

Revista

FUENTE

Núm. 20 (2)
Diciembre 2018

El valor social de
la educación



I.S.S.N.: 1575-7072

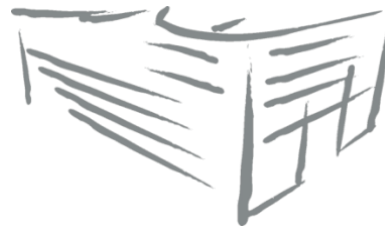
e-I.S.S.N.: 2172-7775

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuente>

Fuentes



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la
Educación

La Revista de la Facultad
de Ciencias de la
Educación.
Universidad de Sevilla.



Revista

F
U
E
N
T
E
S

Vol. 20 (2)
Diciembre 2018

El valor social de la
educación



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnica, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2018
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99

Consejo de Dirección

Editora Jefe

Teresa González Ramírez

Editor Fundador

Juan de Pablos Pons

Editor Adjunto

Francisco Núñez Román

Secretaría de dirección

Patricia Villaciervos Moreno

Consejo Editorial

Rocío Anguita Martínez, Universidad de Valladolid, Spain
Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, Spain
Juan Antonio Núñez Cortés, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Francisco Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia, Spain
Yiyi López Gándara, Universidad de Sevilla, Spain

Difusión y Bases de Datos

Juan Antonio Barrera Gómez (Universidad de Sevilla)
Víctor Manuel Moya Orozco (Universidad de Sevilla)

Consejo Asesor

Dr. Ricardo González-Carriedo, University of North Texas, United States; Dra. Carmen María Fernández García, Universidad de Oviedo, Spain; Dra. Anna Forés Miravalles, Universidad de Barcelona, Spain; Dr. Joaquín García Carrasco, Universidad de Salamanca, Spain; Dra. María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, Spain; Dra. Fuensanta Hernández Pina, Universidad de Murcia, Spain; Dr. Luis López Catalán, Universidad Pablo de Olavide, Spain; Dr. Vicente Llorent Bedmar, Universidad de Sevilla, Spain; Dr. Luis Núñez Cubero, Universidad de Sevilla, Spain; Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca, Spain; Dra. Jaqueline García Falla, Universidad de Costa Rica, Costa Rica; Dr. Manuel Área Moreira, Universidad de La Laguna, Spain; Dr. Jose Miguel Correa Gorospe, Universidad del País Vasco, Spain; Dra. Blanca Escudero Pando, CEU San Pablo Andalucía, Spain; Dr. Juan Manuel Escudero, Universidad de Murcia, Spain; Dr. Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, Spain; Dr. Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata, Italy; Dra. Rosemarie Killius, Wolfgang Johann GOETHE Universität, Germany; Dra. Teresa Lugo, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires, Argentina; Dr. Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, Spain; Dr. Paolo Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia, Italy; Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, Spain; Verónica Cobano-Delgado Palma, Universidad de Sevilla, Spain; Dra. Pilar Colás Bravo, Universidad de Sevilla, Spain; Dra. Ann W. Gilfoil, The University of Virginia's College at Wise, United States; Dr. Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla (España); Dra. Eva María Olmedo Moreno, Universidad de Granada, Spain; Dra. Irma Velez, Universidad Paris Sorbonne, France; Dr. Witold Wolny, The University of Virginia's College at Wise, United States.

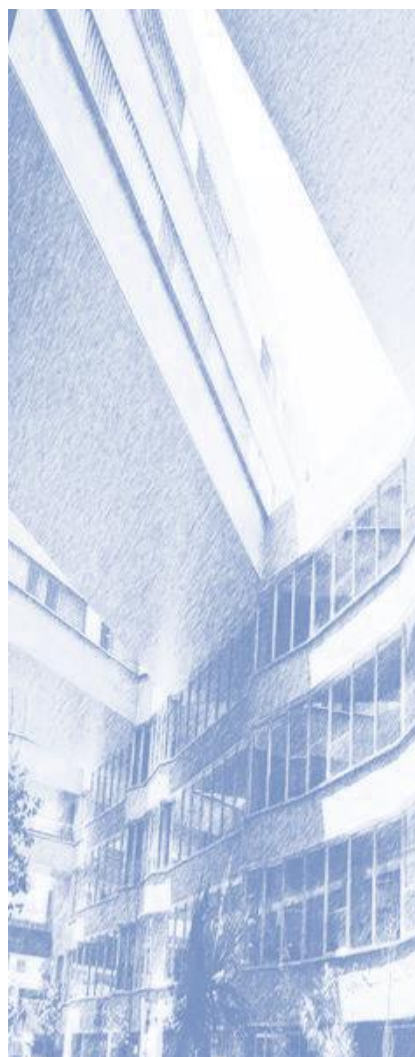
ÍNDICE

	<i>Página</i>
Presentación	
<i>El valor social de la educación: a modo de introducción</i>	11-13
<p style="margin-left: 40px;">Jesús Miguel Jornet Meliá Carlos Sancho-Álvarez</p>	
Artículos	
<i>La preocupación por la calidad de la educación y su valor social</i>	17-27
<p style="margin-left: 40px;">The concern about educational quality and its social value Felipe Martínez-Rizo</p>	
<i>Las políticas de evaluación educativa en América Latina</i>	29-35
<p style="margin-left: 40px;">Creation of transmedia contents in the hyperconnected society. A digital ethnography with university students Ivana Griselda Zacarias</p>	
<i>Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia</i>	37-50
<p style="margin-left: 40px;">Educational policies to support school trajectories at the high school in Latin America: the provision of resources as strategy Pablo Daniel García</p>	
<i>Relación entre estilos educativos familiares y el valor social subjetivo de educación: reflexiones a partir de un estudio</i>	51-73
<p style="margin-left: 40px;">Relationship between family educational styles and social value of education: reflections of a study María Jesús Perales Montolío Mercedes Bisquert Martínez Margarita Bakievaç</p>	
<i>Concepciones de estudiantes sobre enseñanza socialmente justa. Un estudio fenomenográfico</i>	75-89
<p style="margin-left: 40px;">Students Conceptions on Socially Just Teaching. A Phenomenographic Study F. Javier Murillo Nina Hidalgo</p>	
<i>Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa</i>	91-104
<p style="margin-left: 40px;">Successful education for all: tutoring as a process of school support from the perspective of educational equity Brenda Imelda Boroel Cervantes José Sánchez Santamaría Karla Denisse Morales Gutiérrez Patricio Sebastián Henríquez Ritchie</p>	

Aportes de los Programas Universitarios para Mayores al Valor Social de la Educación a lo largo de la vida. Reflexiones a partir del estudio de un caso
Contributions of University Programs for Seniors to the Social Value of Education throughout life. Reflections from the study of a case
Judith Quintano Nieto
Sonia Ortega Gaité
María Tejedor Mardomingo

105-118

Presentación



El valor social de la educación: a modo de introducción

Jesús Miguel Jornet Meliá¹
Carlos Sancho-Álvarez²

La crisis económica sufrida en los últimos años, y en concreto en España, ha transmitido una cierta desconfianza en la sociedad acerca del valor que posee la educación para la integración y promoción socio-laboral de los jóvenes, así como en relación al impacto que ésta tiene para prevenir de la exclusión social a lo largo de la vida.

