerrero agrega, es el sistema educativo en su totalidad el que requiere una evaluación.

En el capítulo **ii**, Felipe de Jesús Montaña Cervantes expone el efecto de los programas de formación de profesores sobre su práctica

docente. El autor señala que el propósito de la investigación fue identificar la relación entre las teorías que conocen los profesores sobre la enseñanza y sus formas educativas después de concluir un curso de formación. El análisis de los datos permitió establecer que cursar el programa de formación docente y la posterior certificación ha sido un factor favorable para que los profesores asuman ciertas teorías como propias. Se deja pues constancia de que los profesores certificados han establecido estructuras de creencias diferentes a las de los profesores que no cuentan con certificación. Después de leer este capítulo, podemos preguntarnos sobre qué teorías educativas tendrían entonces que ofrecer los programas de formación docente, con el objeto de mejorar la educación y la formación de los alumnos como formadores de los futuros ciudadanos.

El texto de José Antonio Ramírez Díaz complementa este capítulo añadiendo una explicación de las categorías conceptuales y esclarece uno de los principales ejes de la discusión educativa: resaltar la importancia del sujeto o la del contexto. Por otro lado, el autor señala que si se revisa el conjunto de conocimientos que se ponen en juego en la interacción profesores y alumnos, se observan un conjunto de creencias compartidas: sobre el tema de la autoridad, un mismo sistema de clasificación, la existencia de ciertos objetos y conceptos legítimos, las normas del uso de los lenguajes, etc. En el proceso educativo, las creencias del profesor se manifiestan a través del lenguaje y se concretizan en la acción pedagógica. Por ello la importancia de analizar la acción educativa y la formación docente, que dan cuenta de la relación entre las creencias del docente y las del alumno. De esta manera, Ramírez Díaz manifiesta su desacuerdo metodológico con Montaña Cervantes, y propone el análisis del discurso para comprender cabalmente la práctica del profesor a través del lenguaje. En su texto, respeta el punto de vista del autor con el que dialoga y a pesar de que no hay acuerdo, se construye un diálogo.

Al lector se le ofrece una oportunidad de conocer dos caras de un mismo tema de investigación educativa. No podemos más que preguntarnos, con la intención de continuar con el diálogo y pro-

fundizar en la construcción de conocimiento, qué hacer frente a las divergencias tan grandes entre teorías, métodos, y perspectivas.

En la segunda sección, encontramos dos capítulos dedicados a la investigación sobre la orientación de la profesión en el campo de la educación. Los planteamientos del capítulo III discuten el significado de la “formación de posgrados con orientación profesional” en los programas y la curricula, y por otro lado, en los estudiantes de esos mismos programas. Adriana García Herrera estudia a los alumnos que pasan por un proceso de reconstrucción de sus significados en lo que llama las diversas “capas de experiencia”, que según la autora construyen los significados de los programas de orientación profesional en educación. No queda duda que el tema de la representación de la propia profesión es importante para construir habitus profesionales y autoestima laboral.

Guadalupe Moreno Bayardo, en este caso la autora consolidada, ayuda a comprender el primer inciso de este capítulo observando que en los programas de formación coexisten diversas culturas académicas que definen el significado de lo que puede construirse como un programa de formación de posgrado con orientación profesional. Moreno Bayardo recurre a la bibliografía interdisciplinaria en el tema para aproximarse a los diferentes términos de profesionalización de un oficio que ha alcanzado el status de profesión y que en este caso tiene que ver con las prácticas educativas. La autora encuentra que el ejercicio de una práctica profesional no consiste en un simple “saber hacer”, sino en un saber que supone una formación epistemológica, teórico-metodológica, instrumental, ética y con valores, que fundamenta y da sentido a las acciones propias de un desempeño profesional. Por ello, la formación del filósofo, del economista, del médico, del ingeniero, del profesor, del investigador, entre otros, suele estar pensada en términos de las prácticas sociales que éstos habrán de ejercer. En esta lógica, la formación de profesionales de la educación en el posgrado responde a la necesidad de contribuir a la formación de cuadros de profesionales expertos en determinadas prácticas que pueden designarse con el nombre de *prácticas educativas*.

Desde los planteamientos de los diversos autores incorporados por Moreno Bayardo, el significado de la *orientación profesional* en posgrados en educación queda vinculado al desempeño de cierta práctica educativa pero no deja de estar ubicado en el mismo nivel de generalidad de los documentos oficiales, y que constituye una parte sustancial a la que hace referencia García Herrera en su investigación.

Así, un encuentro entre los planteamientos de García Herrera y de Moreno Bayardo, a propósito de explorar significados sobre la formación de posgrado con orientación profesional, muestra que aunque la ruta teórica y metodológica de ambas haya sido diferente, cuando se ponen en diálogo, aportan ideas que vale la pena considerar cuando se pretenda realizar investigación en torno a significados educativos.

Este capítulo tiene además la virtud de señalar el procedimiento con el que se realizó el diálogo para construir este doble-texto: a partir de productos elaborados previamente por ambas autoras y luego puestos “sobre la mesa” y examinados para llegar a la articulación de algunas ideas que tomaron fuerza a partir de la interlocución académica de ambas autoras.

El capítulo iv está dedicado a la profesionalización de la educación turística. El tema de Evangelina Cruz Barba es el desarrollo del turismo y la aparición de la educación profesional acorde con dicha actividad. La autora explica que la educación profesional del turismo surge de una profesión que se inicia como un oficio, potenciada por la evolución económica mundial. Cuando el mercado desata una demanda sostenida y consistente de servicios requeridos para el turismo recreativo, surge la profesionalización de los prestadores de servicios turísticos con nuevos requerimientos y una demanda cada vez más elevada de servicios de calidad. Sobra remarcar la importancia del turismo cuando sabemos que es la segunda fuente de ingreso formal en México, y las implicaciones sociales, culturales y políticas que conlleva. Ante este panorama, Cruz Barba señala que la profesionalización de la educación en turismo también forma parte de un complejo con-

texto de políticas públicas que simultáneamente con el mercado laboral determinan un currículo en clara evolución. La autora considera que son tres las determinantes del currículo educativo profesionalizante: el dinamismo propio del turismo, su rentabilidad en el mercado global y su impacto en la planeación de las economías nacionales.

Como respuesta, Diana Sagástegui Rodríguez se apoya en Foucault, para señalar que para configurarse una profesión, se requiere, además de un campo disciplinar, la creación de nichos de trabajo en el mercado laboral, que a su vez son base para que las instituciones educativas formulen propuestas de formación de profesionales. Por ello, considera la autora, las profesiones pueden ser entendidas como un analizador relevante de las sociedades en su conjunto.

Sagástegui discute con algunas conclusiones de la primera autora y explica sus desacuerdos: las diferencias en los contextos de la aparición del turismo en Estados Unidos y en México, la revaloración del patrimonio cultural y la reconstrucción de identidades nacionales a partir de la reinención de tradiciones “propias” asociadas a la rápida expansión de medios de comunicación masivos, la expansión de las llamadas industrias culturales –donde destaca la cinematografía nacional, que vivía entonces su “época de oro”–. Sagástegui recuerda que se prefiguraba desde los años cuarenta el germen de una sociedad de consumo en la que el turismo jugaría un papel destacado al atribuirse una actividad no solamente propia del esparcimiento vacacional, sino también de índole cultural, y por entonces ya al alcance de las clases medias emergentes. Agrega que los planes de estudio de las universidades no son el reflejo nítido de necesidades del mercado de trabajo, sino que la educación superior en nuestro país ha sido también el objeto de disputas políticas e ideológicas que marcaron su desarrollo.

El texto de Cruz Barba ha servido de detonante para pensar una serie de problemas en torno a la profesión del turismo y aunque Sagástegui no comparte siempre las inferencias de la primera, se realiza un diálogo académico que amplía las preguntas y genera

múltiples líneas por donde se puede desarrollar este tema de investigación.

La última sección se refiere a los procesos educativos que se dan fuera del aula y que son tan importantes como los que se dan en la educación dentro del aula. En el capítulo v, Hugo García Díaz discute el consumo colectivo y la simultaneidad virtual/real, en la escuela secundaria. El autor parte de interesantes cifras con respecto al tema: en México 42% de los niños de 6 a 11 años tienen acceso a Internet, mientras que los adolescentes de 12 a 17 años en 80%. Otra consideración es que si bien el principal espacio de conexión a Internet en México sigue siendo el hogar con 95%, la escuela se encuentre en segundo sitio con 63% de usuarios conectados. El autor identifica una serie de prácticas de consumo mediático en la escuela secundaria como son el compartir videos, la reproducción de música, la conexión a redes sociales, los contenidos almacenados en los dispositivos.

García Díaz encuentra que los alumnos consumen música de manera individualizada a través de sus dispositivos pero también mantienen contacto con sus pares, mostrando la capacidad de adecuar la forma en que “están con los demás”. La reproducción de video y la posibilidad de producir sus propios videos, es otro de los usos que los alumnos le dan a su teléfono celular.

¿Dónde exactamente se realizan los aprendizajes de los jóvenes?, ¿cómo se llevan a cabo?, ¿qué tipo de aprendizajes resultan?, son preguntas muy sugerentes en el texto de García Díaz quien hace una defensa de lo audiovisual frente a lo que él llama lo escolar y el mundo del libro y la lectura.

El texto de Guillermo Orozco también es una crítica a la escuela como institución centrada en la enseñanza y una defensa de las tecnologías de información y comunicación como herramientas que facilitan múltiples aprendizajes que habilitan a los jóvenes para enfrentar las nuevas condiciones de la realidad en la que les ha tocado vivir. El texto es disfrutable, bien escrito, extensamente documentado, con un conocimiento exhaustivo de la bibliografía sobre el tema y sobre las investigaciones realizadas en torno a las

tecnologías de la comunicación. Orozco considera, comentando el trabajo de García Díaz así como en referencias a otros autores, que las posibilidades de enseñar se han reducido muchísimo y que hoy en día la escuela va quedando obsoleta en su principal función de enseñar. El autor menciona que la escuela podría aprovechar los aprendizajes de los jóvenes para enriquecer y crear un ambiente más propicio y motivante para el descubrimiento y la investigación.

Sin embargo, le surge la duda al lector: ¿un joven muy hábil en el uso de las TIC tendrá las mismas oportunidades que otro, quien además de esas mismas habilidades adquiridas por ser “nativo”, pasa por la educación formal de calidad, cuenta con un buen aprendizaje en técnicas como son la escritura, la lectura, las matemáticas, y el resto de materias de una educación sólida? Los niños siempre han jugado en el recreo y no sólo allí han aprendido muchas cosas; en otras palabras, siempre se ha aprendido fuera de las aulas. Quizá la escuela debe ofrecer a quienes pasan por ella, la diferencia entre dominar instrumentalmente los medios, y la posibilidad de convertirse en creadores de tecnología y de nuevas formas de conocimiento. Después de informarnos en los textos previos, podemos preguntarnos si la solución es que la escuela desaparezca o se convierta en un espacio multimedia, o más bien que la escuela tenga la capacidad de ofrecer caminos para la transformación conceptual y práctica que abre brechas al conocimiento productivo y a la mejor convivencia en el espacio público.

El último capítulo está en manos de Darwin Franco Mígués y Rosalía Winocur. Franco Mígués habla en el capítulo VI, de cómo la familia juega un papel central en nuestro proceso de migración y domesticación tecnológica. En cuidadoso diálogo, a través de citas con investigadores mexicanos en el tema, entre ellos con dos autores que aparecen en este mismo libro –Guillermo Orozco y Rosalía Winocur–, Franco explica el cambio en las relaciones al interior de la familia, donde las nuevas tecnologías de la comunicación están provocando una inversión de los roles educativos familiares, pues los padres ya no son los únicos transmisores

del conocimiento y los hijos ahora pueden asumir un rol de “enseñantes”.

A partir de cuatro categorías y de referencias teóricas y citas de sus entrevistados, Franco construye un amplio panorama de las *trayectorias mediáticas familiares* que le permiten observar la presencia de las pantallas en la vida, estructura y organización familiar. El autor constata que el nivel socioeconómico de la familia de origen de los jefes de familia, su propio proceso de domesticación tecnológica y, en algunos casos, por la profesión o actividad laboral que actualmente desempeñan, definen en gran medida la compra de computadoras y celulares para el resto de la familia. Otro hallazgo es que la incorporación de las tecnologías responde a las dinámicas familiares: si las jornadas laborales de los padres implican estar mucho tiempo fuera del hogar se opta porque una pantalla supla dicha ausencia y que sirva como entretenimiento y como forma de conexión y comunicación familiar.

Por otro lado, el autor encuentra que las seis familias analizadas poseen características muy distintas y han mostrado no sólo diversos problemas sino también múltiples soluciones. Franco Migués resume su experiencia investigativa en torno a los cambios educativos a partir de la aparición de las pantallas dentro de la familia, señalando que el cambio no pasa por lo tecnológico, sino por el contexto cultural más amplio y que si bien las tecnologías modifican la relación padres e hijos al estar separados generacional y simbólicamente, también pueden estar unidos por las posibilidades que la tecnología brinda al entorno familiar.

El texto de Rosalía Winocur ofrece una síntesis de los principales hallazgos y conclusiones de una investigación etnográfica realizada por la autora, sobre los usos de las tecnologías de información y comunicación. Se refiere específicamente a la diferencia entre la percepción diferenciada de los nativos y los migrantes tecnológicos sobre los usos que cada cual hace de la tecnología. El texto resulta muy interesante en sí mismo y amplía el tema de las TIC en la familia. La autora comparte con Franco Migués el tema de los conflictos y negociaciones que provocan las pantallas en las

dinámicas familiares. La autora por lo tanto se propone aportar a la discusión a partir de la reflexión de cómo la utilización e interacción con los dispositivos digitales, configuran desde el punto de vista simbólico y afectivo nuevas experiencias y tensiones generacionales.

El texto de Winocur comparte sus propios hallazgos al respecto y distingue las formas de ejercer las habilidades con las tecnologías digitales de ambos nativos y migrantes. Los nativos las ejercen con mayor naturalidad aunque tampoco creen que Internet sea su particular territorio, por lo que no constituye un motivo de disputa, ni promueve la propiedad moral, intelectual o simbólica sobre el mismo. Por su parte, los inmigrantes reconocen la habilidad autodidacta de los jóvenes, y admiten que su condición de recién llegados los coloca en una situación diferente, muy a menudo acompañada de desventajas, estigmatización y desigualdad.

Winocur repasa las principales características de la relación de los jóvenes y los adultos con las TIC y deja ver lo que separa a los nativos de los migrantes en temas como incorporación y domesticación de los artefactos digitales, sus referencias temporales y biográficas, las formas de resolución de problemas tecnológicos, la administración de los tiempos *online* y *offline*, los miedos de los migrantes y los riesgos de los nativos.

En este libro se han presentado, discutido, y confrontado ideas con respecto a varios temas. El contenido de los textos será seguramente referente para nuevas reflexiones en el campo, de esta manera nuestro esfuerzo está dirigido a profesores, estudiantes e investigadores en temas afines. También creemos que el libro puede aportar a las discusiones sobre metodología en las ciencias sociales y humanas, ya que ofrece pautas y ejemplos concretos de lo que significa leer, discutir, citar y dialogar entre pares en el mundo académico. Finalmente un agradecimiento a los dictaminadores anónimos de esta obra por su ayuda para esclarecer las incertidumbres propias de la primera versión. En la cultura escrita, los dictámenes cumplen un papel descifrador y aportan al texto en beneficio del diálogo entre los autores y los lectores.

Bibliografía

- Bajtín, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Corona Berkin, S. y otras voces (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- y Olaf Kaltmeier (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Mari Mutt, J. A. *Manual de Redacción Científica*. Puerto Rico: Departamento de Biología, Universidad de Puerto Rico Mayagüez. Disponible en: www.caribjsci.org/epub1/.
- Pérez-Daniel, R. (2013). La comunicabilidad del material educativo intercultural. G. Ascencio Franco, coord. *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: UNAM.
- Rançiere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Zorzal.
- Ruiz-Pérez, R., D. Marcos-Cartagena y E. Delgado López-Cózar (2014). La autoría científica en las áreas de ciencia y tecnología. Políticas internacionales y prácticas editoriales en las revistas científicas españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 37 (2): e049. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.2.1113>
- Salvador Martínez, A. y S. Corona Berkin (2002). *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

EVALUACIÓN

Red de política y toma de decisiones: el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en la Reforma Integral de Educación Básica en México

Juana Eugenia Silva Guerrero

Este documento contiene el reporte final de la investigación que llevamos a cabo durante el Doctorado en Educación (Silva, 2015). El estudio que aquí se presenta trata sobre la política de Educación Básica en México y, específicamente, al interior de ella, lo que interesa es profundizar en dos procesos: por un lado, la toma de decisiones que le da forma y contenido a la política, y por el otro, el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en dicho proceso decisorio por parte de grupos organizados que tienen interés en la educación del país. La investigación trata de contribuir a la comprensión de dos vínculos: a) entre los procesos políticos y la hechura de política educativa, y b) entre la evaluación de logro educativo y el proceso decisorio de la política.

Consideramos que parte importante del proceso decisorio lo conforman grupos organizados que tienen intereses (políticos, ideológicos, científicos, económicos) que proteger alrededor del tema educativo; es decir, se considera que el éxito de las medidas de política está sujeto a numerosas e impredecibles contingencias, entre ellas las que se puedan presentar en los procesos de debate y negociación entre diferentes actores participantes para darle forma y contenido a la acción pública. Partimos de la idea de que dichos procesos pueden ser al menos tan importantes como el contenido específico de las políticas mismas y de que en el proceso decisorio de la política de educación básica uno de los insumos sustanciales deberían ser las conclusiones de las evaluaciones de logro educativo de los alumnos.

Los discursos contenidos en diferentes documentos normativos plantean que las políticas educativas –la reforma curricular y la evaluación de logro educativo entre ellas– se orientan a mejorar la calidad y equidad de la educación. Así, era necesario analizar los contenidos de los discursos de la calidad educativa y de la evaluación del logro educativo para saber qué es lo que el Estado mexicano quiere mejorar en la educación básica y qué estrategias tiene ideadas para conseguirlo.

Con la finalidad de contestar las preguntas de investigación elegimos estudiar una política específica de educación básica, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

Mediante entrevistas semiestructuradas a los actores clave seleccionados y el análisis de documentos directamente relacionados con la RIEB recogimos información que nos permitió entender la complejidad del proceso decisorio del caso estudiado a través de la identificación, descripción y comprensión de las dinámicas de los diferentes grupos de actores involucrados, además de detectar qué, quiénes, cómo y por qué utilizan la información que proviene de las evaluaciones de logro educativo en la toma de decisiones.

Este reporte fue dividido en tres apartados. En el primero presentamos la problematización de los conceptos que se constituyeron en los núcleos organizadores del estudio, así como la formulación del problema. En el segundo exponemos el planteamiento de la investigación el cual a su vez lo dividimos en tres subapartados: el foco propiamente dicho, la perspectiva de análisis y el diseño de la investigación. En un apartado final mostramos las conclusiones del estudio.

El uso de los resultados de la evaluación estandarizada y la toma de decisiones en política educativa

En la bibliografía revisada encontramos que los especialistas en evaluación de logro educativo reconocen que, ante el aumento del número de pruebas estandarizadas en gran escala, son necesarios estudios sobre los usos de los resultados de evaluación por parte

de diferentes grupos, principalmente para el diseño de políticas. Los usos de los resultados de evaluación a alumnos forman parte de uno de los puntos más relevantes de la agenda de investigación en educación básica y han representado un motivo de interés al interior de las comunidades académicas, en especial para los expertos en evaluaciones estandarizadas.

La evaluación de la educación básica en México

En México el auge de la evaluación fue más evidente en los años noventa. Las políticas sociales entre ellas la política educativa (y los programas que de ellas se desprenden) empezaron a evaluarse. Trataremos de profundizar en cuáles fueron los principales factores que incidieron en el país para llevar a la práctica la evaluación educativa. Por otra parte, analizaremos los factores que tuvieron influencia en el cambio de un Estado planeador (de insumos) a un Estado evaluador (de resultados).

En virtud de que la evaluación es un juicio de valor sobre una cosa –en este caso la educación– las críticas sobre los procesos de evaluación han hecho patentes diferentes posiciones ideológicas y académicas y han propiciado debates

[...] entre la evaluación estandarizada externa y la evaluación en el aula; entre la evaluación de resultados y la evaluación de procesos; entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa. [...] Detrás de estos debates se encuentran implícitas las principales tensiones en todo proceso educativo: entre lo individual y lo colectivo; entre lo local y lo general; entre el respeto a la diversidad, por un lado, y la integración social por el otro (Ravela, 2006: 73).

El debate y el estudio sobre la evaluación misma han permitido que en la actualidad la evaluación de la educación sea

[...] una institución relativamente consolidada. Más de tres décadas han transcurrido ya desde las primeras iniciativas, muy incipientes, que buscaban conocer de manera sistemática procesos y resultados

del sistema educativo. En la última década se han producido avances muy importantes, los cuales han modificado nuestra imagen del sistema educativo y sobre cómo debe evaluarse. Hoy, si bien con diferencias en cuanto a su concepción, la mayor parte de los actores educativos coincide en la importancia de realizar evaluaciones periódicas de diferentes aspectos del sistema educativo. Resulta difícil imaginar la posibilidad de reflexionar o intervenir sobre la educación nacional sin tener en cuenta esta herramienta (Martínez y Blanco, 2010: 90).

La evaluación de alumnos, maestros, escuelas y programas de la educación básica en México se ha desarrollado desde hace cuatro décadas y de acuerdo con Martínez y Blanco (*ibid.*: 99), pueden distinguirse tres periodos de evolución: de 1970 a 1980, la década de 1990 y 2002 a la fecha.¹

Entre 1970 y 1980 la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó la recolección, la sistematización y la actualización de información censal para la elaboración de estadísticas sobre el Sistema Educativo Nacional (*ibid.*: 100). Si bien es cierto que fue hasta los años noventa que se presentó un avance considerable en la evaluación de la política educativa en el país, también es cierto que fue una de las pocas políticas sociales que se preocupó por desarrollar instrumentos de medición confiables desde los años setenta debido a la inquietud que representaba para las autoridades educativas conocer con cierto grado de precisión la cobertura y la calidad de la educación. El primer problema a resolver era la falta de informa-

¹ Debe advertirse que el año de publicación de la obra citada es 2010. Podría hablarse de un cuarto periodo a partir de septiembre de 2013, fecha en que fue expedida la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la cual da vida al Sistema Nacional de Evaluación. Se trata de una de las leyes secundarias que regula la modificación a los artículos 3° y 73° Constitucionales, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de febrero de 2013. Estas modificaciones a la normatividad están fuera del periodo de análisis del presente estudio.

ción válida y confiable sobre las diferentes escuelas y dependencias que formaban la SEP para estar informados a través de datos estadísticos del estado que guardaba la educación en ese tiempo. Martínez y Blanco señalan que en las décadas de 1970 y 1980

[...] los avances principales no se produjeron tanto en el terreno de la evaluación como en el de la medición. Se mejoró de manera considerable la información censal disponible sobre el sistema educativo, con el objeto de disponer de estadísticas confiables y comparables a través del tiempo. [...] La primera evaluación de aprendizajes, en sentido estricto, se realiza durante el sexenio 1976-1982 en muestras de alumnos con representatividad nacional (*idem.*).

No obstante, los resultados y conclusiones de este primer esfuerzo de evaluación de aprendizajes no fueron difundidos, a pesar de la relevancia de la información para docentes, padres de familia, los interesados en el campo educativo, y los tomadores de decisiones sobre la educación básica del país. Los resultados no se publicaron principalmente porque el contexto político de los años ochenta era propicio para manejar la información a discreción y con opacidad. Sin embargo, el objetivo era tener información sobre los conocimientos y capacidades que habían adquirido los estudiantes a lo largo del año escolar relacionados con el currículo. Esto representó un salto cualitativo importante pues se pretendía conocer más sobre uno de los elementos del sistema educativo, el aprendizaje de los alumnos y no sólo saber si los niños tienen acceso a la escuela.

Como se señaló, los años noventa constituyeron un progreso significativo con relación a lo logrado en las dos décadas anteriores. La reforma educativa se desprendió del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que se materializó con la publicación de la Ley General de Educación (LGE) en 1993, en la cual se estipularon las bases normativas bajo las cuales se llevaría a cabo el federalismo educativo. Este hecho creó la necesidad en las autoridades educativas de desarrollar instrumentos de

evaluación confiables que pudieran ser utilizados como medio de control y para diseñar políticas educativas.²

La evaluación en el sector educativo puede tener diferentes objetos y propósitos. La evaluación de alumnos puede valorar su avance de acuerdo con el currículum prescrito, pero también existen otros propósitos como seleccionar a candidatos para ingresar a cierto nivel; otorgar apoyos financieros para estudios; retroalimentar a los docentes; ayudar en la definición de política educativa, entre otros. La evaluación de maestros puede ayudar a formarlos mediante su retroalimentación, pero también puede tener como propósito el ingreso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo. La evaluación de escuelas tiene fuerza para incidir en su mejora, su transparencia y rendición de cuentas. Pero, únicamente cuando se trabaja sobre el conjunto de los componentes del sistema educativo es posible mejorar la calidad educativa. De acuerdo con Martínez Rizo, “explicitar los posibles propósitos de la evaluación es importante si se tiene en cuenta el principio de que *cada propósito implica un diseño apropiado*, ya que ningún acercamiento da resultados válidos y confiables para todo propósito” (2009: 36). Habiendo hecho estas precisiones, en las siguientes líneas haremos especial énfasis en la evaluación de aprendizajes de los alumnos de educación básica, parte fundamental del foco de investigación, y más adelante nos ocuparemos de la noción de calidad educativa.

En la década de los noventa, a nivel federal, pueden destacarse tres acciones de evaluación de aprendizajes de alumnos: a) el centrado en el factor de aprovechamiento escolar en el marco del Programa de Carrera Magisterial iniciado en 1994; b) las pruebas denominadas “estándares nacionales” a partir de 1998 y; c) las tres

² La *Ley General de Educación* publicada en 1993, en su capítulo II establece el marco normativo que regularía en adelante el federalismo educativo (artículos 12 al 31), del que se desprende la Sección 4, que trata sobre la evaluación del sistema educativo y sienta las bases jurídicas iniciales para el desarrollo de lo que hasta hoy conocemos de evaluación en el campo de la educación.

evaluaciones internacionales: *Trends in Mathematics and Sciences Study* (TIMSS) de 1995; el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de 1997; y la primera ronda en México del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) en el año 2000 (Martínez y Blanco, 2010: 101).

Antes del año 2000, como se ha señalado, los resultados no se daban a conocer a la opinión pública principalmente por dos razones: a) la falta de autonomía de los organismos evaluadores, que influía no solamente en la manera en que eran presentados los resultados, sino también en atender las peticiones de las autoridades de las que dependían [en palabras de House (1994: 17), sus patrocinadores]; en este sentido, las evaluaciones educativas en México llevadas a cabo en los años noventa podían tener un sesgo ideológico importante, las condiciones políticas e institucionales de un régimen autoritario eran propicias para manejar la información a discreción en un marco general de opacidad; y b) lo reciente del proceso y por tanto la falta de experiencia en la evaluación de aprendizajes a gran escala tenía alta probabilidad de tener problemas conceptuales y metodológicos, por lo cual los resultados y conclusiones que se desprendieron de las primeras evaluaciones sobre todo las nacionales eran poco confiables. En relación con las evaluaciones internacionales, el caso más evidente fue la decisión de no publicar los resultados de la prueba TIMSS en 1995.

Hubo tímidos esfuerzos de difusión al finalizar la década de los noventa, sobre todo por medio de reportes basados en pruebas de aprendizaje. Martínez y Blanco subrayan que “si bien debe reconocerse el mérito de estos esfuerzos, también es cierto que fueron escasos y que su repercusión en el sistema educativo fue relativamente baja. La información producida en la década no se incorporó al proceso de toma de decisiones o diseño de políticas educativas” (2010: 106).

Las elecciones del año 2000 dieron como resultado el cambio del partido político en el poder. Este hecho propició que muchos ciudadanos pudieran manifestar con mayor confianza su interés

por participar en la vida pública y política del país, la cual estaba limitada en un régimen autoritario.

Para el grupo de especialistas en educación, que formó parte del equipo de transición del entonces presidente electo Vicente Fox, era necesario que la información fuera recogida por una institución independiente de la SEP que tendría la obligación de publicar los resultados y conclusiones que se derivaran de las diferentes acciones de evaluación. La apuesta del grupo de especialistas en educación era fortalecer la palabra de la sociedad civil por medio de la información sobre la situación de la educación en el país. Esto le daba la posibilidad de ser una sociedad civil más activa y presionar para que se tomaran las medidas de política educativa necesarias para corregir los problemas revelados por las conclusiones de las evaluaciones (Schmelkes, 2009: 19). Fue a partir del sexenio foxista que se dio impulso a la transparencia y la rendición de cuentas,³ medidas que generaron la necesidad de publicar las conclusiones de los diferentes esfuerzos de evaluación de aprendizajes de los alumnos de educación básica.

De esa coyuntura social y política nació la propuesta de la creación de una entidad con autonomía para recoger información por medio de la evaluación. La creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE) se materializó con la publicación del decreto de creación el 8 de agosto de 2002 y su operación efectiva a partir de mediados de 2003. Pero, no fue posible crear una institución autónoma de la SEP.

Desde la perspectiva de Schmelkes la autonomía constitucional del INEE era necesaria y se basó en la siguiente afirmación.

[...] la dependencia de la Secretaría de Educación Pública, sin duda ha repercutido en la fuerza que el INEE ha podido tener en la orientación de la evaluación del sistema y en las decisiones de política

³ El 30 de abril de 2002 se aprobó la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental (Cámara de Diputados, 2002) y la consecuente creación del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI).

educativa. El INEE ha sido presa de los cambios administrativos. Baste comparar su peso en el sexenio dentro del que fue creado [2000-2006], y el que actualmente tiene con esta administración [2006-2012] (2009: 20).

La orientación institucional que dominó al INEE desde su creación hasta la actualización de su Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014, ayudó a establecer la misión que quedó expresada en los términos siguientes:

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación contribuirá al mejoramiento de la educación en México a través de la realización de evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de sus resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas.

En la primera década del siglo XXI pueden distinguirse tres programas de evaluación de aprendizajes a alumnos a nivel federal: a) se continuó con la aplicación de las evaluaciones internacionales, la prueba PISA organizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y con la prueba del LLECE coordinada por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). El INEE asumió la representación de México ante estos dos organismos; b) los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), diseñados, coordinados y aplicados por el INEE desde 2005; y c) los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), bajo la responsabilidad de la SEP desde 2006.

Desde la creación del INEE una de las preocupaciones era que se difundieran los resultados de las evaluaciones. Los esfuerzos de difusión y comunicación han estado presentes y han sido notables pero, a pesar de ello, todavía no han producido los resultados esperados. La información que proviene de la evaluación estandarizada es mayor en cantidad y en calidad que en el año 2000, sin embargo, ¿cuánta y cómo es consultada esta información para mejorar

la educación? Al respecto el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) advierte que:

La evaluación estandarizada externa sólo podrá tener efectos positivos sobre la educación si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilización pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo. Existe siempre el riesgo de que la política educativa se concentre en la implementación de evaluaciones, pero que luego no se tomen acciones concretas para enfrentar y resolver los problemas que las mismas ponen de manifiesto [...] (Ravela *et al.*, 2008: 5).

Para fines de esta investigación nos enfocaremos en el periodo que comprende de 2000 a 2012, tiempo en el cual la política educativa gubernamental estuvo enmarcada por los *Planes Nacionales de Desarrollo* (PND) 2001-2006 y 2007-2012, el *Programa Nacional de Educación* (PNE) 2001-2006, el *Programa Sectorial de Educación* (PSE) 2007-2012 y el acuerdo político de la *Alianza por la Calidad de la Educación* (ACE) de 2008.

En el periodo estudiado, la Ley General de Educación de 1993 constituyó el marco legal para evaluar la educación básica en México al establecer que la evaluación era una atribución de la autoridad educativa federal.⁴ Las instancias responsables de la evaluación están constituidas por la Federación, representada por la SEP; las entidades federativas, representadas por las autoridades educativas locales; los organismos técnicos especializados de carácter nacional y público como el INEE, y los organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO.

La evaluación en México ha tenido aciertos pero ahora hace falta reflexionar críticamente sobre algunas tendencias contradictorias y sobre aquellas acciones de evaluación que han tenido un efecto in-

⁴ La Ley General de Educación fue reformada en 2013 incluyendo importantes cambios en la evaluación del sistema educativo. Estos cambios se encuentran fuera del periodo de estudio.

deseado sobre el SEN. Martínez Rizo hace un balance de los efectos que ha tenido la evaluación de aprendizajes a alumnos.

En el lado positivo se deben mencionar los avances técnicos y la formación de especialistas de buen nivel; la creciente conciencia ciudadana del derecho a conocer los resultados de las evaluaciones, que contrasta con el hermetismo anterior; y el que algunas autoridades educativas, en el nivel federal y en algunos estados, comiencen a hacer uso de los resultados de las evaluaciones para toma de decisiones. En el lado negativo hay que contar el número ya excesivo y creciente de pruebas que se desarrollan y aplican, que pesa cada vez más sobre alumnos, maestros y escuelas; el predominio de la evaluación a gran escala que deben usar los maestros en el aula; el uso inapropiado, cada vez más frecuente, de los resultados y su excesivo peso en el diseño de las políticas públicas (2009: 9-10).

De acuerdo con el citado autor, creemos que se han sobrevalorado los beneficios que puede ofrecer la evaluación de aprendizajes en el proceso decisorio en la formulación o reformulación de política educativa. Los resultados de la evaluación de aprendizajes no puede confundirse con calidad educativa, ni el diagnóstico del sistema educativo con calidad educativa. Efectivamente, las conclusiones de las acciones de evaluación de logro educativo son muy importantes, pero no son las únicas, por lo cual no deja de ser una apreciación parcial del sistema educativo en su conjunto. Por otra parte, Martínez Rizo señala que

los resultados de los alumnos en pruebas de rendimiento no pueden tomarse sin más como indicadores confiables de la calidad de un docente o una escuela, por razones precisas: los resultados de los alumnos no dependen sólo de la escuela [...]. El error de medición produce intervalos de confianza que hacen que la diferencia entre puntajes cercanos no sea significativa; el muestreo tiene consecuencias similares; en censos, el error no derivado del muestreo puede ser mayor. Porque en aplicaciones masivas con resultados indivi-

duales la extensión de las pruebas es reducida y deben limitarse a algunas áreas y pocos temas curriculares, y el uso de preguntas de opción múltiple hace descartar temas importantes (*ibid.*: 32).

De lo anterior se desprenden tres aspectos relevantes para entender la evaluación de aprendizajes de la educación básica en México: a) este tipo de evaluación ha aumentado de manera considerable en número y calidad; b) diversos grupos sociales pueden acceder con relativa facilidad a los resultados de evaluaciones y; c) la evaluación a docentes y escuelas no ha evolucionado de la misma manera que lo ha hecho la de alumnos, por lo que es difícil tener una visión más comprehensiva del sistema educativo mexicano.

Entonces, para conocer la calidad de la educación básica que está brindando México tendríamos que evaluar al conjunto de elementos que conforman el sistema educativo nacional. Sin embargo, sabemos poco sobre qué significa la calidad educativa. En el siguiente subapartado nos ocuparemos de dicho concepto.

La noción de calidad educativa

Las reformas educativas emprendidas a partir de 1993 han tenido como principal motor la búsqueda de la calidad educativa. Todo apunta a que en las instituciones y organizaciones educativas existe consenso generalizado sobre la importancia y necesidad de proporcionar acceso a una educación de calidad. Lo anterior se debe al significado social que tiene la noción de calidad, ya que normalmente se le relaciona con una connotación positiva (la calidad ya no es nula, mala o mediocre). La mayor parte de las personas cuando habla de calidad la asocia con la “excelencia” y la “perfección”, ya sea de bienes o servicios. En este sentido, es difícil que alguien se oponga a que algo sea de calidad.

Efectivamente, “hay un acuerdo general sobre la deseabilidad de la calidad en cualquier ámbito de la vida humana y en todo tipo de acción individual y colectiva, espontánea o planificada. Este hecho puede, quizá, explicar o, al menos, justificar la persistente utilización del concepto de calidad educativa en los últimos 30

años” (De la Orden, 2012: 11). Pero debemos detenernos y cuestionar ¿qué es la calidad educativa? puesto que es lo que queremos alcanzar y evaluar, no sólo desde el punto de vista social sino también normativo. Si la calidad educativa no se define, difícilmente podrá ser correctamente evaluada y alcanzada como característica esencial de la educación en su conjunto. El problema se encuentra presente en la bibliografía sobre calidad educativa, en la cual el concepto en general es confuso.

En la literatura relacionada con la calidad de la educación existen principalmente dos líneas de argumentación que han sido motivo de debate en las últimas décadas y aún no están exentas de polémica. Una primera línea de argumentación es el enfoque “economicista”; en él se encuentra la preocupación del gobierno y de las autoridades sobre los retos que la mejora de la educación plantea para el crecimiento económico, en términos de mejorar las habilidades y competencias para el trabajo, pues ello implica mayor posibilidad de desarrollo y mayor competitividad en el plano estrictamente económico. En una economía globalizada y en un contexto en que la riqueza de los países depende cada vez más de la capacidad de las personas de añadir valor al producto,⁵ el nivel educativo de la población se plantea como prioritario y se considera, cuando menos en el discurso, como un bien público de primer orden.

Una segunda postura llamada “humanista” hace hincapié en la función de la educación para promover los valores sociales en libertad y el desarrollo creativo y afectivo de los alumnos, dos aspectos muy difíciles de evaluar. Adicionalmente se plantea la necesidad de asegurar la equidad en materia de educación. De acuerdo con Tiana “la equidad no se fundamenta exclusivamente en sentimientos altruistas o en un sentido genérico de la justicia social, sino también en la necesidad de mantener y reforzar la cohesión social, entendida como base imprescindible para lograr un desarrollo social sos-

⁵ Es la incorporación de conocimientos científicos y tecnológicos al proceso de producción, distribución y venta. Es anticiparse a las necesidades de la sociedad, ir un paso adelante de las exigencias del consumidor.

tenible y enriquecedor” (2008: 116). Esta argumentación está ligada con la noción de la educación como un derecho humano, al que deben tener acceso todos los ciudadanos en condiciones de igualdad. Este derecho implica ofrecer a los individuos buena educación con el propósito de generar las mismas oportunidades para todos y orientar a la cohesión social.

En América Latina, y específicamente en México, la preocupación por la calidad de la educación empezó a surgir de manera paulatina desde los años ochenta, en la medida que se estaba logrando mayor cobertura y grados de escolaridad. Sin embargo, hasta la actualidad no existe consenso sobre la definición de calidad educativa, resultado del debate entre la postura economicista y la humanista.

A pesar de no tener una definición del concepto, se puede encontrar abundante literatura sobre calidad educativa ya que puede tener diferentes propósitos y puede estar presente en diferentes niveles, instituciones y actores del sistema educativo. No es lo mismo hablar de calidad de la educación superior que hablar de calidad de educación básica, es decir, la forma en que se representa y por lo tanto se mide la calidad es diferente para cada nivel educativo. Por otra parte, el significado dependerá a que se refiera la noción de calidad pues puede ser a una escuela, un maestro, un alumno, entre otros. En ese orden de ideas, también se pueden encontrar definiciones que se dirigen a diferentes elementos del proceso educativo: acepciones basadas en la calidad de los insumos, los procesos o los resultados.

En la revisión documental sobre calidad educativa pudimos distinguir tres tendencias al definir el concepto de calidad: la primera busca definirlo teóricamente, la segunda lo define operacionalmente y la tercera, evita definirlo. Varios autores coinciden en la dificultad que existe en la definición precisa del concepto de calidad. Algunos, desesperando de la posibilidad de alcanzar un consenso, llegan a sugerir la idea de que se trata de una noción totalmente subjetiva, sin realidad objetiva consistente (Martínez Rizo, 1996: 133).

En la revisión de las diferentes posturas para definir la calidad, Tiana coincide con Martínez Rizo:

[...] hay que aceptar un hecho incontrovertible: [calidad] es un término ambiguo, indefinido y polisémico, con una notable variedad de significados. Diversos agentes lo utilizan de manera diferente, en función del contexto en que lo usen. [...], no hay que hacerse ilusiones acerca de la unanimidad que pueda haber en torno al concepto, ya que es simplemente inexistente (2008: 115-116).

Por otra parte, la noción de calidad educativa puede ser utilizada a nivel individual o colectivo. Si se piensa en la calidad de la educación de un alumno, “será necesario considerar aspectos como la realización personal, los procesos de maduración, la dimensión cognitiva y aún la metacognitiva del aprendizaje, entre otros. Las discusiones entre especialistas sobre la calidad educativa pueden incluir consideraciones sobre esos aspectos señalando la necesidad de relativizar y subjetivizar la noción, dándole mayor riqueza de significado” (INEE, 2004: 55).

Para Martínez Rizo

No es sencillo ponerse de acuerdo en una definición de calidad educativa. Quizá la dificultad se deriva, en parte, del hecho de buscar el consenso en el terreno de los conceptos abstractos. [...] parece más sencillo ponerse de acuerdo en qué es un buen sistema educativo, para luego subir de nivel de abstracción y definir el concepto de calidad de un sistema educativo, como paso necesario para el diseño de un sistema de indicadores de la calidad (2010: 8).

El autor propone las cualidades que debe reunir un buen sistema educativo de la siguiente forma:

- a) establece un currículo adecuado a las características de los alumnos (**pertinencia**) y a las necesidades de la sociedad (**relevancia**);
- b) logra que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la escuela, permanezca hasta el final y aprenda (**eficacia interna y externa**);
- c) consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y den lugar a comportamientos sociales fructíferos

para la sociedad y los individuos (**impacto**); d) cuenta con recursos humanos y materiales suficientes (**suficiencia**), y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches (**eficiencia**); e) considera la desigual situación de alumnos, familias y escuelas, y apoya en especial a quien lo requiera, para que todos alcancen los objetivos educativos (**equidad**) (*ibid.*: 8 y 9).

El autor advierte que ninguna de las dimensiones es suficiente por sí sola para definir la calidad y afirma que es la integración armoniosa de todas ellas lo que la precisa (*idem.*).

De la Orden (2012: 11) después de reconocer la dificultad de la definición del concepto, dirige su argumentación en la misma dirección que la de Martínez Rizo. De la Orden acepta que es necesario un modelo sistémico para aproximarse a una concepción de la calidad educativa que permita la derivación de indicadores relevantes y utilizables como vía para la evaluación de la calidad del sistema educativo.

Ante la dificultad de la definición del concepto de *calidad educativa* y la existencia de una definición operativa de *calidad del sistema educativo*, la gran mayoría de los autores cuando analizan temas que tengan como núcleo central el análisis del concepto de calidad educativa adoptan la definición operativa y sistémica o evitan entrar a la discusión conceptual aduciendo que las dos posturas –enfoque humanista y enfoque economicista– contestan la pregunta ¿calidad para qué? y éstas no son excluyentes sino complementarias.

Creemos que la definición de la noción que formula Martínez Rizo da respuesta a la discusión de cómo tender un puente entre las dos posturas para luego proponer un concepto operativo de *calidad del sistema educativo* y a su vez resuelve el problema de cómo evaluar la educación básica en su conjunto con referentes que se encuentran en la normatividad educativa nacional: el artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación y los planes y programas de estudios establecidos por la SEP (INEE, 2004: 55).

De acuerdo con Martínez Rizo (2010: 30-31) el concepto de calidad es relativo, porque el juicio depende de los referentes, y es dinámico, porque la calidad nunca se alcanza totalmente. La calidad no es un estado, sino una tendencia: la auto-exigencia permanente y razonable de superación y ésta surge del interior mismo del sistema.

En síntesis, contamos con una definición operacional sobre la calidad del sistema educativo. La definición operacional ha servido para diseñar un sistema de indicadores que ha ayudado a evaluar al sistema educativo. Entre los años 2000 y 2012 en México se le ha concedido un papel importante a la evaluación como una fuente de información para la planeación, la transparencia y rendición de cuentas y la elaboración de políticas públicas. No obstante, aunque tenemos una definición sobre calidad del sistema educativo que ha tenido como objetivo el servir de palanca para hacer evaluación integral y técnicamente calificada de la educación, aún a inicios de 2013 no existía un marco integral que unificara de manera coherente y conectara claramente todas las dimensiones de la calidad del sistema educativo.

La evaluación y toma de decisiones en política educativa

Esta sección tiene como finalidad focalizar dos etapas⁶ del ciclo de vida de las políticas públicas: la evaluación de resultados y el proceso decisorio para darle forma y contenido a la intervención gubernamental.

⁶ El presente trabajo se adhiere al enfoque “por etapas” porque dada la cantidad de marcos y modelos disponibles en la literatura como herramientas analíticas es necesario disponer de una forma de acercamiento que permita el análisis de las complejidades del mundo real. Teniendo presente las limitantes que el enfoque analítico tiene. La disyuntiva, como señala Landau (1961: 353, citado por Parsons, 2007: 35), no radica en usar o no usar modelos, sino en hacer de ellos un uso abierto e “higiénico” que fomente una conciencia crítica en cuanto a sus supuestos, orígenes e importancia.

Debemos reconocer que el análisis de una política pública no parte de cero ni enfrenta una situación inédita de dar forma a una política enteramente nueva que tiene como tarea tratar un problema público jamás visto.⁷ En ese sentido, se evalúan los resultados de la política que está en curso, y se trata de identificar las causas de esos resultados; en algunas ocasiones se impulsan reformas o modificaciones para tratar de corregirla o mejorarla y lograr sus principales objetivos. Es frecuente que en las reformas se cambie el nombre a los programas que contiene la política, pero de lo que se trata es de madurar la política pública, sostenerla en el tiempo e “institucionalizarla” (Aguilar, 2009: 17).

Existe consenso de la necesidad de la toma de decisiones informada. El problema actual es la falta de capacidad de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para analizar con más cautela el detalle de los resultados de las evaluaciones de tal forma que con base en ese ejercicio puedan formular rutas de mejora.

En el mundo ideal, los científicos sociales positivistas pueden tener como tarea hacer múltiples evaluaciones y aportar un mayor número de explicaciones causales a los resultados, para conocer qué sucedió y por qué. En el mundo real, las múltiples evaluaciones a la misma política tienden a no ser acumulativas ni complementarias. Sus métodos y resultados divergen extensamente, por lo cual es difícil lograr un solo juicio o por lo menos que sus resultados coincidan en lo fundamental sobre lo que pasó con una política determinada (Bovens, Hart y Kuipers, 2006: 321). Debemos tener presente que los diferentes actores políticos y sociales están interesados en la evaluación de maneras distintas y esperan diferentes tipos de resultados.

En la revisión de la literatura encontramos que los autores coinciden en otro aspecto importante que es el papel que juega el proceso político en la definición de la estructura de una política pública

⁷ Puede haber algunas excepciones, como desastres naturales, problemas de salud pública, ambientales, etc., pero en general este tipo de eventos son poco frecuentes.

determinada, es decir, la actividad de los actores políticos está presente en todo el ciclo de las políticas públicas, igual que lo está la generación de información y la toma de decisiones sobre esa información (Aguilar, 2009: 21; Parsons, 2007: 282; Surel, 2006: 68; Gourevitch, 1986: 17). Lo que algunos llaman la “política de las políticas” (*politics of policies*).

En síntesis, tanto en la evaluación como en la toma de decisiones están presentes dos enfoques: por un lado, el enfoque racionalista caracterizado por el énfasis en el valor de la neutralidad y las cargas objetivas del funcionamiento de la política, que intenta salvaguardar al proceso de la evaluación y toma de decisiones de las presiones políticas; por otro, se encuentra lo que Bovens, Hart y Kuipers (2006: 322) llaman el enfoque argumentativo, el cual considera a la evaluación de la *policy* como una contribución a la discusión y al debate informado para la toma de decisiones, en la cual siempre estarán presentes intereses de grupos organizados. Hemos expuesto dos tipos de acercamiento a la evaluación y a la toma de decisiones; la línea divisoria entre esos abordajes estará basada en las formas de las normas, valores, intereses, y el poder que se ejerce en estas dos etapas.

El problema es que la información que se deriva de la evaluación corre el riesgo de ser distorsionada, no sólo en el aspecto teórico y metodológico de la evaluación, sino también por los diferentes intereses políticos y económicos de los diversos grupos sociales, por lo cual los agentes interesados en dicha información dudan de su veracidad. Reconociendo que existen grupos que tienden a defender sus intereses, es importante la autonomía de organismos de evaluadores nacionales e internacionales para definir su proceso y técnicas de evaluación, así como la forma en que se difunden y comunican los resultados.

La evaluación de aprendizajes de los alumnos está dirigida a contestar preguntas específicas como las siguientes: ¿cómo se está desempeñando el sistema educativo?, ¿qué están aprendiendo los niños y jóvenes mexicanos?, ¿por qué se tienen esos resultados?, ¿cómo influyen los factores del contexto en los alumnos para que

tengan ese tipo de resultados?, entre otras preguntas. Alrededor de estas interrogantes la investigación educativa ha conformado un corpus teórico y metodológico que ayuda a entender la complejidad de la educación, y ha encontrado herramientas de evaluación que pueden iluminarnos para intentar responder a esos cuestionamientos. Sin embargo, son muchos los factores que pueden influir en el vínculo entre evaluación y toma de decisiones.

Gran parte de la información generada por la evaluación es subutilizada [por los interesados], debido a múltiples motivos, tales como tiempos de entrega desfasados e inoportunos para la toma de decisiones, poca experiencia para utilizar información en la implementación de políticas, formatos de entrega que no facilitan su libre utilización o información poco útil para los destinatarios y tomadores de decisión, a quienes no se les consulta en sus necesidades concretas. Pero también, [...] hay un desacuerdo en las agendas de política y las de investigación en relación a qué investigar, cómo usar los resultados y para qué sirve el conocimiento de las políticas públicas (Bracho, 2010: 296).

La Ley General de Educación considera a la evaluación como un elemento necesario para conocer los avances o retrocesos en el desempeño escolar alcanzado por los alumnos de diferentes grados con el propósito de que sean tomados en cuenta para adoptar nuevas medidas que lleven a mejorar el SEN. Hasta 2013 se llevaban a cabo evaluaciones periódicas que miden el logro escolar de los alumnos de preescolar,⁸ primaria y secundaria. Las evaluaciones estandarizadas han mostrado que la gran mayoría de los alumnos evaluados tiene bajos o muy bajos resultados, sin embargo, conocemos poco sobre la utilización de la información que proviene de estos instrumentos por parte de los tomadores de decisiones en diferentes niveles y actores del SEN, menos podemos ponderar cómo y en qué medida han sido aprovechados los informes de eva-

⁸ En la actualidad sólo el INEE evalúa a 3° de preescolar.

luación para fundamentar cambios y reformas en educación básica, de ahí la relevancia del presente estudio.

Para saber más sobre estas interrogantes es necesario conocer quién o quiénes y con base en qué elementos e insumos *toma(n) decisiones* de cambio o reforma en la política educativa. Para contestar estos cuestionamientos es conveniente hacer tres precisiones en relación con el problema de la racionalidad de las decisiones. Primera, de acuerdo con el desarrollo hecho por Crozier y Friedberg (1990: 253) en este tema, asumimos que no existe un administrador público o político que tome decisiones en solitario, con información completa y de manera absolutamente racional. Los procesos de decisión no se dan en un vacío social, sino que existen realidades dadas y concretas en un contexto que imponen límites a la racionalidad, resultado de un entramado institucional y de la interacción de un conjunto de actores que, con diferentes intereses, participan en la atención de problemas de orden público. Segunda, todo proceso de decisión es complejo e implica el despliegue de cierta capacidad de argumentación, persuasión y el uso de variados recursos en poder de diferentes actores organizados y grupos de interés para convencer sobre la definición de un problema de orden público específico y, de esta manera, influir sobre la decisión de un determinado curso de acción, por lo tanto el conflicto y la negociación estarán presentes en el proceso. La perspectiva de análisis de políticas públicas considera al espacio de lo “público” como el punto de confluencia entre actores gubernamentales y no gubernamentales, es decir, en este enfoque está presente cierto grado de pluralidad. Tercera, la evaluación del logro escolar es otro curso de acción estratégico de la política educativa para medir qué tanto se ha alcanzado en uno de los componentes del objetivo principal, que es mejorar la calidad educativa. En este estudio se asume que “no todos los objetivos valiosos de la educación están incluidos en una evaluación estandarizada [...] [por lo tanto] no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas [...] [éstas] aportan información fundamental [...] pero no son un indicador completo de la misma” (Ravela *et al.*, 2008: 5). Sin embargo, la evaluación genera, de igual forma, procesos de

negociación y conflicto ya que de ella dependen la legitimidad y el prestigio de las agencias involucradas en mejorar la educación.

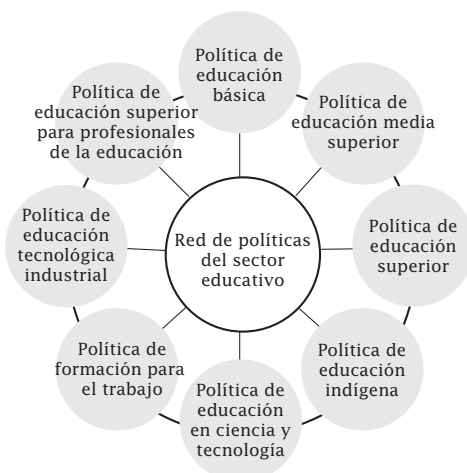
Red de política de educación básica y toma de decisiones

La investigación documental y de campo nos llevó a definir otros conceptos que nos ayudaron a profundizar en el estudio del proceso decisorio de la política, e identificar y ponderar el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo de los alumnos de educación básica en nuestro país por parte de diferentes actores que tienen interés en la educación del país. Otra noción fue la de redes de políticas públicas, Klijn las define como “el resultado de patrones de cooperación formales o informales, más o menos estables entre actores interdependientes, que toman forma alrededor de problemas y/o de programas de políticas públicas” (1998: 14). Asumimos que las “*redes*” así en plural son un concepto genérico que da cuenta de los diversos tipos de relación entre el Estado y los diferentes actores en cada sector de política. Entonces, el sector educativo tiene una red de políticas.