Por desgracia en España, aún en la actualidad, que se considera que la crisis económica está en proceso de superación, hay una gran cantidad de jóvenes que se les identifica como “sobre-formados” y que no encuentran un empleo adecuado a su formación. Unos acaban trabajando en empleos que requieren menor formación académica, mientras que otros acaban en el paro o teniendo que emigrar a otros países. Personalmente es un problema gravísimo, pero políticamente también lo es, pues resulta que la inversión educativa se convierte de este modo en un gasto, tanto personal como económico. Adicionalmente, la creencia de que la educación conlleva una mayor seguridad para el bienestar social está en gran medida también en crisis.

No obstante, la Educación se ha considerado tradicionalmente como un factor que aporta mejoras para el desarrollo personal y la transformación social. Sistemáticamente se observa a partir de diversos indicadores sociales que las personas que tienen mejores niveles educativos también presentan mayores niveles socio-económicos y menor probabilidad de exclusión social a lo largo de la vida. Estos indicadores presentan la misma tendencia en el Informe Panorama de la Educación (*Education at a Glance*) que periódicamente realiza la OCDE. Asimismo, las diferencias que se dan entre colectivos más y menos favorecidos se dan de forma concomitante entre los niveles socioeconómicos y educativos.

Por último, señalar que los países que destinan mayores recursos a educación, sea desde el ámbito público y/o el privado, también son aquéllos que presentan mayor nivel de desarrollo. Esta asociación, no es casual. De hecho, desde los primeros estudios (como, por ejemplo, el de Coleman et al., 1966) en los que se intentaban identificar los factores que explicaran mejor –o incluso predijeran- los logros o resultados académicos, el nivel socio-económico y cultural de las familias se ha mostrado como el más potente, por encima de factores escolares. Este tipo de resultados se sigue observando a partir de investigaciones realizadas con datos recabados en evaluaciones nacionales e internacionales a gran escala. En otros estudios, con enfoques metodológicos más micro-analíticos, no obstante, se puede identificar mejor el valor diferencial que tienen otros factores personales, familiares y escolares. Así, ello no quiere decir que la escuela sea un instrumento que no compense ni mejore las condiciones de personas y colectivos vulnerables, pero pone de manifiesto que la situación social, representada en lo económico y en lo cultural de las familias y la sociedad en general, es un factor clave que acompaña al trabajo escolar para la obtención de los logros educativos condicionándolos, incluso, positiva o negativamente.

Por todo ello, cuando se aborda el análisis de la calidad educativa, sea a nivel personal, de centros o de sistemas, normalmente se recaba información de indicadores que, de manera directa o indirecta, puedan poner de manifiesto el valor que se le reconoce u otorga a la educación. El contexto social indudablemente es un facilitador o un obstaculizador del rol que se le dé a la educación y éste, a su vez, de los posibles logros o resultados. De ahí que, en muchos estudios sobre políticas educativas, se informe sobre el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) o del PIB *per cápita*, que

¹ Dr. en Educación, Catedrático de Medición y Evaluación Educativas, Dpto. MIDE de la Universitat de València (España). Grupo de Investigación GemEduCo y de Innovación InnovaMIDE (www.uv.es/gem). Contacto: jornet@uv.es.

² Dr. en Educación, acreditado Profesor Contratado Doctor, Universidad Antonio de Nebrija (España). Grupo de Investigación GemEduCo y de Innovación InnovaMIDE (www.uv.es/gem). Contacto: csancho@nebrija.es.

destinan los gobiernos a la Educación y de otros indicadores económicos como demostración de la importancia que se le da, desde la acción de gobierno, a la educación entendida como elemento de transformación y bienestar personal y social.

Desde otra perspectiva de análisis, en estudios sobre evaluación de la calidad de sistemas educativos se observa que es frecuente recoger información acerca de las expectativas y aspectos motivacionales que los escolares o sus familias tienen hacia la educación; por ejemplo, una pregunta habitual dirigida a familias como “¿hasta qué nivel desearían que estudien sus hijos?” presenta, normalmente, tendencias de asociación positiva con los resultados escolares.

Cuando comenzamos a desarrollar el modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos, basado en el concepto de Cohesión Social (Jornet, 2010; 2012), este tipo de apreciaciones nos llevaron a considerar el Valor Social de la Educación (VSE) como un indicador complejo, es decir, un constructo teórico que podría ser medido a nivel personal, social y político.

En el trabajo de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) planteamos que el valor social que se otorga a la educación podía abordarse, a nivel evaluativo, desde dos perspectivas: el valor que le otorgan las políticas públicas a la educación, y el valor que le reconocen las personas (alumnado, familias y profesorado). En el primer caso, nos referimos al Valor Social Objetivo de la Educación (VSE-O). Por su parte, en el segundo caso nos referimos al Valor Social Subjetivo (VSE-S) de la Educativo.

Esta doble consideración, nos permite reflexionar acerca de qué indicios e indicadores pueden identificarse para evaluar el valor social de la educación en ambos planos de análisis. En los dos casos, la reflexión nos orientó hacia un planteamiento metodológico de forma que permitiera abordar la importancia del valor social de la educación desde un planteamiento holista, globalizador; es decir, como un constructo complejo, producto de indicadores simples como, por ejemplo, un grupo de preguntas como la mencionada anteriormente dirigidas a escolares o a familias. De igual forma, para el análisis de políticas educativas, sería posible teorizar acerca de las dimensiones del valor social que se da a la educación desde un enfoque político analizando indicadores simples y cómo se relacionan entre sí configurando un constructo teórico global.

En este número monográfico se invitó a la comunidad científica a presentar sus aportaciones acerca del valor social que se otorga a la educación, desde la posición teórico-metodológica que cada cual tuviera al respecto. A partir de la convocatoria realizada por la revista se han recibido diversas contribuciones. De ellas, se presentan siete de gran interés como muestra del estado de la cuestión y de los diversos enfoques que se pueden dar en el tratamiento de esta temática.

Las tres primeras aportaciones se refieren a la calidad, la evaluación y la política educativas, como indicadores del VSE-O que se ha dado a la educación en las últimas décadas. Creemos que es importante destacar que precisamente esta preocupación ha cobrado una especial relevancia en América Latina. Por ello, no es de extrañar que los tres primeros trabajos provengan de autores latinoamericanos.

En el primero de ellos, presentado por el Dr. Felipe Martínez Rizo, se analiza la creciente preocupación por la calidad educativa que se ha observado en muchos países y que se ha manifestado especialmente a partir del incremento de evaluaciones a gran escala, orientadas a informar la política educativa. El autor presenta sus posiciones acerca de la necesidad de abordar las evaluaciones de la calidad superando planteamientos simplistas y falaces que se han extendido en esta área. El segundo trabajo del monográfico es el que presenta la Dra. Ivana G. Zacarías, en el que analiza de forma exhaustiva la evolución de los enfoques, instituciones y proyectos evaluativos acerca de la calidad educativa que se han ido desarrollando en Latinoamérica y, el tercero, aportación realizada por el Dr. Pablo Daniel García, sobre la provisión de recursos como estrategia para la mejora de los logros escolares en las políticas educativas en América Latina. Estos trabajos ponen de manifiesto el interés social que se ha ido instaurando sobre el rol de la educación como motor de desarrollo social y “ascensor social” y, desde el punto de vista científico-académico, el hecho de que el análisis del impacto y relevancia de la educación en la sociedad es un fenómeno que debe ser analizado desde la confluencia de diversas especialidades pedagógicas, como la Política Educativa, la Educación Comparada, la Medición, Evaluación e Investigación Educativas, así como desde la Sociología y la Economía.

El segundo grupo de trabajos que aquí se presentan son una pequeña muestra de las diferentes facetas que pueden considerarse al investigar sobre el valor social subjetivo que se da a la educación. Tal como mencionamos anteriormente, el VSE-S en definitiva es una percepción que se construye a partir de experiencias que se dan en el ámbito personal, escolar, familiar y social. La persona acaba valorando la educación en función de diferentes vivencias, lo que constituye que sea un constructo que pueda y deba ser analizado en relación con otros constructos personales, escolares y sociales. La metodología, por tanto, es necesariamente diversa, abarcando desde estudios fundamentalmente de corte cuantitativo hasta otros cualitativos, sin olvidar los de complementariedad metodológica.

El primero de los trabajos que se presentan en este segundo grupo es la aportación de las Dras. M^a Jesús Perales, Mercedes Bisquert y Margarita Bakieva. En estudios anteriores, las autoras trabajaron sobre estilos educativos familiares y el modo de evaluarlos en familias de escolares de educación primaria y secundaria obligatoria españoles, desarrollando y validando escalas a tal efecto. En este caso, nos presentan un análisis cuantitativo acerca de las relaciones que puedan darse entre el VSE-S y los estilos educativos familiares. Las evidencias aún son escasas, pero es muy interesante acercarse a un estudio entre constructos que, muy probablemente, deben estar relacionados y podría ser avalado por resultados que son difíciles de recabar, tanto por el modo en que puedan ser medidos los estilos educativos familiares como el VSE-S asociado a ellos.

El segundo de los trabajos que conforman este bloque relativo al VSE-S, es el de los Dres. F. Javier Murillo y Nina Hidalgo. Se trata de un estudio fenomenográfico sobre cómo se construye a partir de la enseñanza la percepción de la justicia social. Cuando analizamos el VSE-S la dimensión de percepción de justicia social encontramos que está íntimamente relacionada con él, a la par que está asociada a las vivencias que se dan en la escuela, así como al trabajo que desde ella se realiza para que el alumnado pueda desarrollar criterios de valoración acerca de la justicia social.

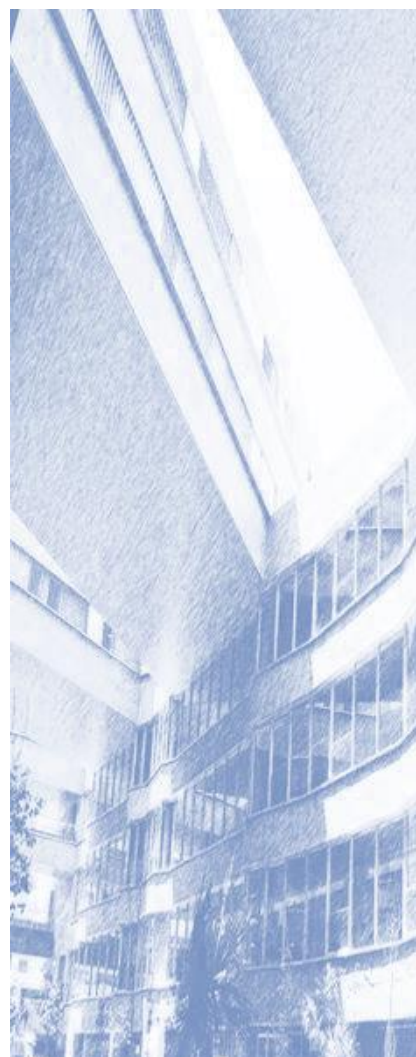
El siguiente trabajo, presentado por los Dres. Brenda I. Boroel, José Sánchez-Santamaría, Karla D. Morales y Patricio S. Henríquez nos ofrecen los resultados de la evaluación de un programa de acompañamiento escolar basado en un proceso de tutoría. Su finalidad es analizar la capacidad de este tipo de programas orientados desde el concepto de equidad educativa. El último trabajo que compone el monográfico ha sido realizado por las Dras. Judith Quintano, Sonia Ortega y María Tejedor. Nos ofrecen el estudio de las aportaciones de programas universitarios dirigidos a personas mayores. La educación a lo largo de la vida no tiene únicamente un valor social vinculado a la empleabilidad, sino que constituye un instrumento de apoyo personal, cultural, y social en diversos momentos de la transición por las diversas etapas vitales. Un estudio de caso pone de manifiesto el VSE-S que implica este tipo de programas, cada vez más frecuentes en las universidades.

Para finalizar, agradecer a la Revista Fuentes la oportunidad que ha brindado a la comunidad científico-académica para abordar esta temática y a los autores que han colaborado con sus trabajos en este número.

Referencias Bibliográficas.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education.
- Jornet, J.M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Docencia (RIIED), Valencia, Septiembre. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (2012)- Vol. 5(1), 349-362. Accesible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Accesible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

Artículos



La preocupación por la calidad de la educación y su valor social

The concern about educational quality and its social value

Felipe Martínez-Rizo
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Recibido: 15/10/2018
Aceptado: 19/12/2018

ABSTRACT

The article is based on the observation that in many countries there is widespread concern about the quality of their respective education systems. Next, the support of this concern is analyzed; at least in part, it is based on a superficial interpretation of the results of large-scale performance tests, such as those promoted by the OECD, which are known by the acronym PISA. Then we reflect on the risk that a limited vision of the notion of educational quality can lead to neglect fundamental dimensions of the educational endeavor, and we conclude with considerations about the social value of education.

KEY WORDS: Educational quality; Evaluation; Social value of education.

RESUMEN

El artículo parte de la constatación de que en muchos países se detecta una extendida preocupación por la calidad de sus respectivos sistemas educativos. En seguida se analiza el sustento que tiene esa preocupación, en parte basada en una interpretación superficial de los resultados de pruebas en gran escala de rendimiento, como las promovidas por la OCDE que se conocen con la sigla PISA. Luego se reflexiona sobre el riesgo de que una visión limitada de la noción de calidad educativa puede llevar a descuidar dimensiones fundamentales de la tarea educativa, y se concluye con consideraciones sobre el valor social de la educación.

PALABRAS CLAVE: Calidad de la educación; evaluación; valor social de la educación.

1. La preocupación por la calidad de la educación antes y ahora

La manera en que los actores involucrados en cuestiones educativas conciben la calidad de dichas actividades se ha transformado sustancialmente en las dos últimas décadas, y esa transformación ha ido acompañada de un crecimiento sin precedentes en la amplitud y la profundidad de la preocupación al respecto.

Para entender cabalmente la importancia del cambio ocurrido, conviene recordar que los sistemas educativos modernos se desarrollaron a lo largo del siglo XIX y durante el XX, con un avance paulatino y muy desigual entre países en lo que se refiere a la proporción de niños y jóvenes que asistía a los diversos grados, en relación con el total de quienes estaban en edad de hacerlo.

En los países que se industrializaron tempranamente —el Reino Unido, Francia, Prusia y luego Alemania, otros países europeos y los Estados Unidos— el proceso ocurrió primero, y poco a poco se extendió otras regiones, incluyendo colonias de las potencias europeas, los países de América Latina ya independientes y, con sus propias modalidades, Japón.