Así, precisamos la definición de otros conceptos nodales: la red de políticas del sector educativo y la red de política de educación básica. La primera está conformada por diversos conglomerados de organizaciones que se vinculan porque los une un objetivo en común: la educación del país. El esquema 1 puede ayudar a entender lo anteriormente expuesto. La representación gráfica incluye las principales redes de políticas del sector educativo.

La red de política de educación básica se integra por diversos subconjuntos de organizaciones que forman *subredes* a las que une un objetivo en común y a las que interesa la educación básica del país. Con el fin de entender el proceso decisorio de la política de educación básica identificamos y tipificamos, antes y a través del trabajo de campo, siete subredes: la subred de especialistas, la subred de burócratas, la subred de evaluadores, la subred de participación ciudadana, la subred de representación sindical, la subred de políticos y, por último, la subred de agencias internacionales (esquema 2). Cada subred tiene diferente tipo de interés, tamaño e influencia (se

Esquema 1
Red de políticas del sector educativo



Fuente: Elaboración propia.

Esquema 2
Red de política de educación básica



Fuente: Elaboración propia.

extiende en uno o varios sectores en el escenario de políticas), estructura, grado de institucionalización, reglas de conducta, relaciones de poder y estrategias.

Planteamiento de la investigación

En este estudio entendemos por política de educación básica al conjunto estructurado, estable y coherente de cursos de acción acordados y oficializados por autoridades educativas que han tomado en cuenta la participación de diferentes actores. Dichos cursos de acción tienen como propósito brindar educación de calidad al grupo de edad entre los 3 y 15 años.⁹

Esta investigación se refiere a las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje de alumnos en educación básica. Esta modalidad de evaluación se basa en la aplicación en gran escala de instrumentos estandarizados, que buscan medir el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos en ciertas áreas (Martínez Rizo y Santos, 2009: 265). El principal propósito de este tipo de evaluaciones es el contribuir a identificar los principales problemas del sistema educativo, e informar la formulación de políticas educativas.

Como se expuso, existen diversas evaluaciones de logro escolar que se aplican en México, en este estudio decidimos enfocarnos en tres pruebas, una internacional –el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés)– y dos nacionales –los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE)–. La razón de esta decisión es que en la investigación documental y de campo encontramos que son las pruebas de logro educativo más importantes en nuestro país. Ahora bien, se trata de

⁹ La reforma a la Ley General de Educación llevada a cabo en 2013 señala edades mínimas para iniciar la educación preescolar (tres años) y la primaria (seis años), mientras que identifica los 15 años como límite implícito para proveer educación básica, al indicar que quienes a esta edad no cuenten con la secundaria terminada podrán ser atendidos por el sistema de educación para adultos (SEP, 2013: 19 y 26).

pruebas diferentes tanto en lo relativo a su concepción y diseño como en lo que se refiere a la utilización de sus resultados.¹⁰ El periodo de estudio comprendió del año 2000 a 2012.

Habiendo hecho estas precisiones, en las siguientes líneas presentamos los elementos que guiaron a la investigación.

Foco de investigación

Los objetivos de la investigación fueron: a) identificar y caracterizar cada una de las subredes que participan en la red de política de educación básica; b) explicar cómo se interrelacionan y afectan mutuamente los actores que pertenecen a alguna de las subredes que conforman la red para formular iniciativas y tomar decisiones en educación básica tomando como caso de estudio la Reforma Integral de Educación Básica RIEB; y c) identificar y ponderar la utilización de los informes de las evaluaciones del logro educativo por parte de las subredes que participaron en la argumentación y fundamentación de la RIEB.

Las preguntas que guiaron el análisis fueron: ¿cuáles son las subredes de política de educación básica que participaron en la toma de decisiones de la RIEB?, ¿cómo están estructuradas y cómo se interrelacionan entre sí?, ¿cuáles son los principales intereses que incorporaron a la RIEB?, ¿existe un vínculo entre evaluación de logro educativo y la toma de decisiones en los procesos de cambio y reforma de la educación básica en México? En caso afirmativo, ¿cómo y en qué medida han incidido los informes de evaluación del logro educativo en la toma de decisiones de la RIEB?

Partimos de la idea de que los procesos de debate, negociación, aprobación y ejecución entre diferentes subredes involucradas con la red de política de educación básica pueden ser al menos tan importantes como el contenido específico de las políticas mismas. Asimismo, asumimos que en el proceso decisorio de la política de

¹⁰ En la tesis doctoral de donde se extrajeron estas ideas se describen las características de cada una de las pruebas, y con mayor detalle el uso que se le ha dado a sus resultados.

educación básica uno de los insumos importantes deberían ser los informes de resultados de las evaluaciones estandarizadas de los alumnos.

La investigación se centró en identificar, entender y explicar las formas de vinculación de las diferentes subredes que conforman la “red” de política de educación básica, tanto respecto a su injerencia en la formulación de iniciativas como en la toma de decisiones relativas a la educación básica nacional. El hilo conductor de la investigación fue la identificación y ponderación del uso de la información que proviene de las evaluaciones de logro educativo por parte de las distintas subredes para fundamentar y diseñar una política de educación básica específica, la Reforma Integral de Educación Básica de 2011.

La investigación tiene relevancia debido a que no existe suficiente conocimiento sistemático sobre el contexto político y social en el cual son tomadas las decisiones de política educativa. En dicho contexto encontramos la participación de diferentes actores que están interesados en mejorar la educación básica de nuestro país pero desconocemos cuáles son sus intereses, qué los motiva a vincularse y a elaborar estrategias para incidir en la política de educación básica. Asimismo, existe poco conocimiento sobre si estos grupos utilizan la información de la evaluación como un elemento importante para definir su postura ante el problema educativo y para sustentar sus propuestas.

Perspectiva de análisis

Con el propósito de comprender qué, por qué, para qué, quiénes y cómo deciden cambios y reformas de política educativa fueron utilizados fundamentos analíticos que provienen del análisis de políticas públicas (*policyanalysis*), principalmente el enfoque de redes de políticas públicas (*policynetworks*) y el neoinstitucionalismo (*new institutionalism*) sociológico. Existen aún pocos estudios de caso de política educativa en México que hayan utilizado como herramienta analítica las redes de políticas públicas. Tratar de entender con este lente teórico-analítico las políticas sectoriales

mexicanas implicó retos en virtud de que la idea de “red” en la ciencia política supone pluralismo político y la influencia de diversos grupos de organizaciones¹¹ en torno a la hechura de políticas públicas, entendiendo a estos últimos como que realmente inciden en la mayor parte de las decisiones de rutina en un área determinada de políticas públicas, por lo que fue necesario tomar en cuenta tanto las características propias del sistema político mexicano como el hecho de que la dinámica pluralista ha comenzado a permear en la formulación de políticas aunque aún persisten prácticas clientelares, corporativistas y patrones de control.

Por otra parte, el neoinstitucionalismo sociológico ha destacado la interdependencia entre instituciones sociales y políticas, especificando que el grado de interdependencia es relativo ya que cada una de ellas preserva su propia identidad y autonomía. “La marca distintiva del institucionalismo sociológico [...] radica en el énfasis puesto en la manera en que la pertenencia a grupos más amplios moldea la conducta individual (y quizá se ve moldeada, a la vez, por ésta)” (Goodin, 2003: 20). Dicho enfoque considera al gobierno como un actor central porque coordina, estimula o veta y regula la acción pública pero no es el único. El neointitucionalismo pone el énfasis no tanto en los intereses de los grupos sino en las reglas y procedimientos establecidos o acordados para coordinar la acción pública (Romero, 1999: 27).

Diseño de la investigación

Con la finalidad de contestar las preguntas de investigación que fueron el eje que organizó y estructuró esta investigación se realizó un estudio de caso, se trata de un método inscrito en la investigación cualitativa que permitió hacer los recortes analíticos necesarios de acuerdo con nuestro foco de atención. Desde la pers-

¹¹ Grupos compuestos por miembros de las cámaras de diputados y senadores, cuerpos de asesores del congreso, algunos funcionarios públicos, sindicatos, representantes de grupos privados y organizaciones interesadas en un área específica de política pública.

pectiva de Jupp (2006: 20) y Lowi (1992: 89), los estudios de caso son clave en el análisis de políticas públicas. Es uno de los métodos más utilizados en las ciencias de las políticas y a través de este método se han estudiado una gran variedad de decisiones, con temas, formatos, rigor y perspectivas diversas.

Consideramos que una de las principales fortalezas del estudio de caso es la posibilidad de recurrir a diversas fuentes para encontrar evidencias y poder reconstruir lo que pasó, cómo y por qué pasó. De acuerdo con Denzin y Lincoln “el estudio de caso funciona sobre la base de entrevistas, observaciones y análisis de documentos” (2011: 89).

Creímos que la mejor manera de entender el proceso decisorio de la RIEB era entrevistar a diferentes actores políticos y sociales que integran las subredes que conforman la red de política de educación básica, así como estudiar diferentes documentos elaborados por ellos en donde plasman sus prácticas en la formulación de políticas. Poner atención en la percepción que tienen los actores institucionalizados sobre la toma de decisiones y el uso de las evaluaciones de logro educativo permitió entender y conocer más sobre el foco de indagación. El criterio que utilizamos para seleccionar a veintidós entrevistados fue que tuvieran conocimiento especializado sobre la RIEB y/o sobre la evaluación de logro educativo de los alumnos de educación básica. La selección del número y perfil de los informantes obedeció también a la conformación de las diferentes subredes que integran la red de política de educación básica.

Asimismo indagamos las características de las evaluaciones de logro educativo de los estudiantes de educación básica, y también los resultados alcanzados por los alumnos en las tres pruebas seleccionadas. Esta fue una fuente de información documental importante, ya que al ser comparada con los cambios propuestos por la RIEB, y la forma en que las evaluaciones aparecían y eran percibidas en los testimonios de los entrevistados aportaron nuevos elementos para la interpretación final.

La transcripción de las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos se constituyeron en un *corpus* que nos permitió

reconstruir en el plano institucional y social el proceso decisorio por el que pasó la RIEB.

Conclusiones

Después del análisis e interpretación de los datos presentamos los principales hallazgos de acuerdo con nuestros dos ejes analíticos.

Uso de los resultados de evaluaciones de logro educativo

Encontramos que los tomadores de decisiones han usado sólo excepcionalmente y de manera superficial las conclusiones de dichas evaluaciones para mejorar el desempeño de la educación básica; su uso está vinculado sobre todo a la legitimación del discurso político ante la sociedad. Dos de las múltiples causas de lo anterior serían que, por un lado, existe poco interés por parte de las autoridades educativas y las subredes afines para analizar y entender de manera profunda y responsable qué dicen los resultados de esas evaluaciones y para qué pueden servir en el proceso decisorio de la política. Por otro lado, la formulación de política educativa no contemplaba hasta 2012 un mecanismo que obligara o incentivara a las autoridades educativas o a los responsables de tomar decisiones para que consideraran las conclusiones de las evaluaciones estandarizadas como un elemento para fundamentar las reformas o cambios en política educativa. Lo anterior lleva a pensar que la mayor parte de reformas o cambios que se hicieron a la política educativa en México en el periodo estudiado se derivaron de procesos esencialmente políticos y administrativos.

El proceso decisorio de la RIEB

El proceso decisorio de la política de educación básica está determinado por la defensa de intereses sociales y políticos; el Estado no es neutral en dicho proceso, sino que cede a las presiones de las subredes más fuertes dejando de lado aquellas con menor poder y que no pueden hacer valer sus demandas en las decisiones.

Encontramos que el proceso decisorio en cada sexenio de la administración pública federal está vinculado al tipo y forma de li-

derazgo de las autoridades de la SEP y la relación de afinidad que establezcan con ciertas subredes de política educativa. El análisis del proceso decisorio de la RIEB confirma esta explicación al mostrar las diferentes formas de tomar decisiones dependiendo de quién es la persona que está liderando las propuestas de reforma y cambio, cuáles son las subredes que están dispuestas a intercambiar recursos para hacer alianzas promotoras e impulsar una determinada propuesta y cuáles subredes no están dispuestas a ello.

En el proceso decisorio de la RIEB se encontraron diferentes tipos e intensidades de participación de las subredes. Sin embargo, pudimos establecer una constante: la presencia de la estructura político-corporativa tradicional en los procesos de reforma de cada uno de los subniveles de la educación básica que culminaron en la RIEB –con diferente grado y tipo de participación según el caso–. La revisión del proceso decisorio del caso estudiado dejó en claro que el SNTE fue aumentando paulatinamente su poder en la toma de decisiones hasta lograr confundirse con el aparato burocrático de la SEP, hecho que tuvo lugar durante la reforma de educación primaria (2009-2010), subnivel de educación básica que históricamente ha sido su bastión.

Bibliografía

- Aguilar, L. F. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. F. Mariñez y V. Garza, coords. *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación*. México: Porrúa/EGAP/CEREALE, pp. 11-31.
- Bovens, M., P. Hart y S. Kuipers (2006). The politics of policy evaluation. M. Moran, M. Rein y R. E. Goodin, eds. *The Oxford Handbook of Public Policy*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 319-335.
- Bracho, T. (2010). Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación. M. Merino y G. Cejudo, comps. *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México: FCE/CIDE, pp. 295-319.
- Cámara de Diputados (2002). *Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental*. Consultado el 29 de diciembre de 2011 en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/244.pdf.

- Crozier, M. y E. Friedberg (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- De la Orden, A. (2012). Innovación, evaluación y calidad en la educación. *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-21 Consultado el 22 de septiembre de 2014 en: revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current.
- Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln, comps. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, Serie Metodología de las Ciencias Sociales, vol. I, pp. 43-101.
- Goodin, R., comp. (2003). *Teoría del diseño institucional*. Barcelona: Gedisa.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary of social research methods*. Londres: Sage Publications.
- Klijn, E. (1998). Policy networks: an overview. W. J. M. Kickert y J. F. Koppenjan, eds. *Managing complex networks*. Londres: Sage Publications, pp. 14-34.
- Lowi, T. J. (1992). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política. L. F. Aguilar, ed. *La hechura de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa, Colección Antologías de Políticas Públicas, núm. 2, pp. 89-117.
- Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes/IEA.
- (2010). Los indicadores como herramienta para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Sinética*. ITESO, núm. 35, julio-diciembre, pp. 1-17. Consultado el 3 de octubre de 2012 en: www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=497_los_indicadores_como_herramientas_para_la_evaluacion_de_la_calidad_de_los_sistemas_educativos.

- y A. Santos (2009). Consideraciones sobre la evaluación educativa. A. de Alba, ed. *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE, pp. 265-304.
- y E. Blanco (2010). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. A. Arnaut y S. Giorguli, eds. *Educación*. México: El Colegio de México, Colección Los grandes problemas de México, vol. VII, pp. 89-123.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ravela, P., P. Arregui, G. Valverde, R. Wolfe, G. Ferrer, F. Martínez Rizo, M. Aylwin y L. Wolf (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Núm. 40, Santiago de Chile: Colección Cuadernos/PREAL, marzo, pp. 1-20.
- Romero, J. J. (1999). Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías. W. W. Powell y P. J. DiMaggio. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE, pp. 7-29.
- Schmelkes, S. (2009). Política educativa y evaluación. *Ceremonia de reconocimiento a Felipe Martínez Rizo por su importante contribución al desarrollo de la evaluación educativa*. México: INEE/COMIE/OCE/UPN/CONEVAL, pp. 17-23.
- SEP Secretaría de Educación Pública (2013). *Reforma a la Ley General de Educación*. México: Poder Ejecutivo/SEP.
- Silva, J. E. (2015). *Red de política y toma de decisiones: el uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en la Reforma Integral de Educación Básica en México*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. México: Universidad de Guadalajara-CUCSH.
- Surel, Y. (2006). Relaciones entre la política y las políticas públicas. R. Franco y J. Lanzaro, coords. *Política y políticas públicas en los procesos de reforma en América Latina*. Buenos Aires: CEPAL/FLACSO/Ministère des Affaires Étrangères/Miño y Dávila Editores, pp. 43-73.
- Tiana, A. (2008). Calidad, evaluación y estándares: algunas reformas recientes. Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll, coords. *Calidad, equidad y las reformas de la enseñanza*. Madrid: OEI/Fundación Santillana, Colección Metas Educativas 2021, pp. 113-123.

Consideraciones sobre el uso de resultados de pruebas en gran escala para sustentar las políticas educativas

Felipe Martínez Rizo

En la primera década del siglo XXI se aplicaron en México varias pruebas estandarizadas, en particular las conocidas por las siglas EXCALE, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las pruebas ENLACE que aplicaba la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las pruebas PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La tesis de Juana Eugenia Silva Guerrero (2015), de la que se deriva otro de los textos de este volumen, reporta un estudio sobre el grado en que los resultados de esas pruebas parecen haber sido aprovechados por las autoridades educativas como un insumo relevante para la definición de las políticas educativas.

La tesis llega a la conclusión de que el peso real de las pruebas fue reducido, y que las políticas fueron más bien el resultado de un complejo proceso en el que varios actores interactuaban promoviendo cada uno su propia visión de la educación.

En las páginas siguientes, con base tanto en mi propia perspectiva sobre el asunto, como en otras experiencias, ofrezco una serie de consideraciones sobre lo que las pruebas en gran escala pueden realmente aportar a las autoridades educativas, y sobre las limitaciones de tales herramientas.

Antecedentes

Aunque el desarrollo de pruebas estandarizadas tiene un siglo de antigüedad, su aplicación en gran escala para evaluar los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes a su paso por el siste-

ma educativo es un fenómeno reciente en el mundo, y en particular en México. En la década de 1920 las pruebas estandarizadas surgieron en Estados Unidos en una transferencia de las técnicas desarrolladas en Europa para medir la inteligencia. La preocupación que prevalecía por la calidad de las escuelas americanas incluía la idea de que la forma de evaluar el aprendizaje, a cargo de cada maestro, tenía serias deficiencias, por lo que no era útil para sustentar diagnósticos que dieran bases sólidas para estrategias de mejora.

Por ello algunos pioneros de la psicometría se propusieron desarrollar otro tipo de instrumentos que permitieran comparar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos de diferentes escuelas. Thorndike opinaba que las nuevas pruebas serían “un remedio para la escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros, demostrada en varios estudios previos” (Shepard, 2006: 623).

Las pruebas tenían la ventaja de la comparabilidad pero también límites, que B. D. Word advertía ya en 1923, señalando que las pruebas estandarizadas medían “sólo hechos aislados y piezas de información, en lugar de capacidad de razonamiento, habilidad organizadora, etc”. Poco después Ralph Tyler subrayaba la necesidad de no ver la evaluación “como un proceso separado de la enseñanza, sino como parte integral de ésta” (Martínez Rizo, 2012: 37).

Pese a esas limitaciones, en Estados Unidos las pruebas en gran escala se fueron imponiendo como superiores a las evaluaciones que hacen los maestros en el aula, de las que se creía que deberían imitar la metodología de las pruebas. Por ello en los programas de formación inicial para futuros maestros se les enseñaba a elaborar reactivos de opción múltiple, lo que ocurrió en otros lugares del mundo, incluyendo a México (Martínez Rizo, 2010a: 479; James, 2010: 162).

La proliferación de pruebas en gran escala comenzó en México en el ciclo escolar 1993-1994, cuando uno de los resultados de la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), entre el gobierno federal, los de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

(SNTE), fue el programa de estímulos económicos de Carrera Magisterial que tenía, como uno de los elementos para asignar los estímulos, los resultados de los niños en las pruebas, conocidas como del Factor Aprovechamiento Escolar.

Hasta fines del siglo xx, sin embargo, el impacto de las pruebas no era tan fuerte, porque su peso para la asignación de los estímulos era reducido, y los resultados no se hacían públicos. La situación cambió radicalmente tras la toma de posesión de Vicente Fox como presidente, con lo que comenzó una nueva época en lo que se refiere a la evaluación educativa, concebida como parte importante del esfuerzo más amplio de transparencia y rendición de cuentas.

La creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), al que Fox se refería como *el IFE educativo*, fue parte de esos esfuerzos, pero la forma en que el Instituto concebía el papel de la evaluación hizo que las pruebas EXCALE, a partir de 2005, se aplicaran sólo muestralmente y no se dieran resultados por escuela ni alumno, sino solo a nivel nacional y por entidad.

Las pruebas ENLACE de la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde 2006, se aplicaron anualmente a los cuatro últimos grados de primaria y el último de secundaria, y luego a los tres grados de este nivel. Al difundirse por escuela y alumno, los resultados de ENLACE se usaron para hacer ordenamientos de escuelas, que se suponía se basaban en la calidad de cada establecimiento, identificada simplemente con el puntaje de los alumnos, sin considerar aspectos como las condiciones de la escuela y su entorno, el número de los alumnos evaluados y su contexto familiar, entre otros. Con el tiempo estas tendencias se acentuaron, en especial cuando el peso de los resultados de ENLACE aumentó llegando a 50% de los puntos para dar estímulos de Carrera Magisterial.

Las pruebas PISA de la OCDE, por su parte, se aplicaron por primera vez en 2000, pero sus resultados se difundieron poco y no tuvieron gran impacto. La situación cambió a partir de la aplicación de 2003. Aunque estas pruebas se aplican a una muestra, y no dan resultados por escuela ni alumno, el atractivo de que puedan compararse los resultados de México con los de otros países,

identificando el puntaje de los alumnos con la calidad educativa en general, junto con el peso de la OCDE, ha hecho que su impacto sea grande en todos los países participantes (Martínez Rizo y Blanco, 2010b; Martínez Rizo y Santos del Real, 2009).

La situación no es privativa de México. Al comenzar la década de 1990, salvo en Chile, en los países de América Latina no había pruebas nacionales. A partir de entonces comenzaron a surgir, aunque con bajo nivel técnico y poca difusión de resultados. Ahora hay evaluaciones muestrales en casi todos los países de la región, y censales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, la Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay. También ha aumentado la participación en evaluaciones internacionales, con las de la UNESCO-OREALC, las de TIMSS, PIRLS y PISA (Martínez Rizo, 2010a; Ferrer, 2006; UNESCO, 2008; Wolff, 2004).

El impacto de las pruebas

La visibilidad de las pruebas ENLACE y PISA lleva a pensar que se han vuelto un referente básico de las políticas educativas, pero esta idea debe relativizarse. Sin duda su impacto ha sido fuerte, pero más en prácticas ampliamente difundidas aunque no expresamente buscadas, y menos en decisiones explícitas de política.

El peso de ENLACE para asignar estímulos de Carrera Magisterial y la importancia concedida a los ordenamientos (*rankings*) de escuelas o países en la difusión de ENLACE o PISA por parte de los medios masivos de comunicación, con la insuficiente comprensión de las múltiples dimensiones de la calidad educativa y de la dificultad de su mejora, hizo que el impacto de las pruebas se manifestara en prácticas como la preparación de los estudiantes para las pruebas (incluso con pruebas preparatorias llamadas ENLACE *intermedio*), una publicidad engañosa de planteles particulares para atraer alumnos, o la reducción del currículo implementado en función del contenido de las pruebas.

De manera más amplia, la proliferación de pruebas y su alto impacto han traído consecuencias negativas serias, que en otro lugar se han sistematizado como sigue:

- Banalización del debate público sobre la calidad educativa, reducido a superficiales debates de ordenamientos discutibles.
- Mercadotecnia engañosa de las escuelas, sobre todo de sostenimiento privado, que buscan atraer alumnos basadas en esos ordenamientos.
- Empobrecimiento del currículo, por la tendencia a enseñar para las pruebas, descuidando aspectos fundamentales que no serán evaluados.
- Cansancio y desaliento en escuelas que, pese a su esfuerzo, no consiguen resultados comparables con planteles de condiciones más favorables.
- Rechazo de los alumnos ante una educación centrada en prepararlos para la prueba.
- Empobrecimiento de las políticas públicas, que tienden a buscar soluciones fáciles a problemas complejos, descuidando aspectos fundamentales, en particular la equidad (Martínez Rizo, 2010c).

Por lo que se refiere al aprovechamiento de los resultados de las pruebas para definir políticas educativas, como muestra Silva Guerrero (2015), se redujo a usos visibles pero superficiales, como el que el Programa del Sector Educativo 2007-2012 definiera metas en términos de alcanzar ciertos puntajes de PISA y de ENLACE.

La tesis citada ha mostrado que la comprensión de los resultados de las pruebas por parte de algunos funcionarios era limitada, lo que se pone de manifiesto en errores técnicos como el promediar los resultados de distintas áreas de la prueba (en particular, lectura y matemáticas), o en el hecho de establecer metas inalcanzables. Por otra parte, la referencia a la OCDE para sustentar algunas decisiones parece haber tenido un papel de legitimación, y no sustantivo (*idem.*).

Las pruebas y las políticas educativas

Además de considerar el peso de los intereses particulares de cada uno de los actores que inciden en las políticas educativas en los procesos que llevan a su definición, para entender por qué es bajo el impacto de las pruebas sobre las políticas hay que tener en cuenta

una consideración que suele estar ausente: la que se refiere a los límites de las pruebas para sustentar políticas.

Es frecuente que se piense, por ejemplo, que los resultados de las pruebas censales son mejores para sustentar políticas que los de pruebas muestrales, ya que éstas no permiten tener resultados de cada escuela. Así ocurrió en México, con el fuerte peso de ENLACE, frente a la escasa atención que se prestaba a las pruebas EXCALE del INEE. Lo mismo ocurrió en Brasil, con la PROVA Brasil, censal, frente a la muestral del SAEB. En Perú un valioso trabajo de pruebas muestrales dejó el lugar a pruebas censales hechas en forma apresurada. En República Dominicana, se dio tradicionalmente gran valor a resultados de pruebas censales que tenían serias deficiencias (Martínez Rizo, 2010a).

Contra el sentido común, los resultados de una prueba censal pueden ser menos precisos que los de una muestral debido al error no derivado del muestreo (*non sampling error*), que aumenta con el tamaño de la aplicación y es difícil de controlar, por lo que puede ser mayor que el error de muestreo, que permite estimar intervalos de confianza con precisión.

Otra consideración de gran importancia se refiere al uso generalizado de preguntas de opción múltiple para formar las pruebas que se aplican en gran escala.

Para que sea posible procesar en poco tiempo y de manera confiable cientos de miles o millones de respuestas, es necesario hacerlo en una forma que no implique el trabajo de un gran número de personas especializadas como calificadores, sino de manera computarizada, lo que puede hacerse con preguntas de respuesta cerrada. Este tipo de preguntas, sin embargo, se prestan muy bien para evaluar competencias simples, como las de memorización o las de resolución mecánica de problemas aritméticos aplicando algoritmos, pero mucho menos para competencias cognitivas complejas, por no hablar de las competencias no cognitivas, o de ámbitos completos como la expresión escrita y oral.

Teóricamente es posible pensar en pruebas que incluyan ítems adecuados para evaluar tales competencias complejas, y se puedan

calificar por computadora, pero en la práctica, y al menos por un tiempo, todavía no es factible. Esa es justamente la razón de que las pruebas PISA, que pretenden evaluar competencias de complejidad considerable, tengan alrededor de la mitad de sus ítems formados por preguntas de respuesta abierta o construida. Y dado que, en el estado actual de la tecnología, la calificación de las respuestas a tal tipo de preguntas implica la intervención de personal competente, las pruebas PISA están diseñadas para aplicarse a números limitados de estudiantes. La muestra requerida por la OCDE para los países participantes es de unos 5 500 alumnos. Voluntariamente, con el propósito de dar resultados por entidad federativa, México utilizó entre 2003 y 2012 una muestra mucho mayor, del orden de 35 mil estudiantes, lo que supuso un trabajo muy pesado de calificación, pese a que la cifra es muy inferior a la que supondría una aplicación censal a la población objeto de PISA, que es de más de un millón de alumnos, por no hablar de los más de dos millones de cada uno de los siete grados de primaria y secundaria de ENLACE.

Ahora bien, el propósito de la educación básica mexicana, según el currículo nacional, que coincide con la tendencia mundial, no se reduce a la adquisición de aprendizajes elementales, sino que incluye las competencias complejas que todo niño y joven necesitarán para una vida plena en las sociedades del siglo XXI.

Por ello las consecuencias de ENLACE a las que se hizo alusión, de preparación para la prueba y estrechamiento curricular, son negativas: en lugar de que sirvan para que el trabajo de maestros y alumnos se oriente a desarrollar competencias complejas fomentan el que se concentre en los aprendizajes simples que miden las pruebas.

En el mismo sentido, un niño de primaria o un joven de secundaria sólo pueden tener la atención concentrada para responder una prueba por un tiempo limitado. Esto hace que las pruebas incluyan un número limitado de preguntas, de pocas áreas del currículo, y que incluso de esas áreas sólo cubran algunos aspectos. A consecuencia de todo lo anterior los resultados de las pruebas no pueden tomarse como evidencias de la calidad educativa en general,

ni siquiera del nivel general de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sino exclusivamente del nivel logrado en aquellos aspectos que cubren las pruebas.

En contraste con esto, se pueden recordar declaraciones de las más altas autoridades de la SEP cuando anunciaban, con base en resultados de ENLACE que sólo tenían preguntas de español y matemáticas, que las acciones de actualización para maestros en servicio se concentrarían en esas dos áreas curriculares, porque los resultados de las pruebas mostraban que eran las que más necesitaban fortalecerse.

Otra limitación de las pruebas refiere a la posibilidad de usar sus resultados para orientar la práctica de los maestros, al señalar aspectos en que los alumnos presentan debilidades. Los documentos que sustentan ENLACE y EXCALE dicen expresamente que se espera de las pruebas que den ese tipo de retroalimentación al docente, lo que en realidad no es posible, como señala una meta-evaluación de esas pruebas que:

...destacan beneficios que se derivarían del uso de los resultados por maestros y directivos. La documentación incluye declaraciones y objetivos ambiciosos basados en usos diagnósticos que daría el maestro, pero se ofrece poca o nula justificación teórica, empírica, e incluso lógica que respalde este tipo de usos...

...aunque se hacen llamadas repetidas a que los docentes hagan uso pedagógico de la prueba, no se ofrece evidencia de cómo se podrían derivar acciones de mejora de tal uso diagnóstico, que asume 1) precisión suficiente de los puntajes para justificar inferencias y acciones con estudiantes, grupos, o escuelas específicas; 2) cobertura similar y suficiente en todos los temas del currículo para permitir diagnósticos relevantes; y 3) sensibilidad de la prueba a diferencias en la calidad (o incluso cantidad) de instrucción.

...Las pruebas en gran escala, particularmente censales y de formas fijas, presentan serias limitaciones en este sentido, dado que sólo pueden aspirar a cubrir un pequeño número de temas con poca profundidad, con precisión limitada a nivel individual, y tienden a ser

insensibles al currículo y la práctica docente. ...La documentación de las pruebas presta poca o nula atención al tipo de intervenciones o mecanismos mediante los que se derivarían las mejoras esperadas, y no ofrecen lineamientos de uso que los docentes deberán seguir cuando los resultados sugieren áreas de debilidad en sus estudiantes (Martínez Rizo, 2015).

De manera más fundamental, para sustentar una política educativa no basta encontrar posibles deficiencias; es indispensable identificar los factores que las producen, sus causas. Esto supone contar con estudios explicativos con los que los resultados de las pruebas no sólo se relacionen descriptivamente con *factores asociados*, sino que se expliquen en sentido estricto.

Un intento en esta dirección son los modelos llamados de valor agregado (*Value Added Models*, VAM), como se indica en un trabajo reciente (Martínez Rizo, 2016a) en el que se señala que, hasta hace poco, los sistemas de remuneración de maestros de educación básica se basaban simplemente en su escolaridad y antigüedad, más el juicio del director de la escuela o el supervisor, pero que la aplicación masiva de pruebas en gran escala que se extendió en Estados Unidos desde los años 1990 llevó a proponer una forma alternativa de valorar el desempeño de los maestros. Se añade:

La idea básica es sencilla: el fin último de la enseñanza es el aprendizaje; por tanto, si se cuenta con información comparable y confiable sobre el rendimiento de los alumnos, no debería ser necesario observar el trabajo de cada maestro para valorar su propio desempeño: bastaría inferirlo a partir del rendimiento de los alumnos.

A la objeción de que unos alumnos comienzan el curso en una posición mejor que otros, por lo que no es justo comparar los resultados de todos al final, se responde diciendo que lo que se debe comparar no son los resultados de cada alumno al fin del curso, sino la diferencia entre lo que sabía al inicio y lo que sabe al fin del mismo, diferencia que es el valor agregado (*value added*), atribuible al trabajo del docente (*ibid.*: 32).

En principio la idea es atractiva, pero en las circunstancias reales los VAM deben manejar información que difícilmente satisface los requisitos de unos modelos estadísticos tan complejos. Hay argumentos a favor y en contra de su uso (por ejemplo, Rubin, Stuart y Zanutto, 2004; Braun, 2005; Glazerman *et al.*, 2010; Leckie y Goldstein, 2009; McCaffrey *et al.*, 2003; Rothstein, 2011), pero Darling-Hammond *et al.* (2012) parecen resumir el consenso de los especialistas diciendo que, si bien a nivel agregado y con propósitos de investigación son interesantes, los resultados de los VAM a nivel individual no tienen el mínimo de consistencia que sería necesario para sustentar decisiones fuertes. En el texto que se cita se señala que autores como Ritter y Shuls (2012) defienden el uso de VAM diciendo que, pese a sus límites, serían una alternativa preferible a otras, pero otros como Paige (2012) observa que decisiones fuertes –en concreto despidos– basadas en VAM están enfrentando serios problemas legales.

Las razones por las que no parece viable en el corto plazo desarrollar un sistema de evaluación de docentes basado en VAM en el contexto real de los sistemas educativos actuales, incluyen:

- Limitaciones de las pruebas en gran escala, que no miden aspectos importantes del rendimiento de los alumnos, incluyendo actitudes pero también competencias cognitivas complejas.
- Imprecisión de las mediciones y su inestabilidad en el tiempo, que hace que los márgenes de error de las estimaciones del valor supuestamente agregado por los maestros sean demasiado grandes para servir de base sólida para la toma de decisiones sobre individuos.
- Dificultad práctica para contar con bases de datos completas, en especial para seguir individualmente a los alumnos que cambian de escuela.
- Dificultad de principio para atribuir el avance de los alumnos en un grado a un solo maestro, dado que alumnos y/o maestros pueden cambiar, puede haber más de un maestro, y en los resultados de un grado cuenta la influencia de los maestros anteriores (Martínez Rizo, 2016a: 32).

Por las limitaciones de las pruebas en gran escala en que están basados, los VAM tampoco ofrecen información sobre las prácticas de los maestros a las que serían atribuibles los resultados de los alumnos. Por ello, aun si sirvieran para distinguir de manera confiable a los maestros más eficaces de los que lo son menos, eso podría servir solamente para propósitos sumativos, pero no como evaluación formativa, con propósitos de mejora, *“puesto que no permitiría saber en qué consisten las mejores prácticas, para tratar de extenderlas”* (ibid.: 33).

Conclusión

En muchos sectores sociales hay preocupación por la calidad educativa, lo que sin duda tiene fundamento, pero en muchos casos la manera en que se entiende lo anterior es simplista, exagerando puntos débiles, desconociendo los fuertes, y sin tomar en cuenta los elementos del contexto social e histórico del país, que permiten interpretar adecuadamente tanto lo negativo como lo positivo de la situación. Para terminar se retoman consideraciones de una conferencia reciente (Martínez Rizo, 2016b).

Además, las visiones negativas de la educación suelen ir acompañadas por una comprensión inadecuada de la evaluación, que identifican con las pruebas en gran escala, sin considerar los alcances y límites de estas herramientas. Esto se aplica no sólo al público en general, sino también a los medios de comunicación y algunos de los sectores que manifiestan con más vehemencia su preocupación por la calidad educativa, así como a autoridades educativas de todos los niveles. Este es el punto que suele ignorarse cuando se reflexiona sobre el escaso uso de las evaluaciones para sustentar políticas de mejora.

Muchas personas desconocen lo difícil que es conseguir que los alumnos, sobre todo los de origen social desfavorable, obtengan altos resultados en las pruebas.

Esas personas tienden a abrazar estrategias simplistas de mejora, como aplicar pruebas censales y tomar medidas correctivas fuertes con base en la información que ofrecen, por ejemplo sus-

tituyendo las escuelas públicas de bajos resultados por escuelas privadas, ignorando que en México menos de 10% de los alumnos de primaria y secundaria son atendidos por el sector privado, y que si se controla estadísticamente el nivel socio-económico del alumnado los resultados de las escuelas privadas no son mejores que los de las públicas. Como se ha dicho en otro lugar (Martínez Rizo, 2012: 59-60), las estrategias simplistas de mejora parten de un supuesto falso: que hacer buena educación en cualquier contexto es fácil:

Los sistemas de rendición de cuentas basados en pruebas se basan en la creencia de que la educación pública puede mejorar gracias a una estrategia sencilla: haga que todos los alumnos presenten pruebas estandarizadas de rendimiento, y asocie consecuencias fuertes a las pruebas, en la forma de premios cuando los resultados suben y sanciones cuando no ocurra así (Hamilton, Stecher y Klein, 2002: iii).

Las ideas simplistas sobre las posibilidades de las pruebas se basan en supuestos que la revisión de ideas similares, más que centenarias, puede ayudar a entender.

A principios del siglo xx se enfrentaban en Chicago los partidarios de la *administración científica* de Taylor y los de la *pedagogía progresiva* de Dewey. Según los primeros, para mejorar las escuelas había que aplicar la *administración científica*, con test de inteligencia para asignar alumnos a grupos diferentes, con directores que aplicaran controles de tiempos y movimientos a los maestros, y evaluando a éstos según los resultados de sus alumnos en los exámenes. Los partidarios de Dewey, por su parte, centraban la atención en la mejora del currículo y la práctica docente, con una enseñanza centrada en el alumno.

En 1909 el alcalde de Chicago nombró al frente del distrito escolar a Ella Young, la primera mujer en ocupar un puesto de ese nivel en Estados Unidos, una reconocida maestra que había obtenido su doctorado bajo la dirección de Dewey. Young era crítica respecto a la situación de las escuelas, pero conocía bien lo que pasaba en las

aulas y respetaba a sus colegas maestros. Consideraba que la mejora de la calidad debía buscarse con base en el trabajo de los maestros, por lo que promovió mejores salarios y capacitación. Una cita ilustrará la diferencia de su postura y la de los partidarios de ideas taylorianas, con claras semejanzas con posturas actuales:

Los debates políticos sobre las reformas educativas son frustrantes porque los periodistas y el público tienen poca información confiable sobre lo que pasa en las escuelas. En lugar de permitir que fisgones sensacionalistas pinten únicamente las peores aulas, los administradores deberían observar regularmente a cada maestro y las puertas de las aulas deberían estar también abiertas para los padres (Goldstein, 2014: 80).

Las lecturas simplistas de los resultados educativos presentados en la forma de *rankings*, junto con el desconocimiento de la dificultad del trabajo docente, hacen que muchas personas bien intencionadas, preocupadas por la educación, se pregunten por qué los niveles de aprendizaje que reflejan las pruebas no son mejores o, al menos, por qué no observamos avances rápidos en este sentido. Una respuesta fácil es culpar a los maestros por lo que se considera una catástrofe, lo cual explica el interés por la evaluación docente.

Además de sostener que no hay tal catástrofe, creo necesaria otra respuesta que tenga en cuenta los muchos factores que inciden en la calidad educativa, y la diferente dificultad que supone modificar cada uno. En especial no se ha prestado atención suficiente al más difícil de transformar: las prácticas docentes.

Muchas personas que no conocen la escuela piensan que la tarea de un maestro de primaria es fácil, algo que está al alcance de cualquier egresado de bachillerato o universidad. La misma idea se refleja en expresiones descalificadoras, como una muy conocida de que *aquel que puede, hace; el que no puede, enseña*.

En un famoso texto que se refiere a esa injusta expresión, Lee Shulman se refiere al tipo de competencia que distingue al buen

maestro, el conocimiento pedagógico de los contenidos. Para enseñar aritmética a niños de primaria, por ejemplo, un buen maestro no necesita saber cálculo diferencial e integral pero sí, según Shulman (1986, 1987), saber cuáles son las formas de representar las ideas clave que propician la comprensión de los niños; cuáles analogías son poderosas, cuáles los mejores ejemplos o las explicaciones y demostraciones más apropiadas. Debe saber también qué hace fácil o difícil aprender ciertos temas y cuáles concepciones previas de niños de cierta edad representan obstáculos. Tales competencias son muy complejas, y son propias del maestro; no suelen tenerlas los matemáticos ni otros profesionales con alta formación en esa disciplina (Hill, 2009: 90).

Mientras más se conoce lo que pasa en las aulas, más se comparte la idea de que la tarea del maestro es difícil, además de que “el primer paso para emprender la tarea de observar aulas es reconocer que son complejas, y que la investigación muestra que la enseñanza es una tarea difícil” (Good y Brophy, 2008: 2).

En el pasado el trabajo del maestro era menos complejo. Cuando sólo era obligatoria la primaria, se esperaba de un maestro que enseñara a alumnos a leer, escribir, contar precariamente y tal vez, sobre todo, a comportarse correctamente, para lo que bastaba una enseñanza rutinaria y autoritaria. En la antigüedad sólo una pequeña minoría llegaba a educación media y superior, preparándose para ocupar puestos directivos, mientras la mayoría sólo desarrollaba competencias básicas en la escuela elemental, para dedicarse a trabajos manuales pesados pero simples. En las sociedades del conocimiento del siglo *xxi*, en cambio, se espera del ciudadano que lleve a cabo tareas que requieren competencias complejas, lo que hace que la tarea de escuelas y maestros sea también más difícil:

A medida que los propósitos de la educación cambian, del aprendizaje de datos y habilidades básicas, al desarrollo de competencias de pensamiento y desempeño de alto nivel, cambian también las concepciones de lo que los maestros necesitan saber y poder hacer (Darling-Hammond, 2008: 761).

En la primaria tradicional los alumnos debían memorizar definiciones o tablas y el maestro hacer exposiciones repetitivas y cuidar el orden, lo que era simple, y hace entendible que, en todos los sistemas educativos, los maestros de ese nivel no fueran vistos como profesionales, ni se les exigiera una preparación de nivel universitario. Ahora se desea que todo alumno no solamente aprenda a leer y escribir, sino que desarrolle razonamiento abstracto, haga análisis y síntesis, formule juicios ponderados, sea crítico y creativo, trabaje en grupo respetando a los demás y haciéndose respetar, cultive un arte y un deporte, etc. Lograr que todos los alumnos, en especial los de medio desfavorable, lo consigan es una difícil tarea que deben hacer maestros con una formación de alto nivel profesional, para desarrollar las competencias a las que se refiere Shulman.

El factor maestro es fundamental para mejorar la calidad educativa, pero lo que importa no son años de escolaridad o antigüedad, insumos relevantes en la medida en que se reflejen en prácticas docentes diferentes. Elevar a nivel licenciatura la formación inicial servirá para que los niveles de aprendizaje de los alumnos mejoren si la preparación de los futuros docentes cambia cualitativamente, pero si en las instituciones formadoras persisten las debilidades del pasado, la preparación de los futuros maestros seguirá siendo insuficiente para que su práctica tenga los rasgos de profesionalismo que se requieren, y para subsanar las fallas de la formación no bastarán las superficiales acciones en que muchas veces consiste la actualización.

En la segunda mitad del siglo xx la presión demográfica hizo que las políticas educativas de México priorizaran la atención de la creciente demanda; el interés por los resultados de los estudiantes cobró fuerza cuando la presión de la demanda había dejado de ser asfixiante y cuando comenzaron a conocerse resultados de pruebas en gran escala.

A partir de entonces las políticas comenzaron a prestar atención a la evaluación de los estudiantes, pero con enfoques diferentes, a veces con base en la creencia que la educación mejore

con la sencilla estrategia de que todos los alumnos presenten pruebas estandarizadas y se les asocien consecuencias fuertes.

De manera incipiente desde la firma del ANMEB, y con fuerza hoy, se añadió lo relativo a *evaluación de docentes*, donde también se enfrentan quienes la ven como solución rápida y fácil de todo problema, real o imaginario, y quienes la consideran una herramienta que puede ayudar si se usa bien, pero que también puede producir daños graves. No se conseguirá mejorar a los maestros por el simple hecho de evaluarlos con frecuencia, sobre todo si las evaluaciones no son muy buenas.

No hay vías rápidas para mejorar la educación. Las políticas deberán partir de diagnósticos sólidos y contemplar esfuerzos de largo aliento, bien enfocados y con perspectiva integral, que tenga en cuenta los factores de la escuela y, hasta donde sea posible, los del entorno.

La situación de los hogares de los estudiantes y el entorno social en que viven no depende de las políticas educativas y cambia lentamente. Las condiciones materiales de las escuelas sí dependen de esas políticas y mejorarlas implica recursos importantes, pero no parece revestir una complejidad que no pueda enfrentarse. La probable ineficacia de inversiones tan importantes como las que representaron Enciclomedia y programas similares o una *lap top* por alumno, no se debió a falta de información.

De todos los factores de la escuela, el más importante, y el más difícil de cambiar, no es otro que las prácticas que los maestros realizan día a día en cada aula de cada escuela. Pero elevar el nivel profesional de los maestros mexicanos implica un trabajo mucho más largo y complejo que construir, remodelar o equipar escuelas, diseñar planes y programas de estudio sólidos, o hacer excelentes libros de texto, y debe incluir tanto la mejora de la formación inicial, como la de las actividades de desarrollo profesional para docentes en servicio. Y, pese a que la formación inicial tiene desde 1984 nivel de licenciatura, y que miles de maestros acreditan cada año horas de actualización, no parece que se esté logrando esa compleja tarea.

La evaluación educativa puede contribuir a que la calidad mejore, pero ello no se produce automáticamente, ya que en algunos casos la evaluación puede tener consecuencias contraproducentes. Lo indispensable para que la calidad mejore es un trabajo intenso y bien orientado por parte de maestros y escuelas, con apoyo del resto de la sociedad. Para ello ayudan muchas cosas, incluyendo buenas evaluaciones. Lo que no hace falta es un uso de los resultados que desorienta a tomadores de decisiones y sociedad, lleva a unos a jactarse de logros dudosos y a otros, entre los que se cuentan personas serias y comprometidas, a perder incluso la poca esperanza que aún tenían.

Bibliografía

- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: a primer on value-added models*. Princeton: ETS. Policy Information Perspective.
- Darling-Hammond, L. (2008). Standard setting in teaching: changes in licensing, certification and assessment. V. Richardson, ed. *Handbook of Research on Teaching*. 4a. ed. Washington: AERA, pp. 751-776.
- Amrein-Beardsley, A., E. Haertel y J. Rothstein (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 94 (3): 8-15.
- Ferrer, G. (2006). *Educational assessment systems in Latin America: current practice and future challenges*. Washington: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL.
- Glazerman, Steven *et al.* (2010). *Evaluating teachers: the important role of value added*. Washington: Brown Center on Education Policy at Brookings.
- Goldstein, D. (2014). *The teacher wars: a history of America's most embattled profession*. Nueva York: Doubleday.
- Good, Th. L. y J. E. Brophy (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson.
- Hamilton, L. S., B. M. Stecher y S. P. Klein, eds. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica: RAND Corporation.

- Hill, H. C. (2009). Measuring teacher quality in practice. D. H. Gitomer, ed. *Measurement issues and assessment for teaching quality*. Los Ángeles: Sage, pp. 80-98.
- James, M. (2010). *An overview of educational assessment*. P. Paterson, E. Baker y B. McGaw, eds. *International Encyclopedia of Education*. 3a. ed. Oxford-Nueva York: Elsevier, pp. 161-171.
- Leckie, G. y H. Goldstein (2009). *The limitations of using school league tables to inform school choice*. Reino Unido: University of Bristol.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- coord. (2015). *Las pruebas ENLACE y Exscale. Un estudio de validación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2016a). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2016b). ¿Avanza o retrocede la educación en el actual sexenio? Conferencia magistral en el Foro “Balance Crítico de la Política Educativa a Tres Años de Gobierno”. Puebla: UIA y UAQ, 18 de marzo.
- Martínez Rizo, Felipe (2010a). *Assessment in the context of educational policy: Latin American Countries*. P. Paterson, E. Baker y B. McGaw, eds. *International Encyclopedia of Education*. 3a. ed. Oxford-Nueva York: Elsevier, pp. 479-485.
- y E. Blanco (2010b). La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos. A. Arnaut y S. Giorguli, eds. *Educación*. México: El Colegio de México, Colección Los grandes problemas de México, vol. v, pp. 89-123.
- Martínez Rizo, Felipe (2010c). Usos y abusos de la evaluación. *Este País*, núm. 232, agosto, pp. 24-27.
- y A. Santos del Real (2009). Consideraciones sobre la evaluación educativa. A. de Alba, ed. *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE, pp. 265-304.
- McCaffrey, D. F. et al. (2003). *Evaluating Value-Added Models for teacher accountability*. Santa Monica: Rand Corporation.

- Paige, Mark (2012). Using VAM in high-stakes employment decisions. *Phi Delta Kappan*, 94 (3): 29-32.
- Ritter, G. W. y J. V. Shuls (2012). If a tree falls in a forest, but no one hears... *Phi Delta Kappan*, 94 (3): 34-38.
- Rothstein, J. (2011). *Review of "Learning About Teaching: Initial Findings from the MET Project"*. Boulder: National Education Policy Center.
- Rubin, D. B., E. A. Stuart y E. L. Zanutto (2004). A potential outcomes view of value-added assessments in education. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29 (1): 103-116.
- Shepard, L. (2006). Classroom assessment. R. Brennan, ed. *Educational Measurement*. 4a. ed. Westport: Praeger-ACE, pp. 623-646.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.
- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57 (1): 1-22.
- Silva Guerrero, J. E. (2015). *Red de política y toma de decisiones. El uso de los resultados de las evaluaciones de logro educativo en la Reforma Integral de la Educación Básica en México*. Tesis doctoral. Guadalajara: Universidad de Guadalajara- CUCSH.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Education for All. Global Monitoring Report 2008*. París: UNESCO. *National learning assessments by region and country*, pp. 208-220; *Latin America and the Caribbean*, pp. 214-215.
- Wolff, L. (2004). Educational assessments in Latin America: The State of the Art. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53 (2): 192-214.

DIÁLOGO II

Contrastes y variaciones en las creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores universitarios

Felipe de Jesús Montaña Cervantes

El propósito de la investigación fue identificar la relación entre las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y su condición de profesor certificado; la certificación docente fue obtenida después de concluir el curso de un programa de formación. Se aplicó el Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (CTIPE) a 103 profesores de educación superior de los cuales 52 obtuvieron la certificación en una Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL), otorgada por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). El análisis de los datos mediante la aplicación de la prueba Chi cuadrada (χ^2), permitió establecer que cursar el programa de formación docente y la posterior certificación ha sido un factor favorable para que los profesores asuman ciertas teorías como propias, lo que ha beneficiado el establecimiento de creencias diferentes en los dos grupos de profesores estudiados.

Una red de experiencias, conocimientos y creencias, con el tiempo definen la forma y el contenido de lo que los profesores piensan y hacen cuando enseñan. Es un fenómeno singular e imprevisto pero contextual y situado, que transita apoyado por un soporte cognitivo y cultural que en muchos casos permanece implícito a la acción misma. El escenario principal en donde se desarrolla este fenómeno es el aula, es importante resaltar que la manera en que se realiza responde a una concepción teórica sobre la enseñanza, el aprendizaje y las interrelaciones sociales, por parte de los profe-

sores. Desde esta concepción se ha forjado una línea de investigación en la que se considera como fundamental lo que piensan los profesores.

La investigación sobre el pensamiento del profesorado surge como reacción frente al reduccionismo que dominó la investigación educativa, específicamente, contra la visión de que los profesores sólo tenían que poner la teoría en práctica, sin pensar por ellos mismos. En el desarrollo de este ámbito de investigación ha habido cambios en las perspectivas, métodos y constructos teóricos:

desde ver a los profesores como tomadores de decisiones racionales hasta verlos como constructivistas. Desde ver la inconsistencia de los profesores en relación a las concepciones teóricas como un problema, a ver la en concordancia con una práctica incierta y, por lo tanto, funcional. Desde ver a los profesores como tomadores de decisiones en solitario, a verlos en torno a los estudiantes. Desde usar métodos estructurados, a usar enfoques no estructurados (Carlgren y Lindbland, 1991: 510).

Producto del desarrollo en este campo de investigación se han elaborado numerosos modelos para explicar la génesis y proceso de construcción de las representaciones individuales. Uno de ellos es el Modelo de Teorías Implícitas que se constituye como una perspectiva en el estudio de los diversos ámbitos del conocimiento: origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, su papel en los procesos cognitivos e influencia en las acciones humanas (Jiménez, 2005). En este modelo se considera que las percepciones que tienen las personas sobre la realidad no sólo son aprendidas a través de la llamada escolarización formal, sino mediante actividades o prácticas culturales que se desarrollan en interacción social (Bruner, 1983).

La perspectiva individual vs la perspectiva cultural

Desde diversas disciplinas se han elaborado numerosos modelos para explicar la génesis y proceso de construcción de las repre-

sentaciones individuales. De acuerdo con la clasificación general expuesta en los trabajos de Triana (1991), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) y Marrero (1988), se han clasificado estos modelos en dos perspectivas globales, una individual y otra cultural.