Hasta fines del siglo XX ni siquiera se contaba con estadísticas fiables con las que se pudiera comparar con precisión el avance de cada país en lo relativo a acceso y permanencia de niños y jóvenes en la escuela, mucho menos había forma de comparar el nivel de preparación que alcanzaban los jóvenes que terminaban los diversos niveles escolares en cada país. En cada país había mecanismos para cuidar la calidad educativa, que incluían requisitos para que una persona pudiera dedicarse a la docencia, y sistemas de supervisión (inspectorados). Los países más importantes se enorgullecían de sus respectivos sistemas educativos, y las autoridades correspondientes no echaban de menos la ausencia de mecanismos que les permitieran valorar los niveles de aprendizaje alcanzados.

Lo que cambió tal estado de cosas fue el desarrollo de herramientas capaces de medir en forma aparentemente objetiva los niveles de aprendizaje: la psicometría que, a partir de las ideas de pioneros europeos como Binet, surgió en los Estados Unidos, durante la primera mitad del siglo XX.

Los estudiosos del tema consideran que para 1950 el proceso había llegado a una razonable madurez, reflejada en la versión clásica de la teoría de las pruebas (*Classical Test Theory*), plasmada por Harold Gulliksen (*Theory of Mental Tests*), siguiendo las huellas de Edward Thorndike; de Lewis Terman, que adaptó las ideas de Binet en Stanford; de la prueba de aptitud académica del *College Board* (*Scholastic Aptitude Test*); y del *Educational Testing Service* de Princeton. (De Landsheere, 1996; Martínez Arias, 1995)

En el contexto de la Guerra Fría, el lanzamiento por la Unión Soviética del primer satélite artificial —el Sputnik, en octubre de 1957— hizo que en los Estados Unidos se produjera una reacción de gran inquietud ante el riesgo de que el país se viera superado por su rival en la carrera espacial y armamentista. Se coincidía en la necesidad de tener más y mejores científicos e ingenieros, y todo eso llevó a que surgiera una fuerte preocupación por la calidad de la educación, en especial en las áreas de matemáticas y ciencias naturales. (Mathison y Ross, 2008)

En ese contexto se comprende el creciente interés por las pruebas de rendimiento en gran escala, que en las décadas siguientes se concretó en la implantación, con carácter obligatorio, por casi todos los estados americanos, de pruebas basadas en *estándares mínimos de desempeño*; en la creación de las pruebas nacionales del *National Assessment of Education Progress*; en el *movimiento de estándares educativos*; en la meta fijada por los gobernadores de los 50 estados de que en el año 2000 los alumnos del país serían los primeros del mundo; y en la obligación, para todos los estados, de aplicar anualmente pruebas censales en grados clave de la enseñanza elemental y media, que estableció en 2002 la ley *No Child Left Behind*. (Baker y Choppin, 1990; Mathison y Ross, 2008)

Con pocas excepciones, como el Reino Unido, Australia y los Países Bajos, hasta fines del siglo XX en otros países el uso de pruebas estandarizadas distaba mucho de tener la importancia que se le daba en Estados Unidos, pero la situación internacional comenzó a cambiar también a consecuencia del impacto que tuvo el lanzamiento del Sputnik. En 1958, por iniciativa del investigador sueco Torsten Husén, un grupo de especialistas emprendió un gran esfuerzo internacional para desarrollar pruebas de rendimiento que pudieran aplicarse a los alumnos de sus respectivos países, para lo que debían basarse en los elementos comunes de los currículos de todos los sistemas educativos involucrados.

Ese fue el origen de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), cuyos primeros estudios, sobre matemáticas y ciencias, se hicieron en las décadas de 1960 y 1970. En las de 1980 y 1990 iniciaron los estudios más conocidos, sobre matemáticas y ciencias (*Third International Mathematics & Science Study*, TIMSS) y sobre lectura (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS), que después adoptaron un ritmo regular de aplicación, cada cinco y cuatro años. La IEA ha hecho estudios sobre educación cívica y otros. (Postlethwaite, 1985; 1994; Husén y Postlethwaite, 1996).

En muchos países, sin embargo, y en particular en la gran mayoría de los de América Latina, las pruebas de la IEA fueron casi desconocidas, y su impacto no fue significativo. Muy diferente fue lo que pasó con las pruebas promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), conocidas por la sigla PISA (*Programme for Institutional Student Assessment*, que se aplican cada tres años, desde el 2000).

Los resultados de PISA tienen una visibilidad creciente, en el también creciente número de países que participa en las sucesivas aplicaciones. Su difusión se ha vuelto un momento estelar en lo que se refiere al interés público por la calidad de la educación, de manera que son noticia de primera plana en la prensa escrita y en los medios audiovisuales. Tienen también un impacto considerable – aunque desigual y muchas veces poco sustentado, como se verá más adelante— en las políticas de los sistemas educativos participantes. En muchos países esa difusión representa una fuerte presión para las autoridades educativas, que se ven orilladas a tomar decisiones importantes en forma apresurada y poco consistente, como reacción ante lo que, según los medios, es una situación catastrófica.

Un indicio del impacto mediático de los resultados de las pruebas de la OCDE: en Alemania, Noruega y otros países se utiliza la expresión *PISA shock* para referirse a ello (Taut y Palacios, 2016: 12, 14). En una obra sobre los resultados de PISA 2006 (Roca y Martínez Rizo, 2009) se muestra que algo similar ha ocurrido en España y los países participantes en PISA de América Latina.

2. Interpretación superficial y uso inadecuado de los resultados de PISA

Los informes de cada aplicación de PISA se plasman en volúmenes con complejos análisis, pero los medios de comunicación destacan solamente los *rankings*, los ordenamientos de países basados en la media de puntos obtenidos por los jóvenes de la muestra evaluada, en competencia lectora, matemática y científica.

Eso es casi lo único que la mayoría del público conoce, y pocos van más allá, incluyendo a buena parte de las autoridades educativas nacionales y locales, y algunos de los especialistas que se interesan en el tema. La información que dan los ordenamientos, sin embargo, es limitada; se reduce a que cierto país está mejor o peor que tal otro, sin indagar en qué aspectos está la diferencia, si es o no significativa, si se modifica o no en el tiempo y, sobre todo, a qué se debe o, al menos, con qué factores de la escuela y el entorno está asociada, aunque los informes contienen información sobre todos estos aspectos.

Otro uso de los ordenamientos se refiere al diseño de políticas para un sistema educativo nacional tratando de imitar lo que se hace en los países con mejores resultados. Además de las diferencias de los respectivos contextos demográficos, económicos, sociales y culturales, que hacen inviable transferir simplemente políticas que pueden haber funcionado en un país concreto, no se suele advertir que para que esa imitación tuviera sustento no basta identificar las llamadas “buenas prácticas” de los países ubicados en los primeros lugares de PISA, sino que habría que demostrar que son la causa de los mejores resultados de un país.

En muchos casos la forma en que los resultados de PISA se usan para orientar la política educativa se reduce, al parecer, simplemente a imitar políticas aplicadas en los sistemas que tienen los mejores resultados, lo que se espera debería bastar para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes del país en cuestión, y los resultados posteriores de PISA podrían corroborar. (Taut y Palacios, 2016:11, con base en Baird et al., 2011; Breakspear, 2012 y OECD, 2008)

Un especialista en educación comparada dice que, aunque no es absurdo pensar que un país de resultados bajos en PISA puede aprender de otro de resultados altos, el problema es la forma en que se estudian otros sistemas educativos, y la forma en que se traducen a políticas los hallazgos:

Las reacciones de política suelen presentar una o más de estos tres rasgos: (i) extrema selectividad en la evidencia citada; (ii) una fe que parece fuera de lugar en la capacidad de las intervenciones de alcance nacional para transformar las prácticas de aula y, por ende, para elevar los estándares; (iii) una preferencia por intervenciones draconianas, de alto impacto [...] con base en la idea de que una vez que se identifica públicamente un problema [...] solamente las medidas más firmes del gobierno conseguirán impresionar al electorado (Alexander, 2012: 4).

Alexander dice que, en educación, como en economía, hay que tener cuidado para hacer atribuciones causales, y añade que los gobiernos parecen “creer ingenuamente que subir puntajes en pruebas hará mejorar la economía, y que copiar las políticas educativas de las naciones exitosas conseguirá a la vez subir los puntajes y sacarnos de la recesión” (2012: 5).

Establecer una relación causal entre dos variables, en efecto, no puede hacerse con base solo en una correlación, sino que implica *controlar* las otras variables que pueden incidir en la que se busca explicar, lo que no es fácil. Testigo de ello es la cantidad de estudios que tratan de explicar las diferencias de resultados escolares de distintos grupos de alumnos con numerosas variables, tanto de la escuela como del medio familiar y social en que viven los chicos.

Este tipo de estudios se multiplicó a partir de la difusión del estudio conocido como el *Informe Coleman*, en julio de 1966. Con datos de una enorme muestra de más de 600,000 alumnos, y utilizando análisis de regresión múltiple, que entonces eran avanzados, aunque adolecían de importantes limitaciones que luego se pusieron en evidencia, el Informe llegaba a la conclusión de que solo una pequeña fracción (~5%) de la varianza de los puntajes de los alumnos en las pruebas que se les aplicaron era predicha por las variables de la escuela, en tanto que el resto lo era por factores del entorno. (Coleman et al., 1966)

Este trabajo y otros de aquella época (v. gr. Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1961) difundieron la idea, que todavía prevalece entre muchos investigadores educativos, de que la escuela, lejos de ser el mecanismo privilegiado de movilidad social, como se pensaba desde la Ilustración, era en realidad un mecanismo por el que las desigualdades sociales de una generación se transmiten a la siguiente, como proponía la teoría de la reproducción.

En las décadas siguientes, como se verá más adelante, otros estudios exploraron la cuestión, incluyendo los de la corriente de estudios de escuelas eficaces. Un número de la revista *Sociology of Education*, publicado para conmemorar 50 años del Informe Coleman, recoge lo que se sabe sobre el tema, mucho más matizado, y reconoce que la influencia de la escuela en los resultados de los estudiantes es importante, pero también compleja, con aspectos que promueven mayor igualdad, al lado de otros que favorecen la desigualdad. (Downey y Condron, 2016)

Un ejemplo notable de uso superficial de los resultados de PISA es el conocido *Informe McKinsey*, que analizó los sistemas educativos de 25 países, incluyendo a 10 de los de mejor situados en los ordenamientos basados en PISA.

Según el informe, aunque han invertido importantes recursos e implementado diversas reformas llenas de buenas intenciones, muchos sistemas educativos no han conseguido mejorar en décadas, mientras otros “tienen un desempeño cada vez mejor y alcanzan las mejoras más rápido”. (Barber y Mourshed, 2007: 8-9).

El informe supone que los resultados en PISA bastan para identificar los mejores sistemas educativos, y en conclusión propone que los países de resultados bajos tomen medidas obvias que podría sugerir cualquier conocedor:

- Que los mejores candidatos de cada generación escojan ser maestros pues *la calidad de un sistema educativo tiene como techo la de sus docentes*;
- Darles una formación que los prepare para ser docentes efectivos, porque *la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción*; y
- Que en cada escuela haya maestros bien preparados para que todo niño tenga una enseñanza de buena calidad, ya que *la única forma de que el sistema tenga un alto desempeño es que todos los alumnos suban su nivel*. (Barber y Mourshed, 2007: 17)

3. Una noción más rica de la calidad educativa: el valor social de la educación

Los sistemas educativos son parte esencial de las sociedades contemporáneas; en ellos se invierte una parte considerable de los recursos públicos, por lo que no pueden escapar a las exigencias de transparencia y rendición de cuentas. Por ello es importante contar con mediciones confiables de lo que saben los alumnos, lo que puede aportar elementos valiosos para sustentar decisiones de autoridades educativas y maestros. Pero hay que destacar que, si bien las competencias en lectura, matemáticas y ciencias son útiles para valorar el funcionamiento de los sistemas educativos, la calidad de estos comprende otras dimensiones.

La educación impacta el desarrollo económico de los países, en un mundo en que la competencia comercial es fuerte, y el peso de la ciencia y la tecnología cada vez mayor. Pero lo económico es sólo uno de varios aspectos importantes de la vida social. Tanto o más que alta productividad, un país necesita un sistema político que cuente con la confianza de la población por la responsabilidad y eficacia de legisladores, gobernantes y jueces; requiere también que los ciudadanos sean capaces de participar inteligentemente en la cosa pública, mediante los instrumentos de la democracia.

Los ciudadanos, además y sobre todo, tienen que estar bien preparados para los diversos papeles que desempeñarán durante su vida: de hijos y nietos; padres y abuelos; hermanos, amigos, enamorados y parejas; pero también consumidores de bienes materiales y simbólicos, lectores y televidentes, practicantes de un deporte o aficionados, conductores de autos o pasajeros, sanos o enfermos. Deben aprender a ganarse la vida, a disfrutarla, a transmitirla y a enfrentar con dignidad la muerte.

La escuela no es la única agencia de socialización de las nuevas generaciones, ni siquiera la más importante, pero sí tiene una parte de responsabilidad en esa tarea fundamental para el futuro de nuestras sociedades.

Desde la ilustración hasta mediados del siglo XX la postura prevaleciente destacaba la importancia de la escuela, que para sus más entusiastas defensores era el factor número uno del desarrollo social y económico. Luego algunos estudios —en especial el ya citado Informe Coleman— pusieron en tela de juicio esa postura y, a fines de la década de 1960, llegó a prevalecer la opuesta, ejemplificada por la desescolarización de Ivan Illych: la escuela sería más bien un lastre para el desarrollo.

El avance de la investigación educativa la ha llevado a una postura más sensata, que reconoce el potencial de la escuela y sus límites. En este sentido apuntan trabajos en que los resultados de los alumnos se estudian a lo largo de varios años, aplicando pruebas de rendimiento al inicio y al fin de cada grado escolar.