En la perspectiva individual se congregan las teorías que afirman que el sujeto construye el conocimiento desde sus capacidades cognitivas (*locus* en el individuo). Si bien reconocen que dicha construcción se produce en interacción con el contexto sociocultural en el que el individuo desarrolla su actividad, este es el principal responsable de la misma. En palabras de Rodrigo, “para esta tradición, el conocimiento es un producto estrictamente individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el individuo aplica para la construcción de lo real. Así pues, la realidad se construye activamente mediante la aplicación y el reajuste de los esquemas cognitivos del sujeto al medio” (Rodrigo y otros, 1993: 33). De lo anterior se deduce que el conocimiento será diferente en función de las experiencias personales (sobre todo directas) del sujeto. Ello hace pensar que habrá tantas teorías como individuos. Puesto que las teorías se construyen a partir de experiencias personales, tienen un carácter idiosincrásico, es decir, son de naturaleza específica. La teoría de Piaget y la psicología de la cognición social son los ejemplos más ilustrativos de este enfoque.

Por otra parte, en la perspectiva cultural se asocia a los modelos que abogan por el origen sociocultural del conocimiento (*locus* en el grupo). La cultura es un filtro interpretativo determinante para que individuos de un mismo grupo tengan teorías similares y diferentes a las de otro grupo. Este enfoque “no concibe el conocimiento como propiedad de mentes individuales, ni como reflejo interno del mundo externo, sino como un artefacto de las comunidades sociales” (*idem.*). Consecuentemente, la transmisión social es el proceso de elaboración de las representaciones (pues éstas son producto de la actividad social y cultural de los sujetos de una misma comunidad) y éstas tienen un carácter normativo (pues son un reflejo de los filtros de interpretación social). En síntesis, según esta tesis las teorías se construyen en la sociedad, se reciben vía

cultural y el individuo es un mero receptor. Las teorías más representativas de esta perspectiva son la teoría de las representaciones sociales y la sociología del conocimiento.

Ambas perspectivas suponen una visión parcial y antagónica de la realidad que imposibilita descifrar el origen y proceso de construcción del conocimiento. La resolución de esta incógnita exige, pues, reconciliar los puntos de vista de la perspectiva individual y la cultural. Tomando como base las aportaciones de ambas perspectivas el constructo de teoría implícita (TI) es una propuesta teórica a la construcción del conocimiento.

Definidas como construcciones personales sobre la realidad que guían nuestro conocimiento del mundo, realizadas a partir de experiencias sociales y culturales (Rodrigo, 1985; Triana y Rodrigo, 1985; Rodríguez y otros, 1993; Marrero, 1988, 1992), las TI, en tanto que elaboraciones individuales, tienen su soporte en el sujeto, pero al basarse en experiencias sociales y culturales, su origen es cultural. Es decir, el individuo construye las representaciones, sí, pero mediante actividades –prácticas culturales– que realizan en su grupo social y a través de la interacción con otros sujetos –formatos de interacción–. Como afirma Marrero, “postulamos que las personas pueden construir conocimiento y que esa construcción, aun siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en el que se produce” (1993: 12).

Entonces es apropiado formular la pregunta, ¿por qué teoría implícita es un concepto novedoso? En primer lugar, porque es un concepto que intenta superar la frontera mentalista del cognitivism al incorporar la dimensión cultural como base del conocimiento cotidiano. Este intento no había sido abordado antes en los modelos conceptuales disponibles que intentan estudiar la cognición de los docentes. Sólo el enfoque del conocimiento de oficio intenta aproximarse, pero carece de soporte cognitivo consistente; en segundo lugar, porque se hace necesario un modelo de mente dinámico, flexible, que supere las constricciones de la teoría de esquemas; y en tercer lugar, porque la teoría implícita conecta e integra en su funcionamiento tanto aspectos relacionados con el conocimiento y las creencias

como la conexión de éstos con la acción. Resulta ser así un concepto que trata de explicar cómo se organiza el conocimiento para actuar en interacción con el contexto cultural de elaboración. Las teorías implícitas son unidades organizativas del conocimiento social.

Las teorías implícitas del profesor son pues, una pieza esencial en las redes de intercambio de significados que a través de los mitos, rituales, perspectivas e ideologías dominan la institución escolar (Pérez Gómez, 1998). Las teorías implícitas del profesorado son síntesis de experiencias prácticas pedagógicas que construye en el escenario de la cultura escolar. “Si las teorías implícitas están incrustadas en la construcción del pensamiento y forman esquemas de acción social, habrá que concluir que constituyen un fenómeno ineludible en la realidad de la enseñanza” (Rodríguez, 2003: 45). Las teorías implícitas, en cuanto que síntesis de conocimientos y creencias, subyacen de una u otra forma en el diseño de la enseñanza, la construcción de las tareas académicas, en los procesos de evaluación, en la toma de decisiones, en los intercambios simbólicos, que ordenan, regulan e intervienen en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la educación.

El modelo de teorías implícitas

Los presupuestos teóricos del modelo de teorías implícitas, utilizado en estudios aplicados no sólo al pensamiento docente, sino a muchos y muy diversos ámbitos (concepciones de los niños sobre los seres vivos, teorías de los padres sobre la educación y crianza de los hijos, teorías sobre el trabajo femenino, sobre los conflictos intergrupales...), están ampliamente descritos en Rodrigo y otros (1993).

Para este trabajo solamente se destacarán los siguientes puntos: desde la perspectiva del modelo de teorías implícitas la construcción de representaciones por parte del individuo está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales), que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción), que trasciende la dinámica interna de la construcción personal. Este pro-

ceso de construcción de las TI, se denomina socioconstructivismo. Según este modelo, el conocimiento es fruto de una construcción personal, pero sobre la base de contenidos culturales y con formas de adquisición –las interacciones– también culturales (Rodrigo y otros, 1993; Marrero, 1992).

Otro de los elementos fundamentales del modelo de teorías implícitas es la distinción entre dos niveles funcionales: síntesis de conocimiento (o representacionales) y síntesis de creencias (o atribucionales). Jiménez Llanos explica que

las síntesis de conocimiento constituyen un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre un cierto ámbito. En este nivel, las personas pueden conocer diferentes teorías sobre un mismo dominio, lo que les permite relacionarse y comunicarse con otras personas, así como afrontar las situaciones más normativas y recurrentes de nuestra cultura. Las síntesis de creencias son versiones parciales de las teorías culturales o científicas que las personas asumen como propias, lo que les permite afrontar situaciones más concretas que las anteriores, al adaptarse a las demandas situacionales y a las metas personales (2005: 214).

De acuerdo con esta interpretación, se establece entonces que para influir en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar a los profesores las nuevas teorías, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción, sino que se deben modificar las creencias que subyacen mediante un proceso de explicitación progresiva. “En otras palabras, para cambiar una creencia A por otra B, hay que pasar necesariamente por la síntesis de conocimiento B” (Rodrigo y otros, 1993: 116). Se deduce entonces que la posibilidad de construir síntesis de conocimiento alternativas a las propias favorecerá en el individuo el cuestionamiento de sus propias creencias y su cambio si lo considera necesario. Conocer el pensamiento de los docentes es un aspecto fundamental para comprender la práctica educativa, lograr una mejor interconexión entre la realidad educativa y sus prácticas, así como para favorecer los procesos de

formación docente. Como señaló Calderhead, es un campo importante de exploración “con vistas a mejorar nuestra comprensión de los procesos instructivos que ocurren en las escuelas, el funcionamiento de los profesores al operativizar el currículum y el desarrollo y mejora de la práctica didáctica de los profesores” (1988: 22).

Teniendo como referencia el modelo de teorías implícitas, se planteó el siguiente objetivo de investigación: Identificar la relación entre las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y su condición de profesor certificado, la certificación docente fue obtenida después de concluir el curso de un programa de formación.

Metodología

El trabajo se realizó con la participación de los profesores del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México. Los profesores se categorizaron en dos grupos: aquellos que han participado en un proceso de formación de tipo pedagógico –Programa Integral de Certificación Docente (PROCEDO)– y que finalmente han sido certificados en la Norma Técnica de Competencia Laboral que otorga el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral,¹ y otro grupo de profesores conformado por una muestra de aquellos que no han participado en el proceso de formación y por lo tanto tampoco cuentan con la certificación en NTCL. Se contó con la participación de 103 profesores, 52 profesores que han obtenido la Certificación en la NTCL y los otros 51 no cuentan todavía con la certificación en la NTCL.

Instrumento

Para explorar las teorías implícitas de los profesores se aplicó el Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Ense-

¹ El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral es una entidad paraestatal sectorizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que impulsa el desarrollo del modelo de gestión por competencias con el fin de elevar la competitividad y la alta productividad en los diversos sectores del país.

ñanza (CTIPE) de Marrero (1993). Dicho cuestionario contiene 33 enunciados con afirmaciones que recogen las principales características de cinco teorías culturales sobre la enseñanza, detectadas mediante un análisis historiográfico. Marrero (*idem.*) distingue cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva.

- *Tradicional*: Caracterizada por la concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos.
- *Técnica*: Mantiene idénticas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la anterior, sólo que ahora la obsesión es por los objetivos (búsqueda de eficacia).
- *Activa*: Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y la obsesión por la actividad.
- *Constructiva*: La noción interdisciplinar y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales.
- *Crítica*: Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral.

En el cuestionario los enunciados están redactados en términos autorreferentes y la tarea de los participantes consistió en indicar su grado de acuerdo con las ideas expresadas en cada proposición. Se emplea una escala de respuestas de 1 a 7 en donde las categorías de respuesta son: 1=Totalmente en desacuerdo hasta 7=Totalmente de acuerdo. El cuestionario original fue diseñado para ser aplicado a docentes de la Educación General Básica;² para la investigación se modificaron algunos términos en ciertos enunciados de manera

² La Educación General Básica (EGB) es el nombre que recibe el ciclo de estudios primarios obligatorios, en España, la cual consistía en ocho cursos de escolarización obligatoria divididos en tres ciclos.⁴

que el lenguaje se adapte al nivel universitario, pero sin variar su contenido ni su ordenación. Aunque el cuestionario de TI original, tal y como fue diseñado por Marrero obtuvo un alto índice de fiabilidad, se repitió este análisis dada las modificaciones realizadas. El índice de fiabilidad se calculó mediante el coeficiente α (alpha) de Cronbach,³ tanto para la globalidad del cuestionario como separadamente para los enunciados que constituyen cada una de las teorías. Para llevar a cabo este análisis, se empleó el paquete estadístico SPSS.

La administración del cuestionario se realizó personalmente con cada participante, explicándole los objetivos y las características del instrumento. Dada la extensión del cuestionario, se dejaba unos días para su cumplimentación y se acordó una fecha de entrega. Con los datos obtenidos se realizó la prueba de Chi cuadrada (χ^2) permite dar respuesta a tres preguntas básicas: ¿existe relación entre dos variables de tipo cualitativo?, ¿Qué grado de relación existe entre las variables?, ¿En qué dirección existe la relación?

Explicación de la técnica de análisis de datos-Chi cuadrada (χ^2)

De manera general, si dos atributos A y B se estudian sobre una misma población y se miden las unidades estadísticas, frecuencias (κ), se obtienen dos series representativas de cada uno de los atributos. La relación entre dos variables cualitativas se analiza usando una tabulación cruzada que reporta las frecuencias de las ocurrencias conjuntas de los atributos. La tabulación cruzada que

³ El coeficiente alfa (α) fue descrito en 1951 por Lee J. Cronbach. Es un índice utilizado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los enunciados de un instrumento están correlacionados. En otras palabras, el alfa de Cronbach es el promedio de las correlaciones entre los enunciados que hacen parte de un instrumento. También se puede concebir este coeficiente como la medida en la cual algún constructo, concepto o factor medido está presente en cada enunciado. Generalmente, un grupo de enunciados que explora un factor común muestra un elevado valor de alfa de Cronbach.

se utiliza es llamada Tabla de contingencia. Cuando los datos de investigación consisten en frecuencias medidas en escala nominal u ordinal, como es el caso de los datos en este trabajo; en las tablas de contingencia se establece la existencia de una relación entre las variables mediante una prueba de hipótesis llamada prueba Chi cuadrada (χ^2).

La hipótesis que usualmente se pone a prueba supone que dos grupos difieren con respecto a alguna característica y, por lo tanto, diferentes con respecto a la frecuencia relativa con que los miembros de un grupo son encontrados en las categorías. Para probar la hipótesis, se cuenta el número de casos (frecuencia) de cada grupo en cada categoría y se compara la proporción de casos en las diferentes categorías de un grupo con las de otro grupo.

La hipótesis de nulidad que implica que existe independencia entre dos atributos, puede probarse por medio de la siguiente fórmula:

Ecuación 1

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

en donde:

O_{ij} = Frecuencia observada, es el número de casos observados clasificados en la fila i de la columna j .

E_{ij} = Frecuencia esperada, es el número de casos esperados correspondientes a esa fila y a esa columna. Se define como aquella frecuencia que se daría si los sucesos fuesen independientes.

r = número de filas en la tabla de contingencia.

k = número de columnas en la tabla de contingencia.

Lo que se está midiendo con el estadístico χ^2 es la diferencia entre el valor que debiera resultar si los dos factores analizados fueran completamente independientes (determinados en la frecuencia esperada E_{ij}), y el que se haya observado en la realidad (representado en la frecuencia observada O_{ij}). Cuanto mayor sea la diferencia

entre ambas frecuencias mayor será la relación entre ambas variables. La elevación de la diferencia al cuadrado convierte en positiva a cualquier tipo de diferencia.

Valor de significación

El valor de significación, representado por la significación asintótica en la prueba de Chi-cuadrado, mide la diferencia global entre los recuentos de casilla observados y los recuentos esperados. Entre mayor sea el valor del Chi-cuadrado, mayor será la diferencia entre los recuentos observados y esperados, lo que indica que es mayor la relación entre las variables. Cada una de estas pruebas cuenta con la opción Alfa (α); este valor hace referencia al nivel de confianza que se desea que tengan los cálculos de la prueba; es decir, si se quiere tener un nivel de confianza de 95%, el valor de α debe ser 0.05, lo cual corresponde al complemento porcentual de la confianza.

El objetivo es comprobar la hipótesis mediante el nivel de significación, por tanto, se utiliza la distribución χ^2 para establecer el grado de compatibilidad existente entre el valor del estadístico χ^2 y la hipótesis de independencia. Si los datos son compatibles con la hipótesis de independencia, la probabilidad asociada al estadístico χ^2 será alta (mayor o igual a 0.05); por otra parte, si esa probabilidad es muy pequeña (inferior que 0.05), se considera que los datos son incompatibles con la hipótesis de independencia y la conclusión es que las variables estudiadas están relacionadas.

Para detectar las fuentes de asociación se utiliza el procedimiento de análisis de residuos que se encuentran en las tablas de contingencia. Se procede de la siguiente manera:

1. Se compara los valores de residuos de la tabla de contingencia. Para un nivel de significación de 5% el valor es (>1.96). De este modo, prescindiendo del signo, se toman sólo los valores que superen 1.96.
2. A los valores que cumplen la condición anterior (>1.96) se analiza el signo. Un signo negativo indica una frecuencia inferior, se infiere así una relación negativa entre las variables. Ejemplo:

Tabla 1
Tabla de contingencia del enunciado 3

			Certificación en la NTCL		Total
			Certificado	No certificado	
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés	DESACUERDO	Recuento	10.00	3.00	13.00
		Frecuencia esperada	6.63	6.37	13.00
		Residuos corregidos	2.00	-2.00	
	INDIFERENTE	Recuento	8.00	3.00	11.00
		Frecuencia esperada	5.61	5.39	11.00
		Residuos corregidos	1.53	-1.53	
	ACUERDO	Recuento	34.00	44.00	78.00
		Frecuencia esperada	39.76	38.24	78.00
		Residuos corregidos	-2.69	2.69	
Total		Recuento	52.00	50.00	102.00
		Frecuencia esperada	52.00	50.00	102.00

a. 0 casillas (0.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.39.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, se aprecia que los valores de los residuos corregidos mayores a 1.96 se encuentran en la fila de Desacuerdo, con signo positivo para los profesores Certificados, esto indica que estos profesores son los que están en desacuerdo con lo expresado en el enunciado 3 del Cuestionario. También se tienen valores mayores a 1.96 en la fila de Acuerdo, con signo positivo para los profesores “No certificados”, son éstos quienes están de acuerdo con lo enunciado.

Resultados

La identificación de la relación entre las variables se realizó mediante la prueba de hipótesis Chi cuadrada (χ^2). La finalidad de la prueba Chi cuadrada es identificar y posteriormente analizar las relaciones existentes entre la variable de Certificación en la NTCL y

las respuestas al Cuestionario de teorías implícitas. Se elaboraron tablas de contingencia conformadas por las variables “Certificación en la NTCL” y “pregunta X”, posteriormente se identificaron aquellas tablas de contingencia que cumplen con los requisitos para la correcta aplicación del estadístico chi cuadrado (χ^2).

A continuación, en la tabla 2, se presenta un concentrado de los valores de significación y niveles de confianza que corresponden a los enunciados del Cuestionario de TI con los que se estableció una relación con la variable Certificación en NTCL.

Tabla 2
Enunciados del Cuestionario de teorías implícitas que presentan relación con la variable Certificación en alguna Norma Técnica de Competencia Laboral

<i>Enunciado</i>	<i>Chi-cua- drado de Pearson signifí- cación asintótica (bilateral)</i>	<i>Nivel de confianza 90/95 (%)</i>
2. Creo que si el profesor sabe mantener distancia, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina	.0825	90
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés	.0262	95
6. Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor	.1054	90
10. Suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza	.0587	90
11. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder, recursos económicos y de control social	.0048	95

<i>Enunciado</i>	<i>Chi-cua- drado de Pearson significación asintótica (bilateral)</i>	<i>Nivel de confianza 90/95 (%)</i>
22. Creo que los alumnos disfrutaban más con una explicación mía que leyendo un texto, discutiendo en equipo o consultando en Internet	.0602	90

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó la relación entre la variable Certificación en la NTCL y seis enunciados del Cuestionario. En dos de ellos se establece la relación con 95% de confianza y en cuatro restantes el nivel de confianza es de 90%. Para identificar las asociaciones entre los enunciados y la variable se utilizó el análisis de residuos que se encuentran en las tablas de contingencia. En la tabla 3 se presentan los valores de residuos que corresponden a cada enunciado y se señala el grupo de profesores al que corresponde el valor.

Ahora puede afirmarse con un nivel de confianza de 90% que existe una relación entre la variable Certificación en la NTCL y la creencia de que si el profesor mantiene la distancia los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina; esta creencia es apoyada principalmente por los profesores que no tienen certificación mientras que los profesores certificados están en desacuerdo con la misma (enunciado 2).

Se manifiesta con 95% de nivel de confianza que existe una relación entre la variable Certificación en la NTCL y la insistencia de que mientras el profesor da una explicación a los alumnos, éstos deban atenderlo en silencio y con interés; esta idea es animada principalmente por los profesores que no tienen certificación mientras que los profesores certificados están en desacuerdo con la misma (enunciado 3).

Tabla 3
Valores de residuo de los enunciados del
Cuestionario de teorías implícitas que presentan relación
con la variable Certificación en alguna NTCL

<i>Enunciado</i>	<i>Chi-cuadrado de Pearson signifi- cación asintótica (bilateral)</i>	<i>Nivel de confianza 90/95 (%)</i>	<i>Desacuerdo</i>	<i>Indiferencia</i>	<i>Acuerdo</i>
2. Creo que si el profesor sabe mantener distancia, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina	.0825	90	Certi- ficado (1.93)	No cer- tificado (2.18)	
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés	.0262	95	Certi- ficado (2.00)	No cer- tificado (2.69)	
6. Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor	.1054	90	Certi- ficado (1.45)	No cer- tificado (2.11)	
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un texto, discutiendo en equipo o consultando en Internet	.0602	90	Certi- ficado (2.19)	No cer- tificado (2.27)	
10. Suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza	.0587	90	Certi- ficado (1.88)	No cer- tificado (2.36)	
11. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder, recursos económicos y de control social	.0048	95	Certi- ficado (1.62)	No cer- tificado (3.27)	

Fuente: Elaboración propia.

Con un nivel de confianza de 90% se puede confirmar que existe relación entre la variable Certificación en la NTCL y la creencia que lleva a que el profesor procure que en sus clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor. Esta creencia es apoyada por los profesores que no tienen certificación mientras que es rechazada por los profesores certificados (enunciado 6).

Se puede afirmar con un nivel de confianza de 90% que existe una relación entre la Certificación en la NTCL y la creencia del profesor de que los alumnos disfrutaban más con una explicación de él que leyendo un texto, discutiendo en equipo o consultando en Internet; esta creencia es apoyada principalmente por los profesores que no tienen certificación mientras que los profesores certificados están en desacuerdo con la misma (enunciado 22).

Con un nivel de confianza de 95% se puede reiterar que existe una relación entre la Certificación en la NTCL y el que los profesores puedan pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza. Este pensamiento prevalece principalmente en el grupo de profesores que no tienen certificación y es desaprobado por los profesores certificados en la NTCL (enunciado 10).

Se puede afirmar con 95% de nivel de confianza que existe una relación entre la Certificación en la NTCL y la creencia de que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder, recursos económicos y de control social. Este pensamiento es principalmente indiferente para el grupo de profesores que no tienen certificación. Y están en desacuerdo los profesores certificados en NTCL (enunciado 11).

En términos generales se identifica que de los profesores Certificados están en Desacuerdo con lo expresado en los enunciados, mientras que los profesores No certificados están De acuerdo con los mismos. El siguiente paso consistió en identificar a qué teoría pertenecen los enunciados para determinar cuál o cuáles son las teorías con las que los profesores Certificados están en desacuerdo.

En la tabla 4 se observa la relación de los enunciados con las teorías a las que pertenecen.

En la tabla 4 se aprecia que cuatro de los enunciados corresponden principalmente a la teoría tradicional y solamente dos de ellos a la teoría crítica. Los enunciados de la teoría tradicional pertenecen a subdominios relacionados con actividades dentro del aula como la disciplina y gestión, la interacción con el profesor y el aprendizaje. A partir de ello se determina que los profesores Certificados están en Desacuerdo con algunas de las características de la teoría tradicional, caracterizada por la concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos, en donde las actividades son principalmente dirigidas por el profesor y centradas en su autoridad sobre el alumno.

Por otra parte, los enunciados que corresponden a la teoría crítica atienden más a situaciones que podrían identificarse como sociales. Cabe señalar que las principales características de la teoría crítica son que se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral. El profesorado selecciona situaciones críticas para un alumno activo y crítico. Los profesores Certificados también están en desacuerdo con estas situaciones.

Conclusiones

Es preciso recordar que, de acuerdo con el modelo de teorías implícitas, los contextos sociales próximos son determinantes para que los sujetos asuman ciertas teorías como propias y no otras. En este caso el programa de formación docente ha favorecido la exposición de los sujetos a conjuntos de experiencias acordes con cierto grupo teorías en comparación a otras. Se deja pues constancia de que los profesores certificados en la NTCL han establecido estructuras de creencias diferentes a las de los profesores que no cuentan con certificación, aunque es importante reconocer que las modificaciones no han sido todas iguales.

Tabla 4
Teoría a la que pertenecen los enunciados del Cuestionario de teorías implícitas que presentan relación con la variable Certificación en alguna NTCL

<i>Enunciado</i>	<i>Desacuerdo</i>	<i>Indiferencia</i>	<i>Acuerdo</i>	<i>Teoría a la que pertenece el enunciado</i>	<i>Subdominio</i>
2. Creo que si el profesor sabe mantener distancia, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina	Certificado (1.93)		No certificado (2.18)	Tradicional	Disciplina y gestión (DIG)
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés	Certificado (2.00)		No certificado (2.69)	Tradicional	Interacción profesor-alumno (ITA)
6. Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque eso los motiva	Certificado (1.45)		No certificado (2.11)	Tradicional	Interacción profesor-alumno (ITA)
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un texto, discutiendo en equipo o consultando en internet	Certificado (2.19)		No certificado (2.27)	Tradicional	Aprendizaje (API)
10. Suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza	Certificado (1.88)		No certificado (2.36)	Crítica	Medio social (MSO)

11. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder, recursos económicos y de control social	Certificado (1.62)	No certifica- do (3.27)	Crítica	Conocimien- to (CTO)
--	-----------------------	----------------------------	---------	-------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Por medio de la prueba Chi cuadrada se identificaron y analizaron las relaciones entre la variable Certificación en la NTCL y los enunciados que conforman el cuestionario de teorías implícitas. Con base en los resultados obtenidos se realizan las siguientes afirmaciones: Se ha establecido, con niveles de confianza entre 90 y 95% que existe relación entre la variable Certificación en la NTCL con cuatro enunciados que pertenecen a la teoría tradicional y dos enunciados que pertenecen a la teoría crítica. En todas las relaciones identificadas son los profesores No certificados quienes manifestaron estar De acuerdo con lo expresado por el enunciado, mientras que los profesores Certificados expresaron Desacuerdo.

Los enunciados que corresponden a la teoría tradicional pertenecen a subdominios relacionados con actividades dentro del aula como la disciplina y gestión, así como la interacción con el profesor y el aprendizaje. A partir de ello se observa que los profesores Certificados están en Desacuerdo con algunas de las características de la teoría tradicional, caracterizada por la concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos, en donde las actividades son principalmente dirigidas por el profesor y centradas en su autoridad sobre el alumno.

Los enunciados que corresponden a la teoría crítica atienden más a situaciones que se podrían identificar como sociales. Cabe señalar que las principales características de la teoría crítica son las que se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral. El profesorado selecciona situaciones críticas para un alumno activo y crítico. Los profesores Certificados también manifiestan desacuerdo con estas situaciones.

Por medio de los datos recabados se deja constancia de que los profesores Certificados han establecido estructuras de creencias diferentes a los profesores No certificados. ¿Qué indica esto? Antes que nada es preciso reconocer que el proceso de formación cumple con su función al propiciar que las teorías implícitas de los profesores se modifiquen. Pero es también importante reconocer que estas

modificaciones no han sido todas iguales. Se advierte que la estructura de creencias del profesorado sobre la enseñanza no reproduce linealmente las teorías culturales o científicas, sino que se organizan en síntesis que son visiones parciales de éstas. En este sentido, Marrero afirma que “No todo el contenido de la raíz histórica o cultural se representa, sino que se sintetiza una parte de él. Las teorías implícitas tienen siempre una menor complejidad que las teorías científicas o culturales. La síntesis de una teoría (...) está fuertemente condicionada por las demandas de la tarea” (1992: 17). Por lo que se concluye que el conocimiento de los docentes, si bien tiene una génesis sociocultural, no es una traslación pasiva de éste a su mente.

Por consiguiente, los contextos sociales próximos son determinantes para que los sujetos asuman algunas teorías como propias y no otras. Pues, en cierta forma, imponen un filtro que guía a los sujetos a la selección de determinadas teorías al favorecer la exposición de los sujetos a conjuntos de experiencias más acordes con dichas teorías frente a otras. De tal manera que la activación de dichas experiencias en situaciones recurrentes las convertirá en conjuntos de conocimientos con un carácter más accesible para los sujetos. Los ingredientes fundamentales del escenario sociocultural son los mismos que han descrito algunos modelos (Rodrigo y otros, 1997). Se desarrollan en entornos físicos, es decir, en un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas; y que realizan actividades y tareas significativas para la cultura; y siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida del contenido de las mismas (*idem.*).

Bibliografía

- Batista Foguet, L. (1984). Componentes principales y análisis factorial (exploratorio y confirmatorio). J. J. Sánchez Carrión, ed. *Introducción a las técnicas de análisis multivariable aplicadas a las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 23-74.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Vol. 1. Barcelona: PPU.

- Bruner, J. (1983). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. L. M. Villar Angulo, ed. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 21-37.
- Carlgren, I. y S. Lindbland (1991). On teacher's practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teacher's thinking. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7 (5-6): 507-516. Database: PsycINFO [Journal Article], [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90045-Q](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(91)90045-Q).
- Correa Piñero, A. D. y J. Camacho (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, eds. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 123-163.
- y J. Marrero Acosta (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: descripción de una metodología de investigación. A. Estebaranz García y V. Sánchez García, eds. *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 57-69.
- Cuadras, C. M. (1991). *Métodos de análisis multivariante*. Barcelona: PPU.
- Jiménez Llanos, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Curriculum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, núm. 18, pp. 211-236. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=1404662.
- y A. D. Correa Piñero (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, vol. 20, pp. 525-548. Recuperado de: revistas.um.es/rie/article/view/99051/94641.
- Jiménez Llanos, A. B. y L. Feliciano García (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 233, vol. LXIV, pp. 105-122. Recuperado de: revistadepedagogia.org/2007060254/

vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html.

- Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, pp. 243-276.
- (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. A. Estebaranz García y V. Sánchez García, eds. *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla-Servicio de Publicaciones, pp. 9-21.
- (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita. La Laguna: Universidad de La Laguna-Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.
- Pérez Gómez, A. I. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. A. Villa, ed. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 128-148.
- Rodrigo, M. J., A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. M. J. Rodrigo y J. Arnay Puerta, comps. *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, núms. 31-32, pp. 145-156.
- Rodríguez Sánchez, A. (2003). *El conocimiento escolar. La experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación en la acción*. Tesis doctoral inédita. Málaga: Universidad de Málaga.
- Triana Pérez, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 54, pp. 19-39.
- y Rodrigo, M. J. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre las teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 31-32, pp. 157-171.

Teorías implícitas de los docentes. Problemáticas teórico-metodológicas para su conformación como objeto de estudio

José Antonio Ramírez Díaz

En el presente texto se desarrolla una reflexión sobre la dificultad que conlleva el manejo de las teorías implícitas (TI) dentro del campo de la investigación educativa. El objetivo es evidenciar las dificultades que en la educación, conllevan a formular un objeto de estudio con ambigüedad en su referencia semántica y cómo se refleja en su articulación metodológica.

La organización del escrito resalta las particularidades en los paradigmas de la educación, orientados al estudio del pensamiento de los docentes y su relación con la enseñanza, enseguida se abordará el ámbito específico de las TI como referente de explicación para las acciones de los maestros y se concluye con una reflexión de las problemáticas teóricas y metodológicas que acarrea el uso de las TI cómo objeto de investigación.

Como tema y contenido disciplinar, la educación se constituye históricamente en un ámbito con una fuerte influencia de la filosofía y de diversas disciplinas científicas como son la psicología y la sociología. En términos filosóficos, la educación se reconoce como un acto ideal o de perfeccionamiento de la forma de educar o del educando. Desde este campo, se atiende a la educación como un proceso intencionado en el cual se realizan la personalización y la socialización de los hombres (Fermoso, 1997).

En el campo científico, la educación, tiene una relación estrecha con las ciencias sociales que la han posicionado como un dominio independiente y de amplia tradición para la investigación en

ciencias sociales y humanidades. Entre los campos especializados más reconocidos, se destacan: el desarrollo psicológico de los niños, la complejidad de la forma en que se aprende y se enseña, la influencia del contexto social en los estudiantes, la planificación del sistema educativo de la educación y la dotación de recursos materiales para el desarrollo de la educación (*idem.*).

A través de las diversas ciencias, uno de los principales ejes de la discusión educativa se refleja en disyuntivas que pretenden resaltar la importancia del sujeto o la del contexto. Ejemplo de ello es la preocupación por identificar si influye más la carga hereditaria o el contexto en el aprendizaje; la canalización de las actividades de los educandos en el medio real o un ejercicio de tareas artificiales; el autodesarrollo de capacidades o la creación y control de los maestros de niveles del aprendizaje (*idem.*).

El núcleo duro del debate de la educación es sobre la forma de educar o la mejor manera de enseñar a las nuevas generaciones, tema que constituye una preocupación constante de la investigación educativa. En ese sentido, las preguntas giran en torno a cómo llevar a cabo los procesos de personalización y socialización, si es mejor limitarse a instruir o a formar a los jóvenes, la secuencia de contenidos y sus técnicas, las formas en que se aprende y la compatibilidad de la enseñanza con el aprendizaje.

El impulso de la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vio favorecido con el desarrollo de la discusión teórica entre diversas corrientes de corte social y cognitivo con el conductismo. Luego del predominio de esta escuela, los paradigmas que enfatizaban el uso de los procesos de pensamiento en el aprendizaje, lograron propagar la preocupación por reconocer la influencia de la sociedad en ellos, los límites de la carga hereditaria en el aprendizaje y la relación del enriquecimiento cognitivo con los objetivos y resultados de la educación.

Paradigmas en educación

En el presente apartado, se realiza una síntesis de los principales paradigmas que, mediante sus principios teóricos, enriquecieron el

ámbito de la investigación educativa. Se inicia con el conductismo tradicional, para ubicarlo como el referente de la discusión y desarrollo de las posteriores aportaciones teóricas.

Paradigma conductista

Nace dentro del campo disciplinar de la psicología. El énfasis lo pone en la descripción de la conducta y en los factores del ambiente que la determinan y, en su momento, surge como una respuesta alternativa a la explicación de los procesos psicológicos complejos fundamentada en la introspección. Se centra en la interrelación psicológica que relacionan contexto y respuesta individual, tal y como son los estudios de condicionamiento clásico de Pavlov y del condicionamiento operante de Skinner (1974, 1938), este último pudo aplicarlos de manera exitosa para el cambio de la conducta humana.

En este modelo se considera que el aprendizaje se encuentra totalmente determinado por la manera en la cual se organiza la enseñanza, a través de situaciones que introducen los estímulos convenientes para producir respuestas específicas.

Los principios de planeación con los cuales se asume la enseñanza, atienden la organización del contexto y buscan constataciones específicas de los estudiantes que demuestren el aprendizaje. En la práctica de la enseñanza, se orienta a los maestros a dosificar la información, con base en un organizado proceso instruccional que se administra mediante el manejo de contingencias para administrar los refuerzos.

Las tareas de evaluación del docente consisten en atender el grado de ejecución de los conocimientos o habilidades como un producto observable dentro de una secuencia de conductas. El papel del alumno en el aprendizaje es considerado, principalmente pasivo y los procesos cognitivos no eran objeto del interés dentro del conductismo.

Paradigma cognitivo

En este paradigma se destaca la importancia de los procesos de pensamiento de los sujetos. Por ello, sus objetos de estudio se

relacionan con el origen y la realización de los procesos de atención, inteligencia, lenguaje, percepción, memoria y su influencia en la adquisición, el procesamiento y la forma de almacenar el conocimiento.

Los estudiosos de este modelo han logrado relevar temas importantes como las representaciones mentales y su influencia en la conducta humana. Para fundamentar los trabajos, han utilizado técnicas basadas en la inferencia, derivada de la observación del sujeto, y un sistema de deducciones que les permiten realizar descripciones y explicaciones detalladas.

Su concepción del aprendizaje toma como fundamento teórico los estudios de Ausubel (*et al.*, 1983), quien centra la importancia del proceso en la figura del aprendiz, al cual, se le otorga un papel activo como procesador de información, capaz de darle sentido a lo que aprende. El proceso de adquirir y almacenar la información, se lleva a cabo por medio de un proceso que vincula la nueva información con la estructura cognitiva de quien aprende. De esta manera, se otorga una importancia fundamental al conocimiento previo que se posee.

En el aula, se requiere involucrar la capacidad reflexiva e intencional de los estudiantes para abordar los contenidos escolares. Las estrategias de reflexión, consisten en codificar, organizar y recuperar la información. El avance de la reflexión, se lleva a cabo por medio del desarrollo de la conciencia sobre los procesos de aprendizaje, situación que les permitirá manejar los contenidos y ser capaces de planear, supervisar y autoevaluar su propio proceso (*idem.*).

La enseñanza, supone una planeación y manejo de procedimientos que facilitan el aprendizaje significativo y la meta-cognición de sus alumnos. Como objetivo central de los maestros, deberán preocuparse por desarrollar la capacidad de aprender a aprender que se complementa con su tarea de enseñarlos a pensar.

Paradigma sociocultural

En este modelo se considera que las funciones psicológicas superiores requieren las relaciones sociales para su desarrollo. La com-

prensión, la adquisición, el desarrollo del lenguaje y el manejo conceptual, evolucionan por medio de la interacción del individuo con el mundo social. El entorno sociocultural ofrece herramientas y signos que permiten a los sujetos transformar los objetos y generar los cambios intra-personales al realizar una actividad en la que haya comunicación (Werstch, 1988; Vygotsky, 1978).

Un buen aprendizaje precede al desarrollo. Para que haya un buen aprendizaje, se requiere la participación en actividades organizadas con el apoyo de otros individuos preparados. En términos de enseñanza, es necesario propiciar actividades que enlacen lo que el estudiante puede hacer en un momento específico con lo que podrá hacer en el futuro. El maestro, es entendido como un agente cultural, un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes (*idem.*).

La enseñanza consiste en estructurar sistemas de apoyo flexible y estratégico. El profesor promueve procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación aceptados socioculturalmente tal y como puede ser: las conductas de imitación, el discurso, la inducción, el modelaje, la clarificación y el resumen, mientras que, el rol de los estudiantes, es ejercitar las habilidades que se pretenden desarrollar (*idem.*).

Paradigma constructivista

Se fundamenta en los estudios psicogenéticos de Piaget. Establece una estrecha relación en el hombre, entre lo biológico, lo psicológico y lo social que va dando forma al desarrollo del pensamiento humano desde su nacimiento hasta la etapa adolescente. Por medio de su teoría, se muestra cómo los sujetos alcanzan el conocimiento a partir de la génesis de estructuras elementales de la infancia. Desde que nace, se establece una relación progresiva entre el sujeto y su ambiente.

Por medio de modificaciones en el entorno que le problematizan sus procesos de pensamiento, las estructuras internas de su pensamiento tienden a modificarse, para luego permanecer estables hasta toparse con nuevas situaciones que le generan un conflicto y

la necesidad de buscar respuestas a ellas (Piaget e Inhelder, 1977, 1994; Piaget y García, 1987).

El progreso intelectual se lleva a cabo a través de periodos que desarrollan la inteligencia sensorio-motriz, las operaciones concretas o pensamiento operatorio y las estructuras lógicas formales. A través de esas etapas, el sujeto desempeña un papel activo en el proceso de la adquisición del conocimiento mediante los procesos cognitivos de la equilibración y la acomodación (*idem.*).

En términos de educación, son estos procesos los que dan forma a la idea de la construcción del conocimiento que, básicamente, consiste en un proceso por el cual se presenta la apropiación de nueva información, mediante la integración en los esquemas cognitivos a través de un ciclo que va del equilibrio a la crisis cognitiva y a un nuevo equilibrio (*idem.*).

En el proceso educativo, la atención se centra en el estudiante, quien realiza la construcción a partir de representaciones de la realidad. Las actividades del maestro sirven para promover el conflicto entre lo que se conoce y los conocimientos por adquirir, y proporcionan el apoyo al proceso interno del estudiante, el cual se entiende como un acto constructivo en el que se re-organiza el conocimiento.

El enfoque constructivista se encuentra muy arraigado en educación. Suele tomar la forma de diagnóstico o evaluación intelectual de los niños, en la planeación, se expresa mediante la relación de contenidos con las etapas del desarrollo intelectual, a nivel práctico, en los principios de trabajo de los métodos de enseñanza de los maestros (Flavell, 1990)

Con la irrupción de los paradigmas que valoraban los procesos de pensamiento, los agentes involucrados en la educación, ampliaron y debatieron la forma de conceptualizar el proceso de enseñanza. Se dieron cambios radicales. Por ejemplo, los principios de las nuevas teorías otorgan una importancia fundamental al rol activo del alumno. En ese sentido, el auto-aprendizaje y el conocimiento auto-organizado son una piedra central que replantea las prácticas de los docentes en el aula. Los principios de aprendizaje que empezaron a regir, consideran que:

1. El conocimiento es una construcción humana.
2. Existen estructuras previas al conocimiento que se adquiere.
3. La construcción tiene un valor personal.

De esta manera, el rol del docente y la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza, adoptaron entre otros principios, que es necesario:

1. Apoyar las decisiones de los alumnos.
2. Favorecer el trabajo con pares.
3. Resolver problemas y explorar la estructura conceptual con las que los estudiantes los resuelven.
4. Fomentar el compromiso de los estudiantes con su conocimiento.
5. Emplear técnicas que permitan revelar la construcción del conocimiento individual como son: mapas conceptuales, diagramas, portafolios.
6. Una evaluación como acto de graduación sobre los conocimientos viables y diferenciados en los alumnos.

Las nuevas teorías irrumpieron rápidamente en el escenario de la educación para impulsar una radical transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo los cambios muchas veces no fueron probados. Más bien, fueron adoptados sin restricciones por los maestros, situación que generó cuestionamientos sobre su aplicación y resultados. Con ello, se creó un nuevo escenario para la realización de la investigación educativa.

Los docentes, la investigación educativa y las teorías implícitas

La educación institucional nace como un proceso en el cual una generación de personas es capaz de transmitir un cuerpo de saberes a una generación más joven. Esa relación entre una generación y otra puede ser entendida y conceptualizada de diversas maneras. En consecuencia, las formas de transmisión, el papel de los parti-

cupantes y los contenidos cambian. Muchas de las diferencias en los procesos de educación se vinculan con el contexto cultural, el momento histórico y el proyecto del Estado.

Por lo anterior, se entiende que, ante la emergencia de los nuevos paradigmas, la educación presentó dos grandes insuficiencias que quizá no podrían ser resueltas con aquellas instituciones con las que se disponían en ese momento: a) la necesidad de capacitar a los docentes para que cambiaran su forma de enseñar, y b) promover la investigación para evaluar el impacto de esos cambios en los sistemas educativos y en los aprendizajes de los escolares.

En México, con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944, fueron sentadas las bases del interés del gobierno por atender la actualización de los profesores. A partir de los años noventa, se intensificó la tarea por medio del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y, ya en el presente siglo, con la creación del Sistema Nacional de Formación Continua.

Según información internacional, las actividades de formación en el país se han orientado al conocimiento del plan y programas de estudios (94.1% en primaria y 90.2% en secundaria), al desarrollo de las competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos (90.8% en primaria y 89.4% en secundaria) y a su conocimiento y comprensión (91.7 y 89%, respectivamente) (OCDE, 2013).

Los procesos de actualización planteaban introducir los cambios teóricos, por igual, las investigaciones sobre los procesos educativos se alimentaron de los nuevos paradigmas. Entre las nuevas inquietudes, empieza a cobrar importancia el análisis de los procesos cognitivos de los alumnos y de los profesores, numerosos trabajos se llevaron a cabo para atender un emergente campo de estudio en el que se destacaban las nuevas concepciones del desarrollo del pensamiento y de la adquisición del conocimiento. A nivel internacional, entre las investigaciones del tema se destacaba Prawat (1989) que indaga el conocimiento informal; los trabajos para establecer las diferencias de las concepciones personales con las concepciones científicas o las denominadas teorías intuitivas de

McCloskey y Kargon (1987), los marcos o concepciones alternativas (White y Tisher, 1986), el conocimiento previo a la enseñanza formal (Ausubel *et al.*, 1983).

Apoyados en el enfoque constructivista, se empezó a crear un ámbito de trabajo especializado que buscaba desarrollar el análisis del proceso de construcción del conocimiento escolar. La divulgación de sus principios entre los maestros, favoreció la formación de los contextos para investigar los nuevos principios de la enseñanza. Entre estos temas, empezó a destacar el de las TI.

Ya se mencionó que los paradigmas emergentes en educación, revaloraron la importancia de los procesos psicológicos, especialmente los cognitivos en el proceso educativo. Con ello, se formularon múltiples y variadas explicaciones a la mejor manera de enseñar y lograr el aprendizaje de los alumnos.

Los principios básicos del constructivismo para la enseñanza, partían del esquema como unidad básica de las acciones, y asumían que dichos esquemas podrían ser alterados por las situaciones de la vida diaria como, por ejemplo, un evento no identificado (Rodrigo y Arnay, 1997).

Se considera que los esquemas poseen una estructura jerárquica y especializante, y constituyen la base de las representaciones (entendida como una parcela de la realidad) y las teorías (como una agrupación de conceptos). A partir de ellas, se da forma a una relación con el mundo en la cual se despliega el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico (*idem.*).

Las nuevas posturas que explicaban el comportamiento, ya consideraban los procesos internos de carácter cognitivo y también señalaban la importancia de la cultura en el desarrollo de la inteligencia. Si bien es cierto, los cambios en la formación del docente se fueron acoplando poco a poco, en materia de investigación representaron un nuevo reto.

Para analizar la complejidad que acarrea la investigación de los procesos cognitivos, se destacará en el texto las TI, que ha sido una propuesta muy divulgada para explicar el comportamiento de los profesores. Se parte de subrayar las definiciones y los elementos

conceptuales con los cuales se define la TI para establecer una reflexión sobre las dificultades que conllevan al ser investigadas.

Las teorías implícitas son definidas como “...un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y **procesos mentales que las personas experimentan privadamente** y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas **representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto, inconsciente**, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo *et al.*, 2006: 64). Los maestros, son considerados como constructores del pensamiento, **con un conocimiento que no es verbalizable ni consciente y que funciona de manera implícita** y, por tanto, oculta de los procesos de educación (Oberg, 1987).

Las TI y las representaciones de la enseñanza, surgen a partir de las experiencias que los maestros han tenido a lo largo de su vida, mediante un aprendizaje implícito. Se constituyen como un núcleo sólido de conocimiento procedimental o un saber hacer en su contexto particular que les permite llevar a cabo las interacciones cotidianas con los alumnos (Pozo *et al.*, 2006; Pozo, 2008).

Por su origen, son difíciles de cambiar y de controlar de manera consciente, **forman parte de nuestro equipamiento cognitivo “de fábrica”** y puede permitir **explicitar nuestra creencia implícita** en situaciones en las que se carece de formas de conocimiento más complejas (Pozo *et al.*, 2006: 42).

Las representaciones implícitas son abstractas, tienen cierto grado de cohesión y organización, lo que permite formar modelos mentales de las situaciones escolares, y con ello dar respuesta a las interacciones cotidianas en el aula, y constituirse como teorías implícitas. Sin embargo, mantienen un nivel de incoherencia, la verificación de principios es particular y resuelven los problemas prácticos o de corto plazo (*idem.*).

Lo que menciona la teoría es una cadena causal donde, a partir de las teorías implícitas, los docentes configuran modelos con

supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, asumen en qué consiste el proceso de aprender y bosquejan la estructura de relaciones conceptuales para formular su proyecto y proceso pedagógico. Los modelos mentales no son unitarios, los maestros, pueden configurar varios, dependiendo de las situaciones que encaran en su trabajo (Pozo *et al.*, 2006).

Problemáticas de la investigación de las teorías implícitas

Resalto aspectos de la definición que a cualquier lector le pueden generar cuestionamientos, especialmente, en torno al carácter de apropiación y formulación como un objeto de estudio en educación. Por ejemplo, si los procesos son privados, ¿cómo se puede establecer su ocurrencia?, ¿cómo se puede comunicar el evento privado? Si las representaciones implícitas, son inconscientes ¿cómo se puede comunicar lo inconsciente?, ¿cómo se puede demostrar que las TI son el fundamento de la conducta de aprendizaje en el aula?

Los propios autores de la teoría sobre las TI, señalan la existencia de grandes dificultades para su estudio. El principal, es intentar acceder a las representaciones implícitas de un maestro, pues sólo puede observarse su práctica o se puede conocer su opinión en torno a un problema o dilema.

Si el fundamento de las teorías son los códigos no formalizados o implícitos, los esfuerzos por su comunicación son una traducción que se presenta por medio de un proceso de re-descripción que los modifica. Por esta razón, se asume existen diferencias en las metodologías de abordaje. La diferencia entre ellas, estriba en el nivel representacional al que, mediante análisis, se logra inferir (Pozo, 2003; Pozo *et al.*, 2000).

Otro problema de investigación, se refiere a la diversidad de metodologías de investigación de las TI, pues son variadas y múltiples, ya sea en su implementación o manejo de información para el análisis de las representaciones en los diferentes contextos. Sin embargo, se acepta que en esa diversidad, existe una convergencia de metodologías (Pozo, 2003; Pozo *et al.*, 2006).

Entre las técnicas de documentación del objeto de estudio pueden encontrarse registros de prácticas de enseñanza, entrevista individual, autobiografía, cuestionarios, selección de respuestas a dilemas de enseñanza, clasificación de resultados de aprendizaje y explicitación de conceptos teóricos. Las formas de revisar la información van desde análisis cualitativos con uso de categorías hasta la aplicación de análisis estadísticos (Pozo *et al.*, 2006).

Al retomar la información presentada, muestra una dosis elevada de ambigüedad conceptual, un problema enorme al definir las TI como elementos inconscientes y no verbalizables, así, como una gran variedad de técnicas de recolección de información y un empleo de modelos de análisis con principios epistemológicos antagónicos (uso de estadísticas y de discursos de los maestros).

Si se atiende que las teorías educativas, son una formulación a un fenómeno o un problema que intentamos explicar o resolver en educación, es necesario asumir que un problema no se constituye por sí mismo, requiere una divulgación compartida que nos permita entender que dentro de la educación, existe un área (material o simbólica) a la que se debe prestar atención pues hay una situación no deseada o la cual, estrictamente, puede mejorarse en beneficio de los educandos. Una situación problemática, posicionada en el tiempo y el espacio, genera características de la problematización y da la pauta para identificar elementos de observación o reflexión, bajo un sistema de interpretación.

En el caso de las TI, existe severas dificultades para ubicarle como problema, para su observación, interpretación y análisis. La manera en que se les define, las ubica como un constructo no verbalizable y, dado que lo implícito dentro de las definiciones, se entiende como inconsciente o no sujeto del lenguaje. Esto entraña una enorme dificultad, pues si no se observan no son conscientes y no son verbalizables ¿cómo se convierten en objeto de estudio?

Por otra parte, a las TI se les concede la capacidad de generar las conductas; es decir, se trata de elementos causales a los que se le atribuye el comportamiento de los maestros en el aula. Al ser inconscientes y no verbalizables ¿cómo se puede estudiar la

causalidad en la conducta de un docente?, ¿qué concepción de acción educativa subyace en la relación causal que promulgan las TI?, ¿cómo se puede asegurar que las interpretaciones de un investigador sobre las TI de un maestro corresponden al comportamiento, dado que son inconscientes y no verbalizables?

Las TI existen, no porque puedan observarse en forma material en el mundo. Su existencia se da por constituirse dentro del acervo de la literatura académica en educación. En términos de la división de mundos de Popper (2007) pertenecen al contenido lógico de nuestras teorías, conjeturas y suposiciones campo educativo.

Una gran cantidad de docentes creen en las TI y un elevado número de investigadores trabajan en ellas, sin necesidad de encontrarlas de manera física en el mundo. Pues tenemos certeza de que son una explicación de la conducta de los maestros y pueden ser investigadas.

Wittgenstein (2009) distingue tres tipos de certeza: a) la subjetiva, que remite a estados internos de los sujetos subjetivos como dolor, intención, placer y no puede homologarse en el mundo fáctico; b) la certeza objetiva, que corresponde al conocimiento empírico que da cuenta de los elementos en los que se cree, se pueden comprobar su veracidad y se pueden someter a prueba; c) certeza funcional, que se forma a través del lenguaje para dar cuenta de los mundos subjetivos y objetivos. Son proposiciones sobre el mundo subjetivo o sobre el mundo objetivo. Y las proposiciones existen como tratados sobre el dolor (que constituye una certeza subjetiva) o tratados sobre las piedras volcánicas (certeza objetiva).

Cada tipo de certeza genera un patrón de significación que permite establecer la comunicación entre las personas en las prácticas sociales. Por ejemplo, el dolor tiene un patrón de significación que es común en forma individual, rige a través de la autoridad que tiene quien enuncia su dolor. El enunciado: "la casa azul de enfrente tiene un rosál" manifiesta un evento que puede verificarse. La significación se otorga en la verdad del enunciado, que puede constatarse. En el caso de los acervos culturales, el patrón de significación se establece en lo colectivo a través de la creencia en una

autoridad o en la tradición. Por ejemplo, la aceptación de Dios, las sirenas, los duendes, los procesos cognitivos, etc., se da mediante su presencia en la literatura especializada dentro de un género que las hace admisibles: teología, narrativa fantástica o académica. En este último caso, apoyada por la autoridad científica.

Si las TI son inaccesibles al sujeto por ser inconscientes y no verbalizables y, además no pertenecen al mundo objetivo, es adecuado hacer su abordaje desde el mundo cultural o perteneciente a la literatura académica que, según las menciona son de origen mental y causan la acción, así como también abordar el patrón de entendimiento sobre ellas, en la relación educativa.

La literatura académica presenta algunos debates pertinentes al tema, que no pueden ser soslayados y remiten al concepto de acción debatido en la filosofía. En primer término, si existe una base de la construcción de la acción de enseñar, que inicia con los esquemas y termina en las TI, se debe considerar que hay un problema al tratar a la mente como un recipiente o un archivo (inconsciente) de las TI que funciona como un botón que gatilla la acción. Un segundo aspecto, es el contenido de las TI como algo inconsciente e inarrable, lo cual genera un problema en la asimetría de acceso a las TI, pues las maneras de hacer consciente lo inconsciente radican en la interpretación que haga el observador. Es decir, se concede un poder superior al observador para dotar de significado los comportamientos de los sujetos. Siempre quedará la duda si lo que se interpreta es lo auténtico.

La discusión sobre la dualidad mente y cuerpo en educación establece una frontera en la que no hay resolución definitiva. La sostenida crítica a las explicaciones teológicas y filosóficas que hizo emerger la psicofísica y la psicología experimental, profundizó en la idea de la dualidad mente vs cuerpo y subjetivo vs objetivo, pero desde el punto de vista de la postura conductista, la introspección no es necesaria para establecer relaciones causales del comportamiento de las personas (Moore, 1995).

Sin embargo en las teorías de corte cognitivo prevalecen las formas relacionales derivadas de la oposición entre mente y cuerpo.

Como es el caso de las TI y las representaciones, donde la mente configura una suerte de motor privado con el cual se despliegan los hechos de mundo físico o como para-mecanismo, aquí la mente es fuente de causalidad y ejerce influencia sobre el cuerpo y ella misma (Naishtat, 2005; Martínez y Puig, 1987).

El mayor problema en torno a estos problemas, es que no es posible ver la mente propia y tampoco podemos ver la mente del otro. Por ello, resulta difícil asumir que existe un factor causal del movimiento que puede ser investigado. Si se acepta la postura de que, lo mental es cosa, causa y depósito de otra especie tendríamos un centramiento equivocado de lo mental y con ello asociaciones o relaciones controvertibles. En términos educativo, este abordaje se considera como un tema irresoluto (*idem.*).

Al margen de lo psicológico, una alternativa del abordaje de las TI se plantea desde el ámbito social. Con ello, al sacarlo del contexto psicológico, la discusión sobre el tema puede ampliarse y se promueve la posibilidad de identificarlas en el lenguaje. La tarea ya no es ubicar a las TI como entidades materiales o subjetivas, sino como enunciados que son públicos, identificables y que se emiten conforme a un contexto institucional dentro del ámbito académico. Si bien, pueden ser consideradas como entidades inconscientes, pueden ser reconocidas como verbalizables y dentro del lenguaje.

A partir del giro lingüístico, varios de los problemas filosóficos se enriquecieron con un enfoque que exploraba el lenguaje. Los temas vinculados con las ciencias y la acción humana daban un salto cualitativo a partir de consideraciones sobre el lenguaje: estructura, significación y su uso. Las perspectivas semanticista, pragmatista y hermenéutica conformaron una idea de la concreción del lenguaje desde la forma abstracta hacia la comunicación y la interpretación. El enfoque de la pragmática demuestra que la referencia semántica depende de los juegos del lenguaje y de las formas de vida que se mezclan en la interacción lingüística (no existe la relación lenguaje-cosa), depende de los usuarios del lenguaje, de sus prácticas y de sus creencias básicas. A pesar de sus hallazgos, esta perspectiva ha sido poco usada en educación.

La concepción de la acción con la que se parte, desde esta postura, es que los sujetos compartimos un conocimiento común a través del lenguaje para coordinar nuestras acciones en la sociedad. Los hablantes siempre están en posesión de un saber de fondo acerca de la situación particular del habla que condiciona la referencia. Hablante y oyente, introducen la dimensión de contenidos cognitivos que son presupuestos contextualmente para hacer posible la circulación del significado. Enlaza un plano analítico (realización del lenguaje) y el plano fenomenológico (fondo de experiencia humana).

Se rechaza la idea de un significado que se rescata desde el fondo de las mentes de los participantes en la comunicación. Para entender el significado de la acción, es necesario remitirse al contexto de uso y no a la abstracción y descontextualización (Naishtat, 2005).

La posibilidad de que en términos de educación se puedan reconocer a las TI como disposiciones o creencias, se tendría que hacer a través del análisis del lenguaje que se usa en el aula y no infiriendo los principios a través cuestionarios. Aquello que se cree y se sabe, está en los enunciados cuando hablamos. Se entiende que en el aula los discursos rigen en concordancia con los roles establecidos, en los cuales los maestros tienen autoridad sobre los alumnos.

La detección de creencias a través del discurso, se muestra a continuación:

En la novela *Tiempos difíciles* de Dickens, en una interacción en el aula se manifiesta el siguiente diálogo después de que una alumna (Ceci) no pudo proporcionar una definición de caballo. Se solicita que alguien defina qué es un caballo. El diálogo entre maestro (M) y alumno (A) se explica de la siguiente manera:

- Bitzer –preguntó Tomás Gradgrind–, veamos tu definición de caballo.
- Cuadrúpedo, herbívoro, cuarenta dientes; a saber: veinticuatro molares, cuatro colmillos, doce incisivos. Muda el pelo durante la primavera; en las regiones pantanosas, muda también los cascos. Tiene los cascos duros, pero es preciso calzarlos con herraduras. Se conoce su edad por ciertas señales en la boca.

En la interacción, (M) induce a (A) a ejecutar una acción determinada. Un primer componente del diálogo, es que las palabras conforman una oración para ordenar que Bitzer, haga la definición, por lo tanto, (A) infiere que (M) tiene la autoridad para moverlo a la acción (definir). La petición de Grandgrind, es un hecho futuro donde el oyente entiende un imperativo, sabe lo que tiene que hacer (u omitir) para que se produzca el estado de cosas deseado por (M). Con ello, se deduce que los participantes saben cómo conectar sus acciones y alcanzar una interacción exitosa.

Un segundo componente, es el conocimiento de las condiciones para que haya la coordinación. La exigencia u orden, se pueden entender si el oyente identifica la autoridad del maestro que espera imponer su voluntad al oyente. El hablante plantea con su imperativo una pretensión de poder a la que se somete el oyente cuando la acepta. En este sentido, la interacción opera sobre una base de validez de las normas que rigen en una escuela (el potencial de sanción puede ser fáctico o jurídico). Las órdenes serán aceptadas si los hablantes tienen conocimiento sobre:

- a) las obligaciones de acción que resultan de un acuerdo basado en el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez normativa;
- b) la aceptación misma de esa pretensión de validez.

La coordinación de la acción en el aula muestra el efecto de la pretensión de validez de la autoridad del maestro para incitar a definir a un alumno. Pero hay más, para hacer la definición el alumno se remitió a un ordenamiento de palabras que utilizan las matemáticas, elementos de anatomía, temporalidad, zoología y de la idea de cambio. Estos conocimientos, son compartidos por el docente y evaluados por el mismo. Si se revisa el conjunto de conocimientos que se ponen en juego en la interacción podemos deducir un conjunto de creencias compartidas: la autoridad, un sistema de clasificación, la existencia de los caballos, las matemáticas, el cambio, las normas del uso del lenguaje.

En el ejemplo presentado puede observarse que las creencias no son ocultas al actor, son mencionadas y se enlazan subjetivamente a la acción. La acción educativa, muestra una relación entre las creencias del docente y las del alumno que se comparten en el lenguaje que rompe con la idea de que son inaccesibles.

Es cierto que en el breve ejemplo dispuesto, se requiere un mayor trabajo para llevar las creencias hasta el rango de teorías personales. Precisamente este es el desafío de la teoría, pues al mostrar que existe un conjunto de creencias y conocimientos compartidos en el proceso educativo, su conformación como representaciones y teorías es un reto más manejable para dejar de considerar las unidades inconscientes e innarrables como base de la teoría.

Bibliografía

- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Fermoso Estébanez, P. (1997). *Teoría de la educación*. México: Editorial Trillas.
- Flavell, J. (1990). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Editorial Paidós.
- Martínez, M. M. y J. M. Puig Rovira (1987). Elementos para una pedagogía de la conciencia. Revista *Educar*. Barcelona: Universidad de Barcelona, núm. 11, pp. 35-49. Disponible en: educar.uab.cat/article/view/449/430
- McCloskey, M. y R. Kargon (1987). The meaning and use of historical models in the study of intuitive physics. *Ontogeny, Phylogeny and Historical Development*. S. Strauss, ed. Norwood, NJ: Ablex, 2: 49-67.
- Moore, J. (1995). Radical behaviorism and the subjective-objective distinction. *The Behavior Analyst*, 1 (18): 33-49. Disponible en: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2733679/
- Naishtat, F. (2005). *Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva: una perspectiva pragmática*. Buenos Aires: Prometeo.
- Oberg, A. (1987). Using construct theory as a basis for research into teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (1): 55-65.

- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0
- Piaget, J. y B. Inhelder (1977). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Argentina: Editorial Guadalupe.
- (1994). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. y R. García (1987). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Editorial Siglo XXI.
- Popper, K. R. (2007). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. 5a. ed. Madrid: Editorial Tecnos.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- N. Scheuer, M. Mateos y M. Pérez Echeverría (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y E. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó, pp. 171-188.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prawat, R. (1989). Promoting acces to knowledge, strategy, ad disposition in students: a research synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 59, núm. 1, pp. 1-41.
- Rodrigo, M. J. y J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Editorial Paidós, Temas de Psicología.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Cambridge, Massachusetts: B. F. Skinner Foundation.
- (1974). *Ciencia y conducta humana. Una psicología científica*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- White, R. T. y R. P. Tisher (1986). 'Research on natural sciences'. M. C. Wittorck, ed. *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan Publishing Company, pp. 874-905.
- Wittgenstein, L. (2009). *Sobre la certeza*. Barcelona: Editorial Gedisa.

PROFESIONALIZACIÓN

III

El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia

Adriana Piedad García Herrera

Hablar de las maestrías con orientación profesional desde una “actitud natural” (Schütz, 2008) remite al supuesto de un significado compartido. En la vida cotidiana, sea en una plática informal o incluso en los ámbitos educativos, al hablar de la orientación profesional en las maestrías en educación pareciera que todos se refieren a lo mismo, que le atribuyen el mismo significado. Ese conocimiento de la vida cotidiana desde una actitud natural, establecido socialmente como realidad, constituye el edificio de significados que permite a los seres humanos ver el mundo de una manera coherente.

En el ámbito educativo los docentes, los estudiantes y hasta los administradores se mueven a partir de ciertas certezas. El conocimiento que se tiene del contexto y de la actividad académica que se realiza brinda un acervo de conocimientos común que permite a las instituciones y a los individuos trabajar en colectivo y comprenderse mutuamente. Ese mundo de la vida cotidiana está provisto de sentido, y ese sentido “no es una realidad privada, sino intersubjetiva y, por ende, social” (Schütz y Luckmann, 2009: 236).

Entre los múltiples significados que puede tener la orientación profesional existe uno que se presenta “como la realidad por excelencia” (Berger y Luckmann, 1968: 39), que existe más allá de los individuos y los trasciende “como si poseyera una realidad propia” (*ibid.*: 80). Ese cuerpo de conocimientos se ha establecido

como realidad “porque así los definen los participantes” (Mardones, 2001: 275).

En la presente investigación se exploran las prácticas de formación por medio de las cuales se va conformado el significado compartido de la orientación profesional en una maestría en educación. La construcción social del significado se ha estructurado en cuatro capas de existencia (Berger y Luckmann, 1968), en las que se analizan los significados de los protagonistas y alrededor de las cuales se estructura el presente trabajo: (a) la institucional, (b) el currículum, (c) las prácticas de formación, y (d) los productos de los alumnos.

Se trata de ver cada una de las capas dentro del contexto de significado en el que se hallan inmersas, porque muestran una faceta de la orientación profesional; pero a la vez es necesario verlas en conjunto, como racimos de información (Romero, 2006) en las que están presentes de manera simultánea y en conexión para conformar el entramado de significados presentes en la vida cotidiana de una maestría en educación.

Postura teórica

En esta investigación el significado de la orientación profesional en las maestrías en educación se aborda como una construcción social. Esta perspectiva teórica representada por autores como Berger y Luckmann (1968), Schütz (1993, 2008), Schütz y Luckmann (2009) y Gimeno (1988) pone en el centro de la discusión a los actores, es decir, permite clarificar el significado de la orientación profesional desde los protagonistas. El enfoque fenomenológico de esta orientación teórica se centra en la descripción de las características básicas de los objetos, en este caso de la orientación profesional en una maestría en educación.

Las manifestaciones externas del significado no están abiertas para acceder a la completud de la dilucidación, sólo pueden percibirse segmentos inconexos de la totalidad, que es necesario ordenar, y siempre se ordenan desde el punto de vista del observador; pero como se trata de dilucidar el significado de los protagonistas,

es necesario conocer con detalle el contexto y observar las interacciones que se dan en la construcción social de esa realidad. La comprensión del significado tampoco puede ser exactamente el mismo que le dan los protagonistas, éste siempre tendrá un valor aproximado “el concepto del significado a que apunta la otra persona sigue siendo, a lo sumo, un concepto límite” (Schütz, 1993: 128).

Para aprehender el significado de la orientación profesional desde los protagonistas es necesario acercarse a las prácticas de formación desde la *epojé*, desde la suspensión del juicio. En un esfuerzo por conocer y comprender las prácticas de formación “figura la tarea de interrogar al mundo y a la vida sin dar nada por supuesto o descontado” (Romero, 2006: 110), es decir, suspender el juicio de lo que “deberían ser” las maestrías en educación con orientación profesional y dilucidar el significado de los protagonistas en ese contexto específico de existencia, como una construcción local y situada.

El encuentro de subjetividades en la interacción es lo que va construyendo un significado compartido del mundo de la vida, que si bien se va construyendo en la relación cara a cara, la trasciende al alejarse del aquí y ahora. El encuentro de subjetividades se da cuando una persona actúa sobre otra con un motivo “para” con la finalidad de que el otro también actúe: “por tanto, el objeto de la acción es lograr la atención del otro produciendo un contexto motivacional intersubjetivo” (Rodríguez, 1993: 23). Ese encuentro de subjetividades es social, hay una comprensión del Otro (con mayúsculas), y se empieza a compartir un significado que han construido en la interacción, la subjetividad que es individual pasa a convertirse en intersubjetividad compartida, un encuentro con el Otro, un Nosotros: “sólo en la relación Nosotros los copartícipes comparten el mismo sector espacial y temporal del mundo de la vida” (Schütz y Luckmann, 2009: 245). El Nosotros no es una figura de personas reunidas, es la referencia de una relación en la que se ha establecido un significado compartido que trasciende el acervo propio de conocimientos y se convierte en un acervo construido socialmente; este acervo de conocimientos pertenece al Nosotros, no a cada sujeto en particular.

Cada uno de los participantes llega al encuentro cara a cara con un acervo de conocimientos¹ desde el cual mira al otro en su propia subjetividad. En la medida en que se aleje de la relación cara a cara que le dio origen, el nuevo acervo de conocimientos va situándose como una realidad de la vida cotidiana al que se le ve con una actitud natural, es decir, como un saber que se da por sentado y no se cuestiona.

En la vida cotidiana el acervo social de conocimientos acerca de la orientación profesional en posgrados se presenta en diversos planos, por ejemplo en el caso de las políticas educativas, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT se considera uno de los planos más generales de ese acervo social de conocimientos, que por su alejamiento del “aquí y ahora” (Berger y Luckmann, 1968) que le dio origen adquiere su característica de mayor anonimato. En el acervo social de conocimiento con mayor anonimato se pierde el interés por las personas que le dieron origen a esa construcción social para centrarse en el contenido y su trascendencia en la vida cotidiana.

El acervo social de conocimientos se configura por estructuras relevantes de significado: “la realidad de la vida cotidiana siempre parece ser una zona de claridad detrás de la cual hay un trasfondo de sombras” (*ibid.*: 63). Así, al hablar de la orientación profesional en los posgrados se pueden identificar ciertas características, o estructuras de relevancia, que le dan esa singularidad de profesionalizantes y que los hace diferentes de otros.

En el paso de una capa de experiencia a otra hay una traducción que le otorga un significado *sui generis* a la orientación profesional y adquiere ese rasgo por el “carácter dual de la sociedad en términos de facticidad objetiva y significado subjetivo” (*ibid.*: 35). En cada capa de experiencia se recrean algunas de las características objetivas de la orientación profesional de la capa anterior, de tal manera que, conservando las estructuras de relevancia generales

¹ Rodríguez se refiere al acervo de conocimientos como “almacenamiento de experiencias previas” (1993: 53).

y anónimas se tiene una expresión particular del significado por la manera singular como cada participante interpreta las estructuras del plano más general.

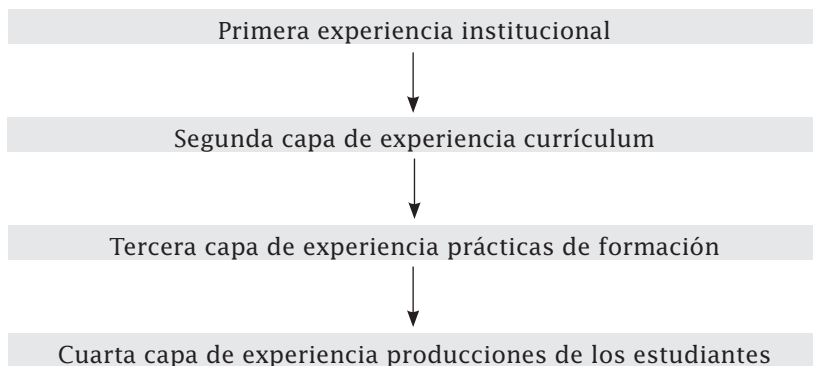
En este trabajo se identifican cuatro estructuras de relevancia que permiten aprehender el significado como un todo: 1) la institucional, 2) la del currículum, 3) la de las prácticas de formación, y 4) la de las producciones de los alumnos, es decir, desde la capa más general que remite a la normatividad y tiene un grado mayor de anonimato, a las más específicas que remiten a los encuentros cara a cara y a los significados subjetivos de la orientación profesional, expresados como productos.

La relación que se establece entre las distintas capas es la siguiente: en el currículum es posible identificar ciertas estructuras de relevancia que vienen del plano normativo (sean del PNPC o de la legislación universitaria) y que se recrean en la conformación de un programa de posgrado; en las prácticas de formación es posible identificar rasgos del plano institucional de lo que se espera lograr en maestrías con orientación profesional; las prácticas de formación tienen un componente que recrea las capas anteriores en conjunción con el significado subjetivo de los formadores en su asignatura, que se muestra en las formas que toman las prácticas como estructuras de relevancia; los estudiantes, a su vez, recrean un significado de esa formación en sus propias producciones, vinculadas con su historia personal y su trayectoria profesional.

Explorando las diversas capas de experiencia se tendrá la expresión multiforme del significado. Se trata de aprehender el significado desde un lugar distinto, como lo interpreta cada quien y lo resignifica desde el plano en el que lo vive. El significado de la orientación profesional será el conjunto de las versiones, es decir, de los distintos significados que representan ese fragmento de la realidad desde el cual se construye.

Las capas de experiencia también tienen un fundamento desde la distribución social del conocimiento: “ya que cada individuo conoce sólo un sector del mundo, y el conocimiento común del mismo sector varía de un individuo a otro en cuanto a su grado de

Figura 1
Capas de experiencia de la construcción de objeto



nitidez, claridad, trato directo o mera creencia” (Schütz citado en Mardones, 2001: 283). Identificar las distintas versiones en las que se manifiesta el significado es comprender que se vive de manera diferente en los distintos planos.

El proceso por medio del cual el acervo subjetivo se convierte en acervo social tiene lugar a través de objetivaciones, definidas como “la corporización de procesos subjetivos en hechos y objetos cotidianos” (Schütz citado en Rodríguez, 1993: 61). La corporización del acervo social se da a través de sus productos, es decir, como resultados que “serán entendidos como ‘objetivaciones’ en la medida en que puedan considerarse derivados de esos actos” (Schütz y Luckmann, 2009: 255), de tal manera que ya no es un acervo subjetivo e individual, éste se exterioriza como resultado de los actos.

Cada capa de experiencias tiene sus propias objetivaciones que están interrelacionadas entre sí. Los apartados que se presentan a continuación tienen la finalidad de tratar por separado cada capa de experiencia, así como de exponer la manera como se van relacionando entre sí y la forma en que se recrea el significado de la orientación profesional.

El nivel institucional

Hay distintas objetivaciones a nivel institucional, los documentos normativos y los reglamentos son la parte más evidente, también lo son las fotografías, los reportajes y las páginas de Internet, pero la presencia de la orientación profesional como estructura de relevancia en el nivel institucional es más difícil de identificar. Las zonas de claridad reflejarían las estructuras básicas explícitas de los posgrados con orientación profesional, pero al penetrar en esas zonas es posible identificar los significados que los protagonistas atribuyen a las estructuras explícitas.

El contexto es una estructura de relevancia de la primera capa de experiencia, ya que a través de éste es posible hablar de un significado situado, es decir, la interpretación de las estructuras básicas de la primera capa de experiencia se hace desde un contexto específico, y el significado construido refleja la interpretación *sui generis* de esa capa de experiencia.

La política del PNPC es aplicable sólo a los estudios de posgrado, a diferencia de la legislación universitaria que es más amplia. En la política universitaria se emiten normas y lineamientos para toda la estructura, abarca distintas áreas del saber, distintos niveles educativos y distintas formas de operación reflejadas en los diversos campus, escuelas o facultades. Asimismo, la legislación universitaria incluye procesos de certificación que van más allá de los establecidos por CONACYT y por la propia universidad.

Esta primera capa de experiencia ejerce presión a las instituciones educativas, tanto por la manera como se objetiva, como por el sentido de pertenencia que parece tener vida propia. Las instituciones educativas que ofrecen posgrados incorporan a sus actividades el cumplimiento de la legislación universitaria y del PNPC, pero reciben también el cobijo y el respaldo que trasciende al programa, incluso a la escuela o facultad que lo ofrece.

Esta primera capa de experiencia contiene la expresión genérica de lo que se espera con los estudios de posgrado y su vinculación con el desarrollo del país. El criterio genérico se reinterpreta para ser aplicado en las distintas áreas del saber, pero a la vez es reinter-

pretado desde un contexto específico de aplicación. En la construcción local del significado de la orientación profesional se sedimentan las estructuras de relevancia del conjunto de las estructuras generales, tanto del PNPC como de la legislación universitaria, de tal manera que en la siguiente capa de experiencia se recrea la política de posgrado vigente en ese momento histórico pero de una manera particular, que responda a los propósitos específicos de la formación. La siguiente capa de experiencia, que refiere al currículum, deja ver la manera como se va concretando la orientación profesional en los programas que forman profesionales de la educación. Es decir, incorpora el acervo social de conocimientos de las características básicas de la orientación profesional como estructuras de relevancia, que traducen la expresión genérica a una específica del ámbito educativo.

El currículum prescrito

El paso a la segunda capa de significado de la orientación profesional implica un proceso de comprensión y resignificación, es decir, la traducción de los criterios del PNPC y de la normatividad institucional al ámbito educativo en el contexto de la escuela o facultad que alberga el posgrado. El currículum es una objetivación de los fines de la formación en el nivel de posgrado, responde a las preguntas ¿qué? y ¿para qué? El perfil de egreso es la meta final de la formación y se espera lograrlo a través de la estructura curricular. El contexto institucional brinda ciertas certezas construidas socialmente para la definición del currículum, de tal manera que el significado empieza a tomar una forma más concreta en esta capa de significado.

El currículum de posgrado generalmente se diseña al interior de la escuela o facultad. El Núcleo Académico Básico (NAB) es el protagonista principal de la construcción. Las decisiones que se toman en relación con la estructura tienen que ver con el contexto institucional, con la trayectoria individual de los protagonistas y con el momento histórico que se vive en el momento del diseño. La forma como se interpreta la orientación profesional y el ámbito educativo

en una maestría en educación, tendrá que ver, por lo tanto, con el NAB que en ese momento tomó las decisiones del diseño.

El currículum se ha estudiado no sólo en su forma de diseño, también como producto y como práctica. Gimeno (1988) lo concibe como cruce de prácticas diversas, que se inscribe en la línea de desarrollo curricular propuesta por Zabalza (1991). Esta perspectiva procesual o práctica parte del reconocimiento del currículum como instrumento de la política y de prácticas diversas que se van desarrollando para llegar a su concreción: “como algo construido en un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados” (Gimeno, 1988: 123), cuya primera fase es el currículum prescrito y la última el currículum evaluado.

Analizar el currículum significa estudiarlo en el contexto concreto en que se configura y de su expresión en las prácticas educativas y sus productos; si “es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configuran” (*ibid.*: 23). El currículum prescrito en los estudios de posgrado como realidad objetiva es una construcción social que refleja el proyecto educativo de la institución, su misión, su historia y trayectoria en la formación de profesionales de la educación.

El proyecto institucional de las maestrías en educación refleja las funciones que se le otorgan a la formación a nivel de posgrado, al respecto De Ibarrola *et al.* señalan que “la formación de posgrado deberá asegurar la formación básica necesaria para incorporarse al trabajo con más y mejores herramientas que las desarrolladas en licenciatura y continuar el aprendizaje profesional a lo largo de toda la vida” (2012: 67). El plan de estudios y los programas en los posgrados se elaboran con cierta autonomía dentro de los parámetros de la institución. Esta característica abre la posibilidad a una amplia gama de estructuras de relevancia que reflejan el alcance de la institucionalización de la norma.

En los posgrados profesionalizantes, a decir de Bourdoncle y Lessard “la organización se vuelve menos restrictiva y los estudiantes por lo general acuden en tiempo parcial, la socialización se vuelve individualizada, existe una independencia de pensamiento

mucho mayor, se establece una relación menos formal y mucho más dispuesta a ayudar por parte de los profesores, más como una especie de seguimiento individual” (2009: 107). Una vía para inferir el significado de la orientación profesional en el plano del currículum es a través de los productos escritos de la actividad humana que se encuentran en el plan de estudios y los programas.

En los posgrados se ha incorporado la orientación profesional a través de las áreas de especialización como por ejemplo la docencia, la orientación, la administración, la gestión, las políticas educativas, la diversidad cultural, entre otras (Pérez, 2007). La estructura del plan de estudios presenta por lo general cursos o seminarios de tronco común y el área especializada se atiende por medio de líneas de formación. Los cursos obligatorios aseguran la base común de conocimientos (García *et al.*, 2001) y los optativos brindan la especialización que, por lo general, tiene mayor flexibilidad para atender los intereses y las necesidades de los estudiantes.

La vinculación entre el currículum y los mercados de trabajo se ha desarrollado en el ámbito de la empresa. La formación para la empleabilidad tiene la finalidad de formar profesionistas que “solucionen problemas, tomen decisiones y tengan iniciativa” (Martínez, 2011: 11). Las empresas y las universidades han creado un esquema de formación *en situ* en el que los estudiantes realizan prácticas de formación y estancias de aprendizaje en escenarios reales.

En la formación profesional para la docencia, que es la práctica más estudiada en el ámbito educativo, Shulman propone el conocimiento base para la enseñanza, que define como “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (2005: 5). Centra su propuesta en el conocimiento que debe tener el profesor y el papel de ese conocimiento en la enseñanza.

Bourdoncle y Lessard señalan que “una de las tareas esenciales de una escuela de formación profesional consiste en construir y organizar la base de conocimientos que fundamenta la profesión” (2009: 57). La profesión en el posgrado tiene una dimensión dife-

rente que la de la formación inicial; el saber profesional para el cual se forman en el posgrado tiene un fundamento en los conocimientos previos y otro en los conocimientos nuevos que brinda el posgrado. La formación está organizada de una manera diferente y su propósito es “el desarrollo del juicio profesional en situación de posgrado” (Hager citado en Bourdoncle y Lessard, 2009: 66).

Un currículum de formación en sitio o en ambiente real implicaría, a decir de Martínez, desplazar el centro de la formación en el desarrollo de habilidades para resolver problemas hacia una manera de “organizar los contenidos que ayuden en el desarrollo de habilidades para la problematización en contextos reales” (2011: 194).

Se podría esperar que el currículum prescrito de una maestría en educación con orientación profesional incluyera algunos aspectos: un formato flexible del plan de estudios con asignaturas obligatorias y optativas; la relación entre teoría y práctica; la formación vinculada con la realidad; la innovación; la problematización de la realidad más que la solución de problemas, así como los contenidos seleccionados y organizados en las distintas asignaturas. Al respecto Gimeno (1992: 145) señala que los contenidos tienen “una cierta capacidad reguladora de la práctica”, por lo que el significado de la orientación profesional tiene otra capa de experiencia que se refiere a las prácticas de formación en una relación cara a cara.

Las prácticas de formación

La siguiente capa de construcción del significado son las prácticas de formación. Explorar estas prácticas permite profundizar en la manera en que se va concretando la orientación profesional en las interacciones que se establecen en relación cara a cara. Las prácticas de formación tienen un componente subjetivo que va más allá del plano formal, es decir, hacen referencia a “formas concretas en que los formadores, en su función de mediadores humanos, pretenden dinamizar los procesos de formación de los estudiantes” (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011: 19).

Las formas que toman las prácticas pueden explicarse como parte de los procesos de socialización secundaria a los que refieren

Berger y Luckmann (1968). En los procesos de formación de los estudiantes, la socialización secundaria implica la presuposición de la socialización primaria formada con anterioridad y que se constituye en mundo internalizado. En algunos casos, como en los estudios de posgrado, pueden presentarse diferentes grados de coherencia entre el mundo interiorizado de los estudiantes y el nuevo que se presenta través de las prácticas de formación. Esta base de coherencia es un factor importante de revisión en los casos en los que se implique la transformación de las estructuras internalizadas.

La noción de prácticas de formación se inscribe en lo que Gimeno (1988) denomina currículum moldeado. Si bien hay un referente curricular formal, éste se interpreta por el formador y se transforma en prácticas concretas de formación, con una carga de significado que puede manifestarse en lo que se dice y en lo que se hace. El paso de la capa de significado objetivada por el currículum, se realiza a través de los procesos de resignificación de los formadores al interpretar el plan y los programas de estudio y al darles un significado *sui generis* en el que se recrea el plano curricular. En posgrado los formadores tienen un amplio margen de autonomía para moldear el currículum.

El currículum prescrito y el currículum moldeado ejercen entre sí una influencia recíproca. El profesor es el árbitro en las decisiones que se han de tomar en relación con los contenidos, las actividades de enseñanza, la bibliografía y los productos de formación; siempre dentro del marco del currículum formal y en el contexto específico de aplicación. El formador interpreta el contexto de aplicación y asume la responsabilidad del cierre y concreción de los planteamientos curriculares, definidos o no por él. Esta tarea le exige “la capacidad de tomar tres grandes decisiones: qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar los logros de sus alumnos” (De Ibarrola *et al.*, 2012: 104).

Las acciones de comunicación son una forma de compartir significados, con ello se va conformando a la vez un mundo intersubjetivo de significados compartidos. Las acciones de comunicación involucran a un orador y a un oyente o copartícipe. Se dan en una dimensión

de tiempo compartido, al que Schütz (2008) llama presente vívido, y en una relación espacial cara a cara. La comunicación, por lo tanto, se da en una comunidad de tiempo y de espacio. El orador habla y actúa, y el oyente reacciona, es decir, interpreta lo que el orador quiere decir y viceversa. Las palabras, los gestos y los actos son signos de aquello que se quiere transmitir y de aquello que se interpreta.

En los encuentros cara a cara de las prácticas de formación se realizan actividades diversas para profesionalizar. Las expectativas de los estudiantes, por lo general, están centradas en el trabajo con situaciones que se acerquen a las que viven cotidianamente, o a otras que los preparen para ejercer una nueva actividad para la cual se están formando. En cualquiera de los casos el formador transforma el contenido del curso o seminario a su cargo en situaciones o problemas que son la mediación en la formación. Como prácticas de desarrollo profesional se realizan algunas actividades de formación que pueden tomar una gama de modalidades, pero que por lo general son prácticas recurrentes (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011).

La profesionalización se considera una actividad a largo plazo que se inserta en la formación continua de los profesionales de la educación. Las expectativas sobre su impacto directo en el ámbito educativo han contribuido a considerarla como uno de los factores de mejora de la calidad educativa. Expresado de distintas maneras, se espera formar un profesional experto en determinadas prácticas (De Ibarrola *et al.*, 2012). Desde la perspectiva de Marcelo y Vaillant el profesional experto “sabe cuándo, por qué y cómo utilizar el vasto conocimiento que posee en una situación particular” (2009: 52).

El profesional experto posee una serie de conocimientos que le permiten ejercer una práctica informada, pero a la vez es capaz de aprender de la experiencia. Las prácticas de profesionalización que forman a los profesionales expertos son las que tienen una continuidad experiencial, es decir, que cumplen con el principio de continuidad, que significa “que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010: 79). La experiencia en las prác-

ticas de formación tendría que recrear los contenidos en términos de vivencias y la provocación de situaciones problemáticas que favorezcan nuevas experiencias.

Las prácticas de formación en los estudios de posgrado han puesto el énfasis durante mucho tiempo en propiciar la investigación como herramienta de formación para enriquecer o innovar la práctica profesional. Sin embargo, formar usuarios frecuentes de productos de investigación no tiene que confundirse con la formación de investigadores educativos: “es diferente formar para la investigación a quien se dedicará a la investigación como profesión (...) que a quien necesita dicha formación como apoyo para un mejor desempeño de su práctica profesional o a profesores que incorporarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana” (Moreno, 2003: 54-55).

En las maestrías en educación en las que no existe claridad acerca del propósito de la formación es frecuente que se confunda el propósito de la investigación en los procesos de formación. Para Perrenoud la investigación puede preparar para una práctica reflexiva, y a la inversa si se le considera como herramienta de formación, pero aclara que

la práctica docente no es ni jamás será una práctica de investigación, porque se ejerce en condiciones en que la decisión es urgente y en que el valor del saber se mide según su eficacia pragmática (2004: 99).

Agrega que los docentes tendrían que orientar las estrategias de investigación para afinar la mirada y plantearse preguntas acerca de su práctica, más que en el aprendizaje de métodos y técnicas.

Los procesos de formación en los posgrados profesionalizantes toman distintas formas, que, en mayor o menor medida, siempre son una traducción de lo que se expresa en el currículum prescrito. Los énfasis puestos en las diversas prácticas de formación en maestrías en educación, si bien tienen que ver con la propia interpretación del formador, también pueden identificarse con ciertos

rasgos característicos como estructuras relevantes de significado: el enfoque práctico de la formación, la aplicación de la teoría, la formación vinculada con el mundo del trabajo (que en el ámbito educativo no siempre está vinculado con el ámbito escolar), la experiencia como fuente de conocimiento y reflexión, la investigación como recurso de aprendizaje y la flexibilidad en los procesos institucionales de formación, entre otros.

Las formas que toman las prácticas de formación al interior de las aulas de las maestrías en educación se objetivan también en producciones de los estudiantes, éstas pueden ser por medio del lenguaje, pero generalmente se acompañan de productos escritos que reflejan el significado particular que ellos le van dando a la formación que reciben.

Producciones de los estudiantes

Las prácticas de formación se completan cuando se tienen presentes las acciones y los productos de los estudiantes. De las propuestas hechas por los formadores en las prácticas de enseñanza se produce el primer tipo de productos, los que se generan en las sesiones de clases y que toman diversas estructuras que permiten identificar ciertas formas básicas del significado de la orientación profesional en los procesos de formación.

Otro producto que generan los estudiantes en su formación son las tesis, por lo general se va avanzando en el proyecto y la recolección de la información conforme se avanza en los semestres de la maestría, pero sólo el trabajo final es público y muestra los hallazgos de un producto en una formación profesionalizante. Este producto final permite el cotejo con los productos de las clases, y en ese sentido, permite distinguir las diversas formas que va tomando el significado de la orientación profesional en ambos productos dependiendo del proceso de producción.

Esta capa de experiencia permite acceder al significado subjetivo de la orientación profesional en la perspectiva de los formadores y de los estudiantes, así como de la interacción que se establece entre ambos. Se habla de significado subjetivo al referirse a ese

significado particular que los seres humanos le atribuyen a la realidad objetiva, es decir, a la internalización del mundo social objetivado que se realiza a través de la socialización.

En las prácticas de formación el lenguaje tiende puentes con la realidad inmediata, pero también trasciende el aquí y ahora de la formación: “en cualquier momento puede actualizarse todo un mundo a través del lenguaje” (Berger y Luckmann, 1968: 58). Las prácticas de formación en los posgrados son la cristalización de los propósitos generales del currículum, las producciones de los estudiantes en las clases, así como las tesis están cargadas de significados que reflejan las características propias de la orientación profesional de las maestrías.

En las actividades que se realizan en las clases o seminarios y en los trabajos que presentan los estudiantes, se refleja el significado subjetivo del formador responsable y la manera como resignifica el programa de su asignatura para darle cierto énfasis a las tareas que solicita. El tratamiento de los contenidos y las actividades que propone son un reflejo de la forma como entiende la orientación profesional en la maestría, de tal manera que, en los productos de las clases se podrá explorar el significado desde la perspectiva de los alumnos y sus procesos de formación.

Los recursos narrativos son una forma de estructuras de relevancia que se concretan en las prácticas de enseñanza y que le dan un papel protagónico al lenguaje. Las narraciones de la propia práctica de los estudiantes proporcionan herramientas para la comprensión social de la realidad y de su actuación profesional. En la narración el protagonista empieza a comprender el papel que representa en su escenario profesional, en el espacio de la maestría aprende a representar su desempeño por medio de los recursos narrativos, antes de que tenga que interpretar su papel en el escenario real. De tal manera que un significado de las prácticas de enseñanza con orientación profesional podría ser el de “ensayar” actuaciones profesionales para el mejor desempeño en la práctica real.

La narración es una manera de hacer comprensible lo sucedido, en los productos de titulación los estudiantes plasman por escrito

el proceso de análisis de la práctica que parte del relato de un hecho para proceder a su comprensión, de forma similar a la manera como se hace en la relación cara a cara. La narración favorece el análisis y la reflexión en profesionales adultos que revisan su práctica, pero esta actividad tiene su origen en la infancia.

Las narraciones tienen un componente de resistencia como lo tiene el análisis de la práctica, la sensibilidad a lo canónico (Bruner, 2006) se relaciona con las contradicciones que se ven en el análisis de la práctica, dado que si hay demasiada presión del “deber ser” la narración se irá ajustando para solventar esas contradicciones aparentes entre lo que se tendría que hacer y lo que en la realidad se hace. La perspectiva del narrador, en el caso de los productos de titulación, se verá matizada por la propia significación que tiene de lo que se espera como producto en un posgrado con orientación profesional.

Los productos de los estudiantes son una manera *sui generis* de construir el significado de la orientación profesional. Los estudiantes reinterpretan las tareas encomendadas a partir de su experiencia, de su trayectoria profesional y de los contextos conocidos de diversas prácticas educativas, para elaborar productos propios en los que se recrean los significados institucionales y de las prácticas de formación en las que participan.

En síntesis, el significado de la orientación profesional en los posgrados es multiforme, toma cuatro formas básicas de expresión que están relacionadas entre sí. La forma más anónima y genérica es la institucional que se identifica en la primera capa de experiencia, pero que se recrea en las otras tres capas de distinta forma. El paso de una capa a otra implicará en todos los casos una resignificación de un nivel de anonimato mayor a una construcción cara a cara del significado, que a su vez se convierte en un nivel de anonimato mayor cuando pasa a la siguiente capa.

Así, la reinterpretación que hace el NAB de la normatividad institucional y de los criterios del PNPC, en una relación cara a cara construye un significado de la orientación profesional que queda plasmado en el currículum. El plan de estudios y los programas

de los cursos como objetivaciones del currículum tienen un grado mayor de anonimato para los formadores que imparten los cursos. Ellos a su vez los reinterpretan para traducirlos en práctica de formación que desarrollarán con los estudiantes en una relación cara a cara.

Desde esa perspectiva de construcción del significado, en una sesión de clase conviven distintos significados de la orientación profesional: el institucional, el del currículum, el de las prácticas de formación y el que construyen los estudiantes en las actividades académicas que realizan. Si bien esquemáticamente las capas de experiencia van pasando de un nivel de anonimato mayor a menor, en los encuentros cara a cara que se producen en las sesiones de clase, los significados se van recreando en un todo integrado.

El principal filtro de construcción del significado *sui generis* de la orientación profesional en maestrías en educación es el contexto. El paso de una capa de experiencia a otra se dan en un contexto específico, por eso se habla de un significado situado. Los productos como documentos, acciones y lenguaje, son la objetivación del significado, y para un observador externo una vía de exploración y descubrimiento de las características básicas de la orientación profesional en una maestría en educación.

Bibliografía

- Berger, P. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Marxismo y Sociología. Perspectivas desde Europa oriental.
- Bourdoncle, R. y C. Lessard (2009). ¿Qué es una formación profesional universitaria? Características específicas: programas, modalidades y métodos de formación. C. Lessard. *La Universidad y la formación profesional de los docentes*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 55-128.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Ibarrola, M. *et al.*, coords. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado. Informe, conclusiones y recomendacio-*

- nes de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación*. México: Red de Posgrados en Educación/Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. 2a. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, Memoria y crítica de la educación, serie Clásicos, núm. 7.
- García, A. M. et al. (2001). *Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México: ANUIES/Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Biblioteca de la Educación Superior, serie Investigaciones.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1992). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? J. Gimeno y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, Pedagogía. Manuales, pp. 137-170.
- Marcelo, C. y D. Vaillant (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, Educación Hoy. Estudios.
- Mardones, J. M. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Ediciones Coyoacán.
- Martínez, L. (2011). Formación para la innovación. *El currículo ante las demandas de la nueva economía*. México: ANUIES/Universidad Autónoma de Baja California, Biblioteca de la Educación Superior, serie Investigaciones.
- Moreno, Jiménez, J. M., coord. et al. (2003). Formación para la investigación. P. Ducoing, coord. *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE/SEP/CESU, La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 8, núm. I, pp. 39-111.
- Moreno, Jiménez, J. M. y V. Ortiz (2011). Culturas académicas. *Práctica y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CUCSH.
- Pérez, D. (2007). Filosofía, teoría e investigación en las Maestrías en Educación. Un campo sobredeterminado. México: PROMEP-UAG-IISUE-UASLP-Plaza y Valdés, colección Educación: Debates e imaginario social, serie Teoría y Educación.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. España: Graó, colección Crítica y Fundamentos, serie Formación del Profesorado, 1.
- Rodríguez, Z. I. (1993). *Alfred Schütz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Biblioteca circular, serie Universitaria.
- Romero, M. A. (2006). *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CUCSH-DEHH.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España, vol. 9, núm. 2: El conocimiento para la enseñanza, revista electrónica. Disponible en: recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2366, pp. 1-30.
- Schütz, A. (1993). Capítulo 2: Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva. *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, pp. 127-167.
- (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Estudios sobre teoría social. Capítulo 2 Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales, pp. 71-85; capítulo 9: Sobre las realidades múltiples, pp. 197-238.
- y T. Luckmann, (2009). Capítulo 4: Conocimiento y Sociedad. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, Sociología, pp. 236-313.
- Zabalza, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

La investigación educativa en torno a significados.
El caso de la orientación profesional
en la formación de posgrado

María Guadalupe Moreno Bayardo

Cada producto académico tiene un espacio de surgimiento, ya sea que se trate de una investigación previa, de un proceso de análisis y reflexión sobre una temática, del examen crítico de una situación determinada, entre otros. En el caso de este trabajo, son dos las vías por las que la autora concretó los planteamientos que aquí sustenta: por una parte, una trayectoria profesional estrechamente vinculada con procesos de formación, sobre todo en posgrados en educación, que le ha llevado a una línea de investigación y de producción continua sobre esta temática; por otra parte, el trabajo intenso de mediación que es propio de la función de tutoría y dirección de tesis, el cual le permitió seguir muy de cerca, pero con profundo respeto a la autonomía intelectual, el proceso de producción de la investigación doctoral con la que Adriana Piedad García Herrera obtuvo el grado correspondiente y de la que derivó el trabajo “El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia” que aparece en el capítulo previo de esta misma obra. Entonces, el presente trabajo responde a una intención de interlocución académica entre las producciones de una tutora y una estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, ahora colegas, que se encuentran en posibilidad de enriquecer mutuamente su producción académica por este medio.

La base para la interlocución es doble: primero, el trabajo de García Herrera antes mencionado, en el que da cuenta de la cons-

trucción del objeto de estudio de su investigación doctoral, el cual tuvo que ver con significados, concretamente con *significados sobre la orientación profesional en posgrados en educación*; segundo, diversos trabajos en los que Moreno Bayardo ha hecho referencia directa o indirecta a alguno de los aspectos que García Herrera involucró en la construcción de su objeto de estudio. Así, la autora de este capítulo hace una serie de consideraciones que poco a poco van identificando cercanías, coincidiendo, considerando otro punto de vista o enriqueciéndose con las aportaciones de la construcción del objeto de estudio. La interlocución es entonces entre productos elaborados previamente por ambas autoras y luego puestos “sobre la mesa” y examinados para llegar, al final del capítulo, a la articulación de algunas ideas que tomaron fuerza a partir de la interlocución académica entre los planteamientos de ambas autoras.

Cada uno de los siguientes apartados pone sobre la mesa elementos de algún trabajo previo de quien elaboró este capítulo, los cuales dan lugar a consideraciones vinculadas con el trabajo de García Herrera que, como antes se mencionó, aparece en el capítulo anterior de esta obra.

La orientación profesional y el desarrollo del posgrado en México¹

La historia del desarrollo del posgrado en México (De Ibarrola, 2015) es ilustrativa no sólo del crecimiento cuantitativo exponencial de este nivel educativo, sino también de la forma en que dicho crecimiento es una concreción –y en algunos casos una relativa distorsión– de las políticas nacionales con respecto al posgrado.

¹ Aquí se incorporan algunos planteamientos del artículo “Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble?” en la Revista *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*. La razón por la que se retoman elementos sobre el desarrollo del posgrado en México es porque éste constituye el gran contexto en el que apareció y fue evolucionando el concepto de *orientación profesional* en los estudios de posgrado.

De manera especial, a partir de la creación, en 1970, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se cuenta con un organismo público descentralizado del gobierno federal mexicano, dedicado a promover y estimular el desarrollo de la ciencia y la tecnología en este país. Dicho organismo tiene la responsabilidad oficial de elaborar las políticas de ciencia y tecnología nacionales.

En su impulso al posgrado, el CONACYT ha emprendido diversas acciones con el fin de estimular y apoyar la calidad de los programas que se ofrecen en México. Algunos de los proyectos de mayor impacto han sido el del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que se encuentra en vigor desde 1984 y el relativo a la evaluación de programas de posgrado con la finalidad de hacer un Padrón, cuyo nombre ha evolucionado con el tiempo hasta denominarse actualmente Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el que, previa evaluación satisfactoria, se incorporan aquellos programas cuyas condiciones académicas y de infraestructura permiten esperar que ofrezcan a sus estudiantes una formación de alto nivel de calidad.

Las convocatorias de CONACYT para acreditar programas de posgrado en razón de su calidad, han ido evolucionando en los criterios que establecen para el ingreso y permanencia en el PNPC. Inicialmente sólo se incorporaban programas que estuvieran *orientados a la investigación*, por lo tanto se privilegiaban criterios de ingreso como la formación de los integrantes de la planta académica, los productos de investigación generados por la misma, el porcentaje de académicos miembros del SNI, el porcentaje de estudiantes graduados por generación, entre otros. De esta manera, el CONACYT envió un claro mensaje de que *los posgrados formaban investigadores*, eso es algo que contribuyó a una especie de sobrevaloración de la formación para la investigación entre las diversas áreas de formación, la cual todavía parece formar parte de una cultura del posgrado nacional.

Pertenecer al PNPC es un reconocimiento para programas de posgrado, pero lo es también para las instituciones que los ofrecen y para los académicos que laboran en ellos; así, el interés por al-

canzar ese reconocimiento se convirtió en una meta importante para algunas instituciones a un punto tal, que programas en educación que habían nacido con otras finalidades (actualización, inmersión en la docencia, homologación de perfiles de formación, entre otros), fueron reorientados hacia la investigación como respuesta a las convocatorias que se emitieron para la acreditación de los posgrados antes del año 2001, ya que era la única vía de ingreso al Padrón. En los hechos muchos de estos programas no modificaron sus modalidades y tampoco su misión, y en algunos casos, incluso se incorporó la investigación como la vía de profesionalización de la docencia.

En octubre de 2001 se publicó el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) en México y en su anexo aparece, entre otros elementos, una redefinición de los campos de orientación de los programas académicos de posgrado, así como de los niveles de especialidad, maestría y doctorado. En él se especificó que los campos de orientación son dos: programas de posgrado con *orientación profesional*, que ofrecen los niveles de especialización o de maestría, y programas de posgrado con *orientación a la investigación*, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado.

En consecuencia, el PNPC empezó a incluir otras alternativas de incorporación; en un primer momento se abrió a programas con *orientación profesional*, pero sólo a especialidades y maestrías, dado que la normativa nacional de posgrado (como se percibe en el párrafo anterior), hasta el año 2013 incluido, consideraba que la única orientación posible de los doctorados era la investigación. Aunque en un inicio los criterios de acreditación para programas con orientación profesional fueron casi idénticos a los que se habían establecido para posgrados con orientación a la investigación, poco a poco esos criterios han ido evolucionando en forma más congruente con la intención de este tipo de programas. A continuación se señalan algunos puntos básicos referidos a los *programas con orientación profesional* que muestran la forma en que los criterios fueron evolucionando en las convocatorias del CONACYT, que

para los programas interesados en ingresar al PNPC, son el documento *per se* en el que se especifica cómo se conciben los programas de posgrado con orientación profesional.

En la convocatoria 2013-3 se estableció que los *programas con orientación profesional* son los que se ofrecen en la *modalidad escolarizada* en los posgrados de maestría y especialidad; deberán responder a necesidades de los sectores de la sociedad, [y deberán] ser ampliamente justificados, además de cumplir con lo siguiente:

- Proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional.
- Realizar estancias en los sectores de la sociedad (empresarial, social, gubernamental, etc.).
- La duración de estas estancias profesionales deberá estar también enmarcada en el plan de estudios y representar alrededor de 25% del tiempo total de la formación establecida en aquel; para una formación de dos años podrá pedirse una estancia hasta de seis meses.

En forma posterior, otros criterios de incorporación al PNPC fueron cambiando, por ejemplo, el de que los programas que aspiraban a ingresar tenían que ofrecerse en la *modalidad escolarizada* se amplió y empezaron a considerarse como candidatos al PNPC *posgrados a distancia* que cumplieran ciertas condiciones; en la convocatoria 2014-1 se abrió la posibilidad de ofertar *doctorados con orientación profesional* pues la descripción de este tipo de programas se modificó de la siguiente manera: “son los posgrados de *doctorado, maestría o especialidad* que responden a necesidades de los sectores de la sociedad, [deberán] ser ampliamente justificados...” (CONACYT) y continúa con las mismas condiciones que aparecían en las convocatorias previas en las que se pone énfasis en la intención de que estos programas “proporcionen al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional” (*idem*).

Esta última intención constituye quizá la forma más genérica en que las políticas nacionales, expresadas en los documentos del CONACYT, dan idea de lo que se espera de los programas de posgrado con *orientación profesional*, ya señala García Herrera que:

En la vida cotidiana, el acervo social de conocimientos acerca de la orientación profesional en posgrados se presenta en diversos planos, por ejemplo en el caso de las políticas educativas, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de CONACYT se considera uno de los planos más generales de ese acervo social de conocimientos, que por su alejamiento del “aquí y ahora” (Berger y Luckmann, 1968) que le dio origen, adquiere su característica de mayor anonimato. En el acervo social de conocimiento con mayor anonimato se pierde el interés por las personas que le dieron origen a esa construcción social para centrarse en el contenido y su trascendencia en la vida cotidiana (2016: 4-5).

Esa forma genérica de entender la intencionalidad de la *orientación profesional*, que normativamente es la misma para todas las áreas de conocimiento, en su aparente simplicidad y claridad, ha dado lugar a múltiples interpretaciones, no sólo por la diversidad de áreas de conocimiento en las que se ofrecen programas de posgrado, sino también por las diferentes maneras de concretarla en programas de la misma área de conocimiento, como es el caso de los posgrados en educación, así lo muestra la diversidad de programas de posgrado que se reconocen institucionalmente como de *orientación profesional* y que en realidad parecen ser versiones de lo que cada institución, en su diseño curricular y en las prácticas de formación, ha interpretado como “formación amplia y sólida en un campo de conocimiento” o como “alta capacidad para el ejercicio profesional”, interpretación que suele conservar también, en mayor o menor medida, ciertos rasgos propios de los inicios de las políticas públicas sobre el posgrado que privilegiaron la *orientación a la investigación* como la única vía de formación a nivel de posgrado.

La conciencia de esa multiplicidad de interpretaciones del significado inicial de la *orientación profesional* y de la reconstrucción que se ha ido haciendo con el tiempo en diferentes niveles y áreas de conocimiento, es un primer motivo para explorar sobre significados asumidos por los actores educativos acerca de la *formación de posgrado con orientación profesional*, tal como se hizo en la tesis doctoral de García Herrera (2015).

Así las cosas ¿dónde buscar otras pistas sobre significados atribuidos a la orientación profesional en los posgrados en educación? En el apartado siguiente se presentan acercamientos que algunos autores han tenido a conceptos muy relacionados con el significado que interesa en este trabajo y que en cierta medida han sido asumidos, al menos parcialmente, por algunos actores institucionales.

La profesión, la profesionalización y la orientación profesional²

Asumiendo que esta no es una disertación sobre las profesiones, lo cual demandaría un serio trabajo de análisis a cargo de expertos, aquí sólo se incorporarán algunas ideas³ que son fundamentales para introducir más adelante el concepto de profesionalización que es clave en esta interlocución.

² Sobre esta temática, la autora del presente capítulo cuenta con el trabajo titulado *Investigación y profesionalización en educación. Retos y debates*, publicado el año 2013 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), del cual se utilizan aquí algunas ideas consideradas como pertinentes para la interlocución sobre el significado de la orientación profesional, que es objeto de análisis en este capítulo.

³ Tomadas del sitio de la Universidad de Málaga. María de Jesús Rojas Espinosa. *Concepto profesión. Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social. Caso: Universidad Veracruzana*. Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Consultado el 30 de mayo de 2011 en: www.eumed.net/libros/2010a/634/Concepto%20profesion.htm.

En los años sesenta, Wilensky estableció que la profesión es una “organización ocupacional adquirida a través de una formación escolar” (1964 citado en Fernández, 2001: 25). En los años ochenta, Starr definió la profesión como “ocupación que se regula a sí misma mediante una capacitación sistemática y obligatoria en un ámbito universitario, basada en conocimientos especializados y técnicos, y orientada más al servicio que hacia las utilidades pecuniarias, principio consagrado en su código de ética” (1982 citado en Fernández, 2001: 25). Entonces, la profesión empezó a ser considerada como un *fenómeno sociocultural* en el cual intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla. Lógicamente, las características y evolución del mercado de trabajo, en mayor o menor intensidad, han ido dejando su huella en la caracterización de las profesiones.

De manera más reciente, en la primera década del siglo *xxi*, otras precisiones sobre el concepto de *profesión* han aparecido, tal es el caso del trabajo de Fernández (2001: 2) en el que hace notar que la profesión va más allá del ámbito escolar, puesto que su desarrollo ha estado ligado en forma permanente a la evolución de las sociedades, en donde ha asumido características que le permiten ser considerada una institución dentro de la estructura social a la que pertenece.