Estos trabajos permiten hacer comparaciones más finas, que tienen en cuenta los resultados al principio y al fin de cada grado, con lo que se puede distinguir el avance durante el año escolar y el avance durante las vacaciones. La imagen que resulta de estas dos comparaciones es notable: durante el año escolar todos los niños muestran un avance similar, de modo que las diferencias que distinguían al inicio de un grado a los de nivel socioeconómico alto de los de nivel medio y bajo se mantienen iguales al fin del mismo. Durante los períodos vacacionales, en cambio, las brechas se agrandan: los chicos de nivel socioeconómico alto siguen avanzando como lo hicieron durante el ciclo escolar; los de nivel medio y, sobre todo, los de nivel bajo, avanzan menos, no avanzan o, incluso retroceden: al

inicio del siguiente ciclo, después de las vacaciones, presentan resultados inferiores a los que tenían antes del verano, al fin del grado anterior. (Cfr. Entwistle, Alexander y Olson, 1997: 33-37)

Lo que estos resultados implican es que las brechas que separan a los alumnos acomodados de los más pobres, atribuibles inicialmente al hogar y al entorno social, no se agrandan debido a la escuela sino, precisamente, debido a su ausencia. Mientras los niños están bajo su influencia, la escuela consigue que todos avancen. Cuando no lo están, los niños privilegiados siguen aprendiendo, probablemente gracias a las actividades educativas a las que tienen acceso; los niños más pobres, en cambio, que no tienen esas facilidades, no aprenden, e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

Un argumento análogo, a contrario sensu, de la importancia de la escuela, lo dio el antropólogo y educador brasileño Darcy Ribeiro, en 1986, al analizar el aumento de la criminalidad juvenil, y relacionar el fenómeno con el hecho de no asistir a la escuela, o hacerlo en forma limitada.

Para seguir el argumento es necesario tener presente un rasgo del sistema educativo brasileño y otros países latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX: el llamado doble turno, que consistía en que en un mismo edificio escolar se atendía a unos grupos por la mañana y otros por la tarde, para poder dar cabida a todos los niños que cada año tocaban las puertas de la escuela en números cada vez mayores, como resultado de la explosión demográfica que hizo que la población se multiplicara por cuatro en 50 años.

En Brasil la presión demográfica obligó a que se establecieran hasta tres turnos en cada plantel, con solo tres horas y media teóricas de asistencia diaria por grupo. Al asumir la responsabilidad del sistema educativo de Río de Janeiro, tras la elección que marcó la vuelta a la democracia en ese país en 1984, Darcy Ribeiro señalaba las consecuencias de ese sistema para los niños de familias pobres, que no podían ir por la tarde a clases privadas de materias importantes, o llevar cursos extra de inglés, artes o deportes, como sus coetáneos más afortunados.

El severo diagnóstico —que hoy parece profético— que hizo el educador brasileño sobre las consecuencias de que la escuela brindara una atención tan limitada a los niños de las favelas de Río, y dejara que fueran educados principalmente por la calle y la pandilla, se plasma en frases que hoy tienen resonancias escalofriantes:

Nuestros niños están siendo preparados, con todo vigor, para la delincuencia. Se multiplican cada día las pandillas de niños abandonados... los que ya suman millares. ¿Qué sucederá mañana? No es imposible pensar que estas bandas deban ser combatidas por las fuerzas armadas cuando la policía confiese, finalmente, su fracaso para contenerlas. (Ribeiro, 1986b, pp. 22-23)

La actualidad del diagnóstico de Ribeiro se confirma ante la crisis de inseguridad por la que pasa un país como México, en el que la cifra de personas asesinadas por la delincuencia relacionada con el tráfico de drogas se sitúa en el orden de 2,000 mensuales en 2017, y las cifras serán rebasadas en 2018. Ya es demasiado tarde para evitar que sean preparados exitosamente para la delincuencia los niños mexicanos que fueron a la primaria en la última década del siglo pasado y no terminaron la secundaria obligatoria. Con sorpresa y terror lo estamos advirtiendo cuando el ejército ya tomó el lugar de la policía. También es tarde para conseguir que los jóvenes que desertan ahora en el tramo básico de la secundaria terminen la parte superior. Estamos sólo a tiempo de hacer algo para que los niños que comenzarán el recorrido escolar en los próximos años no deserten sin terminar al menos la secundaria obligatoria. Para ello hay que empezar fortaleciendo el sistema educativo desde la base, con preescolares y primarias de jornada completa y buena calidad para los niños más pobres, como comenzó a hacer Darcy Ribeiro en Río hace 25 años. (Ribeiro, 1986a)

Preciso que, a mi juicio, ser buenos ciudadanos no quiere decir ser súbditos obedientes, trabajadores dóciles o consumidores manipulables; quiere decir, en cambio, ser personas que respeten las normas de convivencia, pero que también sean capaces de cuestionarlas y sustituirlas por otras mejores, por medios democráticos, si se convencen de que no son las adecuadas. Nuestras

democracias, en efecto, distan mucho de ser perfectas, aunque seguramente son bastante mejores que la mayor parte de las sociedades que las precedieron.

Las sociedades primitivas restringían la noción misma de ser humano a los miembros del propio grupo, en tanto que los de las tribus vecinas eran no-hombres hostiles que se podía matar y comer o esclavizar. En el seno de cada grupo regía la Ley del Tali3n. Despu3s de milenios, en los or3genes de las tradiciones jur3dicas que hoy aceptamos, los romanos definían lo justo como dar a cada qu3n lo que es suyo, entendían que el propietario de un bien tenía derecho de usar y abusar del mismo y que el concepto de bien incluía a los esclavos.

Poco a poco las nociones de justicia y derechos se fueron precisando: al final de la Edad Media y en la 3poca de expansi3n europea del siglo XVI, con el *ius gentium* y la discusi3n sobre el derecho de conquista; en la Ilustraci3n, con las ideas de democracia, ciudadanía, separaci3n de iglesia y estado y de los poderes de este 3ltimo, que plasmaron las revoluciones estadounidense y francesa; con las luchas sociales frente a la explotaci3n del liberalismo manchesteriano y con los ideales del socialismo; con la acotaci3n del egoísmo del *homo economicus* en sociedades de bienestar de mediados del siglo XX; en las d3cadas recientes con la ampliaci3n de las nociones de derechos humanos para incluir los sociales, los que tienen que ver con el medio ambiente y los que involucran a las generaciones siguientes.

Sin perder de vista que sigue habiendo —muchas veces con abrumadora presencia— imposiciones brutales y negociaciones mezquinas, importa destacar tambi3n que los alcances que hoy es normal atribuir a la noción de justicia incluyen tipos de solidaridad impensables hace no mucho tiempo. En el terreno educativo hoy es normal considerar que todos los ni3os tienen derecho a la educaci3n elemental y media, y la obligatoriedad escolar se ha extendido ya en muchos pa3ses hasta los 18 a3os. No hace mucho el acceso a la educaci3n se veía en forma muy distinta.

En la Francia ilustrada del XVIII La Chalotais sostenía: hay demasiados maestros, demasiadas escuelas... incluso el pueblo quiere estudiar... y criticaba a los hermanos de las escuelas cristianas por ense3ar a leer y escribir a personas que s3lo deberían aprender a dibujar y a manejar el cepillo y la lima pero ya no quieren hacerlo. El mismo Voltaire lo felicit3 por ello y le escribi3: Le agradezco que proscriba el estudio a los campesinos. Yo, que me dedico al cultivo de la tierra, lo que busco es tener mano de obra y no cl3rigos tonsurados... conviene que el pueblo sea conducido y no que sea instruido... me parece esencial que haya indigentes ignorantes... (Aries, 1973: 348)

La universalizaci3n de la educaci3n elemental se acept3 desde mediados del siglo XIX, pero hubo que esperar un siglo m3s para que la idea de una escuela secundaria de tipo comprensivo comenzara a imponerse, siguiendo el camino que emprendieron desde el siglo XIX los Estados Unidos, y ahora todo el mundo trata de seguir, comenzando por Suecia, al terminar la Segunda Guerra Mundial.

Las actuales nociones de justicia y equidad son el resultado de complejos procesos, a trav3s de los cuales los grupos humanos modifican la forma en que se perciben a s3 mismos y a los dem3s. Este car3cter de producto de una historia cultural se refleja en la vieja definici3n de la justicia como el m3nimo de solidaridad que una sociedad considera exigible a sus miembros.

¿Y qu3 puede hacer la escuela en este sentido? Para responder esta pregunta retomo las palabras de Lorenzo Milani, el creador de la Escuela de Barbiana, cuyos alumnos lo hicieron conocido en los medios educativos de los a3os 1960 y 1970 con su Carta a una maestra de escuela.

En 1965, maestro y alumnos de Barbiana apoyaron p3blicamente a 31 objetores de conciencia, detenidos por negarse a cumplir el servicio militar. Milani fue acusado de apología de un delito. Enjuiciado por ello escribi3 su defensa en una carta abierta dirigida a los jueces en la que, apoy3ndose en la constituci3n italiana, sostenía el derecho a la objecci3n de conciencia como un avance de la ley en direcci3n de un mundo m3s cercano a la paz y m3s alejado de la guerra. Pero m3s all3 de su impecable alegato jur3dico, Milani defendía su postura como educador en una bella descripci3n de la dimensi3n valoral de esta tarea:

Voy a explicar ahora el problema de fondo de toda escuela. As3 llegaremos, creo, a la clave de este proceso, porque a m3, maestro, se me acusa de haber defendido un delito. En otras palabras, se me acusa de haber hecho una escuela mala. Ser3 necesario, pues,

que nos pongamos de acuerdo sobre qué es una escuela buena. La escuela es distinta de un tribunal. Para ustedes, magistrados, sólo vale lo que es ley establecida. La escuela, en cambio, se sitúa entre el pasado y el futuro y debe tener presentes a ambos. La escuela es el difícil arte de conducir a los muchachos sobre un camino delgado como filo de navaja: por un lado, formarles en el sentido de la legalidad, y en esto se parece a la función del juez; por otro, formarles en la voluntad de mejorar las leyes, es decir, en sentido político y en esto se distingue de la función de los jueces.

Lo trágico del oficio de juez es que ustedes saben que deben juzgar con leyes que todavía no son del todo justas. Viven en Italia magistrados que en el pasado han tenido incluso que sentenciar a muerte a algunas personas. Y si hoy, que la pena de muerte ha sido ya abolida, todos nos horrorizamos por esas condenas, debemos agradecerles a aquellos maestros que nos ayudaron a progresar enseñándonos a criticar la ley que antes estaba vigente. He aquí por qué, en cierto sentido, la escuela está fuera del ordenamiento jurídico. El muchacho no es todavía penalmente imputable y no ejerce aún derechos soberanos. Está apenas preparándose para ejercerlos el día de mañana y es, en este sentido, inferior a nosotros, pues debe obedecernos y nosotros respondemos por él. Pero en otro sentido el muchacho es superior a nosotros, porque mañana hará que se decreten leyes mejores que las que tenemos actualmente. Teniendo en cuenta esto, el maestro debe, en la medida en que le sea posible, ser profeta: debe escrutar los “signos de los tiempos”, debe adivinar en los ojos de los jóvenes las cosas bellas que ellos verán claras mañana, y que nosotros hoy vemos sólo confusamente. (Milani, 1976)

El maestro debe reconocer que la insatisfacción de los jóvenes ante el mundo que les estamos legando muchas veces es justificada. Los problemas pueden abrumar y llevarlos a dos extremos perniciosos: rechazo violento, lleno de desesperación, amargura e impotencia; o aceptación cínica, acomodaticia y ventajista.

La escuela no es la única responsable de la formación de los futuros ciudadanos, y sus esfuerzos pueden ser insuficientes frente a los medios de comunicación y otros actores; pero la parte que le corresponde no es menor, en una sociedad en que las familias son cada vez menos autosuficientes, y la ausencia de escuela puede estar contribuyendo de manera no despreciable al deterioro que pone de manifiesto la violencia que castiga a países como México. La tarea de la escuela implica más que enseñar a leer y escribir o, si se quiere, las competencias en lectura, matemáticas y ciencias. Evaluar la calidad de la escuela supone más que medir dichas competencias. Sin negar la importancia de que los instrumentos que se utilicen sean confiables, igualmente fundamental para una buena evaluación es precisar el referente adecuado para contrastar el resultado de la medición. En palabras de Milani, cuando afirmaba que para llegar a la clave del proceso al que estaba sometido, sería necesario ponerse de acuerdo sobre qué es una escuela buena, puesto que se le acusaba de haber hecho una escuela mala.

Lectura, escritura y aritmética: las tres erres del conocido dicho americano. Otro gran educador, Jerome Bruner, propone tres tareas igualmente importantes para la educación de nuestro tiempo, que propone sintetizar con tres palabras que comienzan con la letra pe. Según Bruner, la escuela hoy debe enseñar a sus alumnos a entender el pasado, el presente y lo posible. (1996: 86-99)

Bruner cuenta que en 1994 le pidieron cita dos altos funcionarios del sistema educativo ruso, lo que él atribuía al interés por sus estudios sobre enseñanza de las matemáticas. Pero no se trataba de eso; al tanto de los últimos trabajos del investigador, los rusos se interesaban por otro tema:

¿Qué podemos hacer –preguntaron– para enseñar la historia de Rusia en el último siglo, incluyendo 75 años de régimen comunista? ¿Simplemente como un enorme error? ¿Como Rusia manejada por un grupo de oportunistas desde el Kremlin? ¿O puede reconstruirse el pasado, no sólo para que adquiera sentido con todo y sus tragedias, sino

también para que cobre sentido la forma como podría esbozarse el futuro? (Bruner, 1996: 88)

Toda sociedad necesita una visión del pasado, o sea cierta interpretación de su historia; una visión del presente, o sea cierto análisis de su problemática actual; y una visión del futuro, o sea una idea de lo que es posible, de lo que la sociedad podría ser, si todos sus miembros trabajaran para conseguirlo. La educación puede y debe contribuir a formar esas tres visiones; por ello me gusta la propuesta de las tres pes de Bruner: la escuela –en Rusia como en México o en España— tiene que enseñar el pasado, el presente y lo posible. Por eso pienso, con Milani, que la escuela debería desarrollar en los alumnos el sentido de respeto a las leyes y, a la vez, la capacidad de trascenderlas.