En esta línea de reflexión, una pregunta casi obligada es entonces ¿toda ocupación es una profesión?, o dicho en términos de la escuela francesa ¿todo oficio es una profesión? Es posible anticipar con Perrenoud (2004: 10) que “todas las profesiones son oficios, mientras que no todos los oficios son profesiones”, pero queda el reto de la distinción entre unos y otros.

En este sentido, Wilensky (1964) especificó que una ocupación puede ser considerada como profesión cuando supera cinco etapas que denominó *de profesionalización*: ser un trabajo (ocupación) de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento del mercado de trabajo; crear escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales; definir perfiles pro-

fesionales; reglamentar la profesión mediante competencias del saber y de la práctica profesional; y adoptar un código de ética profesional. Aquí empieza a aparecer la idea de que un oficio no es por sí mismo y desde que nace, una profesión, de que hay una serie de rasgos que se van conformando para alcanzar *la profesionalización de un oficio* entendida como esa especie de formalización y de consiguiente ubicación del mismo en la estructura social.

Fernández también aporta algunas pistas a manera de rasgos que distinguen a una profesión de otras ocupaciones, cuando afirma que en la determinación de una actividad u ocupación como profesión “es posible identificar algunos elementos como la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el estatus, la actualización continua y la búsqueda de autonomía” (2001: 1).

Por su parte, Perrenoud abona a la discusión señalando, por ejemplo, que “el uso anglosajón concede el status de profesión a oficios muy determinados: aquellos en los que no es oportuno, ni tampoco posible, dictar a quienes lo ejercen, en aspectos concretos, sus procedimientos de trabajo y sus decisiones” (2004: 10);⁴ en consecuencia “un profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor”, lo cual es posible mediante la conjugación de “un saber amplio, un saber académico, un saber especializado y un saber experto” (*idem.*).

Con base en estas aportaciones, es posible caer en la cuenta de que el término *profesionalización* se utiliza no sólo en diferentes sentidos, sino también asociado a diferentes sujetos (en el sentido gramatical amplio del término); se habla por ejemplo de que:

- Se profesionaliza *un oficio* cuando alcanza rasgos (como los señalados por Wilensky o por Fernández) que le permiten ubicarse en el status propio de las profesiones.

⁴ En afirmaciones como éstas encuentra sentido, por ejemplo, la constante referencia a la investigación como un oficio, o bien al oficio de enseñar.

- Se profesionaliza *quien desempeña un oficio* cuando es sujeto de una evolución cualitativa de sus saberes para el ejercicio de una profesión, la cual habrá de desempeñar con amplio margen de creatividad y autonomía.

Se ha hablado también de *profesionalización de la universidad* e incluso de una *profesionalización excesiva* de la misma (Pacheco, 1993), haciendo referencia a los casos en que la formación universitaria se pone prácticamente al servicio del sistema económico, de las estructuras socioeconómicas existentes y de las formas de producción dominantes; esto es, cuando la formación “se diseña a pedido del cliente” y este último es fundamentalmente el mercado de trabajo y sus empleadores.

En el contexto de la formación de profesores, Moreno (2003: 21) destacó otras connotaciones en las que el término ha sido utilizado:

- En el caso de las instituciones formadoras de docentes de educación básica, la *profesionalización* llegó a entenderse como complementación de una formación inicial que en su momento había sido sobre todo de carácter técnico (sin cumplir por lo tanto con todos los rasgos de una profesión), con una formación teórico-metodológica que permitiera el acceso a más y mejores herramientas para el desempeño de la práctica educativa que los profesores tenían a su cargo.
- En el caso de las universidades, una de las formas de entender la *profesionalización* fue la atención a la formación de quienes se encontraban ejerciendo una práctica docente sin contar con una capacitación previa específica para ello; la idea fue facilitar a sus profesores una especie de tránsito que los llevara, de ser profesionales de diversas disciplinas que complementaban su ejercicio profesional con la docencia, a ser también profesionales de la docencia (o de alguna otra práctica educativa) que habían accedido a una formación inicial en alguna disciplina (sociología, psicología, ingeniería, medicina, entre otras), pero contaban además con elementos teóricos, metodológicos e instrumenta-

les que les permitieran un ejercicio docente con conocimiento de causa.

Para efectos de este trabajo, el término se asume fundamentalmente en el sentido de *profesionalización de quien desempeña un oficio*, concretamente un oficio que ha alcanzado el status de profesión y que en este caso tiene que ver con el ejercicio de alguna(s) práctica(s) educativa(s). Así pensada, la *profesionalización* puede considerarse como ubicada en un continuo de desarrollo profesional en el que la licenciatura constituye una etapa de formación inicial que ofrece una primera habilitación para el ejercicio de la profesión en cuestión, y en el que tanto el posgrado, como otras experiencias extraescolares (incluso laborales), impulsan, dinamizan y aportan elementos teórico-metodológicos e instrumentales para un ejercicio profesional que evoluciona cualitativamente hacia un desempeño cada vez mejor calificado, no en el sentido de obtención de más títulos o diplomas, sino en el de un ejercicio más consolidado (experto) de la profesión.

Habrà que precisar, construyendo en coincidencia con Perrenoud (2004), que la *profesionalización de quien desempeña un oficio*, comparte con la *profesionalización de un oficio* el carácter de perspectiva a largo plazo, de proceso estructural de lenta transformación, de evolución que tiene que ser deseada, fomentada intencionalmente y con continuidad.

Se asume además que una profesión está constituida por determinadas prácticas sociales *cuyo ejercicio y desarrollo es posible con base en un conocimiento específico*, al que Perrenoud (*idem.*) se refirió como “un saber amplio, un saber académico, un saber especializado y un saber experto”. Pero habrá que precisar además que el ejercicio de una práctica profesional no consiste en un simple “saber hacer”, sino en un “saber hacer sustentado” que supone una formación epistemológica, teórico-metodológica, instrumental, ética y valoral, que fundamenta y da sentido a las acciones propias de un desempeño profesional en determinado contexto, con la intención de garantizar su pertinencia y eficacia. Por ello, la

formación del filósofo, del economista, del médico, del ingeniero, del profesor, del investigador, entre otros, suele estar pensada en términos de las prácticas sociales que éstos habrán de ejercer y de los saberes que se convertirán en sustento de las mismas. En esta lógica, la formación de profesionales de la educación en el posgrado (que es el contexto de este trabajo) responde a la necesidad de contribuir a la formación de cuadros de profesionales expertos en determinada(s) práctica(s) que pueden designarse con el nombre genérico de *prácticas educativas*.

Entonces, desde los planteamientos de los diversos autores incorporados a este apartado, el significado de la *orientación profesional* en posgrados en educación queda vinculado al desempeño de cierta práctica educativa para la que se es formado; desempeño que habrá de estar sustentado en un saber amplio, académico, especializado y experto (*idem.*). Un significado como éste, con todo y la acotación a prácticas educativas, queda ubicado en el mismo nivel de generalidad de aquel que se derivó de los documentos de CONACYT, pero junto con ese constituye una parte sustancial del “acervo social de conocimiento de mayor anonimato” al que hace referencia García Herrera (2016: 5), a partir del cual es posible que se interioricen, construyan o reconstruyan significados, en este caso, acerca de la *orientación profesional* en posgrados en educación; por ello se hace necesario precisar de qué naturaleza es ese proceso.

La interiorización, construcción y reconstrucción de significados⁵

Una primera aproximación al concepto de *cultura* remite al conjunto de significados sobre el mundo, la vida, el trabajo, las relaciones humanas, la educación, las instituciones, etcétera, que han sido contruidos por los diversos grupos sociales a nivel macro (mundo,

⁵ En este apartado se incorporan a la interlocución algunos conceptos trabajados por Moreno, Jiménez y Ortiz en el libro *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación* (2011).

país, región, población) o micro (institución, familia, grupo, campo disciplinar) y que dan, a la persona que los comparte, la posibilidad de relacionarse, dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado. La idea misma de *cultura* supone que el ser humano vive y se desarrolla en diferentes ámbitos: familiar, institucional, poblacional, escolar, laboral, gremial, entre otros y, en ellos va interiorizando, construyendo y reconstruyendo ciertos significados en forma compartida con quienes coexisten y se relacionan con él en cada ámbito. Aquí se habla de significados en un sentido amplio, en ese término se incluyen creencias, conocimientos, códigos, roles, mitos, tradiciones, valores y prácticas, todos ellos orientadores de las acciones y decisiones de los sujetos.

La interiorización, construcción y reconstrucción de significados a que se hace referencia, puede ocurrir asociada a diferentes niveles de conciencia⁶ y en periodos de tiempo sumamente variables. La cultura del núcleo familiar, por ejemplo, va permeando al sujeto desde los primeros años de vida en los cuales no tiene mucha conciencia de ese proceso y, con excepción de los casos de grave ruptura familiar (por separación permanente de alguna índole), se sigue interiorizando prácticamente a lo largo de toda la vida, ya con mayores niveles de conciencia, pero también de aportación a la reconstrucción de los significados que le dan sentido a determinada forma de vida familiar. Cada sujeto no es sólo receptor de los significados compartidos en su familia, es también constructor o reconstructor de los mismos en la medida en que toma mayor conciencia, reflexiona y elabora juicios sobre las situaciones que vive en el seno familiar. Se asume entonces la concepción de cultura sustentada por Geertz (2000), como un conjunto de signos que expresan significados, o bien como sistemas de símbolos significativos que guían las actuaciones de los grupos y los individuos.

⁶ Expresión que hace referencia al grado en que la persona se da cuenta de que está viviendo procesos de interacción con otros que le llevan a interiorizar, construir o reconstruir significados.

Es posible hablar en plural de *culturas* presentes en la *vida académica*, las cuales sustentan y orientan las prácticas y los procesos de formación en programas de posgrado; tratar de hacerlo se enfrenta a varios retos: el primero de ellos es el de comprender con qué sentido han sido utilizados conceptos asociados a esta noción, como los de *cultura académica de base disciplinar o cultura de las disciplinas académicas* (Becher, 2001), *cultura académica de investigación*, *cultura de pares*, *cultura de adiestramiento para la investigación* (Deem y Brehony, 2000), *cultura científica* (Cereijido, 2002), *cultura disciplinar* (Fresán, 2002), *comunidades epistémicas* (Maldonado, 2005), entre otros, los cuales parecen tener elementos comunes, pero no son sinónimos. Un aspecto fundamental a considerar es que en el concepto de *cultura*, sea cual sea el calificativo que se le añada, está implicado un conjunto de significados acerca de algo y un conjunto de personas que comparten esos significados vía la construcción, la interiorización y la reconstrucción.

Por otra parte, hablar de *lo académico* en sentido amplio, remite a ciertas tareas, generalmente de orden intelectual, que posibilitan la generación de conocimiento, la mediación para que otros accedan al conocimiento y/o la socialización del mismo; esta idea permite llegar a la identificación de *los académicos* como aquellos sujetos que tienen a su cargo desempeños vinculados con la investigación, la formación y/o la difusión cultural, independientemente de que las lleven a cabo de manera formal en una institución o no.

A su vez, puede hablarse de *vida académica* en referencia a la dinámica de acción y de interacción generada por académicos, a propósito de la realización de aquellas tareas que son consideradas como propias de su función. Esto da idea de que los académicos pueden agruparse y relacionarse a propósito de ciertas acciones u objetivos específicos y que esa relación implica la construcción, la interiorización y la reconstrucción de significados; en otras palabras, implica que se hagan partícipes de ciertas culturas e interaccionen en el marco de las mismas.

Clark hace referencia al concepto de *cultura académica* en términos de “ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los

participantes (miembros de dicha cultura) definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen” (1991: 68). Esas creencias, formadas y asimiladas tanto en las instituciones, como en las disciplinas y subgrupos académicos conformados al interior de éstas, se encuentran en parte determinadas por el entorno sociocultural.

En una *cultura académica* puede compartirse, por ejemplo, un conjunto de significados comunes acerca de la generación de conocimiento (en qué consiste, qué la hace válida, quiénes están legitimados para realizarla, cómo hay que formar a quienes la realizan); de las formas de mediación para que otros tengan acceso al conocimiento (cómo hay que mediar, con qué finalidad) y de la socialización del mismo (qué hay que divulgar, para qué público, con qué características, con qué propósitos).

Una *cultura académica* puede ser compartida por miembros de un mismo campo disciplinario, en cuyo caso cabría designarla como *cultura académica disciplinar*; por los miembros de una institución aunque tengan diferentes campos disciplinares de referencia, lo que podría denominarse como *cultura académica institucional*; o bien por un subconjunto de académicos de cierta institución, o de varias, aglutinados sobre la base de una función específica común, por ejemplo, la de participar como formadores en un programa de posgrado, lo cual podría ser referido como *cultura académica de formación*.

En relación con el último caso mencionado, Bair, Grant y Sandfort (2004) emplean el concepto de *cultura del programa (de formación)*, como el conjunto de aquellos valores, códigos, roles, mitos, creencias, símbolos, tradiciones y prácticas que orientan y motivan tanto a formadores como a estudiantes y que, en su conjunto, dan a cada programa un carácter único. En el estudio realizado por estos autores, encontraron que algunos cuerpos docentes impulsan el desarrollo de una *cultura* para sus programas, estableciendo funciones sociales y educativas, sentando las bases para la interacción entre pares, diseñando estructuras que dan forma a las experiencias de los estudiantes; en otras palabras, definiendo el carácter de los programas. En esta línea encuentra pleno sentido la investiga-

ción de García Herrera (2015) quien fue recorriendo las distintas “capas de experiencia” que, al pasar por el plano institucional, el curricular, el de las prácticas educativas y el de los productos de los estudiantes, le permitieron inferir lo que ella denominó *el significado multiforme de la orientación profesional* en el marco contextual y cultural específico de un programa de maestría en educación.

Desempeñar junto con otros académicos la función de formador en un mismo programa de posgrado, no es garantía de que se comparta con ellos la totalidad de significados relativos a dicha función. Así como hay programas de formación cuyo diseño y formas de operación son clara expresión de que un amplio rango de significados es compartido por quienes fungen como formadores, hay otros en los cuales es evidente la coexistencia de múltiples visiones, en este caso, se habla de visiones acerca de lo que es la *orientación profesional* de la formación o de las mediaciones para apoyarla.

Sin embargo, aun asumiendo que compartir una cultura no implica que los miembros de una comunidad piensen y actúen de manera idéntica en todos los sentidos, e incluso que puede haber múltiples maneras de expresar aquello que comparten; es posible afirmar que, entre ellos, hay una base común de significados en la cual se asientan sus formas peculiares de comprender y dar sentido a lo que hacen, así como de orientar sus prácticas educativas. En el caso de los formadores de programas de posgrado con orientación profesional, esa base común se asume como concreción de la existencia de una *cultura académica de formación*. Ahora bien ¿cómo llega a generarse dicha cultura?, una respuesta es ofrecida por los planteamientos de Fairbrother y Mathers (2004), quienes sostienen la existencia de una *combinación de culturas académicas*, categoría que permite analizar *percepciones compartidas* que traen consigo normas y modos de vida en relación con el quehacer académico.

Deem y Brehony (2000) coinciden con lo anterior al señalar que resulta difícil pensar en culturas monolíticas, dado que hay diferentes roles, tipos y status de conocimiento al interior de las organizaciones donde se producen; por ello, para hablar del intercambio entre esos elementos, utilizan la noción de *tráfico cultural*

que, en el caso de este trabajo, se aplica a la interacción entre los miembros de un grupo de formadores que tienen a su cargo dinamizar los procesos de formación con orientación profesional en un programa de posgrado en educación.

En esa misma línea, Cohen y Manion (2002) presentan una visión crítica en torno a la noción de *cultura académica de base disciplinar* advirtiéndole sobre la falsa idea que puede darse de que se trata de formas únicas de pensar y actuar al interior de una disciplina; por ello aprecian particularmente aspectos como la transformación y las rupturas que se dan en las disciplinas del conocimiento, cuyo análisis puede ser fructífero en términos de facilitar la comprensión de la variedad de pensamientos y prácticas que coexisten al interior de una misma *cultura académica*.

Una visión general en torno a esta dinámica cultural había sido aportada por Clark (1991: 33) al resaltar cómo el cruce entre las características de cada disciplina, las organizaciones en que tienen lugar las prácticas asociadas con su producción y reproducción, y su contexto o ambiente circundante, imprimen rasgos característicos al trabajo académico. Tener en cuenta que en cada uno de esos componentes (disciplina, organización, contexto) se dan prácticas con significado, corrobora la existencia de distintas *culturas académicas*, que de alguna manera están presentes en los procesos de formación con orientación profesional que tienen lugar en posgrados en educación.

En el marco de las ideas contenidas en los párrafos anteriores, el concepto de *cultura académica* aquí construido refiere de manera central a los significados compartidos por el conjunto de formadores en un mismo programa de posgrado, lo que más arriba fue designado como *cultura académica de formación*. Se trata, como se ha descrito, de una base común (con un rango de amplitud variable) de significados, en este caso, acerca de la orientación profesional, de los medios para propiciarla, del tipo de productos que los estudiantes habrán de generar y de la forma de socializarlos.

Por otra parte, una consideración más resulta necesaria: los estudiantes de los posgrados no llegan a éstos como tablas rasas dis-

puestas simplemente a absorber las culturas académicas allí presentes; se trata de personas adultas con una trayectoria de vida, de formación, profesional y laboral, de sujetos que han estado insertos en las culturas de su entorno, las cuales constituyen la base sobre la que construyen esquemas de asimilación/construcción con los que aportan elementos importantes a lo que antes se denominó *cultura del programa*.

En este sentido, Deem y Brehony (2000), establecen la existencia de diversidad de culturas, en razón de sus agentes y de sus fines, lo cual permite afirmar que, en las dinámicas de interacción con fines formativos que se generan en programas de posgrado, están presentes múltiples culturas que en este trabajo son designadas de manera genérica como *culturas académicas*, entre las cuales son objeto de interés:

- a) Las *culturas académicas de base disciplinar*, distinguibles en tanto que los formadores han aprendido cómo es la producción de conocimiento en una disciplina determinada.
- b) Las *culturas académicas de formación*, en las cuales los actores comparten una base común de significados acerca del sentido, las finalidades y los modos de ser mediadores, en este caso, en la formación de posgrado.
- c) Las *culturas de los estudiantes en formación*, en tanto que cada uno construye ciertos esquemas de asimilación/construcción desde los cuales incorpora de una manera específica las experiencias de formación propuestas en el programa.

Se trata, pues, de culturas que entran en juego a propósito de la dinámica de formatividad (Honoré, 1980) que se genera en programas de posgrado en educación, en el caso del interés de este trabajo, en programas con orientación profesional.

Mirado desde la perspectiva de que en un programa de formación coexisten diversas *culturas académicas*, encuentra sentido que los significados de los diversos actores (autoridades, profesores y estudiantes de determinado programa) acerca de la forma-

ción con orientación profesional en un posgrado específico, tengan cierta “base común” pero pasen por procesos de reconstrucción en las diversas “capas de experiencia” que fueron caracterizadas por García Herrera en el capítulo anterior, y que se expresen, como ella lo sustenta, en un “significado multiforme” que se construye de manera única en cada programa de formación.

Consideraciones de cierre

Teniendo como sustento los planteamientos que fueron incluidos en los apartados anteriores, es posible afirmar que investigar sobre significados es en sí una tarea compleja, no sólo porque éstos no son perceptibles de manera directa, sino porque hay que inferirlos con apoyo en diversas mediaciones, entre las cuales el lenguaje, en cualquiera de sus expresiones, tiene un papel fundamental. Por otra parte, el carácter de construcción sociocultural que es propio de los significados, complejiza aún más la tarea de indagar sobre ellos, pues no se puede esperar que exista un significado único acerca de algo, sino diversas construcciones de significado surgidas en los diversos contextos socioculturales que les dieron origen.

En el caso de significados acerca de la formación de posgrado con *orientación profesional*, la diversidad inició desde las circunstancias mismas del nacimiento y evolución del posgrado en el sistema educativo nacional, las cuales fueron referidas de manera breve en el primer apartado de este trabajo. Hasta el momento, los documentos que el CONACYT ha elaborado concretan de manera genérica un significado de la orientación profesional que refiere a programas de posgrado que “habrán de proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional” (CONACYT).

En el mismo plano genérico, los planteamientos de diversos autores referidos en el segundo apartado de este capítulo aluden a un significado de la formación con orientación profesional (en educación) vinculado “al desempeño de cierta(s) práctica(s) educativa(s) para la(s) que se es formado; desempeño que habrá de estar sus-

tentado en un saber amplio, académico, especializado y experto” (Perrenoud, 2004: 10).

Esos dos significados genéricos sobre la *formación de posgrado con orientación profesional* se convierten en base común mínima sobre la cual las instituciones educativas inician todo un proceso de reconstrucción de significados en los que se plasman las diversas culturas académicas que coexisten en un programa de posgrado, las cuales se hacen presentes en las “capas de experiencia” que García Herrera (2015) incorporó como herramienta conceptual fundamental en la construcción del objeto de estudio de su investigación doctoral. Gracias a la claridad de dicha construcción, ella estuvo en condición de utilizarla para concebir en su momento la ruta metodológica, así como para identificar observables que le permitieran el acercamiento al objeto construido.

Más allá de haber logrado una construcción del objeto de estudio que resultó sumamente pertinente para su trabajo, García Herrera aporta lo que puede ser una valiosa estrategia para otras construcciones conceptuales propias del trabajo del investigador; esa es una parte fundamental de las contribuciones que su tesis doctoral hace al campo de la investigación educativa.

Así, un encuentro entre los planteamientos de García Herrera y de Moreno Bayardo, que aquí se han traído a colación a propósito de explorar significados sobre la formación de posgrado con orientación profesional, además de mostrar que no hay contradicciones entre sus construcciones, aunque la ruta teórica y metodológica de ambas haya sido diferente, aporta algunas ideas que vale la pena considerar cuando se pretenda realizar investigación educativa en torno a significados.

Bibliografía

- Bair, C., J. Grant y M. Sandfort (2004). Doctoral students learning and development: a shared responsibility. *NASPA Journal*, vol. 41, núm. 4, pp. 709-727.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

- Cereijido, M. (2002). Formando investigadores pero no científicos. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES, vol. XXXI (4), núm. 124, pp. 125-135.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cohen, S. y K. Manion (2002). The academic 'thing': an introduction to the special issue on 'Academic culture-disciplines and disjunctions. *Emergences*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-9.
- COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013). *Investigación y profesionalización en educación. Retos y debates*. México: COMIE.
- Deem, R. y K. Brehony (2000). Doctoral students' access to research cultures: are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 149-165.
- De Ibarrola, M. (2015). La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales. M. de Ibarrola, M. y L. W. Anderson (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- Fairbrother, P. y N. Mathers (2004). Lecturer practitioners in six professions: combining cultures. *Journal of Clinical Nursing*, vol. 13, pp. 539-546.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Disponible en: redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html. Consultado el 4 de septiembre de 2011.
- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado: una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*. México: ANUIES, vol. XXXI (4), núm. 124, pp. 103-122.
- García, A. P. (2015). *El significado multiforme de la orientación profesionalizante en las prácticas de formación de una maestría en educación*. Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad de Guadalajara.

- (2016). *El significado multiforme de la orientación profesional en los estudios de posgrado. Distintas capas de experiencia*. En proceso de publicación por el Programa de Doctorado en Educación. México: Universidad de Guadalajara
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*. vol. xxxiv (2), núm. 134, pp. 1-15.
- Moreno, M. G. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2013). *Investigación y profesionalización en educación. Retos y debates*. Conferencias Magistrales del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? *Revista Diálogos sobre Educación. Temas actuales de investigación educativa*, año 7, núm. 12, enero-junio, pp. 1-13.
- J. M. Jiménez y V. Ortiz (2011) *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Pacheco, T. (1993). La profesionalización de la Universidad: su incidencia en la formación de profesionales y científicos. T. Pacheco y A. Díaz Barriga, coord. *El concepto de formación en la educación universitaria*. México: CESU/UNAM, Cuadernos del CESU, núm. 31.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. España: Graó.
- SEP Secretaría de Educación Pública-conacyt (2001). *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)*. México: SEP.
- SEP Secretaría de Educación Pública-CONACYT Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2013). *Convocatoria Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Consultado el 22 de octubre de 2015 en: [www.](http://www.sep.gob.mx)

- ugto.mx/investigacionyposgrado/images/Boletin/pdf/Convocatoria_PNPC213-3.pdf.
- (2014). *Convocatoria Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Consultado el 7 de marzo de 2014 en: www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Documents/Convocatoria_PNPC-2014_Escolarizada.pdf.
- Starr, P. (1982). *The social transformation of American medicine: the rise of a sovereign profession and the making of vast industry*. EUA: Basic Books.
- Wilensky, L. (1964). The professionalization of everyone? *Amer. J. Sociol.* Berkeley, CA: University of California-Department of Political Science, núm. 70, pp. 137-158.

La transición del oficio a la profesión del turismo

Evangelina Cruz Barba

El movimiento de personas que se dirigían a un espacio distinto al de residencia habitual era un fenómeno que se originaba como parte de una dinámica económica, política, social y religiosa que implicaba la demanda de ciertos servicios circunscritos dentro de los oficios de la hospitalidad, esto es, la génesis del oficio del turismo.¹ Sin embargo no es el recuento histórico, sino su dinámica funcional dentro de una sociedad lo que atañe a este análisis.

En este sentido la sociedad es vista como un organismo dotado de una estructura física y social. La influencia del organicismo (Durkheim, 2001) se manifiesta en el análisis de las acciones gubernamentales enfocadas al de crecimiento económico con la manifestación de políticas públicas y educativas que brindan esa diferenciación funcional.

La sociedad como un sistema compuesto cuyas partes trabajan estructuralmente juntas para promover la solidaridad y la estabilidad implican la existencia de “haceres” que vayan acorde con este sistema. La evolución de ciertos “haceres” es parte del buen funcionamiento de esta estructura social que, en sí misma, también evoluciona. Esto es el funcionalismo estructuralista que visto desde la tradición más elaborada de Parsons (1937), y que inicia desde Durkheim

¹ Los oficios (llamados profesiones) surgen por la necesidad propia de asociarse en las comunidades medievales, aun cuando no gozaban del reconocimiento de la Iglesia eran una especie de corporación industrial (Pirenne, 1983: 134).

(2001), trata de entender el desarrollo evolutivo, y captar los cambios estructurales en los sistemas sociales. Identifica a la sociedad en su conjunto en términos de la función de sus elementos constitutivos a saber: normas, costumbres, tradiciones e instituciones.

De tal manera, abordar el estudio y evolución de la profesión del turismo implica dar una mirada al enfoque “estructural-funcionalismo” que nos permita circunscribir nuestro estudio desde la funcionalidad que la profesión tiene en el contexto de una sociedad que requiere esta evolución profesional. Dentro de este enfoque teórico es posible analizar la génesis de esta profesión acotando su interdependencia con la estructura social y los “haceres” que la conforman.

Este enfoque funcionalista estructural se vislumbra dentro del contexto del advenimiento del capitalismo con la división de trabajo y la especialización industrial. En este periodo se gestó un conjunto de profesiones-oficio institucionalizadas a partir de una demanda implícita y explícita de recursos laborales. Así, para finales del siglo XIX las escuelas “clásicas” se fundaban en la idea de que la educación consistía principalmente en “poner en forma la mente”, de acuerdo con categorías de desarrollo mental-comportamental –también llamadas *facultades*–, y gracias a disciplinas *ad hoc* para cada correspondiente categoría. En el sistema educativo de oficios los contenidos prácticos y el modo de aprender por medio de la *praxis*, fueron voluntariamente ignorados y despreciados a una categoría de oficios por parte de las universidades (Santoni, 1994: 48).

En tanto, el ocio emergente con la creación de los capitales y los derechos laborales consolidan el concepto en la *praxis* del turismo y la formación e institucionalización de una profesión que deja de ser un agregado dentro de la actividad profesional recreativa y se convierte incluso en motivo y razón de la política de crecimiento y desarrollo por parte algunos países.

Así, la Europa de la revolución industrial vio el surgimiento de la mayor parte de sus universidades tradicionales y la diversificación académica de la currícula. El caso de la educación universitaria en turismo, comenzó con una formación técnica orientada a la hos-

pitalidad en 1893, específicamente en Lausanne's School, Suiza. La formación académica se centraba en aspectos operativos de la hospitalidad con el soporte de las asociaciones de hoteles locales (Formica, 1996), en virtud de las necesidades imperantes del mercado de trabajo en términos de brindar el servicio de hospedaje tanto como alimentación.

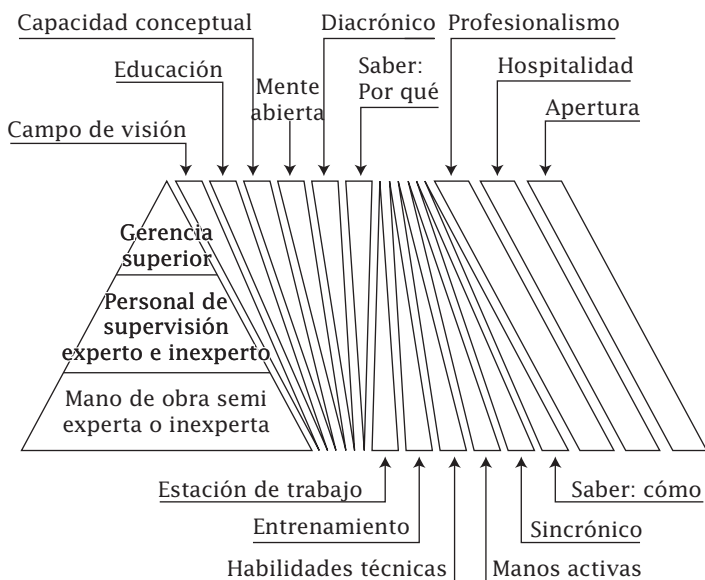
Echtner (1995: 130), al analizar la formación académica en el nivel superior del turismo en el mundo, identifica que el tipo de educación que se brinda en un país está en función de su sistema político identificando dos enfoques de educación: la *vocacional* o técnica y la *profesional*, que soporta al sector turismo.

En este mismo sentido, Jafari (1990) modela la educación turística representada en la siguiente figura en donde se distinguen en la base de la pirámide las capacidades básicas para una formación técnica y en la cúspide, la evolución o consecución de otras habilidades propias para un nivel de educación superior. La figura 1 nos ilustra las dos formas de educación turística, como vocación técnica y profesional. La técnica, donde se requiere conocer el espacio de trabajo, como actividades domésticas auxiliares a la hospitalidad, con ciertas habilidades que obedecen a la repetición de una misma labor. En la profesional, existen requerimientos de conocimientos más amplios, direccionados al entendimiento del fenómeno del turismo y sus implicaciones en la modernidad.

Este requerimiento profesional demanda una instrucción académica para contar con un manejo conceptual del turismo, una mente abierta para captar las demandas del mercado turístico y un entendimiento del porqué del turismo para ofrecer una diversidad de alternativas para los diferentes segmentos de la demanda del turismo.

Entendemos pues que en Europa, se precisaba una formación técnica por la prioridad operativa de la hospitalidad, y posteriormente se ve la necesidad de formar administradores de hoteles con herramientas relacionadas con el manejo de los negocios, por el interés tanto del sector público como privado dado el rápido crecimiento de la actividad turística, lo que provocó el establecimiento

Figura 1
La educación turística



Fuente: Modelo educativo en turismo de Jafar Jafari en *Towards a framework for tourism education. Problems and prospect*, 1981.

de departamentos especializados en turismo en algunas universidades (Inui Yuka *et al.*, 2010: 26).²

Asimismo, las primeras universidades norteamericanas comenzaron a demandar recursos humanos especializados en turismo, y en el año de 1922 se fundó el programa de gestión hotelera en la Universidad de Cornell. Al igual que en Europa, la formación académica inicia con un enfoque de formar técnicos específicamente

² Situación muy diferente en México, puesto que aun cuando también surge con la vocación técnica, se dio prioridad en México a la actividad de guía de turista y no al manejo de hoteles.

orientados a la preparación de estudiantes para la industria de la hospitalidad enfatizando la atención de problemas relativos a la gestión hotelera (Formica, 1996).

Sin embargo, rápidamente el perfil inicial de las universidades norteamericanas evolucionó introduciendo un conjunto de enseñanzas que en Europa no se consideraban universitarias, entre ellas, las disciplinas técnicas como el turismo, las de finanzas y las de negocios –como es el caso de *Harvard Business School*, fundada en 1908– y en la mayor parte de los casos, orientadas a la investigación. Un resultado de esta orientación de la educación en Estados Unidos es la existencia de más revistas especializadas en turismo en comparación con Europa (*ibid.*: 318-320).

Con el fin de la segunda guerra mundial, la dinámica económica mundial se orienta a la reconstrucción europea, por tanto América formó parte del cuadro de proveedores y el turismo, aun cuando era de élite, presentó mayor movimiento en el mundo y también se incrementó en número de universidades con educación turística en diferentes regiones.³

En América Latina después de un convulsionado siglo XIX donde todas las naciones enfrentaban procesos militares, ya sea por independencias, revoluciones o guerra civiles, la práctica del turismo era obviamente limitada y por tanto, su formación en esta área no era un requerimiento que el Estado reconociera e impulsara.

En este contexto, a principios del siglo XX muchos de los conflictos y coyunturas críticas latinoamericanas fueron menguando; se resolvían independencias, revoluciones e inestabilidades políticas. Al advenimiento de cierta paz en la región, los flujos de movilidad de personas por motivo de recreación tanto al interior de los países como al exterior de los mismos se incrementaron.

El floreciente mercado turístico inicia sobre las necesidades a cubrir según las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales. Esto propicia un conjunto de ideas, estructuras y principios

³ Entre otras cosas el turismo se dinamiza gracias al surgimiento de las líneas aéreas comerciales.

ideológicos bajo los cuales las políticas sobre turismo inician en América Latina. Hay una presión por parte del mercado de trabajo para cubrir ciertas necesidades específicas propias del movimiento poblacional a partir del ocio.⁴ Es claro que el turismo inicia en las actividades de hospedaje y alimentación porque son las primigenias en la actividad turística.

Aunado a la situación de América Latina, el flujo turístico motivó a los sindicatos en Argentina para capacitar al personal en lo que podríamos denominar *oficios del turismo*: mucama, barman, mozo o cocinero. En 1963 la Universidad Mar del Plata hace un convenio con la Cámara de Comercio del Mar del Plata para crear un departamento e impartir la carrera de turismo, así es como aparece la primera licenciatura en turismo en Argentina.⁵

Posteriormente, una vez que la idea del turismo y las implicaciones sociales de un mercado turístico se consolidan, se gesta dentro de cierto nivel de estabilidad política latinoamericana la necesidad de establecer políticas públicas alrededor de una nascente actividad económica reconocida y formalizada por medios legales. De Kadt (1979) argumenta vigorosamente que el turismo es motor del desarrollo para América Latina a partir de la década de los años sesenta. Aunque a principios del siglo xx no es muy sostenible esta premisa, es claro que sí fue considerada una actividad estratégica en un momento dado por muchos países de América Latina.

⁴ De acuerdo con Veblen (2005) el surgimiento de las posibilidades del ocio engendra una diferenciación importante entre las actividades productivas y de servicios. De esta manera es de notar que la holgura que se empieza a manifestar por parte de las clases más poderosas detona un proceso de creación profesional que se enfocaba, primeramente, las actividades de hospedaje y servicios de alimentos propios de la actividad doméstica por el sector femenino.

⁵ Información obtenida a partir de una entrevista personal con el profesor de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Alejandro Capanegra y la profesora Martha Nepomneschi en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, mayo de 2012.

Las políticas públicas y la educación en turismo en México

En México, después del periodo posrevolucionario, las demandas de mercado laboral se centraban en la reconstrucción nacional. El surgimiento de la educación técnica respondía a esta imperiosa necesidad de personal capacitado en los trabajos de construcción y rehabilitación de la infraestructura nacional que se combinaba con la limitada oferta universitaria, donde surgen las primeras profesiones como la de leyes (1553), arquitectura (1786) y medicina (1833) y posteriormente agronomía (1854), ingeniería civil (1868), ingeniería petrolera (1915) y economía (1935). Podemos decir que “sobre las profesiones recae parte de la responsabilidad de resolver serios problemas de desarrollo” (Cleaves, 1985: 57).

Fue entonces cuando la Secretaría de Economía creó la Escuela Técnica Hotelera en el año de 1947.⁶ Se puede identificar que una vez que el gobierno toma conciencia de la actividad turística, entonces se considera la formación universitaria en turismo. En 1958, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se funda la primera carrera en turismo. Reconocemos que Miguel Alemán fue el primer presidente que visualizó al turismo como un fenómeno económico que favorecía la captación de divisas, pero su visión iba más bien con el interés del financiamiento de la industria de la transformación y sus planes por vincular la educación y la cultura.

En México, la política pública jugó un papel determinante en la actividad turística pues posteriormente se aprecia la implicación de esta política en el rumbo que toma la educación turística, porque implícitamente tomaron dos rumbos complementarios: por una parte los gobiernos iniciaron un conjunto de políticas aplicadas a ciertas actividades turísticas con la generación de las condiciones económicas, políticas y legales para el desarrollo de esta actividad. Por otra parte, Clancy (1999) argumenta que el proceso neoliberal favoreció el dinamismo del turismo debido a las mínimas barreras

⁶ Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Antecedentes. *Turismo*. Disponible en: www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_turismo.htm.

proteccionistas que sería difícil de imaginar sin el papel activo del Estado mexicano.

Las acciones del gobierno se presentan de manera esquemática en la siguiente tabla como evidencia del marco legal que direccionó la actividad turística y que posteriormente podemos identificarlas en el rumbo que llevaría entonces la educación turística en México.

Tabla 1
Acciones gubernamentales que favorecieron
el desarrollo del turismo en México

Plutarco Elías Calles	1926	Aparece el concepto <i>turismo</i> en México con la <i>Ley de Migración</i> que antecede a la <i>Ley General de Población</i> de 1936.
Emilio Portes Gil (1928-1930)		Se crea la Comisión Mixta Pro Turismo con el objetivo de incrementar el movimiento turístico hacia el país.
Abelardo L. Rodríguez (1932-1934)	1929	Otorga a la Secretaría de Economía Nacional las atribuciones legislativas en materia turística.
Lázaro Cárdenas (1934-1940)	1935	Se promulga el decreto que crea la Comisión Nacional del Turismo, donde participan el sector público y privado.
	1937	Se regula el oficio de guía de turista y la actividad de las agencias de viajes, se crea el Departamento de Turismo, órgano de la Secretaría de Gobernación. Se funda el Club de Viajes PEMEX y la Asociación Mexicana de Agencias de Viajes.
	1939	Se crea el Consejo Nacional del Turismo, estableciendo comisiones locales de turismo en los estados de la República.
Miguel Alemán Valdez (1946-1952)	1947	Se promulga la ley que crea la Comisión Nacional del Turismo, estableciendo mayor intervención del Estado en las empresas

		privadas dedicadas a prestar servicios turísticos.
		Primero en ver al turismo como fenómeno económico con "La declaración turística".
		La Secretaría de Economía crea la Escuela Técnica Hotelera.
	1948	Primer vuelo comercial México-Madrid.
	1949	Se publica la primera Ley Federal del Turismo.
Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958)	1956	Se crea el Fondo de Garantía y Fomento al Turismo, el cual se manejó en fideicomiso de Nacional Financiera S. A.
	1958	Se crea la primera Escuela Universitaria de Turismo en la UAEM.
		Primer <i>jet</i> de aviación comercial en México.
Adolfo López Mateos (1958-1964)	1962	Elaboración y publicación de un Plan Nacional de Desarrollo Turístico.
		Se funda el cuerpo de auxilio en carreteras denominado Ángeles Verdes.
Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)	1965	Creación de la Administración de Aeropuertos (ASA).
	1967	Se publica el reglamento de guías de turistas, guías de choferes y similares y en 1969, el de las agencias de viajes.
	1968	Se funda la segunda carrera universitaria en turismo en la Universidad de Guadalajara.
Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)	1973	Incentivos fiscales para inversión extranjera directa en turismo.
	1974	Nueva Ley Federal de Fomento al Turismo. Fondo Nacional del Turismo (FONATUR).
		Se crea la Secretaría de Turismo.
José López Portillo (1976-1982)		Se facultó a la Secretaría de Hacienda para otorgar estímulos fiscales en inversiones turísticas.
		Se organizó el inventario turístico nacional.

Miguel de la Madrid (1982-1988)	1984	Se cancelaron varios de los programas que habían iniciado en el sexenio anterior como el Centro de Estudios Superiores en Turismo. Se autorizaron los vuelos chárter. Se actualizan los reglamentos de agencias de viajes; guías de turista; y se crean los de arrendadoras de automóviles; de establecimientos de hospedaje, campamentos y paradores de casas rodantes.
Carlos Salinas de Gortari (1989-1994)		Su lema "Modernización del Turismo" fortalece el turismo náutico con la infraestructura de marinas. Programas: Frontera Norte, Ciudades Coloniales y Mundo Maya.
Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-1999)		Atiende la contradicción entre necesidades del desarrollo del turismo y la conservación de recursos naturales y culturales del país. Inicia la preocupación por la sustentabilidad.
Vicente Fox Quezada (2000-2006)		Proyecto de diversificación de los mercados, productos y destinos turísticos a nivel internacional. La mejora de la calidad que implica también calidad en la educación turística.

Fuente: Elaboración propia con base en información del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Antecedentes. *Turismo*. Disponible en: www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_turismo.htm.

Podemos apreciar en la tabla 1 que el crecimiento turístico impulsó al gobernante en turno a realizar acciones: primero, para reglamentar la actividad, segundo para crear las condiciones de infraestructura necesarias para su desarrollo. Por ejemplo en la década de los años cuarenta inicia la construcción masiva de hoteles restaurantes y agencias de viajes en el país con la iniciativa del gobierno de Miguel Alemán, porque México era visto como un destino internacional después de la segunda guerra mundial, en virtud de que Europa y Japón estaban en procesos de reconstrucción nacional.

Por ello es de notar que una vez que se establece un marco normativo y la generación de infraestructura turística, el siguiente paso es la visión de la planeación del sector que se aprecia con formalidad durante el sexenio de Miguel de la Madrid, para visualizar las posibilidades de diversificar la actividad turística que estaba limitada a “sol y playa”.

Las acciones gubernamentales en México generaron las condiciones para que el sistema educativo dé abrigo a una formación específica que responda a la necesidad del mercado turístico mediante el desarrollo de profesionistas dedicados a esta actividad.⁷

La institucionalización de la educación turística en México

Volviendo la mirada a las políticas públicas, una de las más importantes tiene lugar en la educación. La planeación educativa en México, se desarrolla con la inminente creación del Consejo Nacional de la Educación Superior en 1935. La educación fue la actividad postergada de la reconstrucción nacional y a partir de la creación de este Consejo, cobra fuerza en parte por la consolidación del espacio laboral. La educación entra en una dinámica jurídica olvidada durante los primeros 30 años del siglo xx.

En la década de los años treinta no se pensaba en la educación en turismo como en Europa y Estados Unidos. En México, el manejo de esta actividad estaba a cargo tanto de la Secretaría de Economía Nacional, como de la Secretaría de Gobernación por medio de un Consejo Nacional de Turismo que se formaliza en 1939 con la propuesta del “[...] acercamiento social, cultural, espiritual, político y económico entre los pueblos, [...] señalando al turismo como medio de tales propósitos”, según los preceptos que se establecían en

⁷ Ayikoru *et al.* (2008) además identifican la influencia ideológica del neoliberalismo en la educación superior en turismo, desde una perspectiva de análisis del discurso político. Se aprecia que la política educativa cambió drásticamente con el establecimiento del modelo neoliberal, por lo que algunos resultados del ajuste estructural fue el concebir al país y por consiguiente la universidad como una empresa.

la *Ley General de Población* de 1936 (Villaseñor, 1992: 24); esto es, únicamente con la base de identificar al turista donde se incluían específicamente asuntos relativos con el registro de personas y el otorgamiento de calidad migratoria.⁸

A finales de la década de los años treinta, las profesiones eran generales y generalizables a las distintas actividades. La especialización requerida por los mercados de trabajo crecía a un ritmo superior que la capacidad universitaria de diversificar su oferta de estudios profesionales. Existe una fuerte transversalidad: profesionales de áreas específicas hacen trabajos correspondientes a otras áreas que la universidad todavía no ofrece.

La ordenación económica continúa en el periodo cardenista con fuerte vocación modernista y de implementación de las condiciones ideales para la participación de la inversión privada. Como seguimiento de esta política, la creación del Consejo Nacional de la Educación Superior se ve orientada a la consolidación de actividades profesionales demandadas por un mercado de trabajo diversificado. Ya no es sólo la educación técnica (que en estos momentos ha consolidado un esquema de trabajo) sino también la re-estructuración del sistema de educación superior que hizo cimbrar los fundamentos de las principales universidades del país, que para 1945 sólo se contaba con 11 universidades, entre ellas, las centralizadas y consideradas como dominantes: UNAM, IPN y UAM (Ibarra Colado, 2005).

Durante la dinámica de reconstrucción de Europa durante la posguerra, México al formar parte de los proveedores internacionales, se comienza a hacer notar el movimiento turístico en el país. Sin embargo el ritmo en la consolidación industrial pasa a ser ahora un ritmo más pausado. De tal manera, la educación empieza un ciclo de reorientación profesional, de formar cuadros emergentes a cuadros más especializados. Existe la visión de un

⁸ La condición de *extranjero*, se definió por primera vez en la *Ley de Extranjería*, de 1854, la cual sería sustituida en 1886 por la *Ley Vallarta*, posteriormente la *Ley de Inmigración* en 1908, ampliada en 1926 y 1930 (Villaseñor, 1992).

proceso de especialización específico con la creación de carreras que obedezcan a dos entornos de mercado laborales: por una parte, el surgimiento de un proceso de sustitución de importaciones que duraría cerca de 30 años en vigencia y, por otra, la consolidación de una estrecha relación entre los países enfocados a cuestiones de mantener buenas relaciones sociales y culturales, más que con el interés de establecer relaciones comerciales o económicas en términos de turismo.

A partir del surgimiento de la segunda guerra mundial, de la migración española y de la expropiación petrolera, el fortalecimiento de esquemas educativos que respondieran a las necesidades crecientes de un mercado de suministros, arrojó la consolidación de carreras profesionales con fuerte vocación industrial y económica.

La creación profesional es marcada por los ritmos económicos pero también va dando forma por los cambios dentro de la estructura jurídica como la creación de la *Ley Federal de Turismo* en 1949 y en 1956, el Fondo de Garantía y Fomento al Turismo, el cual se manejó en fideicomiso de Nacional Financiera, lo que propició el incremento de la infraestructura turística que permitió hacer un contexto legal adecuado para el surgimiento de nuevas profesiones.

Vislumbramos entonces que en cada sexenio hay acciones concretas que dan cuenta de la postura del Estado en las actividades económicas del país, porque “El gobernante (o grupo de gobernantes) situado en la cima tiende a monopolizar la palabra y el uso legítimo de la coerción; sus decisiones ‘tienen autoridad’ es decir, están dotadas de alcance constituyente” (Lagroye, 1993: 38).

El turismo era una actividad privilegiada para los burócratas de algunas dependencias, aún no era clara la visión económica para el país, esto estaba muy relacionado con la visión de quiénes tenían la decisión de autoridad en esa época, porque “hasta a mediados de los años setenta, los políticos –los abogados– fueron los que tuvieron la última palabra en la elaboración de políticas y las sugerencias de los técnicos –los economistas– podían ser ignoradas” (Babb, 2003: 263). El primer currículo de formación profesional de turismo (UAEM en 1958) claramente presentaba un énfasis al trato de los turistas,

los cursos que se impartían se basaban en temas culturales como arqueología, antropología, folklore, historia y geografía, las carreras que se ofertaron fueron Guía diplomado en turismo y Agente técnico en turismo, con una duración de cuatro años. Se aprecia esa visión de antaño de sólo mantener buenas relaciones y con la lógica impuesta por Miguel Alemán de educación y difusión de la cultura.

En contraste, se apreciaba ya desde la década de los años cuarenta, el desarrollo de algunas disciplinas en el país como la sociología, ciertas actividades relativas al turismo estaban a cargo de la antropología y la sociología, en particular podemos citar el caso del profesor Lucio Mendieta y Núñez, quien inició su labor académica en el área del derecho en 1929, sigue con la sociología y continúa con publicaciones relativas a la sociología y el folklore en 1942, y después de diversos cargos universitarios y del sector público, llega a ser director de asuntos educativos y culturales del Consejo Nacional del Turismo. Por tanto, su interés en el ámbito educativo lo plasma en un currículum de la Licenciatura en Diplomacia con áreas de idiomas y cultura (Olvera, 2004), lo que nos hace reiterar la visión que tenía el gobierno mexicano sobre una formación universitaria en turismo, que centraba su atención en mantener buenas relaciones con los países y no de una formación universitaria turística con implicaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

En la década de los sesenta, se perciben avances importantes en materia de turismo en México. Un caso es en 1962 cuando se elabora y publica el *Plan Nacional de Desarrollo Turístico* que podemos entender como un llamado de atención para ver al turismo no sólo como una actividad para tener buenas relaciones entre países sino el reconocimiento de los atractivos con que cuenta el país y la búsqueda de formas para dar a conocer y obtener un beneficio económico con dichos recursos, fue entonces cuando se realiza la planeación de los centros de playa en Acapulco, Puerto Vallarta e Ixtapa, a partir de entonces, el turismo era prácticamente identificado en México por “sol y playa”.

Sin embargo, la visión del turismo aún estaba vista sólo en la prestación de un servicio, este es el caso de la Universidad de Gua-

dalajara (UdeG) que fue la segunda universidad que ofreció la Carrera de Técnico en Turismo en 1968 dependiendo de la Facultad de Comercio y Administración.⁹

El programa de la UdeG tenía una duración de tres años, aquí se presenta otra visión de la formación en turismo más diversa que en la UAEM, puesto que los cursos estaban orientados a la cultura general que va desde matemáticas, español, historia, derecho, literatura y administración, así como inglés y francés; se identificaba un perfil de guía de turista y además con posibilidad de trabajar en el sector servicios en áreas administrativas. La percepción que se tenía en este tiempo era sólo para atender los servicios turísticos en virtud de que se contaba ya con una legislación para operar el turismo, tal es el caso del *Reglamento de guías de turistas, Guías de choferes y similares* y en octubre de 1969, el *Reglamento de las agencias de viajes*, a fin de ajustar el funcionamiento de estos prestadores de servicios.

A partir de entonces, en respuesta a la demanda educativa y la importancia que cobra el turismo en México y en el mundo, el plan de estudios de la UdeG se modifica en 1972, con la ampliación del plan de estudios a cinco años, presentando dos opciones: Técnico en Turismo y Licenciatura en Turismo, a la par se establece el Centro de Investigación Turística en la misma Universidad, y en 1975 se modifica el plan para enfocarlo a la formación en el área de planificación, tal vez éste es un llamado a lo observado en la balanza de pagos, puesto que en la época de los años setenta, se presentó un déficit en la balanza turística. Así también la presencia de eventos internacionales como el Mundial de fútbol de 1970 y el primer Festival Cervantino en 1972.

En la década de los setenta los programas técnicos existentes en la UAEM, UdeG, Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) evolucionaron hacia una Licenciatura en

⁹ Según el dictamen de fecha 13 de septiembre de 1967, en respuesta a la petición por el crecimiento de las actividades turísticas en el país y la importancia alcanzada en los aspectos económicos, culturales y de relaciones exteriores.

Turismo con una duración escolar de cinco años.¹⁰ Las profesiones comienzan a dar paso a la especialización requerida por los mercados de trabajo que crecía a un ritmo superior que la capacidad universitaria de diversificar su oferta de estudios profesionales en todas las regiones, puesto que sólo en los estados de México, Jalisco y Nayarit estaban presentes la formación en turismo en el nivel superior.¹¹

Lo anterior es en respuesta al rápido crecimiento de la demanda y destinos turísticos en el mundo en la década de los setenta, que requería recursos humanos con un conocimiento más especializado en el turismo para atender básicamente seis áreas funcionales: administración, finanzas, recursos humanos, mercadotecnia, personal operativo y desarrollo (Formica, 1996: 317), por ello inicia la formación universitaria en el nivel superior en turismo en el mundo.¹²

El proceso de sustitución de importaciones consolidado y el planteamiento de la especialización profesional dentro de las esferas de la educación trajeron consigo el surgimiento de nuevas carreras orientadas a la satisfacción de mercados cada vez más especializados. La creación de la primera carrera de turismo en el país

¹⁰ Según datos que refiere Chavoya (2003) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las carreras de Contaduría, Derecho, Médico cirujano y partero, Administración y Turismo forman parte de las cinco carreras de la Universidad de Guadalajara con mayor matrícula en 1999.

¹¹ Sin embargo, aun cuando en Suiza inicia la formación técnica turística a finales del siglo XIX como lo mencionamos anteriormente, las universidades de Europa cada vez más sensibles sobre la actividad turística comenzaron a ofrecer grados de *associate bachelors* a partir 1980, adaptándolos a cada país europeo según sus necesidades y perspectivas del turismo. Por ejemplo Italia para 1993 ya ofrecía el grado de *Tourism Professional Operators* y el de *Economics of Tourism*.

¹² Además da inicio la investigación científica en turismo en 1973 con la creación de la revista internacional *Annals of tourism* que presenta el estado del conocimiento de los aspectos sociales del turismo (Panosso, 2008: 33).

es un ejemplo de cómo, una vez satisfechas las condiciones profesionales básicas para la creación de valor económico nacional, el surgimiento de nuevas carreras viene acompañado de necesidades económicas dentro del sector servicios una vez que el sector primario hubo de cumplir su ciclo de crecimiento y consolidación.

El desarrollo de la educación turística manifiesta una estrecha relación con aspectos vinculados al comercio, avance tecnológico, así como a la política económica. Con esto queremos hacer notar la transformación de la educación turística al pasar de un oficio a cómo se institucionaliza la formación profesional.

Consideraciones finales

Los hechos históricos que se mencionan sobre la práctica del turismo, tales como las fuentes consultadas, los escritos de las diferentes épocas, no se revisan con un interés erudito, sino con el objeto de comprender cómo se gestaron las condiciones para la institucionalización de la profesión del turismo.

La multidimensionalidad en la formación de la educación profesional del turismo queda patente en el surgimiento de una profesión que se inicia, al principio como un oficio, en la experiencia humana más básica de la movilidad a nivel social y religiosa, y después se ve incidida por la misma evolución económica mundial.

La evolución de la economía mundial e incluso de la tecnología ha impactado de manera significativa el desarrollo de la actividad turística. Desde la revolución industrial hasta nuestros tiempos (con una comprensible pausa en el periodo de guerras), la actividad turística tuvo un acelerado crecimiento a partir del surgimiento del ocio y la demanda profesional. Es incuestionable como el mercado ha desatado una demanda sostenida y consistente de servicios requeridos para esta movilidad temporal por motivos recreativos.

Ante esta dinámica de mercados surge la profesionalización de los prestadores de servicios turísticos debido principalmente a la envergadura de los nuevos requerimientos y pretensiones de una demanda cada vez más elevada de servicios de calidad.

Sin embargo, no sólo es un fenómeno de mercado, sino que también llega a ser una estrategia de desarrollo gubernamental que ven en la actividad del turismo una oportunidad de crecimiento con muchas externalidades positivas dentro de la economía y sociedad. Huelga remarcar la importancia del turismo cuando se presenta como fuente de ingreso formal dentro de la actividad económica en México y las implicaciones no sólo económicas, sino sociales, culturales y políticas que conlleva.

Ante este panorama también la profesionalización de la educación en turismo tiene aparejado una fuerte carga de institucionalización y forma parte de un complejo contexto de políticas públicas que simultáneamente con el mercado laboral determinan una currícula en expansiva evolución.

La profesión del turismo es dinámica de naturaleza por la actividad de ocio del ser humano, es rentable por las directrices del mercado, y es políticamente deseable por el impacto en la planeación económica. Estas tres fuerzas determinan un currículo que difícilmente poseen otras profesiones.

Entender la educación en turismo nos obliga a considerar la dimensión histórica, social, cultural, económica y política de una profesión compleja por formación y de una dinámica que va más allá de sus mismos actores.

Bibliografía

- Ayikoru, Maureen, John Tribe y David Airey (2009). Reading Tourism Education. Neoliberalism *Unveiled*. *Annals of Tourism Research*, vol. 1, núm. 1, pp. 191-203.
- Babb, Sara (2003). *Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chavoya Peña, María Luisa (2003). Diversidad y diferenciación en la educación superior (nivel licenciatura). Jalisco. *Nueva Antropología*. México: Asociación Nueva Antropología, vol. XIX, núm. 62, pp. 121-142.
- Clancy, J. Michael (1999). Tourism and development. Evidence from México. *Annals of Tourism Research*, vol. 26, núm. 3, pp. 1-20.

- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: el caso de México*. México: El Colegio de México.
- Coriat, B. (1992). *El cronómetro y el taller*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- De la Torre, Padilla, Oscar (1980). *El turismo. Fenómeno social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Kadt, Emanuel (1979). *Tourism. Passport to development. Perspectives on the social and cultural effects of Tourism in Developing Countries*. Washington: Oxford University Press.
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echtner, Ch. M. (1995). Entrepreneurial training in developing countries. *Annals of Tourism Research*, vol. 22, núm. 1, pp. 119-134.
- Formica, S. (1996). European hospitality and tourism education: differences with the American model and future trends. *Journal Hospitality Management*, vol. 15, núm. 4, pp. 317-323.
- Goldstone, P. (2002). *Turismo, más allá del ocio y del negocio*. Traducción de Andrea Morales Vidal. Argentina: Debate.
- Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: DGEP-UNAP/FCPYS. UNAM/UAM-I/ANUIES, Colección Posgrado, núm. 16.
- (2005). Origen de la empresarialización de la universidad. El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Políticas globales y educación*. R. M. Romo Beltrán, coord. México: Universidad de Guadalajara-CUCSH.
- Inui Yuka, D. Wheeler y S. Lankford (2010). Rethinking tourism education: what should schools teach? *Journal of Hospitality, Leisure Sport and Tourism Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 25-32.
- Jafari, J. (1981). Towards a framework for tourism education: problems and prospect. *Annals of Tourism Research*, vol. 8, núm. 1, december, pp. 13-34.
- y J. R. B. Ritchie (1990). Research and scholarship. The basis of tourism Education. *Journal of Tourism Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 33-41.
- (2005). *El turismo como disciplina científica*. Ejemplar dedicado a Sociología del Turismo, vol. 42, núm. 1, pp. 39-56. ISSN 1130-8001.

- McIntosh, R. y S. Gupta (1983). *Turismo. Planeación, administración y perspectivas*. México: Noriega Editores/Limusa.
- Olvera Serrano, M. (2004) *Lucio Mendieta y Núñez y la institucionalización de la sociología en México, 1939-1965*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Panosso Netto, A. (2008). *Filosofía del turismo. Teoría y epistemología*. México: Trillas.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action; a study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. Nueva York: Free Press.
- Pirenne, H. (1983). *Historia económica y social de la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México: UNAM.
- Touraine, A. (2006). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Veblen, Th. (2005). *Teoría de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición en inglés, 1899.
- Villaseñor Dávalos, J. L. (1992). *Derecho turístico mexicano*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara/HARLA.

Comentarios a “La transición del oficio a la profesión del Turismo”

Diana Sagástegui Rodríguez

Es sabido que el turismo es una práctica social compleja, cuyo origen está en el gesto de viajar; implica salir de las experiencias rutinarias y emplazamientos habituales. Es conocido también que el desplazamiento de los seres humanos constituye un rasgo distintivo presente a lo largo de toda la historia de la humanidad. Pero al mismo tiempo, reconocemos que el turismo es un fenómeno que escapa a cualquier explicación simple. Las motivaciones, expectativas, búsquedas y significados que por costumbre, salud, gusto, trabajo, o intereses de diversa índole incitan a las personas a hacer traslados turísticos, y las relevantes implicaciones sociales que estos desplazamientos producen conforman un complejo campo de estudio, en donde se ubica el análisis sobre el origen de la profesión del turismo y su evolución.

De acuerdo con Foucault, delimitar una disciplina consiste en –traducir un dominio de prácticas sociales en un objeto de conocimiento racional–. De este modo, “disciplinar” un dominio de la realidad social lo hace susceptible de ser analizado y, por tanto, de ser estudiado sistemáticamente bajo determinados paradigmas teóricos, epistemológicos y discursivos. Para configurarse una profesión, se requiere, además de un campo disciplinar, la creación de nichos de trabajo en el mercado laboral, que a su vez son una base fundamental para que las instituciones educativas formulen propuestas de formación de profesionales.

Por ello, las profesiones pueden ser entendidas como un analizador relevante de las sociedades en su conjunto. En este marco, el trabajo que presenta Evangelina Cruz, intitulado *La transición del oficio a la profesión del turismo*, resulta de gran interés no sólo por parte de los profesionales del campo del turismo, sino del ámbito de la investigación educativa y en general, de todo estudioso de las ciencias sociales. En este texto, la profesión del turismo se aborda mediante un ordenamiento en cinco planos mutuamente interrelacionados: los orígenes del turismo, un recuento histórico sobre su desarrollo, la emergencia de los primeros proyectos educativos institucionalizados para formar profesionales del turismo, la formulación de planes de estudio de turismo en México y su ulterior proceso de institucionalización.

Genealogías del turismo y de su profesionalización

El texto ofrece una muy sugestiva síntesis sobre el entramado de procesos que desembocan en la conformación de la profesión de turismo tal como se entiende hoy día. Ubica los orígenes históricos del turismo a partir de motivos asociados a manifestaciones religiosas, conquistas de territorios y desarrollo del comercio; la emergencia de una actividad y tiempo de ocio que se da ya en plena revolución industrial, se consigna asimismo otro factor interviniente y definitorio. La autora destaca como antecedentes las peregrinaciones que se realizan durante la Edad Media a lugares sagrados situados en Europa, a las que habría que agregar aquellas que tenían por destino las ciudades de La Meca y Jerusalén en el Medio Oriente, que sin duda fueron y siguen siendo dos destinos religiosos de primer orden desde entonces. En el trabajo se señala acertadamente el papel que jugaron a lo largo de la historia nuevas formas de producción, rutas de comercio ampliadas y un despliegue del sector servicios en ámbito de la economía, incluyendo no sólo espacios para el hospedaje y alimentación de los viajeros, sino una oferta diversificada de entretenimiento, lo que en conjunto conformó a lo largo del tiempo lo que puede denominarse un turismo internacional.

Pero fueron ante todo la demanda y la ampliación de los servicios de hospitalidad, afirma Evangelina Cruz, las bases sociales para el despliegue de la actividad turística, que precedieron con mucho a la conformación de un campo de saberes especializados en turismo y por supuesto, a la definición de un perfil de profesional, lo que ocurrirá solamente hasta que su valor económico estuvo bien establecido y reconocido por parte de los estados nacionales. La autora nos recuerda que la progresiva evolución de todos los oficios en un contexto de modernidad, corrió en paralelo al desarrollo de transportes, comunicaciones y mercados laborales; este contexto fue favorable para que en los últimos años del siglo XIX surgiera en la ciudad de Lausana, Suiza, el primer proyecto de educación formal en el campo, consagrado a la formación de cuadros profesionales en el área de hotelería y alimentación. Esta iniciación, que fue apoyada por la gestión de las asociaciones de hoteles, aportó los elementos básicos del perfil de esta incipiente profesión.

El texto explica que la profesión del turismo será modelada posteriormente por otros proyectos formativos que surgirán a través de toda Europa, cuando el turismo empieza a formar parte de los estudios de departamentos en algunas universidades, en donde la orientación para formar profesionales en este campo se definirá también por enfoques teóricos provistos por diversas ciencias sociales, pero manteniendo a su vez un nivel educativo técnico.

Se precisa que es hasta la segunda década del siglo XX cuando aparece el primer programa de formación en gestión hotelera fuera del continente europeo –en los Estados Unidos– en donde, sin desprenderse de la tradición de la formación técnica para la gestión de hoteles y restaurantes, la profesión del turismo se reorienta hacia un horizonte de mayor amplitud, en virtud de una naciente tradición investigativa sobre el campo y la aparición de publicaciones en revistas especializadas sobre la actividad turística. Pero en lo que respecta a América Latina, se subraya que no fue sino hasta el periodo posterior a la segunda guerra mundial cuando se empiezan a formar profesionales de turismo: bajo la misma premisa interpretativa de que la economía es la base primera de las profesiones, se

interpreta que las condiciones de estabilidad política y económica en esta región provocaron que México pudiera incorporarse en el mercado turístico mundial, conformado en el contexto de reconstrucción de los países europeos. Argumenta la autora que es en la época de posguerra cuando comienza a crecer el movimiento turístico en México al tiempo que el sector industrial decrece en su dinamismo, y las universidades empiezan a formar cuadros especializados con miras a un mercado laboral ampliado, emanado del modelo de sustitución de importaciones.

Se sostiene que este contexto específico impulsó el desarrollo de políticas públicas en materia de turismo y el surgimiento de la primera propuesta formativa en nuestro país, que se materializa en la Escuela Técnica Hotelera, inaugurada en el año de 1947, lo que la autora nombra *una era de profesionalización* que tomará una mayor definición cuando en 1958 se funda en la Universidad Autónoma del Estado de México la primera carrera universitaria en turismo. Se incluye en el texto un registro cronológico de promulgación de leyes y normativas gubernamentales, al igual que la creación de organismos e instituciones, de un lapso que comprende ochenta años –desde 1926 hasta el año 2006– a fin de mostrar el interés creciente del Estado en este rubro, que para la autora coincide con una ascendente demanda mundial por estos servicios, al tiempo que se dispara la construcción de hoteles, restaurantes y agencias de viajes en la década de los años cuarenta.

Cabe ahora introducir algunos comentarios. En primer término, no debe olvidarse que el origen del turismo se ubica en un contexto de creación de mercados trasnacionales propios de la era industrial del capitalismo decimonónico. El turismo que podríamos llamar moderno, el que entra en una lógica de profesionalización, se inicia cuando los viajes toman un sentido de exigencia asociado al desarrollo –piénsese en las exposiciones mundiales que tienen su primera realización en Londres en el año de 1851–. Es necesario considerar que el turismo cobra asimismo un valor indicativo de distinción social, propio de una ya considerable población urbana, pero como actividad privativa de clases económicamente favore-

cidas, no sujetas a las condiciones laborales del modelo productivo de esa época, llamado capitalismo salvaje. El surgimiento de lo que se considera la primera agencia de viajes en 1841 –Thomas Cook– refleja un universo del turismo inicialmente muy reducido, y en función de una conveniencia económica para los clientes de viajes organizados de antemano, pero que será sujeto a una veloz recomposición de forma que emerge la figura del turista cosmopolita, que viaja por placer y que confía en agencias especializadas, ciertamente al margen de cualquier circuito de educación formal.

Otro comentario es acerca del tratamiento que se realiza sobre los orígenes y evolución de la profesión del turismo en México; considero que el registro en el lapso de 80 años de las políticas gubernamentales en México, lejos de respaldar los argumentos sostenidos por la autora, los vuelve más confusos, pues por una parte se pierden las particularidades propias del contexto de posguerra planteada en el texto como el detonador de la emergencia de un mercado turístico propiamente dicho y, por otra parte, tampoco sustenta la forma en que se presenta al Estado mexicano de la época: como un agente de gran eficacia y con gran sentido de oportunidad económica, lo que es al menos, poco plausible.

Se obvia mencionar la influencia ejercida por otras situaciones contextuales de escala extra-nacional con las que el turismo seguramente establecía en esos tiempos importantes interdependencias recíprocas: puede señalarse, entre otras, la emergencia de organismos multilaterales que establecían parámetros culturales de alcance mundial, la revaloración a nivel planetario del patrimonio cultural, la reconstrucción de identidades nacionales, imaginarios colectivos y la reinvención de tradiciones “propias”, asociados a la rápida expansión de medios de comunicación masivos y en general, la expansión de las llamadas en su momento industrias culturales –donde destaca la cinematografía nacional, que vivía entonces su “época de oro”–. En su conjunto, estos factores fueron conformando no solamente públicos y una demanda creciente de las actividades culturales, sino el progresivo proceso de conversión de todo producto cultural en una mercancía lista para el consumo

de mercados ampliados allende las fronteras nacionales. Se prefiguraba ya en los años cuarenta el germen de una sociedad de consumo en la que el turismo jugaría un papel destacado al investirse con significados acordes con una actividad no solamente propia de las formas de esparcimiento vacacional, sino también de índole cultural, y por entonces ya al alcance de las clases medias emergentes.

Una tercera observación es sobre la pertinencia de abordar con mayor detenimiento el proceso que vivían las universidades en México. Si bien en las primeras décadas del siglo xx las universidades ya eran instituciones consolidadas en los Estados Unidos y marcaban derroteros a nivel internacional en los campos de las ciencias sociales –particularmente en lo que concierne a la antropología y la sociología– la educación superior en nuestro país seguía una trayectoria distinta. Como se consigna en el texto que aquí se comenta, México contaba en 1945 solamente con 11 universidades; pero ni en este contexto, ni en ningún otro, la universidad resulta solamente un escenario o telón de fondo, ni sus planes de estudio son el reflejo nítido de supuestas necesidades del mercado de trabajo. Considérese que ese tiempo la educación superior era en nuestro país no sólo un campo incipiente, sino era también el objeto –y en buena medida, el producto– de disputas políticas e ideológicas que marcaron su desarrollo desde la década anterior, la de los años treinta, e influyeron decisivamente a lo largo de la época de posguerra.

Se parece afirmar en el texto una oposición irreconciliable entre valorar el beneficio económico del turismo por un lado y la inclusión de disciplinas sociales en el plan de estudios en las carreras de turismo por otro, que no está apoyada por ningún argumento o fundamentación. Así, la autora destaca que en el currículo de formación universitaria en turismo, iniciada en 1958 en la Universidad Autónoma del Estado de México, se enfocaba a la atención a los turistas y en consecuencia, sus cursos se basaban en gran medida en el ámbito de la cultura, con materias de antropología, arqueología, folklore, historia y geografía, para ofrecer titulacio-

nes en *Guía diplomado en Turismo y Agente técnico en turismo*. Tal modelo, subraya la autora, continúa hasta 1968 cuando la Universidad de Guadalajara crea la carrera de Turismo; su plan de estudios contenía materias de español, inglés, francés, historia y literatura, pero se imprime un giro importante al incluir cursos de matemáticas, derecho y administración, para alcanzar un perfil profesional que comprendía competencias administrativas. Sobre este hecho, Evangelina Cruz menciona:

lo que nos hace reiterar la visión que tenía el gobierno mexicano sobre una formación universitaria en turismo, que centraba su atención en mantener buenas relaciones con los países y no de una formación universitaria turística con implicaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

En este punto, la autora parece establecer otra inferencia que no comparto. A mi entender, las particularidades de las carreras y sus planes de estudios y el papel destacado de las ciencias sociales en ellos en el modelo anterior a 1968 no es necesariamente un indicador, como se menciona, de “poca conciencia” del gobierno. Puede entenderse como una expresión del significado y el sentido social que el turismo adoptaba en la época, por parte de sectores educativos y empresariales, sus particulares visiones sobre lo que juzgaban como potencial turístico de nuestro país, que por lo que se refiere en texto, manifestaban una clara centralidad en el patrimonio cultural material y natural como los principales atractivos turísticos del país. Debe considerarse además que las carreras del área económico-administrativa ya contaban con una tradición en la educación superior y cubrían al menos parcialmente las exigencias señaladas Cruz Barba.

Sobre este mismo punto, la autora contempla la promulgación del *Plan Nacional de Desarrollo Turístico* –en el año de 1962– como un avance en la profesionalización del turismo, ya que considera que es un indicador de que el gobierno deja de considerar al turismo “como una actividad para tener buenas relaciones entre

países”. Considera asimismo que es a partir de este instrumento de planeación cuando puede advertirse por parte del Estado “el reconocimiento de los atractivos con que cuenta el país y la búsqueda de formas para dar a conocer y obtener un beneficio económico con dichos recursos”. Fue entonces, nos dice la autora, cuando se planean centros de playa en Acapulco, Puerto Vallarta e Ixtapa con lo que el turismo en México empezó a identificarse con la fórmula “sol y playa”. Aquí también difiero, pues lo que ella ve como avances, podría interpretarse igualmente como un retroceso, pues significa circunscribir el amplio espectro cultural del turismo a la limitada esfera del turismo de esparcimiento.

Un último comentario: el trabajo no profundiza en la contradicción que representa el hecho documentado que las propuestas de formación profesional del turismo en la educación superior mantengan certificaciones y titulaciones de nivel técnico. La autora expresa que los programas de formación técnica en turismo que se ofrecían en varias universidades del país evolucionaron para convertirse en licenciaturas en turismo, con duración de cinco años lectivos; considera lo anterior una respuesta al rápido crecimiento del sector turismo en esa época, que desde su punto de vista, requería profesionales especializados para atender seis áreas funcionales básicas: administración, finanzas, recursos humanos, mercadotecnia, personal operativo y desarrollo.

Aunque el texto no especifica si la formación universitaria tomó luego esta orientación o no, el “pasaje” del nivel de educación técnica al nivel de educación superior en el área de turismo se presenta como la expresión de un reflejo adaptativo del mercado; esto avalaría una concepción bastante simplificada de la dinámica seguida en las instituciones de educación superior en nuestro país. Las universidades se orientaron a transformar programas técnicos en licenciaturas en función de su propia delimitación en este nivel educativo, así como por intereses gremiales y presiones e intereses de orden político: la formación de maestros es un ejemplo paradigmático, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978. En la siguiente década, el mismo proceso de “transición

al nivel superior” seguirán otras dos carreras técnicas que subsistían aún en los ámbitos universitarios: trabajo social y enfermería. Como puede advertirse, la historia y la evolución de las profesiones también resultan afectadas por factores coyunturales.

Lógicas de cambio y desafíos analíticos

El texto aquí comentado contribuye de manera valiosa a documentar el paso de una actividad que nace con una vocación eminentemente comercial a una práctica profesional compleja e institucionalizada. La autora concluye que la profesión del turismo “es dinámica por la naturaleza del ocio del ser humano, es rentable por las directrices del mercado y es políticamente deseable por el impacto en la planeación económica”.

Ante esta definición, cierro mis comentarios colocando un último acento sobre la dimensión cultural del turismo, que considero no solamente un constitutivo esencial, sino un dispositivo analítico indiscutible para su ejercicio profesional. Y es que el turismo se refiere a los turistas y los servicios que a ellos se les ofrecen, pero también a las comunidades receptoras, a los ecosistemas donde inciden sus actividades, a la producción social de sentido que reconfigura constantemente sus dinámicas. Diversos ejemplos están a la vista: citemos lo que se denominan “nuevos peregrinajes”, que a diferencia de los tiempos remotos, son itinerarios turísticos no sólo están motivados por motivos religiosos, sino también por la penetrante cultura popular: así, los turistas hacen actualmente peregrinajes por sitios donde se filmó una película de culto o de éxito en la taquilla, alguna serie de televisión, donde vivió un personaje del mundo artístico, donde se construyeron campos de concentración, donde ocurrieron ataques a la población, como en la zona cero donde estaban las torres gemelas, o por las calles de paupérrimas favelas consideradas también lugares de horror. Junto a lo anterior, se suceden otras formas de búsqueda de “autenticidad” y manifestaciones de aversión a las formas más comerciales y estereotipadas del turismo tradicional y del turismo de masas en el que se forjó la profesión del turismo: se hace cada vez mayor énfasis

en la sustentabilidad de toda actividad turística, que involucra no solamente otras prácticas de consumo, sino que exige moderar la huella ecológica que el turismo imprime en los espacios sociales donde se lleva a cabo. Ello implica un marco de responsabilidad social y una concepción de desarrollo radicalmente distinta a la que ha prevalecido en el actual modelo productivo y en los marcos convencionales de la profesión del turismo.

Estas dinámicas formulan nuevas interrogantes sobre las lógicas de cambio en el turismo, exigen ampliar los marcos conceptuales disciplinarios que lo analizan, nos llevan a repensar sus propuestas de formación académica y sus posibles espacios de ejercicio profesional.

NUEVAS TECNOLOGÍAS

La sociabilidad y la presencia mediática: usos y prácticas a través del teléfono celular en el espacio escolar de dos secundarias

Hugo Raymundo García Díaz

El propósito de este trabajo es dar cuenta de las implicaciones que el uso de los dispositivos móviles tiene en los procesos de comunicación y sociabilidad en un espacio social delimitado como lo es la escuela. Se trata en específico la cuestión del consumo mediático y el desarrollo de este en simultaneidad con las interacciones sociales cara a cara en estudiantes de secundaria. Utilizando una metodología cualitativa, basada en observación participante y entrevistas *in situ*. Se discute cuestiones como consumo colectivo y la simultaneidad virtual/real, así como el papel de la escuela como espacio configurador de prácticas mediáticas.

El espacio escolar ante la comunicación móvil

El desarrollo actual de las tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo consecuencias en las diferentes esferas de lo social, provocando importantes modificaciones en las formas en las que nos relacionamos con los demás. En lo particular la comunicación móvil ha trastocado el establecimiento de interacciones sociales, al desplazar los contextos en los que interactuamos, los cuales ahora se mueven entre lo virtual y lo real.

Este estudio se centra en atender las dimensiones de conectividad, consumo mediático y vida escolar en busca de las implicaciones que el uso del teléfono celular tienen el establecimiento de relaciones e interacciones que los alumnos sostienen dentro de

los espacios escolares, y por tanto en la constitución y resignificación de la definición de lo que para los alumnos representa estar en la escuela, situación que aparece en consecuencia como de importancia para la propia escuela.

Adolescentes conectados en la era de la información y la comunicación

Las dinámicas de conectividad son mostradas en las tendencias que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) reporta en el caso mexicano, pues según cifras de este organismo, 42% de los niños de 6 a 11 años tienen acceso a Internet, mientras que los adolescentes de 12 a 17 años se declara en 80% usuarios de la red. Estos datos prefiguran que es cada vez a menor edad que se va dando la conexión a Internet y que en estos rangos de edad la conexión a la web tiene una alta penetración.

En México según datos del estudio de la World Internet Project (WIP, 2013) los internautas de 12 a 18 años representan 24% de la población online, además en este rango de edad se tiene una penetración de 85%, lo que representa que ocho de cada diez adolescentes en México se conectan a Internet.

En el año 2014 en México, 56% de los adolescentes contaba con un teléfono inteligente y 47% de ellos se conecta a Internet mediante ese dispositivo (IAB, 2015). Esto nos muestra que además de que los adolescentes le atribuyen particular importancia a la conexión a Internet, también están trazando una relación con los dispositivos móviles en especial los teléfonos inteligentes.

Otra consideración es que si bien el principal espacio de conexión a Internet en México sigue siendo el hogar con 95%, es notorio que la escuela se encuentre en segundo sitio con 63% de usuarios conectados desde ese espacio (*idem.*). En el caso de los adolescentes esta información puede ser aún más relevante si se considera que ellos se encuentran principalmente aún en edad escolar y que por tanto se encontrarían en las escuelas aumentando con ello la posibilidad de estar conectados a la red desde estos sitios.

En ese sentido, elegimos precisamente la escuela secundaria para abordar las condiciones de conectividad en los adolescentes, pues es en este grupo donde se manifiesta con claridad las tendencias al uso de la telefonía móvil, la conexión a Internet; el uso frecuente de redes sociales se encuentra mayoritariamente en las escuelas, así lo demuestran las cifras del INEGI (2012) ya que en México, en este nivel educativo que cursan los adolescentes entre 12 y 16 años en promedio, tiene una media de 95.5% de cobertura, lo que significa que 9 de cada 10 adolescentes se encuentra en la escuela.

Por tanto abordamos a los adolescentes desde un espacio de suma importancia para ellos, pero centrados en observar los fenómenos comunicacionales desde la escuela, mostrando con ello los entretejidos entre lo sociocultural, mediático y lo social que acontece en la vida cotidiana, y sus repercusiones en la definición de los espacios socio-simbólicos en los que nos relacionamos y establecemos procesos de comunicación con los demás.

Lo escolar ante la comunicación móvil y la conexión a Internet

La escuela como cualquier otro espacio social no puede estar fuera de las dinámicas macro-sociales que acontecen; por una parte el desarrollo tecnológico manifiesto en los dispositivos móviles de comunicación.

Al respecto el trabajo de Saucedo y Furlán (2011) en el que se remarca que la presencia de los dispositivos tecnológicos al interior de las escuelas es una muestra de fenómenos sociales más amplios, tales como el uso de la tecnología, la constitución de las identidades a través de los procesos de comunicación y el consumo, fenómenos manifiestos en lo escolar, pero que la escuela no ha podido incorporar y que por ello mantiene una visión de dichas prácticas e intercambios entre alumnos como una amenaza al orden escolar.

La investigación sobre estudiantes de secundaria y su relación con los dispositivos móviles y la conexión a Internet, han centrado en dos líneas generales; por una parte se suele abordar las

consecuencias negativas que la utilización de estos dispositivos representa para el control escolar, de tal forma que en estas investigaciones se destaca el uso de los teléfonos para situaciones de violencia escolar, trampas en los exámenes y burlas a los maestros; por otra parte encontramos los abordajes sobre la conexión a Internet, uso del teléfono celular y las redes sociales se encuentran referidas a los espacios virtuales, a los sitios y plataformas de Internet y no a los usos que ocurren dentro de las escuelas.

En un trabajo sobre el uso del teléfono celular en estudiantes de secundaria, se da cuenta del uso de este dispositivo para hacer bromas entre compañeros, o realizarlas al personal escolar (Buelga, Cava y Musitu, 2010). Se destaca la capacidad de los alumnos para pasar por encima de la disciplina escolar y se remarca la situación de acoso que han sufrido por medio del teléfono celular y el Internet. En el mismo sentido García (2008) destaca para el caso de España la utilización del teléfono celular por parte de los adolescentes para grabarse en peleas, para bromear a profesores y compañeros, así como otros usos “antisociales”, además de remarcar el hecho de un consumo excesivo a Internet, el trabajo de corte cualitativo permite visualizar algunas tendencias de adquisición y de uso de los dispositivos móviles por parte de los adolescentes.

La importancia del uso de los teléfonos celulares e Internet en adolescentes pero vista desde los entornos virtuales es tratada por Reyes (2011) quien remarca la relevancia que tiene para los alumnos de secundaria utilizar las redes sociales, pues para ellos esto significa pertenecer a grupos, estar constantemente comunicados y construir elementos identitarios. Para este autor la trascendencia se coloca en lo que los adolescentes hacen en los espacios virtuales. Este acento en lo virtual es previamente abordado por López (2011); para él, las plataformas de Internet para compartir videos funcionan para los alumnos como espacios de interacción que van más allá de lo que sucede en la escuela.

La capacidad de los alumnos para realizar diferentes actividades en los espacios escolares pese a la vigilancia es abordado por O’Brien (2009), quien en su investigación, siguiendo la perspectiva

teórica de Michel de Certeau, identifica “tácticas” de los alumnos para reconocer los espacios entre los mecanismos de control de la institución escolar, para así darles diferentes usos al dispositivo móvil incluso dentro del salón de clases, desde esta perspectiva los alumnos son vistos como agentes que son capaces de reconfigurar y otorgar sentido a los espacios sociales en que se encuentran.

Agencia y estructura

En concordancia con esta idea se retoma la teoría de la estructuración de Giddens (1995) quien asume que lo social se encuentra en permanente tensión, por tanto el cambio social es una posibilidad. Giddens reconoce que las interacciones y las formas de actuar de los sujetos si bien se encuentran delimitadas por las “estructuras” sociales, y son éstas las que otorgan un marco de acción al sujeto, éstos tienen una capacidad creativa de confrontar a las “estructuras”, modificándolas en cierto sentido y/o creando nuevas estructuras, lo que explicaría el cambio social, a esta capacidad del sujeto la denominó “agencia”.

Una postura teórica afín a los lineamientos de la teoría de la estructuración es la que establece Michel de Certeau (2000), él aborda las formas creativas que los sujetos tienen para eludir el poder y el control de las estructuras sociales, a dichas formas las llama “tácticas”, las cuales son determinadas acciones calculadas por los sujetos y las cuales les permiten obtener cierta autonomía con relación al poder, éstas ocurren como desplazamientos inesperados una que permiten escabullirse del control determinado.

Sociabilidad en espacios escolares

La exacerbada racionalización de la vida cotidiana está creando formas de asociación en donde el sujeto pierde el sentido de comunidad y se ve inmerso en procesos de individualización incesantes; en contraparte a ello Simmel (2002, 2003) ve en la sociabilidad una forma de asociación lúdica en la que los individuos pueden escapar de las rígidas exigencias que las funciones de una vida cotidiana racionalizada trae consigo. Para Simmel (2002, 2003) lo social está

constituido por diferentes formas en las que los individuos se asocian e interaccionan, esto marcado por motivos e intereses que los sujetos poseen, tal y como lo mencionamos la sociabilidad implica para este autor formas lúdicas de asociación, además de un marcado impulso desinteresado de los sujetos por estar juntos.

Mediatización de la vida cotidiana

La escuela y sus espacios se encuentran trastocados por la presencia mediática, fenómeno a nivel macrosocial, para dar cuenta de ello retomamos el concepto de mediatización siguiendo a Hjarvard (2012), para él, la mediatización implica una transformación social y cultural, por medio de la cual las diferentes instituciones e incluso los modos de interacción se ven modificados bajo una lógica de los medios de comunicación.

La mediatización refiere entonces a condiciones sociales y tecnológicas en donde los medios de comunicación, los diferentes dispositivos tecnológicos pasan a ser parte integral de la vida cotidiana, no sólo en lo que hacemos, sino también que nuestras acciones y comportamientos se ven orientados por la racionalidad de los medios de comunicación. Vida cotidiana, vida privada y vida social pasan a estar embebidas de lo mediático; en consecuencia, la realidad se ve amalgamada entre la visión que proponen los medios y la definición social que los sujetos construyen (Schulz, 2004), lo que hace que en las interacciones, la construcción de sentido y lo sociocultural, lo mediático juegue un papel importante.

Consumo individual y colectivo

En el escenario tecnológico que hemos descrito se ha conceptualizado a los sujetos como “activos” en cuanto a las posibilidades que brinda la tecnología, asumiéndolos casi sin cuestionar como “prousuarios”,¹ exaltando así la capacidad de producir mensajes;

¹ El término prouuario, es una especie de neologismo en donde se combinan productor y usuario, es utilizado para dar cuenta de la posibilidad que con el

sin embargo, y pese a que el término concentra producción y consumo, para este trabajo consideramos pertinente abordar a los sujetos desde la noción del consumo.

El consumo ha sido definido en dos sentidos, como una práctica social mediante la cual los individuos se expresan, se realizan y se comunican con los otros, mientras que por otra parte, y al mismo tiempo, es visto como una forma de alienación y de dominación simbólica de las masas (Cruz, 2002).

La práctica del consumo se realiza entre lo “local” y lo “global”, en donde estas dos dimensiones se ven trastocadas ante la entrada de redes globalizadas de circulación simbólica, cuya principal expresión son los medios de comunicación y la apropiación local que los sujetos realizan mediante sus consumos. Entonces entender el consumo como un proceso de apropiación y de usos de productos que se centra en el valor simbólico atribuido por el sujeto, este valor simbólico es el que prevalece sobre los valores de uso o de cambio, o en donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica (García Canclini, 2006).

Utilizamos entonces la visión teórica del consumo de García Canclini (2006, 2009) situándonos en una postura que refleja la capacidad de los sujetos para construir sentido aun dentro de estructuras más amplias. Usando la noción de consumo para dar cuenta de las prácticas en las que los alumnos utilizan el celular y en las cuales puede verse reflejado el establecimiento de cierta racionalidad, así como una apropiación “local” del uso del dispositivo.

Abordar los usos y consumos desde el espacio escolar

En este contexto dos condiciones son de particular importancia para nuestro trabajo; la posibilidad de estar en constante contacto con los medios de comunicación, sus mensajes y sus contenidos, con lo que cada vez más atribuimos mayor interés a los consumos que realizamos en particular aquellos que ocurren en Internet y la

desarrollo tecnológico tienen los usuarios de convertirse en productores de sus propios contenidos.

posibilidad de comunicarnos y estar en permanente disponibilidad de comunicación, propiciada por el desarrollo de la telefonía móvil, lo que trae consigo una expansión de las formas de interacción más allá de la interacción cara a cara y la co-presencia física, lo cual se ve reflejado en el aumento del uso del teléfono celular y su adopción a cada vez más temprana edad.

Para este trabajo se buscó entonces a diferencia de estudios anteriores centrar la atención de lo que pasa dentro de la escuela, describir y dar cuenta de las formas en las que los alumnos incorporan el teléfono celular en su vida escolar. Abordar la comunicación y la conexión a Internet en prácticas que ocurren al interior de la escuela, más allá de que pasen por los espacios virtuales, para dar cuenta del papel que el uso de la tecnología y en específico el teléfono celular en la construcción de significados en torno a lo que para los alumnos es la escuela y lo que significa para ellos ser alumnos.

De lo anterior se desprende las siguientes interrogantes: ¿Cómo los alumnos de secundaria reconfiguran el sentido del espacio y el orden escolar mediante las prácticas y los usos del teléfono celular? Como hipótesis de trabajo, sostenemos que los estudiantes de secundaria, consumen, producen y comparten contenidos mediáticos a través de sus teléfonos celulares, los que representan tácticas (De Certeau, 2000) mediante las cuales recrean su capacidad de “agencia” (Giddens, 1995), negocian con las estrategias del poder escolar y reconstituyen el sentido de los espacios y los tiempos escolares.

Metodología²

Para este trabajo optamos entonces por abordar, recabar y analizar las prácticas que fueran manifiestas dentro de los espacios escolares. Las prácticas de comunicación a través de los teléfonos

² En este estudio se presentan elementos clave de la metodología, pero cabe destacar que la investigación partió de un cierto grado de desconocimiento sobre lo que los alumnos realizan dentro de la escuela con sus teléfonos; por ello, se planteó en las primeras aproximaciones metodológicas identificar cuáles eran los usos que les daban los adolescentes de secundaria a los telé-

celulares fueron el centro del análisis de lo que ocurrió dentro de las escuelas.

A diferencia de aproximaciones previas de corte cuantitativo (Martínez y Quiroz, 2007; PEW, 2013) se decidió utilizar una perspectiva cualitativa que permitiera una descripción amplia de lo que los alumnos hacen con sus teléfonos celulares en los espacios escolares, que nos permitiera observar *in situ* las prácticas de los alumnos y poder indagar sobre la construcción de significados relacionados con los usos de los dispositivos. La elección de los sujetos de estudio fue basada en esta idea, aquellos que fueron observados manifiestamente usando el teléfono dentro de los espacios escolares en alguna de las prácticas previamente identificadas se convirtieron en sujetos de estudio.

Para realizar la investigación,³ fueron seleccionadas dos secundarias, las características de éstas fueron elegidas intencionalmente para brindar un contraste en las condiciones espaciales y de conectividad en busca de dar cuenta de las implicaciones que estas dos condiciones tienen para el desarrollo de prácticas comunicativas con el teléfono celular. El trabajo de campo en realizó en un periodo de seis meses durante el año 2013, en este lapso se llevaron a cabo entrevistas, observaciones, registro gráfico y un diario de campo. La información recabada fue analizada con ayuda del software (*Atlas.ti*), y apoyados en este programa se construyeron los ejes analíticos y las categorías.

En total, fueron 22 entrevistas en las dos secundarias, realizadas en los diversos espacios escolares (patio, salón de clases, pasillos, oficina de trabajo social) *in situ*, a lo largo de la jornada escolar, durante el receso y en horarios libres, esto permitió

fonos celulares dentro de los espacios escolares, para después de esa clasificación establecer las categorías y ejes analíticos.

³ Las secundarias seleccionadas se ubican en la zona metropolitana de Guadalajara, por cuestión de confidencialidad se manejarán en lo sucesivo como secundaria federal, la cual contaba con conectividad Internet inalámbrica y la secundaria técnica, la cual no contaba con redes inalámbricas disponibles.

abordar a los sujetos desde los propios lugares de las prácticas, además de ahondar en aquellas en las que se había identificado su participación.

A lo largo del proceso de investigación, desarrollado en varias fases de aproximación, se identifican datos significativos, resaltando tres elementos: 1) los tipos de usos que los alumnos le dan a su teléfono celular dentro de la escuela, 2) los espacios en los que los alumnos usan el dispositivo y 3) los tiempos en que usan su teléfono celular.

Como resultado del proceso de codificación en el cual se identificaron los elementos recurrentes y que aparecían con mayor frecuencia en las recuperaciones discursivas de los entrevistados, así como también en los hechos frecuentemente observados y registrados en el diario de campo y en la observación participante los datos se agruparon en tres categorías: orden escolar, conectividad y sociabilidad.

En este estudio centramos especialmente la atención en la conectividad,⁴ dimensión desde la cual pretendemos dar cuenta de las maneras en que la presencia tecnológica es tomada por los alumnos para recrear el sentido de la escuela y su estar dentro de ella, mediante su capacidad de recrear y crear lo social en formas creativas de interactuar con sus pares.

Los consumos mediáticos en la escuela

El consumo mediático juega un papel de incentivo en el sentido que se identificó que prácticas como la visualización de videos, reproducción de música, conexión a redes sociales, compartir contenidos almacenados en los dispositivos, son actividades en donde el

⁴ Se tomó la decisión de agrupar estas dos tendencias, la comunicación virtual y el consumo mediático en una categoría a la que se nombró conectividad y en ella concentrar las observaciones sobre la búsqueda de conexión a Internet, la reproducción de videos y de música a manera de consumos, la conexión a redes sociales, envío de mensajes vía SMS, redes sociales o aplicaciones de comunicación.

consumo mediático está presente y según lo recuperado los alumnos buscan realizar estas actividades pues así sienten “menos aburrimiento en la escuela”;⁵ para ellos representa “momentos felices para recordar”, escapan de la normativa escolar al aislarse de las demandas de la escuela, “cuando me pongo mis audífonos entro en mi mundo”; las posibilidades tecnológicas son tomadas entonces por los alumnos en muchos momentos como maneras en que pueden vivir la escuela en formas distintas a las propuestas desde la institución escolar, les representan también una oportunidad para llevar a cabo formas de sociabilidad con sus pares con la particularidad de ser una forma de sociabilidad en donde lo tecnológico y lo mediático estará presente.

La reproducción de música en el receso⁶

Reproducir música en el teléfono celular es un uso observado en ambas secundarias durante el receso; los alumnos utilizan su celular para escuchar música, en solitario, escuchan música sólo uno y los demás acompañan; todos escuchan música con ayuda del altavoz, lo hacen en un lugar fijo o lo hacen en movimiento. El hecho de que los alumnos portaran su teléfono en la mano hizo evidente el hecho de que se trataba de un teléfono celular y no de algún reproductor de música mp3 o algún otro dispositivo para la reproducción de audio.

Escuchar música se vuelve pues un uso individual, pero a la vez colectivo con diferentes implicaciones para el significado y sentido que ellos le otorgan al estar en la escuela y vivirla; por una parte los

⁵ En los siguientes apartados se presentan testimonios de los alumnos entrevistados, los nombres fueron cambiados para mantener anonimato.

⁶ En este trabajo sólo se trata de los consumos mediáticos (reproducción de música y reproducción de videos) en los tiempos de recesos para fines comparativos; en el documento de tesis son abordados, la creación de contenidos, la conexión a redes sociales, la producción de videos entre otras prácticas, así como también se analizan diferentes tiempos de la jornada escolar, como lo son la hora clase y las horas libres.

que realizan consumos individuales se alejan de los compañeros y se ven ensimismados en sus consumos musicales, mientras que aquellos que realizan un consumo de música aun en presencia de sus pares forman parte de un grupo pese a la poca interacción con sus compañeros, mientras para aquellos que comparten la música en grupo, la misma actividad representa una forma de manifestar afinidades, elementos comunes y una cierta pertenencia.

H: Tú, por ejemplo, ¿te ponías los audífonos y platicabas y caminabas con tus amigos?

(Alma-E6-ST): Sí, todas nos poníamos ahí, nos pintábamos y cada quien platicaba. Yo escuchaba música y veía, o estaban en el Facebook.

Los alumnos hacen partícipes a sus compañeros de los consumos de música, lo que hace que lo que ellos escuchan se vuelva compartido, y por tanto forma parte del estar juntos, pero de igual forma ocurre que los alumnos consumen para sí mismos la música mientras a la par realizan actividades de la vida cotidiana con sus pares e interactúan con sus compañeros. Las formas de sociabilidad que implican maneras de estar juntos se ven ampliadas ante la presencia tecnológica, y ante la capacidad que los alumnos muestran de usar las condiciones de la tecnología, haciendo posible que los consumos de música sean parte del escenario de la interacción y que puedan llegar a ser elementos sobre los cuales se interactúa.

La impronta cultural de consumo mediático se observó en la naturalización que los alumnos realizan en las interacciones en donde la presencia mediática es parte de éstas. Los alumnos consumen música de manera individualizada a través de sus dispositivos y a la par mantienen contacto con sus pares. Los alumnos muestran la capacidad de adecuar la forma en que están con los demás en un juego de tensión entre la demanda de consumo y las formas que establecen de estar con los demás en donde lo individual y colectivo coexisten.

En el caso de la secundaria técnica el uso del teléfono celular para la reproducción de música durante los recesos fue algo similar al caso de la secundaria federal, se observó que se creaban pequeños grupos y parejas, sólo un caso identificado de un alumno que utilizaba su teléfono celular en solitario. Los grupos observados permanecían la mayoría de ellos fijos en algún espacio, mientras sólo pudo identificarse una pareja que usaba el teléfono mientras recorría los pasillos a lo largo del receso. Usar el teléfono para reproducir música apareció como un uso principalmente colectivo.

La reproducción de video en los recesos

Otro de los usos que los alumnos le dan a su teléfono celular, es la reproducción de video en ambas secundarias, bajo dos particularidades, no se observó reproducción de videos en solitario y la reproducción de videos siempre correspondió a contenidos previamente descargados y almacenados en las memorias internas de los teléfonos, salvo el caso de videos autogenerados por los alumnos, los cuales son grabados y directamente almacenados y en algunos casos identificados compartidos vía *bluetooth* entre compañeros de la misma secundaria.

La reproducción de video tiene similitudes con la reproducción de música, es una práctica colectiva, se lleva a cabo principalmente fijo en un espacio, los contenidos reproducidos se encuentran principalmente almacenados en el teléfono celular, salvo que en este caso a diferencia de la música la atención está centrada sobre la pantalla, exige estar consumiendo el contenido aunque se realicen algunos intercambios comunicacionales en relación con lo visualizado.

La reproducción en video les permite interactuar en función de los contenidos visualizados, les deja intercambiar con sus pares, con aquellos con los que se está, les permite hablar de lo que a ellos les interesa y no aquello que les es impuesto. Así los chicos ven videos sobre sus gustos personales, fútbol, música, videos chistosos y sobre ellos comentan, se comunican y se definen y re-

definen en ellos, es esa la función que le dan a la reproducción de video, más allá del contenido lo usan para reconocerse a sí mismos y sobrellevar el orden escolar que les ha situado como alumnos.

Otra condición particular de los videos es la posibilidad de crear, producir sus propios videos, oportunidad brindada por la tecnología pero apropiada por ellos de una forma específica. Los alumnos se graban desde los espacios escolares y comparten con ellos mismos los contenidos creados, de esa forma expanden la experiencia de estar en los espacios escolares, la mediatizan, los juegos, las bromas. Lo que ocurre dentro de la escuela no sólo queda como parte de la experiencia de quienes la viven, se vuelve un producto mediático que se comparte, que circula, que se consume y con el cual lo vivido en la escuela vuelve a ser traído a escena.

Cuando los alumnos se graban en video, los principales destinatarios de los contenidos producidos son ellos mismos. Se observó a unos chicos en la secundaria federal videograbándose y al preguntar sobre qué harían con el video, comentaron: “pues vamos a pasarlo entre nosotros”, “ya si luego nos aburre lo borramos”. En primera instancia es manifiesta la intención de compartir lo que se hace; el video es una práctica colectiva que como tal se comparte entre los participantes, pero de igual forma que otras prácticas necesita recrearse, la función necesita ser revitalizada, de ahí que el video necesite actualizarse, el aburrimiento de verlo no pasa sólo por el contenido, sino por la necesidad de volver a hacer algo juntos, de saberse parte de algo, de estar con los demás y refrendarlo en las prácticas que se llevan a cabo en el día a día en los espacios escolares.

La comunicación móvil desde el espacio escolar

Dentro de los espacios escolares se registró que la presencia material de los dispositivos tecnológicos es usada por los alumnos para hacer posible una serie de interacciones en donde el propio teléfono celular como dispositivo material es utilizado para estar con los demás, para interactuar con los otros. De este modo, los datos

obtenidos dan muestra de que las posibilidades tecnológicas están siendo usadas por los alumnos de secundaria en la realización de una amplia gama de prácticas, que no necesariamente implican conductas antisociales y/o un asilamiento de sus pares.

Los alumnos son capaces de utilizar los dispositivos para conectarse en lo virtual, como lo muestran las tendencias a entrar a las redes sociales y el uso de mensajería instantánea, pero a la par de ello, dentro de los espacios escolares llevan a cabo usos colectivos en los cuales reactivan el cara a cara con la presencia material de los dispositivos móviles, se registró que ambas formas ocurren en simultáneo, lo que representa ampliar la visión sobre los procesos de comunicación *online* y *offline* pues, como se obtuvo, una forma no excluye a la otra.

H: ¿El celular les ayuda a platicar de otras cosas?

(David-E6-SF): Sí.

(Enrique-E6-SF): Más íntimas (risas).

H: ¿Más íntimas con el teléfono celular?

(Enrique-E6-SF): Sí, o sea que cuando entra una muchacha, y le dices: “Hey we, mira esa muchacha está bien bonita” y para que no te echen carrilla pues se lo dices por mensaje.

H: ¿Por el celular?

(Enrique-E6-SF): Sí, o sea una conversación nomás de amigo a amigo.

Como puede verse en la recuperación discursiva anterior, los alumnos comparten el mismo espacio físico, hablan de lo que pasa en el mundo real. Sin embargo, se valen de las formas virtuales de la comunicación para ampliar sus intercambios comunicativos, aprovechan en este caso la privacidad que puede dar un mensaje directo para que nadie más se entere de lo que están comentando. Los alumnos se valen de su capacidad para usar la tecnología no para aislarse, en este caso la usan para expandir las formas que tienen de comunicarse.

Las condiciones tecnológicas son aprovechadas por los alumnos para mediatizar las interacciones y las formas de comunicar-

se con sus compañeros. Los mensajes enviados y recibidos son productos mediáticos que se ponen en circulación y que permiten a los alumnos expandir las formas en que viven su estar en la escuela, experiencia que no está más limitada por lo espacial pues los dispositivos móviles permiten el intercambio comunicativo sin importar el lugar en donde se encuentren.

Las implicaciones del consumo colectivo en la construcción de sentido

Hay que destacar e que los alumnos, además de ampliar las formas de comunicación y de interacción en formas virtuales, realizan en simultáneo interacciones en el espacio real en torno a lo que hacen en las redes sociales, a los mensajes enviados, a las fotografías y videos creados. Esto hace que las formas virtuales y mediatizadas de comunicación e interacción se conviertan en elementos sobre los cuales se interactúa cara a cara.

La cuestión del consumo se ve también imbricada en esta situación descrita de la simultaneidad de lo virtual y lo real: los consumos que los alumnos realizan en los espacios escolares tienen principalmente un carácter colectivo, porque lo que colocan en redes sociales, a través de sus intercambios comunicativos, y los contenidos mediáticos creados por ellos mismos son consumidos dentro de los espacios escolares con la compañía de sus pares. Lo que hace y lo que está colocado en los espacios virtuales, sirve de elemento para la interacción en los espacios reales, en este caso la escuela.

En este trabajo remarcamos el carácter colectivo del consumo que los alumnos realizan. Sin embargo, esta dimensión puede estar presente en otros fenómenos relacionados al consumo. Esta investigación muestra que el consumo colectivo ocurre en virtud del desarrollo de los dispositivos móviles, pero también debido a la importancia que los sujetos atribuyen a los contenidos mediáticos y a la conexión a las redes sociales y a Internet. Las aproximaciones aquí logradas muestran una importancia atribuida por los sujetos a los espacios virtuales no sólo por lo que en ellos se

hace, sino también porque sirven de base para interacciones en los espacios físicos, al realizarse en éstos los consumos y la conexión de formas colectivas.

El fenómeno de autogeneración de contenidos y consumo colectivo de los mismos por parte de los alumnos nos muestra la importancia atribuida a nuestras representaciones digitales, a consumirnos a nosotros mismos para desde ahí definir nuestras identidades. Para los alumnos, compartir y consumir las fotografías y videos con sus pares resulta una forma de sociabilidad mediante la cual adquieren un sentido de pertenencia grupal y se construyen elementos identitarios para diferenciarse y adscribirse a ciertos grupos marcados por la configuración de alumnos.

Dado que el desarrollo tecnológico permea los diferentes espacios sociales, es pertinente tener en cuenta que el consumo colectivo implica una forma de recibir y decodificar los mensajes y contenidos mediáticos más allá de lo individual. Lo anterior tiene consecuencias importantes y es una vía para entender la definición que hacemos de nosotros mismos mediante la construcción de significados con relación a lo mediático.

La escuela ante las formas mediatizadas de interacción y el consumo mediático

Al hablar de la escuela imaginamos un espacio social determinado, con ciertas normas y reglas para sus miembros y con un objetivo claramente definido que le da razón a su existir. Sin embargo, al igual que otros espacios sociales, la escuela tiene que ser recreada a través de las prácticas de los miembros que la componen. El escenario social actual ha cambiado y ahora la presencia de la tecnología se ha vuelto un elemento que trastoca tanto espacios sociales como a las instituciones, introduciendo posibilidades y modificaciones principalmente en las interacciones, las cuales son la base de la recreación y actualización de lo social, trayendo consigo que las formas en que los diferentes espacios sociales son recreados sufran mutaciones, alteraciones, que proceden muchas de las ve-

ces de las formas expandidas en que ahora los sujetos interactúan entre sí.

Sin embargo, también la escuela impone su lógica a los adolescentes situándolos como alumnos, haciendo que los usos y las prácticas que éstos realizan estén configuradas como parte de su vida escolar. Por tanto, los usos y las prácticas que los alumnos realizan en los espacios escolares no ocurren en un vacío de significación; al contrario, constituyen formas en las que se adscriben o eluden –en cierta medida– el poder de la escuela y el orden escolar que orienta sus prácticas dentro de la institución.

Con lo anterior podemos plantear algunos cuestionamientos basados en los hallazgos de este trabajo, para pensar futuros acercamientos en lo referente al campo de la educación ante la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación.

Bibliografía

- Buelga, S., M. Cava y G. Musitu (2010). *Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet*. Recuperado el 22 de marzo de 2011, de www.psicothema.com; www.uv.es/lisis/sofia/cyber-psicothem.pdf.
- Cruz, M. (2002). Análisis sociológico del consumo: una revisión histórica. *Sociológica: Revista de pensamiento social*, pp. 161-190.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana ITESO.
- García, M. (2008). *Informe La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Usos, influencias y responsabilidades*. Recuperado el 13 de junio de 2011, de: www.madrid.org/bvirtual/BVCM013867.pdf.
- García Canclini, N. (2006). El consumo cultural una propuesta teórica. G. Sunkel, coord. *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 26-49.
- (2009). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: DEBOLSILLO.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Hjarvard, S. (2012). Doing the right thing. Media and communication studies in a mediatized world. *Nordicom Review*, Supplement, 33, pp. 27-34.
- IAB Interactive Advertising Bureau (2015). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*, enfocados al segmento Teens. 7a. ed. Recuperado el 14 de noviembre de: www.iab-mexico.com/teens-mexicanos-Internet.
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Anuario de estadísticas por entidad federativa 2012*. México: INEGI.
- (2013). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicación en hogares 2013*. México: INEGI. Recuperado el 10 de noviembre de 2014. Disponible en: www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/MODUTIH/MODUTIH2013/MODUTIH2013.pdf.
- (2015). *Estadísticas a propósito del día mundial del Internet*. Recuperado el día 14 de noviembre, de: www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/internet0.pdf.
- López, M. (2011). *Relaciones, prácticas y significados de los estudiantes en la escuela secundaria general*. Recuperado el 18 de diciembre de 2012, de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0591-F.pdf.
- Martínez, S. y R. Quiroz (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 261-281.
- O'Brien, M. (2009). The tactics of mobile phone use in the School-Based practices of young. *Anthropology in Action* 14, 3 vol. 16, núm. 1, mayo, pp. 30-40. Recuperado el 11 de julio de 2013. doi: 10.3167/aia.2007.150200
- PEW Internet Project (2013). *Teens and technology 2013*. Recuperado el 29 de marzo, de: www.pewinternet.org/Reports/2013/Teens-and-Tech.aspx.
- Reyes, F. (2011). El impacto de las redes sociales en los estudiantes de secundaria. *Revista Educar*, núm. 57, mayo-julio, pp. 49-64.

- Saucedo, C. y A. Furlán (2011). Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos. *Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar*. Recuperado el 20 de diciembre de 2011, de: lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_17/0799.pd.
- Schutz, A. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Schulz, W. (2004). Reconstructing Mediatization as an analytical concept. *European Journal Communication*, núm. 19, pp. 87-101.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Prometeo-UnQui.
- (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- WIP World Internet Project (2013). *Estudio 2013 de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de: www.wip.mx/estudios_wip.html.

Cuando los aprendizajes también
se realizan fuera de las aulas.
Hacia una ecología de la educomunicación

Guillermo Orozco Gómez

Entre muchas consecuencias que han provocado, primero los medios de comunicación masiva y luego los medios sociales, destaca el descentramiento creciente de la producción de aprendizajes por parte de los estudiantes. Tradicionalmente, el aprendizaje considerado valioso o legítimo se llevaba a cabo en el aula, estaba centrado en el libro de texto y dependía de la enseñanza de los maestros. Hoy, los aprendizajes se vinculan con otras actividades, otros medios, pantallas y dispositivos informáticos y se han “salido del aula”, aunque no totalmente del recinto escolar, como en este libro lo describe y analiza Hugo García (2016). ¿Dónde exactamente se realizan los aprendizajes?, ¿cómo se llevan a cabo?, ¿qué tipo de aprendizajes resultan?, son preguntas que se van resolviendo en el análisis de García y que justo por eso, plantean otra serie de cuestionamientos que merecen discutirse más allá del caso de estudio abordado por este autor y presentado en este libro. Ese es el propósito de estas páginas.

De las sociedades con sistema educativo
a la “sociedad de la educación”

Según el comunicador Jesús Martín-Barbero (2002) una de las características clave que perfilan lo educativo en este “gran cambio de apoca” que vivimos, es que las sociedades contemporáneas han dejado de ser sociedades con un sistema educativo, para empezar a ser sociedades educativas. Lo que justamente significa que

la educación ya no es una tarea exclusiva de la escuela y de otras instituciones sociales o culturales, como la Iglesia o la familia, sino que es una actividad en la que confluyen también los medios y las distintas pantallas con las cuales interactuamos los ciudadanos. Hay muchos otros actores sociales y políticos que han entrado al escenario educativo, con o sin permiso de las instituciones establecidas, ya sea por la vía de la publicidad, de la propaganda política, o simplemente de la información y del entrenamiento.

Como ha llamado la atención el filósofo Steven Johnson (2005) en su seminal libro: *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*, el fenómeno comunicacional se ha sobrepuesto al ejercicio educativo, y lo que se catalogaba como banal resulta inspirador para las nuevas generaciones, tanto que se han borrado los límites de lo que es educativo, antes claramente marcados por un “canon” escolar del cual todos debíamos abreviar a lo largo de la vida.

Pero este fenómeno no se ha presentado de manera totalmente invasiva, sino que ha ido ganando espacio paulatinamente, por lo que aún siguen vivas algunas instituciones sociales clásicas como la escuela, que aunque cada vez resulta más anacrónica, se resiste a desaparecer. Y quizá logre subsistir, al igual que la televisión, que no se extingue, por más que haya quien la declare moribunda y haya muchos y muchas que la quieran ver apagada (Orozco *et al.*, 2012).

La escuela y la televisión, enemigas desde casi siempre, comparten sin embargo un camino en el cual por diferentes motivos están perdiendo, la una estudiantes, la otra audiencias, pero no la esencia que las distingue como tales, ya que ni lo “televisivo” desaparece, sino que se reproduce en diferentes formatos y pantallas más allá del televisor mueble tradicional –como aquí se constata entre los estudiantes sujetos de la investigación de García–, ni la escuela acaba de perder todo su sentido, ya que “lo escolar” sigue reproduciéndose como estrategia pedagógica de enseñanza y exclusión en otros recintos e intercambios. Lo escolar, entendido como un conjunto de conocimientos y métodos legitimados por el estado a ser reproducidos con las nuevas generaciones de ciudadanos, va

cargado de una ideología del mérito y del esfuerzo individual que sigue siendo aceptada como estrategia de éxito académico por las mayorías. Muchas instituciones diferentes y lejanas a la escuela siguen aplicando exámenes de admisión a puestos o abriendo concursos para posiciones de trabajo, donde competir es la clave para ser empleado o simplemente reconocido como ciudadano apto para ser contratado para un puesto.

Lo escolar entonces, sigue vigente más allá de la escuela, y lo televisivo también, más allá de la televisión (Orozco, 2016). No obstante, desde la educación y las ideas clásicas de lo educativo se ha abierto una lucha entre lo escolar y lo audiovisual, donde lo audiovisual es desprestigiado, criticado y a veces hasta prohibido para que “no afecte el buen desarrollo educativo” de los educandos. Éstos siguen cada vez más metidos en la lógica audiovisual, pero sin abandonar totalmente la académica, y desde esa doble influencia viven y conviven, se comunican y aprenden, independientemente de los objetivos escolares que los persiguen. Como aquí ampliamente lo plantea García en su investigación.

En el fondo lo que está en juego más allá de aprendizajes concretos, costumbres, gustos y oportunidades de aprender, es el tránsito de una cultura letrada a una cultura audiovisual. Tránsito que a muchos preocupa porque sienten que lo audiovisual es banal, y no constituye el caldo de cultivo adecuado para alcanzar el verdadero conocimiento. Más aún, como argumentó Sartori (1997) lo audiovisual y la televisión como su medio más prototípico y popular no sólo nos impiden crecer como seres humanos sino que nos han hecho devolvemos en nuestro desarrollo como especie, de ser *homo sapiens* a ser *homo videns*. Lo cual, según este crítico acérrimo de la televisión, conlleva una degradación y constituye un estadio inferior.

Para muchos docentes, lo audiovisual, inunda la atención y la emoción de los educandos, los distrae de las cosas importantes, los sumerge en imágenes y les impide pensar. No en vano por esto un gran filósofo y educador, Neil Postman (2001) escribió uno de los libros más impactantes en esta discusión entre la televisión y la escuela: *Divertirse hasta morir*: el discurso público en la era del *show*

business. Obra que si bien refleja con elocuencia el florecimiento de una nueva cultura de la diversión frente a la pantalla televisiva, exagera la condena a la televisión, ya que no es el medio en sí el problema, sino su entorno y definición mercantil en las sociedades contemporáneas lo que ha provocado un vínculo equivocado y consumista de las audiencias.

El falso dilema entre el esfuerzo y el divertimento: la cultura del videojuego

Recientemente algunos investigadores como Prensky (2006) han propuesto que los videojuegos, lejos de ser el pretexto de los chicos y chicas para evadir la realidad y sus deberes escolares, son pantallas inteligentes que convocan a los jóvenes a aprender a partir de motivaciones a su intelecto. Los videojugadores tienen que resolver los desafíos que les presenta el juego para transitar al siguiente nivel de dificultad que la misma acción del juego les va planteando. Este autor, Prensky es el del famoso libro: *No me molestes mamá que estoy aprendiendo*, título que resalta lo que los niños videojugadores contestan a sus madres cuando éstas les dicen cosas como: “deja de jugar y haz algo de más provecho”, o “apaga la tele y has tu tarea de la escuela”.

De la misma manera, otro de los teóricos del aprendizaje desde las pantallas, James Paul Gee (2003) ha afirmado que si los maestros emplearan un poco de la motivación de los videojuegos, que consiste en un permanente desafío a la inteligencia y a la capacidad de decisión y de respuesta de los jugadores, tendrían un aula animada, llena de alumnos aprendices insaciables de seguir aprendiendo-jugando, en vez de los alumnos aburridos dispuestos a salir cuanto antes al recreo para distraerse y descansar del ambiente del aula, como los que nos expone García en su investigación.

Y el impulso por salir del aula y disfrutar el espacio extra aula dedicada al recreo, se convierte entonces en una “tierra prometida”, donde los jóvenes tienen muchos aprendizajes de otro tipo y, sobre todo, entablan comunicación a través de diferentes lenguajes y dispositivos. Su comunicación en el patio de la escuela se realiza

no sólo a través de palabras, sino también de imágenes y música. Los dispositivos técnicos como el celular se transforman en herramientas para construir nuevas comprensiones del entorno, de sí mismos, de los otros, y de lo otro: lo escolar. El celular así se convierte en un facilitador, en primer lugar de aprendizajes de sobrevivencia, donde la reconstitución de sí mismos permite a los jóvenes situarse en una posición de comunicantes, y abandonar aunque sea por un rato, la de aprendices. Desde esta fugaz posición, los jóvenes interactúan consigo mismos y con su entorno, así como con los otros y mediante sus intercambios multilingües se expresan y ensayan expresiones, se escuchan y se envían y reciben gratificaciones de reconocimiento. Los jóvenes planean y sueñan concretando sus expectativas en planes para esos otros tiempos más libres de la tarde o del fin de semana; ensayan y provocan autopercepciones y percepciones de los otros que comparten y estimulan nuevas comprensiones de sí mismos y de los demás.

Todo lo anterior constituye una serie de aprendizajes para la vida y para el momento y el instante de estar en el mundo y “decir su palabra”, apropiándose de su sentido, como sabiamente propuso el gran educador Paulo Freire (1968). Pero estos aprendizajes no son reconocidos como tales por parte de la escuela. Menos que eso, ni siquiera son vistos o captados como aprendizajes.

Lejana ha quedado la frase clásica de que “la letra con sangre entra”, pero derivaciones de lo que implica siguen aún vigentes en concepciones más “light” que sostienen que lo educativo conlleva o debe conllevar siempre un esfuerzo manifiesto en cansancio y sacrificio, y de que el aprendizaje valioso es sólo aquel que cuesta obtenerlo. Cuando no hay algo de cansancio se tiende a despreciar el resultado por parte de los docentes tradicionales que no reconocen esos logros de los educandos producidos por “chispazos” de imaginación, por desborde de creatividad, por desencadenamiento de emociones que permiten conectar desde otros planos las claves para hacer el clic que se requiere, o visualizar una posible jugada para ganar el juego o la visión prospectiva del resultado de una intuición que responde sólo a un “me late”.

En el fondo de esta paradoja se encuentra una falta de comprensión entre las dimensiones racionales y emocionales de lo educativo y del aprendizaje. Ambos, la razón y la emoción sirven de “caldos de cultivo” para detonar aprendizajes. Éste no es resultado exclusivo de la razón como casi siempre se sostiene. Las combinaciones entre ambas dimensiones producen diferentes contextos para aprender.

El investigador de Harvard, Howard Gardner ha ido más allá de esta dicotomía básica y ha propuesto la teoría de las “múltiples inteligencias” (1987) en la que describe lo que aquí sintéticamente menciono como diferentes ámbitos a partir de los cuales nos desarrollamos todos como seres humanos. Gardner reconoce una inteligencia emocional, otra artística, otra lingüística y otra espacial, así como otra que es producto de la experiencia acumulada y otra más psicomotriz desde donde también se producen aprendizajes. Y por supuesto las inteligencias racional y numéricas. Estas inteligencias se entremezclan y desde alguna de ellas o desde alguna de sus combinaciones, se producen aprendizajes.

Cuando la enseñanza se queda corta frente a las múltiples posibilidades de aprender

Por otra parte, ha quedado demostrado que sólo una parte de los aprendizajes son producto de una enseñanza, o sea de un acto de instrucción. El aprendizaje desborda cualquier enseñanza, se aprende en cualquier momento y lugar de muy diversas maneras, con o sin instructor. A veces por mera observación, otras por repetición y ensayo, otras por propia decisión del que aprende que busca aprender de manera autodidacta, otras más por incorporación de ideas y conocimientos, otras por exposición a contenidos o imágenes. En la era de lo audiovisual, como puede calificarse y referirse la actual, las posibilidades de aprender son ilimitadas. En contraste, las posibilidades de enseñar se han reducido muchísimo. Y se reducirán aún más. No obstante que la escuela se haya adjudicado la legitimidad para enseñar y haya descalificado las otras formas de aprender y producir conocimientos, la realidad va

demostrando que hoy en día la escuela va quedando obsoleta en su principal función de enseñar. En su razón de ser. Los estudiantes están aprendiendo mucho fuera de las aulas (Pérez-Serrano, 2014) en las calles, en sus hogares a través de las pantallas a las que tienen acceso y en el mismo patio de la escuela, como lo demuestra García en su capítulo, y donde no se hubiera imaginado que sucedía tanto y tantas cosas tan importantes para la vida, no sólo para pasar al siguiente año escolar.

Aprendizajes como el de hacer amigos, conocer al otro y cocerse más a sí mismos; esto es, aprender a situarse mejor en el mundo y frente a los otros, frente al deber y la responsabilidad, frente al estudio y el trabajo, pero también frente al juego y la diversión. Aprendizajes estos que no son producto de los libros de texto, sino de la interacción vital con los otros y con lo que nos rodea. Son aprendizajes vitales que la escuela descalifica por realizarse fuera del salón de clase, petrificando así el ímpetu que el descubrirse y descubrir al otro implica para los participantes de cualquier proceso de comunicación “al aire libre”.

La escuela podría aprovechar estos aprendizajes dentro de sus planes educativos en las aulas. Y seguramente enriquecería sus procesos de enseñanza y crearía un ambiente de aprendizaje más propicio y motivante para el descubrimiento y la investigación. La escuela podría usar su propia experiencia académica en reorientar los aprendizajes de los jóvenes fuera del aula y sacarles así más provecho para su formación. Esto fue justamente lo que el filósofo de la educación John Dewey (1975) propuso cuando dijo que si aquello que aprenden los educandos fuera del aula incide en su desarrollo y aprendizajes dentro de ella, es obligación de los maestros dar cuenta de ello.

La mayoría de políticas educativas sigue privilegiando a la enseñanza frente al aprendizaje, y a lo que sucede dentro del aula frente a lo que sucede fuera. Además, siguen privilegiado al lenguaje escrito, frente a los lenguajes audiovisuales. La escritura continúa sosteniéndose como la meta única de la alfabetización, cuando los estudiantes requieren también un apoyo en alfabetizaciones múl-

tiples para realizar mejor sus intercambios comunicativos analógicos y digitales con diversos dispositivos y formatos discursivos.

La escuela tradicionalmente se ha adjudicado la legitimidad para educar y ha deslegitimado otras educaciones que no sean producto de sus libros o discursos magisteriales. En un mundo audiovisual, la escuela se empeña en mantener al libro y a la lectura como el centro de lo educativo, aun cuando la escuela se ve cada vez más disminuida en su capacidad de significar la actividad desbordante de sus estudiantes.

Del estudio de García en las dos secundarias se infiere que la interactividad que los jóvenes realizan en el patio de la escuela no se traslada al aula, no hay indicaciones sobre si los profesores se interesan o no por lo que sus estudiantes hacen en el recreo. Más bien la etnografía realizada muestra dos mundos diferentes que no se relacionan entre sí.

La vida y la comunicación que los jóvenes entablan fuera del aula y específicamente junto al aula en el patio de juegos de su escuela es una evidencia inconfundible de que lo educativo se ha situado en muchas partes.

Cada vez más asociado con la comunicación, la educación extra áulica se convierte en una experiencia relevante, deseada, buscada por los propios educandos, mientras cada vez más lo educativo dentro del aula se vuelve forzoso, tedioso, y es cada vez menos importante para la vida.

Del patio de la escuela al aula y a muchos otros escenarios:
desafío creciente de la educación escolar

Un gran desafío de la escuela es el de incorporar inteligente y productivamente los aprendizajes extra-áulicos al proceso educacional dentro del aula. Desafío que tiene mayor sentido aun, cuando se va comprobando que ese ser “sociedades de la educación” que mencionó Martín-Barbero conlleva a aceptar que hoy en día vivimos en una ecología educativa, en donde la comunicación ha “explotado” y hace “estallar” también a los aprendizajes (Orozco, 2014). Lo que se aprende tiene diversas procedencias

y variados reencuentros, transcurre a lo largo y ancho de diferentes escenarios y se interconecta de múltiples maneras con la producción comunicacional y las producciones audiovisuales de muchos comunicantes. Un fenómeno nuevo pero creciente que va conformando lo que aquí yo llamaría una “ecología de la educación comunicacional”. Una ecología en la que por definición, todos sus elementos estarían conectados y son susceptibles de conectarse. De tal suerte que lo que un televidente construye frente a la pantalla televisiva, al compartirlo por redes sociales, es reconstruido una y varias veces de otras maneras por otros televidentes o por internautas, de diversas maneras. Lo que viaja por el escenario comunicacional, cada vez más mediatizado y tecnificado, es susceptible de producir aprendizajes de todo tipo, inesperado, planeados, buenos y malos, evidentes o implícitos. Aprendizajes que cada vez más dependen de las pantallas y dispositivos con los que interactúan sobre todo los jóvenes. Como dice el argentino Carlos Scolari (2015) el alfabetismo transmedia es bastante autodidacta y lo que produce es de mucho valor polifacético: inmediato y duradero, práctico y conceptual para aquellos que están conectados creativamente en procesos que pueden ser intermediales, porque son un proceso transmedia, en los que la creatividad es ilimitada y la posibilidad de concretarla en productos comunicativos concatenados, también. Y esta producción es esencialmente un conjunto de aprendizajes o un aprendizaje continuo, que no tiene lugar ni tiempos definidos, pero que se ancla en escenarios concretos y puede perdurar. Por eso, el escenario de las pantallas encendidas en el patio de la escuela, durante el recreo, como el descrito aquí por García en su capítulo, constituye un escenario ecológico que florece y se reconvierte en escenario de producción y encuentros, justo junto a un escenario enclaustrado y tradicional, represivo y unidireccional como es un clásico salón de clase de una escuela pública secundaria mexicana.

“Menos aulas, más patios de juego” podría ser la frase slogan de una reforma escolar para fortalecer lo transmedia en esa ecología educocomunicativa contemporánea.

Bibliografía

- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, H. (2016). *La sociabilidad y la presencia mediática: usos y prácticas a través del teléfono celular en el espacio escolar de dos secundarias. Síntesis*. Tesis de Doctorado en Educación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CUCSH.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you: how today's popular culture is actually making us smarter*. Londres: Riverhead Books.
- Martín-Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Orozco, G., E. Navarro y A. García (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, núm. 38, pp. 67-74. Disponible en: [dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-07](https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07).
- Orozco, G. (2014). La televisión, lo televisivo y sus audiencias. El estallido de sus vínculos con la ficción. Revista *TELOS*, núm. 103. Disponible en: telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/NMERO-SANTERIORES/Nmeros80102/DetalleAnteriores_99TELOS_AUTINV/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2014102812240001&activo=6.do.
- Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del "show business"*. Barcelona: La Tempestad.
- Pérez-Serrano, V. (2014). *De la calle a las aulas: el reto educativo de los nuevos alfabetismos digitales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Prensky, M. (2007). *Don't bother me mom, i'm learning*. EUA: Paragon.
- Sartori, P. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Scolari, C. (2016). *Proyecto Transmedia Literacy*. Disponible en: transmedialiteracy.org.

Estrategias educativas y domesticación tecnológica en seis familias de Jalisco. Una aproximación empírica al vínculo familias-pantallas-educación

Darwin Franco Migués

La familia y el hogar son dos importantes epicentros en la relación cotidiana que sostenemos con las pantallas, ya que no sólo es ahí donde mayor tiempo estamos conectados e hiperconectados a ellas sino porque también es en su interior donde establecemos las operaciones lógicas de uso, apropiación y sentido que conforman nuestras *biografías y trayectorias mediáticas*.

En este sentido, la familia juega un papel central en nuestro proceso de *migración y domesticación tecnológica* porque es a través de sus interacciones donde se establecen las *estrategias educativas* que regulan los usos y consumos de las pantallas tanto dentro como fuera el hogar, cuestión nada sencilla si se piensa que en este proceso se pone a juego la autoridad de los padres frente a la autonomía y mediática que hoy en día tienden a reclamar las nuevas generaciones.

Por ello, en la relación que las familias mantienen con las pantallas existe un componente formativo/educativo fuerte que se hace presente en las interacciones cotidianas de sus miembros porque esto no es sólo una cuestión tecnológica: “se trata también de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica” que se fundamenta a través de “actos comunicativos” puesto que es ahí donde se están produciendo los “actos de encuentro y reciprocidad” (Aparici, 2010: 23) tan necesarios para la erradicación de las relaciones causa-efecto entre una tecnología y los resultados (educativos, simbólicos o comunicativos) que se esperan de ella.

¿Por qué hablar de pantallas en plural y no de tecnologías en particular? Porque lo que hoy enfrentan las familias dentro de sus hogares es la convergencia tecnológico-digital y esto significa que en la estructura doméstica se están generando múltiples procesos de recepción, consumo y apropiación mediática dada la cantidad de dispositivos tecnológicos que hoy coexisten en la vida familiar.

Las pantallas, bajo esta lógica, serán entendidas en este texto como el conjunto de tecnologías que cohabitan dentro del espacio doméstico; sin embargo, su relevancia no estará dada únicamente por su cualidad de objetos o bienes tecnológicos sino por su valor como objetos culturales que están cargados del sentido y la significación que les otorgan los sujetos que las portan, apropian y utilizan.

Se les denominará pantallas porque su presencia en la vida familiar es múltiple, ya que hoy no todo gira alrededor de la televisión –pantalla familiar por excelencia– ni todo sucede a través de una sola tecnología; al contrario, una familia tiene que lidiar con los múltiples consumos tecnológicos que hacen sus miembros con una y/o varias pantallas a la vez. Por ello, se optó por hablar de pantallas en plural y no tecnologías en particular, ya que la idea es reflejar de manera específica el sentido de convergencia tecnológica que actualmente está presente en los hogares.

Este capítulo se compone de tres partes: 1) una exploración al rol de la familia como agente educ comunicativo, 2) una propuesta teórico-metodológica para estudiar el vínculo familias-pantallas-educación, y finalmente, 3) los resultados de un acercamiento empírico a las estrategias educativas y los procesos de domesticación tecnológica en seis familias de los municipios de Guadalajara y Zapopan, Jalisco.

La familia como agente educ comunicativo

Independientemente de la perspectiva de análisis muchas son las disciplinas que reconocen la centralidad de la familia en la sociedad. Es tal su relevancia que se le considera “el núcleo o la célula básica” del tejido social.

Esto implica que la familia, en cuanto sujeto-objeto de estudio, constituye una realidad compleja y multidimensional, debido a que representa: “una realidad simbólica que trasciende a cada individuo y generación”, pues incorpora al tiempo presente en un sistema unificador que le da significado a su acción y al mundo que la rodea, nutriendo y alimentando así la vida de sus miembros” (Tuirán, 2001: 24).

Es en su seno donde se crean, modelan y comparten las pautas de conducta y las normas de sociabilidad, ya que la familia opera como un espacio productor y trasmisor de pautas y prácticas culturales en las cuales –desde luego– se incluyen el uso, apropiación y domesticación de los dispositivos tecnológicos.

Es en la familia donde se aprende a socializar con lo otro y los otros, pues mucho antes que cualquier otra institución son los padres en su papel de “agentes sociales” quienes dotan de las primeras capacidades intelectuales y sociales para interactuar tanto dentro como fuera del espacio familiar.

Actualmente, la interacción que la familia sostiene con las pantallas viene a poner a prueba su habilidad de cohesión y adaptación a un entorno que cada vez está siendo más caracterizado por la mediación y mediatización de sus prácticas sociales. Disciplinas como la comunicación, al respecto, analizan cómo la familia hace frente a la reconfiguración de los patrones del saber y la reorganización simbólica del poder que provocan los conflictos intra e intergeneracionales por la apropiación y domesticación de las pantallas en el hogar (Winocur, 2011).

La familia, en este sentido, posee un doble papel porque actúa como la *comunidad primaria de aprendizaje* pero también como la *comunidad primaria de apropiación mediática*. La primera característica sugiere que es en su interior donde se aprende los conocimientos básicos para la subsistencia e interacción social, en cambio, la segunda característica destaca que es en la vida familiar donde aprendemos a codificar y decodificar los mensajes y significados que provienen de los medios de comunicación y las tecnologías que están presentes en el hogar (Orozco, 2014).

Este último punto, al igual que el resto de las actividades educativas que suceden en familia, se da sin que necesariamente exista una consciencia plena pues la orientación sobre los usos y consumos mediáticos que los hijos reciben de sus padres sucede en la misma práctica habitual de estar frente a éstos. Cuestiones tan básicas como elegir un canal de televisión o tipo de tecnología forman parte de este aprendizaje y van constituyendo a lo largo del tiempo ciertas *trayectorias mediáticas* que marcan nuestra relación personal y familiar con las pantallas.

En este sentido, el papel de los padres como mediadores es vital porque sus *biografías* y *trayectorias mediáticas* sirven como modelos de acción para los hijos, pues buena parte de las prácticas mediáticas que éstos generan y aprenden están determinadas por las maneras directas o indirectas, conscientes o inconscientes, activas o inactivas, críticas o acríticas con las que los enseñaron a usar y consumir las pantallas dentro y fuera del hogar.

Al respecto, Charles y Orozco han identificado que las familias en su relación educativa con los medios asumen diversos roles que van desde *lo permisivo*, donde los padres no se preocupan de los medios; *lo expositivo* en razón de que lo único importante es el tiempo que pasan los hijos frente a los medios; *lo activo* al comentar y poner en contexto los consumos mediáticos, y *lo represivo*, aquí los padres evitan y prohíben el consumo de medios (1992: 8).

A estas categorías, por la actual etapa de convergencia se tendría que agregar el rol de *familias creativas*, que serían aquellas que aprovechando los recursos digitales fomentan tanto la recepción crítica como la producción creativa de contenidos en diversos dispositivos tecnológicos (Orozco y Franco, 2014).

No obstante, las circunstancias, contextos y la propia especificidad de las pantallas pueden determinar que las familias intercalen sus roles de intervención, pues a veces pueden ser permisivas o prohibitivas y, otras tantas, activas o creativas.

Estas *estrategias educativas* están íntimamente relacionadas con la manera en que las *competencias mediáticas* (habilidades para el uso y apropiación de las pantallas) modifican y transforman las

dinámicas familiares porque son justamente esas capacidades digitales (aparentemente mejor manejadas por los hijos que por los padres) las que están haciendo que las nuevas generaciones adquieran un rol más relevante en los procesos educativos al ser los “portadores y transmisores de un tipo de conocimiento” (Sunkel, Trucco y Moller, 2011: 21).

Esto propicia un cambio importante en las relaciones educativas al interior de la familia, ya que está provocando una inversión de los roles educativos familiares, pues los padres ya no pueden actuar todo el tiempo “como transmisores verticales del conocimiento” (*idem.*), ya que ahora en temas vinculados a “las nuevas tecnologías”, los hijos puede asumir un rol de “enseñantes”.

Ello genera que existan replanteamientos serios en las dinámicas familiares, pues los hijos no sólo adquieren un nuevo rol sino que, incluso, pueden usar éste para empoderarse y tener mayor grado de injerencia; por ejemplo, en el tipo de tecnologías que se introducen en el hogar, en los tiempos y usos que podrían dar a éstas dentro del espacio doméstico (Winocur, 2011).

Al respecto, no hay que olvidar que en este proceso los hijos también cuentan con sus propias *biografías mediáticas*, las cuales los posicionan como agentes autónomos de sus procesos de *domesticación tecnológica*, acción con lo cual pueden, incluso, modificar *las trayectorias mediáticas* familiares (Franco, 2015).

Por ello, la decisión sobre el uso e incorporación de las pantallas en el hogar dependerá de las negociaciones que se establezcan en familia y, sobre todo, de las ventajas que los hijos puedan sacar de los aprendizajes digitales que ahora poseen y los padres del poder que tienen como proveedores de los servicios tecnológicos.

Ahí es donde debe construirse una perspectiva educomunicativa en la relación que se establece entre familias, pantallas y educación, ya que lo relevante es conocer e interpretar con qué elementos (simbólicos, educativos o comunicativos), las familias articulan, construyen y significan las *estrategias educativas* que regularán la relación que sus miembros sostienen con y a través de las pantallas.

Cuatro categorías para analizar el vínculo familias, pantallas y educación

En la primera parte de este texto hemos hablado de *biografías mediáticas*, *trayectorias mediáticas familiares*, *migraciones tecnológicas* y *estrategias educativas*, las cuales constituyen procesos y categorías para analizar el vínculo familias-pantallas-educación.

Estas categorías analíticas se emplearon en el trabajo de recepción doctoral titulado: “Educación familiar en tiempo de pantallas: estrategias educativas y domesticación tecnológica en hogares y familias de Guadalajara y Zapopan, Jalisco” (Franco, 2015); y a continuación se presentan como una propuesta teórico-metodológica para analizar como la familia –en tanto comunidad primaria de aprendizaje y comunidad de interpretación mediática– y el hogar –como espacio socio-antropológico y de interacción mediática– son hoy escenarios claves para estudiar los cambios educativos que suceden al interior de las familias por el uso, apropiación y domesticación de las pantallas que hoy convergen en la vida familiar.

Dicho así, este texto parte de la premisa de que las pantallas son “objetos culturales” que adquieren sentido social a través del valor simbólico que les adjudican las personas (Pinch y Bjiker, 2008); por ello, conocer los significados individuales y familiares que se depositan en las pantallas es fundamental para entender cómo padres e hijos forman parte de ese constructo social que crea y recrea el imaginario que edificamos alrededor de las pantallas.

Para indagar en estos aspectos se proponen cuatro categorías: 1) *Biografías mediáticas*, 2) *Trayectorias mediáticas familiares*, 3) *Migraciones tecnológicas* y 4) *Estrategias educativas*. En virtud de éstas se propone una estrategia teórico-metodológica que analice no sólo el uso familiar de las pantallas desde lo “subjetivo”, sino también a través de la “materialidad simbólica” que adquieren dentro de las interacciones domésticas.

Interacciones que van generando “trayectorias” que expresan tanto la relación espacio-temporal que se tiene con estos medios, como “la biografía personal” que se construye alrededor de ellas.

Para Jesús Martín Barbero, reconocer la historicidad con las pantallas es una de las competencias básicas que se tienen que construir para un mejor entendimiento de las prácticas que sostenemos por medio de ellas, pero advierte: “No se trata de una historia de aparatos, se trata de una historia de modos de usar estos aparatos” (2003: 138); es decir, se tiene que destacar siempre el para qué, el por qué y en qué situaciones se usaron.

Pensar en las *biografías y trayectorias mediáticas familiares* implica el rescate de las *migraciones tecnológicas* dentro del hogar y el descubrimiento de las *estrategias educativas* que se crean para identificar en dos dimensiones (la individual y familiar), el tipo de significado que padres e hijos otorgan a las pantallas y cómo éstas, en su transitar (dentro y fuera del hogar), modifican la educación familiar.

A continuación, se presenta una definición sucinta de cada uno de estas categorías:

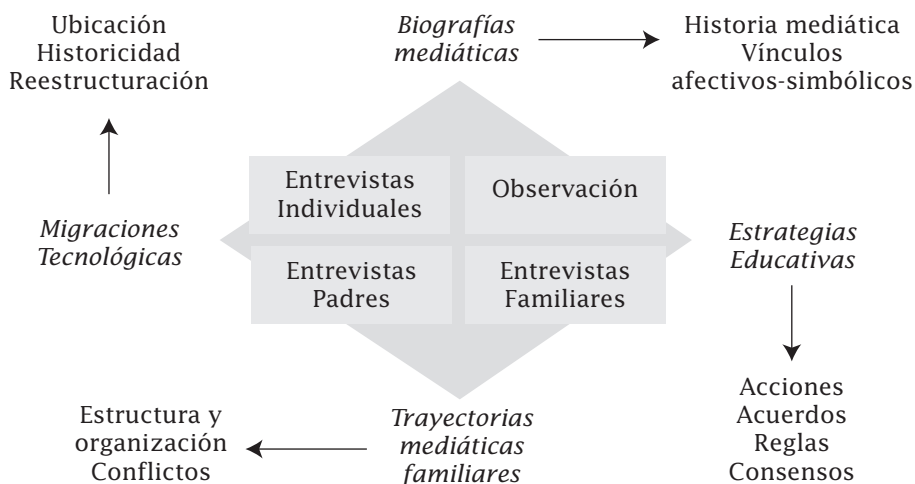
- *Estrategias educativas*: Conjunto de acciones que se emplean en familia para controlar, tutelar, acompañar o mediar los usos y consumos mediáticos que suceden dentro y fuera del espacio doméstico.
- *Biografías mediáticas*: Se refiere a la historicidad de las pantallas en la vida de cada uno de los integrantes de la familia; es decir, es una categoría que busca indagar los significados personales que van adquiriendo las pantallas a través del uso cotidiano que se hace de ellas.
- *Trayectorias mediáticas familiares*: A diferencia de las biografías, es el trazo que la presencia de las pantallas va dejando en la vida, estructura y organización familiar, comprenden no sólo la historia del cómo aparecen y son usadas las pantallas en el hogar sino también recogen los cambios que cada integrante identifica sucedieron tras su incorporación en el hogar.
- *Migraciones tecnológicas*: Es el proceso mediante el que se incorpora tal o cual pantalla en la vida doméstica, esto incluye la recuperación del por qué se adquirió, dónde se colocó, quién

tomó la decisión y qué implicó para la vida familiar y mediática la presencia de un nuevo dispositivo (Franco, 2015b).

El trabajo operativo de dichas categorías implicó crear una estrategia metodológica que rescatara la comprensión y significación individual/familiar de las pantallas presentes en cada uno de los seis hogares analizados; en el gráfico 1 se expone tanto el tipo de herramienta metodológica empleada como la serie de observables que se desprendieron de cada una de las categorías analíticas.

Gráfico 1

Estrategia metodológica en relación con las categorías: *biografías mediáticas*, *trayectorias mediáticas familiares*, *migraciones tecnológicas* y *estrategias educativas*



Fuente: Elaboración del autor.

A través de técnicas como la observación, las entrevistas cualitativas individuales y familiares, así como las entrevistas exclusivas con los padres de cada una de las seis familias en cuestión se logró entrecruzar cada una de las categorías analíticas de tal forma

que cada proceso fuese observado a través de la significación e interpretación que le otorgaron cada uno de los miembros de la estructura familiar.

En este sentido, la categoría de *migraciones tecnológicas* permitió adentrarse en la historicidad de las pantallas en la vida de estas seis familias, lo que generó los antecedentes necesarios para conocer de qué manera y bajo qué circunstancias cada uno de sus miembros conformaron sus *biografías mediáticas*, las cuales no necesariamente sumadas dan pie a las *trayectorias mediáticas familiares*; al contrario, es su diferenciación lo que otorgó la forma particular con la que cada familia significó su relación, apropiación y domesticación tecnológica; por último, las *estrategias educativas* fungieron como un pivote analítico que ayudó a diferenciar y matizar la manera individual/particular con la que cada familia estableció las reglas, consensos o prohibiciones que regulaban la relación que todos los miembros de las seis familias sostuvieron con las pantallas presentes en cada uno de sus hogares.

Estrategias educativas y domesticación tecnológica en seis familias

El campo de investigación es una construcción de la realidad que se edifica en función de cada objeto de estudio; por tanto, para la realización del análisis que otorga el componente empírico de este texto se optó por construir una muestra significativa integrada por seis familias de los municipios de Guadalajara y Zapopan, Jalisco, con diferentes Niveles Socioeconómicos (NSE), diversa composición familiar y distintos tipos de conectividad tecnológica.

La justificación de esta elección se sustentó en el interés por dar cuenta, comparativamente hablando, de cómo la inserción de más o menos pantallas en el hogar (derivada casi siempre de la capacidad económica) influye en las *estrategias educativas* que se generan alrededor de ellas, pero también para enfatizar cómo el contexto sociocultural (donde se construyen las *biografías y trayectorias mediáticas familiares*) puede ser determinante en la generación de los significados que van adoptando las pantallas en la

vida de padres e hijos y cómo esto puede hacerse evidente a través de los procesos de *domesticación tecnológica*.

Enseguida se presentan los resultados obtenidos en este trabajo empírico a través de cada una de las cuatro categorías analíticas propuestas.

Migraciones tecnológicas

Para entender la manera en que las pantallas se integraron en la vida doméstica de estas seis familias se hizo un recuento del proceso que permitió su incorporación en tiempo y forma en cada uno de los hogares.

Un primer hallazgo permitió ver que la incorporación de una pantalla respondió a la ausencia de ésta en la vida familiar de algunos de los padres, pues si ellos crecieron, por ejemplo, sin computadora optaban porque sus hijos no crecieran sin ella no sólo por el factor tecnológico sino, principalmente, por las implicaciones educativas y culturales que para ellos ocasionó el haber tenido esa carencia en su vida escolar.

El segundo hallazgo es que la incorporación de tal o cual tecnología responde a las dinámicas familiares dadas por la composición de cada una de las seis familias; si las jornadas laborales son amplias e implican estar mucho tiempo fuera del hogar se opta porque una pantalla supla dicha ausencia para que, a su vez, sirva como un nodo de conexión/comunicación familiar. Por ejemplo, un celular permite el acceso a una serie de entretenimientos y conexiones a los hijos cuando se quedan solos en el hogar y, a la par, permite que los padres los cuiden a la distancia.

Un tercer hallazgo fue el descubrir que el trazo de las *migraciones tecnológicas* no fue necesariamente un asunto generacional, ya que no sólo son los hijos los únicos que gustan de las nuevas tecnologías, pues el proceso de convergencia tecnológica dentro del hogar está haciendo que las *biografías y trayectorias mediáticas* de todos los integrantes se vean afectadas, en mayor o menor medida, por la presencia de las pantallas que hoy transitan en sus espacios domésticos.

Tabla 1
Descripción general de las seis familias seleccionadas*

<i>Familia</i>	<i>Familia 1</i>	<i>Familia 2</i>	<i>Familia 3</i>	<i>Familia 4</i>	<i>Familia 5</i>	<i>Familia 6</i>
Año de con- formación	2003	2009	2007	1982	2000	2007
Composi- ción familiar	Hogar nuclear <i>Jefatura</i> <i>femenina</i>	Hogar compuesto <i>Jefatura</i> <i>masculina</i>	Hogar compuesto <i>Jefatura</i> <i>masculina</i>	Hogar ampliado <i>Jefatura</i> <i>masculina</i>	Hogar nuclear tradicional <i>Jefatura</i> <i>masculina</i>	Hogar compuesto <i>Jefatura</i> <i>femenina</i>
Integrantes	Tres	Cuatro	Cuatro	Cinco	Cuatro	Cinco
Edades	<i>María</i> 38 años	<i>Ricardo</i> 30 años	<i>Fernando</i> 38 años	<i>Roberto</i> 55 años	<i>José</i> 40 años	<i>Juan</i> 29 años
de los	<i>Daniel</i> 8 años	<i>María</i> 31 años	<i>Tania</i> 36 años	<i>Josefina</i> 53 años	<i>Rebeca</i> 38 años	<i>Alejandra</i> 33 años
miembros	<i>Karina</i> 6 años	<i>Daniela</i> 10 años	<i>Ana</i> 15 años	<i>Sofía</i> 20 años	<i>Víctor</i> 15 años	<i>Pablo</i> 13 años
		<i>Bernardo</i> 1 año	<i>Julia</i> 5 años	<i>Raúl</i> 11 años	<i>Emilio</i> 8 años	<i>Sandra</i> 9 años
NSE	A/B	C+	C +	C	C-	D+
Residencia	Zapopan	Zapopan	Zapopan	Guadalajara	Guadalajara	Guadalajara

<i>Familia</i>	<i>Familia 1</i>	<i>Familia 2</i>	<i>Familia 3</i>	<i>Familia 4</i>	<i>Familia 5</i>	<i>Familia 6</i>
Escolaridad padres	Maestría	Licenciatura ambos	Doctorado Licenciatura	Licenciatura ambos	Licenciatura ambos	Licenciatura Maestría
Pantallas	8	16	11	14	9	10
Horas diarias de consumo	27	38	40	36	19	37

* El criterio para ordenar la aparición de las familias fue el nse. Las edades son las registradas hasta diciembre de 2012. Los nombres que aparecen son ficticios y se usaron así para salvaguardar la identidad de los entrevistados.
Fuente: Elaboración propia.

Generando la conjunción, a veces forzada, de los significados que padres e hijos construyen alrededor de las pantallas; pues que los primeros crecieran con “los viejos medios” no significa que no puedan adaptarse a las nuevas tecnologías y, al contrario, que los hijos creen que su uso de las “nuevas pantallas” los diferencie de sus padres no les impide compartir significados y experiencias comunes, pues ambos realizan prácticas mediáticas más o menos similares como, por ejemplo, ser partícipes del Facebook o generar una comunicación familiar vía WhatsApp.

Ahí radica la convergencia y divergencia de los significados que ambos edifican alrededor del uso que le dan a las pantallas dentro y fuera del hogar, pero esto no sucede de manera descontextualizada o ajena a la propia construcción social de la tecnología o al de las propias motivaciones y presiones sociales y de mercado que empujan a las familias a adquirir tal o cual dispositivo.

Reconstruyendo las biografías y trayectorias mediáticas familiares

El proceso de reconstruir las *biografías mediáticas* de cada uno de los miembros de las seis familias abordadas resultó un ejercicio muy esclarecedor y rico en cuanto a la generación de datos, ya que pocas veces estos sujetos se habían cuestionado su relación con las tecnologías o el rol que éstas ocupan en sus vidas.

Para muchos de ellos, principalmente niños y jóvenes, las tecnologías siempre han formado parte de su cotidianeidad y es difícil ya pensarse fuera de las prácticas que sostienen con y a través de ellas; al contrario, los padres sí alcanzaron a diferenciar estas etapas en que vivieron sin una dependencia fuerte hacia las tecnologías (ninguno expresó que jamás tuvo contacto con ellas), pero ahora –como pasa con sus hijos– la mayoría de ellos no se piensan sin meterse a Internet o tener un teléfono celular que les permita estar en contacto con los suyos.

Un descubrimiento inicial fue que la *biografía mediática* de cada uno de sus padres estuvo particularmente influenciada por el NSE de su familia de origen, por su propio proceso de domesticación

tecnológica y, en algunos casos, por la profesión o actividad laboral que actualmente desempeñan.

Esta constitución biográfica en la relación de los padres con las pantallas, como un segundo descubrimiento, es la influencia más grande para la conformación de la biografía mediática de los hijos aunque no es la más determinante, ya que son las propias pantallas y la etapa actual de mediatización de las prácticas sociales las que generan un quiebre en la constitución de la *biografía mediática* de los hijos por sus más rápidos y efectivos procesos de domesticación tecnológica.

La domesticación tecnológica involucra serie de actividades: apropiación, objetivación, incorporación y conversión. Dichas actividades, a decir de Silverstone (1996), garantizan dos cosas: 1) la plena incorporación de la tecnología a la vida cotidiana de las personas y 2) la significación de las tecnologías como algo propio que es indispensable para la vida diaria.

La etapa de apropiación es definida por Silverstone como: “El momento en que un artefacto deja su estatus de mercancía, dentro de la economía formal, y se convierte en un objeto propiedad de alguien que, al llevarlo consigo le confiere un significado particular” (*ibid.*: 176). Reconocer esto fue fundamental en la conformación de la *biografía mediática* de cada uno de los entrevistados, pues mientras para uno la tecnología es un mal necesario para otros es el vórtice de sus experiencias.

A mí me choca la tecnología porque nos incomunica, pero sé que es un bien necesario, ya que de otra manera no podría saber dónde y cómo está la familia. Me choca la tecnología, pero ya no puedo salir sin mi celular” (Raquel, familia 6).

La tecnología es lo que hoy mueve al mundo y no querer usarla es obligarse al retraso, yo siento que hoy me supera en mucho pero sé que sí la dejo de usar me perderé parte importante de lo que hacen mis hijos con ellas (María, familia 1).

Esta incorporación sin duda se está dando en pantallas más novedosas y que requieren mayor generación de competencias mediáticas; al respecto, las madres, en particular, fueron las que más buscaban adquirirlas para ayudar a sus hijos:

El problema para uno como padre y adulto es que si no aprendes a usar las nuevas tecnologías no sabrás qué decirles a tus hijos cuando tengan una duda y es que aunque uno no quiera éstos te van a decir que se las compres (Marla, familia 2).

Las tecnologías brindan muchas satisfacciones pero también nos exige más como padres porque nos obliga generar competencias que no teníamos pero que debemos tener si queremos ayudarles a nuestros hijos (María, familia 1).

Esta segunda etapa genera una “objetivación”, ya que las personas comienzan a trasladar y adjudicar significados a las tecnologías de acuerdo con la relación que empiezan a tejer con ellas. Esta objetivación es uno de los principales retos, pues esta acción individual necesariamente se tiene que poner a prueba y discusión con los otros; por ejemplo, los significados que tienen para un hijo las pantallas no son los mismos que poseen los padres y, por tanto, ambos en la negociación familiar, sobre el uso y consumo de las pantallas, buscarán debatirlos, ya sea para encontrar una solución al conflicto o para imponer sus visiones al otro.

Facebook es importante en mi relación con mis amigos pues ahí expresamos cómo nos sentimos. Estoy ahí todo el día porque estar conectada se ha convertido en algo que simplemente no puedo dejar de hacer... mis papás me dicen que salga más pero estar ahí es una nueva manera de estar con la gente (Ana, familia 3).

Ana tiene que abrirse más y no tener sólo relaciones personales por Internet. A lo mejor lo que ella siente al estar ahí yo no lo puedo

comprender pero sé que no puede construir sus relaciones únicamente en Facebook (Tania, familia 3).

La tercera etapa, la incorporación, explica cómo las tecnologías se introducen a las actividades cotidianas de los sujetos de acuerdo con sus necesidades, conocimientos y preferencias. Se considera que una tecnología es funcional cuando “ésta se incorpora en las rutinas diarias y en la estructuración del tiempo de los usuarios” (Silverstone, 1996: 177).

El día en que me di cuenta de que no podía estar no conectado supe que Internet ya formaba parte de mí y que difícilmente podría sacarlo de mi vida. A veces estoy conectado para cosas del trabajo, pero mucho tiempo es para puras tarugadas del Facebook (Ricardo, familia 2).

Yo tengo mi día medido conforme el uso de las pantallas... creo que ahora lo veo así, pues en la mañana enciendo la televisión, me conecto a Internet desde el celular... checo el Facebook y así lo convino con la “tele” y ya ésta y sus programas me indica la hora en que debo ir por Daniela a la escuela (Marla, familia 2).

Esto no significa que las rutinas o hábitos permanezcan igual, debido a que los usos y las apropiaciones cambiarán con el tiempo y las circunstancias. Algunas prácticas desaparecerán, se modificarán o darán paso a nuevas interacciones, lo que supone la constitución de una relación no lineal con las tecnologías, ya que al ser éstas objetos culturales contruidos socialmente pueden los usuarios descubrir o desarrollar usos no previstos o idear nuevas tareas a partir del uso particular que puedan dar a las pantallas (Pinch y Bjiker, 2008).

La conversión es la última etapa del proceso de domesticación y en ella se precisa: “cómo la tecnología se integra a la imagen del usuario, con lo que contribuye a la definición de su capital material y simbólico, y se despliega públicamente como una forma de reafirmar cierta posición a través de su propiedad y competencia

de uso” (Yarto, 2010: 177). Esta etapa sólo fue visible en uno de los padres del estudio.

Mi papá todo el tiempo está con el celular y va con éste a todos lados... no sé qué tanto hace pero lo que sí sé es que no nos hace caso... yo le digo que ya lo trae pegado a la mano (Daniela, familia 2).

Rafa ya suelta el celular y ponme atención... es una frase que le digo varias veces al día, pero él no puede no estar conectado dice que son cosas del trabajo pero sé que no siempre es así y se justifica diciendo que nosotros no entendemos lo que está haciendo (Marla, familia 2).

Para que la apropiación de una tecnología tenga consecuencias es necesario que ésta se “exhiba material y simbólicamente”. Esta conversión, es una práctica recurrente porque “las apreciaciones y juicios sobre los sujetos pasan a través de los aparatos que usan y poseen” pero también por aquellos que no poseen y las necesidades sociales se construyen para adquirirlos.

Yo una vez me sentí muy mal porque la maestra nos pidió que lleváramos a clase un juguete, yo llevé una muñeca de trapo que me dio mi mamá y una como computadora de juguete que me enseña palabras en inglés... Todos los niños llevaron sus Laptops, sus celulares *touch* y un Ipad (Sara, familia 6).

El no traer un buen celular o el no tener una Laptop genera en mi escuela malos comentarios, yo no me siento mal porque mis padres me han educado para no darle tanto valor a las cosas, pero les he insistido en que es necesario para mí tener una computadora para ahí guardar mis cosas. Significaría mucho para mí tener una, me sentiría más libre (Ana, familia 3).

En este sentido, las pantallas están cargadas de significados sociales que no sólo hablan de sus particularidades sino también del

cúmulo de datos culturales que giran en torno a éstas. Ahí radica su capacidad de agencia, como expone Latour (2008), ya que no sólo son artefactos tecnológicos sino objetos culturales que modelan la acción de las personas al ser anclajes de la reflexión, pero también al ser nexos y puntos de diálogo entre los individuos.

En la reconstrucción de las experiencias mediáticas de los entrevistados se pudo ver cómo esos significados particulares dados a las tecnologías y puestos en práctica en sus procesos de *domesticación tecnológica* determinan en mucho la manera en que cómo familia se relacionan con las pantallas. Incluso, es posible entender cómo es que se van generando *trayectorias mediáticas familiares* que dan cuenta de las múltiples negociaciones que al interior del hogar existen para adecuar las interacciones familiares a las prácticas mediáticas y viceversa.

Por ejemplo, las *trayectorias mediáticas* de estas seis familias están condicionadas por tres factores clave: el NSE, la profesión de los padres y los significados que las tecnologías tienen en sus contextos socioculturales.

Los NSE, de acuerdo con el estudio, sí determinaron la domesticación de los dispositivos aunque no necesariamente los significados que pueden construirse alrededor de las pantallas porque su construcción es social y pese al poco uso que puede darse a éstas dentro del hogar esto no frena la construcción de una representación social sobre lo tecnológico, el cual en los niños es muy visible porque se desmarcan de los padres a partir de la cercanía que sienten con las tecnologías:

Yo les digo a mis papás que ellos no me entienden porque yo soy de la generación digital, eso me hace ver el mundo distinto (Sara, familia 6).

Haz de cuenta que el chip ya lo tengo inyectado en las manos, como que mis manos ven el teléfono y se me viene el chip en las dos manos (Daniel, familia 1).

Creo que mi generación está marcada por el uso de las tecnologías y eso es lo que nos separa de nuestros padres, pues a pesar de que ellos usen las mismas cosas no es lo mismo (Ana, familia 3).

Al respecto, también los padres sienten esas diferencias y anteponen a ellos otros valores y competencias que van más allá de meramente tecnológico.

Veo a mi hijo como se mete y le busca y todo. Con estas cosas siento esa *traba generacional*, y creo que yo ya llegué a esa etapa en la que ya no es tan fácil asimilar la tecnología (...) pero ante eso tenemos los papás experiencia de vida que nos sirve para orientarlos cuando tengan que enfrentar algún problema (María, familia 1).

Confío en ella, pero yo no confío en el Internet. En lo que yo no confío es en lo que le está dando el Internet y las personas que se meten al Internet, yo conozco a mi hija, conozco su personalidad y la intención que ella tiene, pero yo no puedo dominar sobre sus deseos o sobre lo que ella llegue a sentir cuando encuentre algo que no sea adecuado (...) lo que sí puedo controlar es el decirle –sabes ten cuidado con esto–, –yo voy a estar al pendiente de ti, confío en ti– (Marla, familia 3).

Estas diferencias marcadas en las maneras en que los niños y jóvenes entrevistados el dan valor a la tecnología y cómo es que piensan que el uso que le dan a las pantallas los separe simbólica y generacionalmente de sus padres es un elemento importante para profundizar en las diferencias que hay no sólo alrededor de la domesticación tecnológica sino también en la conformación misma de las *biografías mediáticas* y de las *trayectorias mediáticas familiares*.

Con el análisis realizado podría responder que ambos procesos son vitales para que al interior de una familia, las tecnologías logren ser domesticadas en función de los intereses, particulares y familiares que éstas les marquen y no en razón de las propias dinámicas que pueden ofrecer hoy las tecnologías y el mercado tecnológico.

Para domesticar una tecnología, como hemos visto, no basta con su incorporación al hogar o con tener uso por encima del promedio, no. Lo que debe gestarse es un proceso de apropiación y objetivación que permita la conversión inicial de dicho dispositivo, como mercancía, a un objeto simbólico que diga más de la posición del usuario frente a éste que de la tecnología misma; es decir, se requiere que dicha pantalla se integre al usuario como parte de sí mismo y de su vida cotidiana.

Si nos atenemos a esta apreciación teórica es posible mirar rasgos diversos de domesticación tecnológica en cada familia analizada aunque no nos es posible decir, con exactitud, que tal familia ha domesticado mejor que otra las distintas pantallas que habitan su hogar. Esto no es posible porque cada familia, por su propia historicidad con las pantallas, por sus propias *migraciones tecnológicas* y sus particulares *biografías mediáticas* ha establecido *trayectorias mediáticas* diferentes aunque ellas puedan existir rasgos o intencionalidades mediáticas similares.

Estrategias educativas: conflictos, consensos y negociaciones

Uno de los objetivos de la investigación referida fue saber de qué manera el proceso de *domesticación tecnológica*, la *migración tecnológica*, las *biografías* y las *trayectorias mediáticas familiares* incidían en la generación de las *estrategias educativas* que padres e hijos consensan para permitir, regular o prohibir el uso de las pantallas al interior de cada uno de los seis hogares en estudio.

Para esclarecer este aspecto se propuso utilizar la Teoría del Constructivismo Social de la Tecnología (SCOT, por sus siglas en inglés) porque ésta permite desdoblar la manera en que diversos actores relevantes establecen una relación con algún dispositivo tecnológico al que consideran, de alguna forma, problemático pero para el cual ofrecen diversas alternativas para la estabilización y resolución del conflicto.

Para la teoría SCOT, es importante definir y señalar quiénes son los actores relevantes, qué razones tienen éstos cuando señalan la existencia de un problema, qué valores y significados atribuye al

artefacto que ponen bajo juicio y bajo qué parámetros ofrecen una solución temporal para solucionar el conflicto.

Desde esta teoría, se reconoce que no hay una solución absoluta al problema porque todo el tiempo los actores involucrados participan un proceso de “flexibilidad interpretativa” que constantemente da paso a múltiples controversias. Al respecto la teoría SCOT sostiene que las tecnologías (en cuanto artefactos) se construyen y significan a través del intercambio social y es la interacción humana con ellos, la que re-estructura el significado de las tecnologías cuando éstas se integran a un determinado contexto social (Bjiker y Pinch, 2008).

Con relación a nuestro caso, las pantallas y sus diversas modalidades tecnológicas son re-estructuradas en el contexto de las interacciones que la familia sostiene con y a través de ellas en el hogar, pero –a su vez– por los significados sociales que las tecnologías portan cuando son introducidas a este mismo espacio.

Este hogar está conformado por *actores relevantes* (padres e hijos) que poseen una relación singular con la tecnología y, por tanto, tienden a significarla e incorporarla a través de diversas operaciones de sentido, las cuales no siempre son las mismas. Razón por la que serán en estas diferencias donde se gesten los problemas que, desde su concepción, existen por la presencia de las pantallas al interior del hogar.

Esta *flexibilidad interpretativa*, como la llaman los SCOT, genera controversias que son puestas a discusión para que a través de éstas se generen los *mecanismos de clausura* que permitan encontrar una solución parcial o completa al problema que ambos identifican surge en relación con determinado dispositivo tecnológico.

Las soluciones al conflicto, desde la Teoría SCOT, pueden decantar en dos procesos: uno retórico, donde los actores relevantes consideran al problema resuelto y, otro de cierre, en el cual existe una *redefinición del problema* y se da paso nuevamente a la discusión o debate entre los actores implicados.

Esto tiende a suceder así porque cada actor posee no sólo significados distintos sobre las tecnologías referidas sino también pro-

cesos de apropiación (domesticación) diferentes que complican la estabilización del conflicto y re-introducen a éste una *flexibilidad interpretativa* que da nuevos bríos al problema.

Las seis familias analizadas poseen características muy distintas y en sus *trayectorias mediáticas* han visibilizado no sólo diversos problemas sino también múltiples soluciones que dejan entrever tanto sus procesos de *domesticación tecnológica* como los matices convergentes y divergentes que existen en cada una de las *biografías mediáticas* de los actores relevantes (integrantes de las familias).

Principales problemas alrededor de las pantallas presentes en el hogar

Uno de los primeros pasos que para entender las *estrategias educativas* que surgieron en los seis hogares en cuestión fue adentrarse en el tipo de problemas que cada unidad familiar identifica existe por la presencia de las pantallas en sus hogares. Si bien, hay problemáticas comunes como las vinculadas a los contenidos inadecuados (pornográficos o violentos); las referentes a la seguridad personal y familiar por el contacto que se puede tener con extraños, principalmente en Internet, y aquellas que hablan sobre la pérdida de la comunicación e interacción familiar.

Al respecto, cada familia manifestó problemáticas muy particulares, debido a que su manera de afrontar los conflictos que van surgiendo alrededor de las pantallas no puede separarse o estar desvinculado de su composición familiar, de sus dinámicas de vida, del cruce de biografías y experiencias mediáticas que como familia han constituido alrededor del uso de las pantallas presentes en sus hogares.

Visto de esta manera sus *estrategias educativas* tienen mucho de lo que ellos son, pero también de lo que las pantallas en sí proponen como medio y tecnología. Lo que sucede con estas estrategias es que no puede pensarse únicamente como reglas fijas o constantes porque nunca las situaciones familiares se viven igual.

Es decir, siempre hay una renegociación constante de lo que dentro de la esfera doméstica sucede; por tanto, no son recetas

que se aplican de “arriba hacia abajo” (de padres a hijos) o de manera unilateral porque lo que hoy sucede en los hogares, en materia de medios y tecnologías, está modificando las lógicas de la educación familiar generando nuevos procesos donde se están poniendo a discusión lo que debe hacerse para tener un uso abierto, moderado y responsable de las pantallas.

Tabla 2
Problemas detectados por la presencia de las pantallas
que poseen en seis familias analizadas

<i>Familias</i>	<i>Problemas</i>
Familia 1	1) Acceso a contenidos no apropiados para la edad de los hijos 2) La generación de temores innecesarios como consecuencia de estos consumos 3) El desfase entre las enseñanzas de la madre respecto al uso de las pantallas que tienen los hijos cuando quedan al cuidado del padre 4) La adicción que puede generar las tecnologías en sus vidas
Familia 2	1) El acceso a contenidos contrarios a los valores religiosos que profesan 2) La afectación a la estabilidad emocional por acceder a contenidos no propios para una niña 3) El riesgo de que al acceder a Internet se topen con personas desconocidas 4) La tentación que tiene el padre para usar sus competencias y realizar una vigilancia obsesiva de lo que hace su familia con las pantallas
Familia 3	1) El uso excesivo que se le dan al teléfono celular, el cual rompe las dinámicas familiares 2) La ruptura de la privacidad del hogar 3) La complejidad para respetar las reglas familiares sobre el uso del celular e Internet en el hogar

<i>Familias</i>	<i>Problemas</i>
Familia 4	1) El límite en relación con el tiempo que se pasa frente a las pantallas 2) El acceso a contenidos no adecuados 3) La aparente desconexión cuando se está usando las pantallas
Familia 5	1) La generación de actitudes violentas por el uso de los videojuegos 2) La enajenación que pueden ocasionar las tecnologías 3) El acceso a contenidos con fuerte carga sexual o violencia social explícita
Familia 6	1) La pérdida de la privacidad en las relaciones interpersonales 2) El riesgo que corren los menores al exponerse a personas desconocidas 3) El tiempo de uso compartido de las tecnologías 4) La pérdida de la comunicación familiar por la dependencia a la tecnología

Fuente: Elaboración propia.

Los problemas que más aparecieron en las familias por la presencia de las pantallas son: 1) Preocupación por el acceso a contenidos sexuales o violentos; 2) la enajenación o vicio que pueden generar las tecnologías; 3) El uso excesivo que se da a las tecnologías y 4) La pérdida de la privacidad familiar por las personas que, sin verlas, acceden a la vida familiar a través de las tecnologías.

Estas cuatro preocupaciones, con sus variantes en cuanto a lo que cada familia considera permisible o accesible, pueden variar de acuerdo con el tipo de tecnología que las genera o la situación familiar que las provoca. Aunque en la observación y en las entrevistas los medios y tecnologías más referidos por ser los causantes de tales problemas son: el teléfono celular y la Internet.

En este decantado de los problemas que se percibe alrededor de las pantallas es posible ver la influencia que tienen las *trayectorias mediáticas familiares*, pues son sus historias, competencias,

carencias, imaginarios, expectativas y temores, las que edifican una serie de situaciones que se perciben como problemas porque ahí están implícitos tanto los significados que cada familia le otorga a las pantallas como esos dejos de humanización que adquieren los dispositivos cuando se vuelvan aliados o rivales de la educación familiar.

*Consensos y negociaciones
por los problemas que generan las pantallas*

Ante los problemas que aquí se han enlistado, las primeras soluciones que se exponen desde los padres tienen que ver con la regulación/prohibición de las pantallas, antes que con la generación de diálogo con los hijos para pensar en las implicaciones de sus prácticas mediáticas. Sin embargo, en las observaciones de campo pudo comprobarse que esto es una reacción “a bote pronto” porque lo que inicialmente se desata cuando una práctica mediática se acerca a los temores familiares es: el miedo y el enojo. De ahí que lo primero sea prohibir y castigar.

Después viene la reflexión, la plática con los hijos, el cruce de información y el establecimiento de la comunicación familiar como la base para negociar y consensar las estrategias que se emplearán para reducir los riesgos. Esto, como narran las seis familias, es un proceso complicado, complejo, desgastante porque nunca nadie queda satisfecho, en razón de que ahora los padres también están siendo partícipes del mismo proceso mediático y no han logrado poner el ejemplo en la práctica.

Lo observado en las seis familias es que estos consensos son funcionales en la medida en que permiten conservar la estabilidad emocional de la familia, pues todas ellas buscaron anticiparse a los problemas generando una serie de acuerdos que los hijos siguen sin mayores problemas porque ellos mismos negocian algunas concesiones para seguir usando las pantallas aunque ya con reglas.

Mientras yo pueda disfrutar de lo que hasta ahora hago con la computadora no me importa seguir algunas reglas (Raúl, familia 4).

Uno concede cosas para llevar la fiesta en paz, a mí me interesa mi celular y a ellos que les haga caso. Eso se puede hacer sin problemas (Ana, familia 3).

En las citas anteriores, parece que los hijos no sólo han aprendido a negociar sino que lo hacen sabedores de las *estrategias educativas* de sus padres, las cuales a veces consideran predecibles y por eso simulan, en algunos casos, que aceptan sus peticiones porque saben que las reglas ni son duraderas ni siempre se cumplen porque en la medida que sus padres usan más las pantallas, las reglas se van flexibilizando o los hijos aprovechan que los padres hacen cosas en la computadora y celular para cuestionarlos por qué sí pueden hacerlo y ellos no.

Esto deja claro que los significados y sentires sobre las tecnologías no son extraños o desconocidos por los padres, lo que pasa es que no son retomados al momento de pensar las *estrategias educativas* porque, en la mayoría de los casos, se otorga poca capacidad a los hijos para formar parte de estas decisiones o no se considera que éstos puedan desviar con tanta facilidad los acuerdos.

Esto hace que la estabilización del problema (como se sugiere en la teoría SCOT) se logre imponiendo únicamente los significados de los padres y obviando la manera en que los hijos entienden y/o significan su relación con las pantallas. Aunque también sucede que los hijos dejan pasar estos procesos porque después de un rato, ellos podrán seguir con los mismos hábitos que generaron los problemas.

Yo sé que para los chicos las pantallas son lo más natural del mundo, pero lo que no es natural es que éstos tengan plena capacidad para decidir sobre lo que deben hacer o no con ellas, pues hay muchos riesgos que éstos ignoran (Ricardo, familia 2).

Dicen que ellos nacieron con el chip integrado, pero lo que no tiene integrado es la madurez para andar navegando en Internet. No miden el peligro de andar ahí diciendo toda su información privada (Raquel, familia 6).

En el análisis de cómo surgen estas estrategias educativas destacan las maneras en que las familias están llegando a los consensos; el primer elemento que sale a la luz es la necesidad de tener estabilidad antes que conflicto:

Desde que vamos a traer una tecnología sabemos que habrá un conflicto porque alguien va a querer usarla más o va a buscar apropiársela, antes de que eso pase hablamos todos y dejamos las reglas claras (Raquel, familia 6).

Sabemos el deseo que Ana tiene por tener una *Laptop*, pero la situación no da para tener otra computadora, eso se lo explicamos antes de que exista un conflicto, pero sabemos que eso estará ahí latente hasta que no le demos una (Tania, familia 3).

Los niños aún no manifiestan interés por la computadora, pero cuando lo hagan habrá problemas porque sólo tenemos una. De eso hemos hablado y al igual que como le hacen con el *Xbox*, ellos saben que deben compartir (Rebeca, familia 5).

Lo que yo aplico es el diálogo y todo el tiempo les digo a Daniel y Karina que no pueden tener todo lo que quieren ni usar las pantallas todo el día, sé que son chicos pero entienden más hablando que con los regaños (María, familia 1).

Es importante decir que el primer paso hacia el consenso siempre lo dan las madres, al ser ellas las que más conscientes son de las prácticas mediáticas de sus hijos, pero también las que abren el diálogo para saber qué piensan y sienten al respecto:

Yo trato de hablar antes de tener problemas; trato de decirles lo que pienso para que ellos entiendan lo que siento y busco al estar conectada (Ana, familia 3).

Yo le digo a mi mamá que me escuche antes de juzgarme o prohibirme las cosas. Si ella me escucha podemos llegar a un acuerdo (Pablo, familia 6).

Los consensos más que por el uso de las pantallas se dan por los significados que éstas tienen, pues en la mayoría de las charlas entre padres e hijos esto se debate:

Mi mamá se deja llevar porque lo que le dicen o por lo que ella imagina, pero pocas veces me pregunta lo que hago en Facebook; me cuesta mucho trabajo hacerla entender que lo mismo que me pide es lo que ella no hace (Pablo, familia 6).

El problema con mis papás es que creen que no les hago caso o que no estoy ahí por andar con el celular, ellos no han entendido es que puedo estar en dos cosas a la vez. No como le pasa a mi mamá que se mete al celular y desaparece (Ana, familia 3).

Las diferencias que hay entre padres e hijos respecto a la manera en que usan, apropian y significan las tecnologías en el hogar son siempre la base que genera los problemas que éstas perciben, pues es esta falta de acuerdos lo que vuelve complejas (aunque no tan duraderas) las negociaciones entre ellos.

Es en estos consensos donde están las bases de las *estrategias educativas* que cada una de estas seis familias ha ido edificando en su relación con las pantallas. Al igual que pasa con la identificación de los problemas, las estrategias se construyen en relación con las dinámicas familiares, a las *biografías mediáticas* de los padres y a la *trayectoria* que como familia han trazado para relacionarse con los medios y las tecnologías como objetos tecnológicos y culturales.

Las *estrategias educativas* que emplean, principalmente, los padres hacia los hijos están plenamente influenciadas por las propias experiencias mediáticas que los padres han tenido con las pantallas y, en muchos de los casos, reproducen las mismas prácticas educativas que éstos tuvieron de sus padres en la infancia y ado-

Tabla 3
Estrategias educativas para hacer frente
a los problemas detectados en las seis familias

<i>Familias</i>	<i>Estrategias empleadas</i>
Familia 1	1) Dialogar en todo momento y escuchar lo que los hijos tienen que decir 2) Acompañar y estar ahí cuando se tengan que enfrentar a cuestiones que no entiendan 3) Regular el contenido de lo que niños pueden consumir, ya sea en la televisión o los videojuegos 4) Reconocer que la experiencia de vida de la madre podrá hacer frente a lo que sus competencias mediáticas le impiden realizar
Familia 2	1) Tener confianza plena en que los hijos podrán detectar los malos contenidos 2) Realizar un tutelaje cercano y vigilante de lo que se hace en las pantallas 3) Tener un tutelaje mediático para monitorear los contenidos sin sesgar las prácticas 4) Poner el ejemplo en los consumos mediáticos
Familia 3	1) Regular los usos a través de la comprensión del significado que la tecnología tiene 2) Dar un margen de libertad y autonomía en el uso de las pantallas 3) Poner el ejemplo desde los usos y no únicamente a través de los discursos
Familia 4	1) Acompañamiento y vigilancia cercana 2) Dar apertura para dialogar y entender lo que los hijos piensan y sienten 3) Canjear tiempo en pantalla por actividades deportivas
Familia 5	1) Preponderar el diálogo y el consenso alrededor de cualquier regla que busque regular el uso de los videojuegos 2) Correlacionar la violencia de los videojuegos con la que se presenta en los noticieros para generar consciencia de que ésta nunca debe ser divertida

<i>Familias</i>	<i>Estrategias empleadas</i>
Familia 6	3) Realizar una vigilancia y un monitoreo contante de lo que se hace con y a través de las pantallas
	1) Negociar y dialogar sobre los usos compartidos de las pantallas
	2) Establecer actividades previas al uso de determinado dispositivos
	3) Instaurar a las pantallas como conectores y cohesionadores familiares
	4) Respetar a la intimidad mediática de los miembros de la familia

Fuente: Elaboración propia.

lescencia, aunque otra buena parte de las estrategias surgen en el consenso que van generando con los propios hijos.

En este proceso también las *biografías y trayectorias mediáticas familiares* tienen un papel central porque a través de éstas se van trazando los caminos que como familias quieren seguir para hacer que sus hijos tengan una relación más sana y productiva con las tecnologías que hoy habitan sus espacios domésticos.

A los padres les preocupa principalmente de las pantallas los contenidos vinculados con la violencia o la pornografía, pero también el hecho de que sus hijos están totalmente vulnerables o visibles para ser contactados por desconocidos a través de redes de socialización en línea como Facebook.

Las estrategias detectadas las establecen para tratar de erradicar estos riesgos, pero también para evitar que la vida familiar se fragmente por el uso cada vez más individualizado de las pantallas o por el mayor tiempo que los hijos pasan en éstas.

El consenso les permite disminuir las incertidumbres y crear estrategias compartidas que ya contemplan el sentir de los hijos y no únicamente el pensar de los padres. Las *estrategias educativas* que se siguen bajo estos parámetros tienen mejores resultados que las reglas que se imponen de manera unilateral.

La propuesta de la investigación fue reflejar la creación de estas *estrategias educativas* a la luz de la identificación de los problemas que las pantallas causan en la vida familiar; sin embargo, estos problemas no fueron del todo explícitos porque –en términos generales– tanto padres como hijos no conciben esas diferencias de significados y usos como problemas sino como parte del encuentro intergeneracional que los coloca ante realidades distintas.

Quizá parte de ésta no identificación reside en que en cinco de las seis familias en estudio están compuestas por padres jóvenes que igualmente han crecido emparejados al desarrollo tecnológico y, de alguna manera, entienden lo que sus hijos sienten. Estos nuevos hogares y familias buscan marcar una diferencia en los procesos educativos de sus hijos, puesto que apuestan por una educación familiar horizontal en contraposición a la cerrada e impositiva que recibieron de sus padres.

A manera de conclusión

Este capítulo expuso y desarrolló un modelo teórico-metodológico que podría servir como base para seguir indagando el vínculo familias-pantallas-educación, lo cual supone el análisis de una relación que es constantemente renovada por el creciente desarrollo de pantallas y dispositivos tecnológicos cuyo mercado es el hogar.

El reto, como se expuso en los resultados del estudio realizado con seis familias jaliscienses, es seguir perfeccionando el abordaje teórico-metodológico para una mayor comprensión de las *migraciones tecnológicas*, *biografías mediáticas*, *trayectorias mediáticas familiares* y las *estrategias educativas* derivadas de ellas.

Esto porque es necesario seguir reflexionando sobre el rol actual que juegan las pantallas en las dinámicas familiares; en el presente estudio, fue posible reconocer que su papel en las seis familias se centra en dos procesos: las pantallas como conectores de las dinámicas familiares pero también como barreras que separan generacional y simbólicamente la relación entre padres e hijos.

En este sentido, las *estrategias educativas* manifestadas en las seis familias estudiadas buscaron la manera de incidir en la dismi-

nución de dicha brecha pero aún más buscaron el entendimiento operativo, simbólico y afectivo del sentido que hoy tienen las pantallas para la vida familiar y la vida personal de cada uno de sus miembros, lo cual da relevancia teórico-metodológica al desarrollo de más y mejores marcos para el análisis del cruce biográfico que está edificando hoy en día las *trayectorias mediáticas* no sólo de estas seis familias sino de todas en general.

La experiencia empírica de este trabajo invita a ello pero también a señalar que el vínculo familias-pantallas-educación no sólo es una disputa entre lo operativo y lo simbólico sino una contraposición entre los significados que orbitan alrededor de tales conceptualizaciones, pues lo que está en juego es la transmisión de los capitales culturales e informacionales que se gestan en la relación que hoy en día las familias tienen con y a través de las pantallas, tanto dentro como fuera del hogar.

Si el objetivo del presente texto era precisar cómo cambia la educación familiar por la presencia de las pantallas en el hogar, este estudio señala que el cambio no pasa por tecnológico, el cambio está en las transmisiones culturales que, empujadas por los usos tecnológicos, modifican la relación padres e hijos de tal manera que éstos pueden estar separados generacional y simbólicamente por la tecnología, pero unidos por la posibilidad que éstas brindan al entorno familiar. El reto sigue siendo mayúsculo para el modelo teórico-metodológico aquí presentado, el cual debe seguir perfeccionando sus categorías analíticas en aras de entender aún mejor el vínculo que hoy existe entre familias, pantallas y educación.

Bibliografía

- Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. R. Aparici, coord. *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa, pp. 9-27.
- Charles, M. y G. Orozco (1992). *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. México: ILCE/UNESCO.

- Franco, D. (2015). *Educación en tiempo de pantallas: estrategias educativas y domesticación tecnológica en hogares y familias de Guadalajara y Zapopan Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2015b). Educación, familias y pantallas: una propuesta metodológica. G. Ortiz y L. Garay, coords. *Comunicación, cultura y educación. Nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales*. México: Siglo XXI, pp. 101-132.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor*. Barcelona: Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Orozco, G. (2014). *Televidencias: educación, comunicación y ciudadanía*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- y D. Franco (2014). *Al filo de las pantallas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pinch, T. y W. Bijker (2008). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. H. Thomas y T. Buch, coord. *Actor, actores y artefactos: sociología de la tecnología*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 19-62.
- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sunkel, G., D. Trucco y S. Moller (2011). *Aprender y enseñar con TIC en América Latina. Potenciales beneficios*. Chile: CEPAL.
- Tuirán, R. (2001). Estructura familiar y trayectorias de vida en México. C. Gomes, coord. *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México: FLACSO/Miguel Ángel Porrúa.
- Winocur, R. (2011). El hogar como un lugar socio-antropológico clave para comprender la relación cotidiana con las TIC. *Mediálogos*, núm. 1, pp. 8-19.
- Yarto, C. (2010). Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular. *Comunicación y Sociedad*, núm. 13, pp. 173-200.

Tensiones generacionales mediadas por las pantallas

Rosalía Winocur

He leído con atención e interés el texto de Humberto Darwin Franco Migue, y unos de los aspectos focales de su argumentación gira alrededor de la centralidad y mediación de las pantallas en la organización cotidiana de la vida familiar y doméstica:

Actualmente, la interacción que la familia sostiene con las pantallas viene a poner a prueba su habilidad de cohesión y adaptación a un entorno que cada vez está siendo más caracterizado por la mediación y mediatización de sus prácticas sociales. Disciplinas como la comunicación, al respecto, analizan cómo la familia hace frente a la reconfiguración de *los patrones del saber* y la reorganización *simbólica del poder* que provocan los conflictos intra e inter generacionales por la apropiación y domesticación de las pantallas en el hogar (Winocur, 2011).

La incorporación de las tecnologías de comunicación e información en el hogar, encierran como condición de existencia previa universos generacionales muy distintos de experiencia respecto al tiempo, el espacio, la sociabilidad, la afectividad, el conocimiento y las formas de inclusión social, que entran en constante tensión con la necesidad de los miembros de las familias de estar comunicados, localizables y disponibles los *unos* con los *otros*: Como bien lo expresa Flichy, en los escenarios del uso cotidiano de las TIC “la familia es un lugar de tensión entre prácticas individuales y colec-

tivas, entre construcción de uno mismo y construcción del grupo” (2006: 34). De ahí que, comparto con Franco Miguez la inquietud por profundizar en el tipo de cruces, conflictos y negociaciones que provoca la omnipresencia de las pantallas en las dinámicas familiares, y también comparto la idea de que las *biografías* y *trayectorias mediáticas* determinan el alcance de las intervenciones educativas familiares.

En el sentido expuesto, propongo dialogar con el texto de Franco Miguez, a partir de profundizar la reflexión sobre cómo la utilización e interacción constante con los dispositivos digitales en el seno familiar, configuran desde el punto de vista simbólico y afectivo nuevas experiencias y tensiones generacionales.

Inmigrantes y nativos digitales: una alteridad sin interlocutor

La afortunada metáfora que Prensky (2001) propuso hace más de una década, de inmigrantes y nativos digitales para designar las dificultades de los adultos frente a los jóvenes en la incorporación y manejo de las TIC –múltiplemente citada por académicos, periodistas y escritores–, ha sido cuestionada a partir de la generalización de las redes sociales entre diversos grupos etarios porque resulta claramente insuficiente para nombrar la complejidad de las experiencias a nivel generacional. Está claro que muchos inmigrantes digitales han desarrollado iguales o mejores habilidades prácticas que los nativos para no naufragar en el inconmensurable mar de la información basura; y que muchos jóvenes permanecen desconectados, o hacen un uso muy elemental y restringido de la red por su situación de pobreza o marginación. Actualmente circula otra metáfora, “visitantes y residentes” (White y Le Cornu, 2011), que intenta resolver las limitaciones de la anterior de un modo políticamente correcto: con neutralidad descriptiva. No pone el acento en las diferencias generacionales, a pesar de que la mayor parte de los “visitantes” tiene más de 55 años, sino en los usos diferenciados de las aplicaciones y en el lugar que ocupa Internet en la vida cotidiana de unos y otros. En ese sentido, el “residente” despliega

la mayor parte de su vida a través de los dispositivos digitales, y el “visitante” hace un uso puntual e instrumental de la red para atender demandas laborales, necesidades de información, o comunicarse en ciertas coyunturas vitales, como el alejamiento de algún familiar.

A pesar de que toda buena metáfora tiene límites en el alcance interpretativo de realidades sociales cambiantes y heterogéneas, estimo que *la metáfora de inmigrantes y nativos digitales sigue siendo significativa porque se ha vuelto clave en la retórica de los autoidentificados como inmigrantes para nombrar sus dificultades, evidenciando un imaginario social compartido sobre la relación de extrañamiento con los nativos digitales*. De ahí que dicha metáfora resulta útil no porque sintetice la complejidad y diversidad de las experiencias en cada generación, sino porque desde el punto de vista simbólico condensa las disyuntivas, frustraciones y tensiones que enfrentan los autodenominados inmigrantes digitales en esta nueva relación de alteridad *no correspondida* con los denominados nativos digitales.

Inmigrantes y nativos: una alteridad sin interlocutor

Es interesante señalar que mientras la mayoría de los adultos de más de cuarenta/cincuenta años se identifican con la condición de ser inmigrante digital, incluso cuando reconocen haber superado muchas dificultades y tener un manejo experto de la nueva lengua, a los dizque *nativos* ese gran logro de superación personal de las generaciones que los precedieron, los deja indiferentes. Más aún, la generación de los noventa, denominada Z,¹ no entiende cuál es el problema, ni por qué deben identificarse con la condición de nativos de la tecnología, si ésta prácticamente constituye una marca genética y no un lugar de pertenencia. El tipo de alteridades que

¹ “Son la generación Z, el grupo demográfico nacido entre 1994 y 2010 y que representa el 25,9% de la población mundial. (...) Son el mercado que se avecina” (Verdú, 2015: 30).

realmente tiene preocupados a la generación Z se juegan en espacios totalmente distintos a los de su convivencia tecnológica con los mayores. Sus inquietudes giran alrededor de cómo hacerse de nuevos capitales sociales y simbólicos dentro y fuera de la Red, para no quedar excluidos/as de los territorios físicos y virtuales donde transcurre la mayor parte de su sociabilidad.

En este aspecto, la metáfora no sólo alude a dos mundos de experiencia distintos –y por experiencia entendemos un universo de prácticas y representaciones con las TIC que excede el manejo del software–, “sino a una relación de alteridad donde el inmigrante digital no tiene de interlocutor al nativo digital, simple y sencillamente porque éste no se reconoce como tal”. En el sentido tradicional de la relación entre inmigrantes y nativos se reconocen un conjunto de alteridades constituidas de manera desigual y heterogénea. Los nativos ejercen desde el punto de vista real e imaginario su pertenencia y supremacía sobre el territorio, la tradición, la lengua, o un conjunto de códigos y prácticas culturales, y actúan frente a los inmigrantes en función de esos derechos heredados o adquiridos; por su parte, los inmigrantes les reconoce ese derecho, y admiten que su condición de extranjero o inmigrante los coloca en una situación existencial diferente, muy a menudo acompañada de desventajas, estigmatización y desigualdad. “Pero en el caso de los denominados nativos digitales, dichas diferencias no pueden constituirse metafóricamente porque éstos no se reconocen como tales aunque saben que nacieron en un mundo preconcebido por las tecnologías digitales”. Tampoco creen que Internet sea particularmente su territorio (ni de ellos ni de nadie) por lo que no constituye un motivo de disputa, ni promueven la propiedad moral, intelectual o simbólica sobre el mismo. Igualmente, no consideran que sus habilidades informáticas provengan de un capital social y simbólico heredado (aunque sus padres les hayan comprado la computadora y les paguen la conexión a Internet), sino adquirido, la mayor parte de las veces, de manera autodidacta.

De ahí, que, la principal fuente de extrañamiento del inmigrante digital no es solo, ni principalmente con los artefactos

digitales, los cuales finalmente consiguió dominar al menos para sus necesidades de comunicación, información y entretenimiento, sino la relación de alteridad *no correspondida* con el nativo digital, lo cual le resulta absolutamente desconcertante: el inmigrante necesita narrar y explicar su proceso de incorporación y domesticación de la computadora estableciendo un antes y un después en su biografía; el nativo actúa prescindiendo de toda referencia temporal y biográfica en el manejo de la tecnología, salvo la que marca el paso de un modelo a otro. El inmigrante necesita ser comprendido, apoyado y auxiliado personalmente en sus dificultades con el software y la navegación en Internet; el nativo las resuelve solo o consultando a un amigo en la red social. El inmigrante necesita separar y administrar los tiempos y los espacios (al menos imaginariamente) *online* de los *offline*; el nativo vive en la práctica del presente continuo, el espacio deslocalizado y la simultaneidad de operaciones y ventanas. El inmigrante cuando se inicia necesita traducción del lenguaje icónico y a menudo demanda unas instrucciones escritas que vayan indicando lo que se debe hacer desde el “principio hasta el final”, de “arriba hacia abajo” y de “derecha a izquierda”, mientras el nativo habla el lenguaje original del hipertexto que no requiere instrucciones sino de una nueva clase de intuición que se practica en la interacción compulsiva y significativa con los artefactos digitales. El inmigrante siente culpa y temor de perder privacidad y calidad de vida al estar todo el tiempo conectado, el nativo siente que gana autonomía y mejora su calidad de vida cuando domina las herramientas que le permiten ampliar sus recursos, redes y contactos horizontales. El inmigrante tiene miedo de equivocarse, de echar a perder el trabajo, de ser víctima de un virus, un intruso o un hacker; el nativo no tiene cuenta de banco, y aunque a menudo sufre más las consecuencias de virus e intrusos, las enfrenta, digámoslo así, con espíritu “deportivo”. Por una parte tiene más recursos para solucionarlos, y por otra, asume el riesgo como una condición natural de vivir y moverse en la Red. En síntesis: mientras el inmigrante digital invierte muchas energías en controlar

la incertidumbre y minimizar los riesgos, el nativo las utiliza en ampliar sus horizontes y trascender sus circunstancias con una apertura total a la novedad y a la contingencia digital. Lo cual no implica necesariamente, que los nativos digitales descuiden o sobreexpongan su privacidad, como habitualmente lo acusa el inmigrante digital, sino una consecuencia inherente a la de compartir contenidos y aplicaciones en las redes sociales. Más aún, el manejo experto de las redes sociales les permite a los nativos digitales administrar mejor las herramientas para proteger su privacidad en diferentes aplicaciones, como Facebook, Telegram, Whatsapp o Snapchat.

Los jóvenes y adultos de las familias de clase media y alta suelen invertir la misma cantidad de tiempo en Internet, pero la organización y el significado de este tiempo es distinto, y la clave está en la resistencia de los adultos a lógica de la simultaneidad. Por ejemplo en el caso del chat (Gmail, Yahoo, Facebook), los jóvenes lo definen como una herramienta que les permite ganar tiempo mientras sus padres lo definen como algo que les hace perderlo. En la percepción de los jóvenes se gana tiempo porque pueden hacerse varias cosas simultáneamente, uno no chatea con una persona sino con 5 o 6 contactos significativos de sus diversos universos de pertenencia. No se espera la respuesta a una pregunta, sino que se intercalan nuevas preguntas y respuestas antes de tener la respuesta a la primera pregunta, sin que esto represente ningún conflicto de sentido, porque el sentido no surge del intercambio puntual sino del contexto más general donde se inscribe la relación con los pares. Hay que recordar que el diálogo comenzó en la escuela o en la universidad en la mañana, continúa luego en su habitación en Facebook, más tarde en la calle con el celular, y al día siguiente otra vez en la escuela, sin que esto les plantee desde el punto de vista práctico y simbólico ninguna ruptura de sentido entre el mundo *offline* y *online*. Por el contrario, los adultos necesitan imponer a la relación con Internet el mismo orden de la vida cotidiana, primero una cosa, luego la otra y des-

pués una tercera que sólo puede hacerse si la segunda se resolvió en función de la primera. Si uno escribe un texto, espera una respuesta para poder organizar la siguiente pregunta o comentario. De ahí la desesperación o el cansancio de estar esperando mucho tiempo una respuesta en el chat, o la resistencia a trabajar con varias ventanas al mismo tiempo. Por el contrario, en las rutinas de los jóvenes, se admite y se disfruta la posibilidad de andar a la deriva, y están dispuestos a cambiar los protocolos y las rutas de acceso tantas veces como sea necesario. Aunque tengan sus preferencias, no crean dependencias ni con un determinado tipo de máquina ni con un determinado espacio físico, pueden conectarse en la universidad, en un cibercafé o en la casa, sin que estos espacios representen ataduras de sentido como para los adultos. Las máquinas y los espacios son funcionales en la medida que pueden garantizar el acceso a sus redes. En ese sentido, la mayor confrontación de sentido que sufren los padres y mentores es la de la exclusión: no se trata sólo de no dominar el lenguaje icónico, la navegación o el hipertexto, se trata de algo más radical como quedar fuera del sentido de la experiencia de hacer del *continuum offline-online* un universo existencialmente coherente, afectivamente significativo y cognoscitivamente lúdico.

Por tratarse de una alteridad *no correspondida* tampoco podemos concebirla estrictamente como un conflicto de índole generacional, aunque tenga consecuencias sobre las relaciones de poder en la familia como ya vimos, porque el nativo digital no reconoce al inmigrante digital como alguien de quien hay que diferenciarse, rebelarse o cuestionar su modo de ser y estar en Internet. En los términos que se plantea la relación (o la no-relación), “la cultura digital” no se opone a una “cultura no digital”, y en ese sentido es llamativo cómo los adolescentes y los jóvenes describen las dificultades de los adultos, o de sus padres, como la de personas mayores que tienen una relación mucho más insegura, limitada y “sufrida” con las TIC que la suya, sin necesidad de oponer ambas experiencias, como sí lo hacen sus padres y mentores.

Tensiones y conflictos en la domesticación de los artefactos digitales²

Los adultos mayores, particularmente los de sectores sociales más desfavorecidos, tienen una fuerte necesidad de control de su entorno más inmediato como una forma de contrarrestar la incertidumbre y la inseguridad en el ámbito laboral, en el espacio público y las relaciones personales. Respecto a las TICs, esta necesidad se expresa subjetivamente en un esfuerzo de domesticación en un doble sentido: domesticar a la “máquina salvaje” para que resulte algo sencillo de manejar, y también domesticarla para que se vuelva parte del hogar y se incorpore en las rutinas familiares y domésticas sin que éstas sufran alteraciones esenciales.

Las familias tienen una gran conciencia de que las computadoras llegaron para quedarse y que serán indispensables para el futuro en cualquier orden de la vida, pero al mismo tiempo advierten las escasas habilidades prácticas y recursos simbólicos que el sistema tradicional de aprendizaje y el capital cultural habilitan para desempeñarse con ellas. En el siguiente ejemplo, una madre explica bastante bien esta situación donde destaca la utilización del término “adaptarse” cuando en realidad parece que quiere referirse a “adoptarlas”. La confusión entre los términos expresa el verdadero dilema de la incorporación de la tecnología en los hogares, y en general en la vida: ¿hay que adaptarse a ellas o adoptarlas? o, como dice Darío, ¿dejarse gobernar por ellas o dominarlas?

(...) porque la computadora es algo que existe, y que no la podemos negar, cuanto antes la **adaptemos** mejor, porque vamos a buscar la mejor forma (Beatriz, 50 años, desocupada, primaria, Montevideo).

² Este apartado corresponde al capítulo Conflictos y tensiones del libro *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital* de R. Winocur y R. Sánchez Vilela (2016: 135-172), que reseña los principales resultados de una investigación realizada en Uruguay para explorar la experiencia de las familias beneficiarias del Plan Ceibal (una computadora, un niño), con la incorporación de la computadora xo al hogar.

No voy a llegar a manejar eso yo, no tengo cabeza. Digo, por ahí me siento y sé que **no me va a gobernar** eso, digo, que soy yo el que la tengo que manejar, ¿no? Pero tengo que disponerme a aprender y yo no tengo paciencia pa' esas cosas, pero sé **que es una cosa que es dominable** pa' uno (...) ¡el trabajo mío es el campo! Y no me sacan de ahí (Darío, 45 años, empleado rural, primaria incompleta, Dolores, Soriano).

Las computadoras representan para las familias de menores recursos, por una parte, el esfuerzo de inclusión en un mundo tecnológico que parece clave para mejorar las oportunidades de trabajo en el presente y sobre todo en el futuro, pero, por otra, representan un lugar de exclusión o desposesión de las herramientas prácticas y simbólicas para poder apropiársela, como puede observarse en el siguiente ejemplo, donde la dificultad evidencia o confirma la intuición “natural” y el manejo de la tecnología se experimenta como un acto contraintuitivo:

No, el niño tiene más facilidad de aprender que uno grande, **porque el niño no tiene esa intuición de decir “pa, la voy a romper si le toco tal cosa”**, él se manda, si le sale bien le sale, y sino “mamá, metí la pata”, pero ya está, ya se mandó y la prendió, buscó el programa. El niño... porque está en pleno desarrollo. Uno ya... como que ya la capacidad de desarrollo ya la tenés estacionada. Sabés que todos los días aprendés algo nuevo, pero no estás a mil como un niño. No sé (...) (Adriana, 32 años, changas, primaria, Sayago, Montevideo).

Los padres de este grupo de familias, asumen que la incapacidad es culpa de la torpeza, de su edad, de su baja escolaridad o de su poca inteligencia. Y allí están sus propios hijos, para confirmar con sus habilidades y rapidez para aprender, su fracaso como adultos aprendices. Este sentimiento no necesariamente actúa en contra de la ceibalita, sino que refuerza la idea de que la XO fue creada para que “los hijos de los pobres”, y no para que “sus padres pobres” adquieran las herramientas que les permitirán desempeñarse en una

sociedad donde el presente y el futuro laboral están definitivamente marcados por el uso de las tecnologías informáticas.

(...) un adulto piensa que la puede romper, que la puede bloquear y sin embargo ellos son más aventureros y se animan a entrar en la computación y meterle mano y buscarle las cosas que ellos quieren saber, (...) ellos no, ellos no piensan en que se pueda romper, ellos investigan (Lorena, 32 años, desocupada, primaria incompleta, Florida).

(...) Sí como que vos ves una computadora y empiezan a aparecer cosas medio raras y decís “esto ¿qué hice?, algo rompí”. (...) Los niños, no le importa ¡le siguen dando! No tienen ningún reparo (Evangelina, 37 años, empleada de una ONG, primaria, Boix y Merino, Montevideo).

En las razones dadas para explicar su “torpeza”, predomina la idea que existe un pacto fundacional entre las nuevas tecnologías y su incorporación en un estadio temprano de la vida, que habilita a los niños de este tiempo para apropiárselas, aprovechando su natural labilidad para explorar e incorporar conocimiento nuevo, y por antonomasia, excluye a los adultos por su rigidez e incapacidad de adquirir las nuevas habilidades que exige el mercado del trabajo en el presente y en el futuro. Como veremos en los ejemplos a continuación, aunque no pueden explicar con claridad a qué se debe ese “don”, mencionan que una de las razones fundamentales es porque ya nacieron en un mundo de computadoras y que al ser más pequeños les cuesta menos entender su complejidad. También señalan que los padres ya agotaron su capacidad de aprender, sobre todo si tienen más de cuarenta o cincuenta años, que los niños son más osados para experimentar, no tienen miedo de romper, que se enseñan entre ellos; que aprenden jugando y que tienen mucho más tiempo libre:

Y, uno es medio lento. (...) ellos sí, ellos ya saben todo porque se están criando con eso. Uno no se crió con la tecnología, ¿no? (Verónica, 30 años, desocupada, primaria, Boix y Merino, Montevideo).

Te caminan por arriba. Naaa, pero ellos aprenden como pedrada. Cuando recién agarraron la computadora, que recién la trajieron, entraron a meter los dedos, uno le enseñaba al otro, que son 5... en un ratito aprendieron a jugar, con lo que traía la computadora (Noel, 60 años, desocupado, primaria, Casablanca, Paysandú).

Y si hay que hacer algo, “sacas tal cosa”, y “¿Cómo hago?”, “Ah, fíjate”. Y agarran la XO y ya lo hicieron. Sin saber a dónde ir, qué tocar, sin preguntar, nada, al toque ya lo hacen. Cuando me dicen a mí, yo estaré dos días para poder llegar a ver si encuentro. Más allá de que la sepa manejar, es más difícil para los adultos que para los chicos (Sandra, 51 años, desocupada, primaria, Villa Colón, Montevideo).

La coordinación entre el teclado, mouse y organización conceptual de íconos, ventanas, menús de opciones, etc., es subjetivamente negada porque contradicen no sólo lo “aprendido”, sino las formas de aprender. Para los padres, la posibilidad de aprender se definía tradicionalmente por la relación más o menos exitosa entre la mano y la mente mediada por el soporte material y simbólico del lápiz, el cuaderno, el libro y la maestra, como fuentes dadoras de saber y significados, y con capacidad de verificar y legitimar los resultados. Pero en el caso de la computadora, al desaparecer la mediación del lápiz y el control del trazo para expresar la asimilación de los conceptos e ideas (hacer resúmenes, escribir redacciones, hacer cuentas, copiar textos, etc.), no les queda claro cómo se produce la transferencia del conocimiento, y tienden a percibir que no es la mente la que se queda con éste, y, por lo tanto lo domina, sino que es la computadora la que hace sumas, resúmenes, busca y edita la información, etcétera:

(...) yo digo la computadora es como una mente (...) que guarda cosas que la mente de nosotros no puede guardar porque nos olvidamos (José, 49 años, empleado rural, primaria, San Antonio, Salto).

Tenía que quedarte eso, lo que la maestra te enseñó, tenías que aprenderlo y memorizarlo, porque ella te decía “memoricen esto,

aprendan esto, porque yo mañana vengo, agarro y les pregunto”. (...) Digo, uno antes aprendía... teníamos que quedarnos todo en la mente. Pero ya no. Ya es todo con computación, computadora (Sandra, 41 años, ama de casa, primaria, Bº P3, Paysandú).

En el uso de la computadora desaparece imaginariamente la relación evidente entre mano y mente, y en su lugar aparece un teclado, un mouse y una pantalla, llena de íconos con significados preconcebidos y oscuros de descifrar, y que remiten a una lógica completamente diferente, y sobre todo, inaprensible en los términos del *habitus escolar*: para escribir en un papel se da una orden que viene de la mente al lápiz, que se desplaza sobre el papel bajo nuestra atenta mirada, la de nuestros padres o nuestros maestros. Para escribir en la computadora se necesita del mouse para ubicarse sobre algún punto de la pantalla, pero si se mira el mouse, entonces se pierde ese punto en la pantalla. La presión sobre el lápiz aseguraba el control sobre la caligrafía que debe orientarse de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. La presión sobre las teclas y el mouse no garantiza nada de lo anterior, siempre se pierde lo que uno anda persiguiendo y no obedece las instrucciones que intuitivamente ordena la mente y ejecuta la mano. Todo lo cual pone en evidencia, frente a sus hijos y a sí mismos, la incapacidad para solucionar los problemas y superar las dificultades:

Sí me parece que es más a tocar un botón y que se vaya, que de repente es difícil volver atrás, que querés salir y no podés y te seguís metiendo en otras cosas que, viste, yo tocaba, tocaba, y me iba a otras cosas que no entendés. Entonces bueno, le decía ‘a ver Santiago cómo hago para salir de acá, que me quiero ir allá’. Pero el miedo es a tocar botones que no corresponden (Claudia, 35 años, empleada doméstica, segundo de liceo, Minas, Lavalleja).

(...) Yo tengo miedo... no sé, ellos me explican, yo ya entendí algo, pero cuando estoy frente a la computadora como que me da cosa, no sé, capaz que toco algo o salgo del programa y después ¿cómo

hago para volver? (Gladys, 57 años, cocinera, secundaria, Cerro Norte, Montevideo).

Los jóvenes no se pelean con las TICs, las domestican, pero en un sentido totalmente distinto a los adultos. Se acoplan naturalmente con ellas porque no sólo son instrumentos para comunicarse sino que constituyen un pilar fundamental en la naturaleza de sus vínculos sociales. Tienen un sentido vital y también lúdico y su uso implica la construcción de una red de pertenencia, un espacio de sociabilidad y un lugar de socialización. De ahí que no tengan necesidad de fragmentar, ni distinguir, ni separar el tiempo de uso del tiempo del no uso (Winocur, 2009), y mucho menos elaborar un discurso acerca de sus dificultades con un programa o una nueva aplicación. Los adultos construyen un discurso de adhesión o de rechazo a las nuevas tecnologías que los jóvenes no tienen ni necesitan. Es como si hablando de sus temores y recelos, pudieran controlar la inseguridad que les provoca su falta de dominio práctico y simbólico de la computadora y de la Red.

Los inmigrantes digitales reconocen la necesidad de las TICs y de cómo éstas han cambiado positivamente sus vidas a pesar de los tropiezos iniciales y de la falta de pericia en muchas aplicaciones, pero sienten la necesidad de marcar una distancia con respecto al papel que ocupa en sus vidas. Sólo en la medida en que pueden marcar su independencia, se sienten tranquilos frente al extrañamiento que experimentan subjetivamente respecto a los nativos digitales.

Bibliografía

- Flichy, P. (2006). El individualismo conectado. Entre la técnica digital y la sociedad. Revista *TELOS*, núm. 68, julio-septiembre. Revista digital, disponible en: telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloautorinvitado.asp?idarticulo=1&rev=68.htm
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9, núm. 5, octubre. Disponible en: www.marcprensky.com.

- Sunkel, G., D. Trucco y S. Moller (2011). *Aprender y enseñar con TIC en América Latina. Potenciales beneficios*. Chile: CEPAL.
- Verdú, D. (2015). La generación Z quiere cambiar el mundo. *El País*, 3 de marzo, p. 30.
- Winocur, R. (2009). Extranjeros digitales y mediáticos: el extrañamiento en la comunicación. N. García Canclini, coord. *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Barcelona: Ariel.
- (2011). El hogar como un lugar socio-antropológico clave para comprender la relación cotidiana con las TIC. *Mediálogos*, núm. 1, pp. 8-19.
- y R. Sánchez Vilela (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Editorial Planeta.
- White, D. y A. Le Cornu (2011). Visitors and residents. A new typology for online engagement. *FirstMonday*, vol. 16, núm. 9, 5 de septiembre. Consultado el 18 de mayo de 2016 en: firstmonday.org/article/view/3171/3049.

De los autores

Sarah Corona Berkin

Doctora en Comunicación Social por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesora de la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, actualmente coordinadora del Doctorado en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III y realiza investigación en temas relacionados con la cultura de la escritura y la cultura visual en distintos grupos sociales, así como la interculturalidad y la inclusión social.

María Guadalupe Moreno Bayardo

Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Profesora investigadora de tiempo completo titular C en la Universidad de Guadalajara. Autora de 18 libros, 24 capítulos de libro y una centena de artículos en revistas especializadas. Principales líneas de trabajo: formación para la investigación y formación de docentes.

Adriana Piedad García Herrera

Doctora en Educación. Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE. Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora normalista egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Su trayectoria académica se vincula con procesos de formación docente inicial, continua y de posgrado.

José Antonio Ramírez Díaz

Licenciado en Psicología y maestro en Desarrollo Organizacional por el ITESO. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I del CONACYT. Profesor con perfil PROMEP y profesor investigador titular A del Departamento de Estudios en Educación- CUCSH de la Universidad de Guadalajara.

Felipe de Jesús Montaña Cervantes

Licenciado en Administración de Empresas, maestro en Negocios y Estudios Económicos y doctor en Educación. Profesor de tiempo completo en la categoría Docente Asociado A, experiencia como profesor desde 2006 a la fecha impartiendo las materias de metodología de la investigación, sociología de las organizaciones, entorno económico internacional, formación y desarrollo de recursos humanos, formulación y evaluación de proyectos de inversión. En los últimos años ha trabajado particularmente en temas de formación y profesionalización de los docentes de Educación Superior en México.

Felipe Martínez Rizo

De 1974 a 2016 profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde fungió como rector. Ha escrito 57 libros y más de 185 artículos o capítulos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y la Academia Mexicana de Ciencias. Fundador y primer director general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En 2011 recibió el *Doctorado Honoris Causa* de la Universidad de Valencia, España.

Juana Eugenia Silva Guerrero

Economista egresada de la Universidad de Guadalajara en 1985. Obtuvo el grado de maestra en Políticas Públicas por el Insti-

tuto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) en 1989. Doctora en Educación por el Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (2015). Actualmente se desempeña como profesora investigadora adscrita a la División de Economía y Sociedad en el Departamento de Políticas Públicas.

Rosalía Winocur

Doctora en Ciencias Antropológicas. Profesora e investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Entre sus libros destacan: *Ciudadanos Mediáticos* (Gedisa, 2002), *Robinson Crusoe ya tiene celular* (Siglo XXI/UAM, 2010), *Hacia una antropología de los lectores* en coautoría con Néstor García Canclini y otros autores (Telefónica/UAM/Ariel, 2015) y *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*, en coautoría con Rosario Sánchez Vilela (Planeta, 2016).

Humberto Darwin Franco Migués

Doctor en Educación y maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Autor de tres libros: *Ciudadanos de ficción: prácticas y discursos ciudadanos en las telenovelas mexicanas. El caso Alma de Hierro* (UdeG, 2012); *Al filo de las pantallas* –en coautoría con Guillermo Orozco– (La Crujía, 2014) y *Cartilla de alfabetización ciudadana: guía pedagógica para empoderar al ciudadano frente a la publicidad electoral* (UdeG/UNESCO, 2016).

Diana Sagástegui Rodríguez

Profesora titular C del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Tiene el grado de Maestría en Sociología por la UdeG, de Maestría en Ciencias por The University of Houston y de Doctorado en Antropología Social por la Université de Nice, Francia. Líneas de investigación: producción social de conocimiento y apropiación social de tecnologías. Autora

de 12 artículos publicados en revistas especializadas nacionales e internacionales, 14 capítulos de libros, editora y coeditora de cuatro libros.

Evangelina Cruz Barba

Profesora del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México. Doctora en Educación y maestra en Negocios y Estudios Económicos por la misma universidad. Líneas de investigación: educación y economía del turismo. Publicaciones recientes: “La actividad turística desde la perspectiva económica”, en Revista *Economía y Política*. Ecuador: Universidad de Cuenca, 2014; “La institucionalización de la psicología y el turismo en la Universidad de Guadalajara. Historia heredada e identidades profesionales”, en *Perfiles Educativos*. México: IISUE-UNAM vol. XXXVII, núm. 149, 2015.

Guillermo Orozco Gómez

Maestro y doctor en Educación por la Harvard University. Jefe del Departamento de Estudios de la Comunicación Social y profesor investigador de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Coordinador de la Cátedra UNESCO-UNAOC-UNITWIN de Alfabetización Mediática Informativa y Diálogo Intercultural (MILID).

Hugo Raymundo García Díaz

Licenciado en Sociología con especialización en educación por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara, desarrollando trabajos con enfoque en la recepción televisiva y los lugares de recepción mediática. Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara con trabajo en la línea de comunicación, con énfasis en el uso de las tecnologías de la información en los espacios escolares.

Diálogos educativos dentro y fuera del aula
se terminó de imprimir en noviembre de 2016
en Pandora Impresores S. A. de C. V.
Caña 3657, La Nogalera,
Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 500 ejemplares.

Diseño:
Verónica Segovia González
Corrección de textos:
Amparo Ramírez Rivera

Diálogos educativos dentro y fuera del aula no es un compendio de textos de distintos autores, tampoco es una obra colectiva temática, ni un conjunto de escritos coordinados bajo una solicitud expresa. El eje que agrupa lo que enseguida se podrá leer, es la producción académica de una comunidad educativa que se muestra en su capacidad dialógica y de construcción de conocimiento conjunto. Cada capítulo de este libro consiste en dos apartados en torno a un mismo tema.

De esta manera, el autor, o el "quién dice a quién", sí define las características del hallazgo. El científico social se enfrenta a problemas derivados del ser humano que estudia a otros seres humanos y por ello la escritura y la autoría son un tema de fondo.

Queda claro que el lector de este libro también está presente en el discurso dialógico de todos nosotros.