Creo que es la misma idea expresada por Fernando Savater, en el sentido de que los maestros debemos transmitir a nuestros alumnos lo que creemos mejor de lo que fuimos, pero que sabemos que les será insuficiente... como fue insuficiente también para nosotros. Debemos decirles: transfórmenlo todo, mejórenlo todo, empezando por ustedes mismos, pero guarden conciencia de qué es y cómo es, de qué fue y cómo fue lo que quieren transformar. (Savater, 1997: 193)

Una buena escuela, además de hacer que sus alumnos dominen la lectoescritura y la matemática, las ciencias naturales y la computación, será una que cumpla con su parte en el rol de cultivar el pensamiento utópico, en el sentido que emplea Javier Muguerza cuando, respondiendo a una pregunta sobre si tal pensamiento debería abstenerse de decir nada acerca del futuro, afirma:

[...] hay un sentido en el que la utopía, desde un punto de vista ético y no desde la perspectiva bastante menos defendible de una filosofía de la historia que se asigna como misión la prospección del futuro, tendría sin duda algo que ver con este último: aquel en el que Kant, tras de formularse la pregunta “¿Cómo es posible una historia a priori?”, se respondía a sí mismo “Cuando el adivino hace y dispone lo que anuncia”, esto es, se convierte en actor. (Muguerza, 1990: 693-694)

Como un ejemplo de que un actor educativo puede ser relevante como actor de la historia en general, puede recordarse el trascendental juicio que hizo que el sistema educativo de los Estados Unidos rechazara el principio de segregación racial que lo regía desde la independencia del país, a fines del siglo XVIII.

En 1952, la familia de la niña afroamericana Linda Brown decidió demandar al Consejo de Educación del Condado de Topeka por prohibir que su hija asistiera a una escuela reservada a los niños blancos. La Suprema Corte de Justicia le dio la razón con la sentencia que inició la desegregación racial del sistema educativo americano, al definir como anticonstitucional obligar a los niños negros a asistir a escuelas distintas de las que atendían a los blancos, aún en el discutible caso de que la calidad de la enseñanza recibida en unas y otras fuera similar.

La Corte rechazó el principio de que era correcto educar a los niños en escuelas separadas pero iguales, según la expresión generalmente aceptada. Pero lo que conviene destacar es el argumento que esgrimió el abogado que defendía la postura segregacionista del Condado y la consideración en contrario de la Corte. El abogado del condado argumentaba que la demanda del papá de Linda Brown era un inútil intento por cambiar 300 años de actitudes tan arraigadas culturalmente que era imposible modificarlas. El juez Felix Frankfurter respondió:

En este mundo las actitudes no se cambian en abstracto, por ejemplo leyendo algo... Las actitudes son en parte el resultado del trabajo y de la acción... No hay que doblar las manos y esperar que cambien solas. (Friedman, 1969: 412-413, en Reeves, 2007: 248)

5. Conclusión

La preocupación por la calidad de la educación que se ha extendido en el mundo puede verse como positiva, en la medida en que ha conseguido que una parte de la sociedad, que no mostraba interés por estas cuestiones, se preocupe por lo que ocurre en la escuela y participe en acciones de

mejora, a partir de la conciencia de que es importante para el futuro de los niños y de la sociedad. Algunas formas que adopta dicha preocupación, sin embargo, son dañinas para la educación, como la destructiva competencia que propician los engañosos ordenamientos derivados de las pruebas en gran escala y las superficiales discusiones derivadas de ellos, a las que son tan proclives los medios de comunicación.

Sin sobreestimar las posibilidades de la escuela, creo que algo podrá hacer mejor que la calle para reducir la violencia, si da una buena educación a lo largo de una jornada completa en la que, además de enseñar lengua, matemáticas y ciencias, se ofrezca a los niños, sobre todo a los más pobres, un ambiente respetuoso, seguro e incluyente, en el que más que nada aprendan los valores cívicos y de solidaridad, viviéndolos con sus compañeros y sus maestros.

Es importante estudiar si las escuelas son buenas, pero no con la visión miope de los *rankings*, sino a partir de la convicción de que no lo serán si no contribuyen a preparar jóvenes que quieran transformar su sociedad y mejorarla, y que también sepan perdonar a sus mayores por no haberlo conseguido, sabiendo que ellos tampoco lo conseguirán del todo.

Referencias bibliográficas

- Aries, Ph. (1970). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Seuil.
- Alexander, R. (2012) Moral panic, miracle cures and educational policy: what can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review* 44 (1), 4-21.
- Baird, J. A., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T. & Daugherty, R. (2011). Policy effects of PISA. [http://research-information.bristol.ac.uk/en/publications/policy-effects-of-pisa\(833739c4-7e0a-4c18-b249-a3f12120065f\).html](http://research-information.bristol.ac.uk/en/publications/policy-effects-of-pisa(833739c4-7e0a-4c18-b249-a3f12120065f).html)
- Baker, E. y Choppin, B. (1990). Minimum competency testing. En Walberg, H y Haertel, H. (Eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp. 499-502). Nueva York: Pergamon Press.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Co. (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL, N° 41, Julio 2008).
- Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. En Halsey, A. H., Floud, J., y Anderson, C. A. (Eds.). *Education, Economy & Society. A Reader in the Sociology of Education* (pp. 288-314). New York: The Free Press of Glencoe.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Journals*, 71, 1-32. <http://doi.org/10.1787/19939019>
- Bruner, J. *The Culture of Education*. Cambridge. Harvard University Press, 1996.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education.
- De Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica [Edición original en francés de 1986].
- Downey, D. B. y Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89 (3), 207-220.
- Entwistle, Doris R., K. Alexander y L. S. Olson (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder. Westview Press.
- Husén, T. y Postlethwaite, T. S. N. (1996). A brief history of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3(2), 129-141.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

- Mathison, S. y Ross, E. (2008). *The Nature and Limits of Standards-Based Reform and Assessment*. Nueva York: Teachers College Press.
- Milani, Lorenzo (1976). Carta a los jueces. *Sinite*, 49 (enero-marzo), 111-134.
- Muguerza, Javier. *Desde la perplejidad*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Postlethwaite, T. S. N. (1985). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. En Husén, T. y Postlethwaite, T. S. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (pp. 2645-2646). Nueva York: Elsevier.
- Reeves, Douglas (2007). Challenges and Choices: The Role of Educational Leaders in Effective Assessment. En Reeves, Douglas, ed. *Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning* (pp. 227-251). Bloomington, Solution Tree Press.
- Ribeiro, Darcy (1986a). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch Editores.
- Ribeiro, Darcy (1986b). Revolución en la educación. El sistema escolar brasileño. *Nueva Sociedad*, 86 (noviembre-diciembre), 22-32.
- Roca, E. y Martínez Rizo, F.(Coords.) (2009). *Iberoamérica en PISA 2006*. Madrid. Santillana.
- Taut, S., y Palacios, D. (2016). Interpretaciones no intencionadas e intencionadas y usos de los resultados de PISA: Una perspectiva de validez consecucional. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 22(1), art. M8.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.

Para citar este artículo

Martínez-Rizo, F. (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, 20(2), 17-27. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.01>

Las políticas de evaluación educativa en América Latina

Educational assessment policies in Latin America

Ivana Griselda Zacarias
Vanderbilt University, Estados Unidos

Recibido: 10/10/2018
Aceptado: 26/12/2018

ABSTRACT

The fact that society has acknowledged the social value of education has implied a higher demand for transparency in educational outcomes. For more than 20 years, the implementation and expansion of learning assessment tools in Latin America has come to be probably the most remarkable educational policy given by governments as a response to this demand for transparency, in tandem with the need to find possible explanations for the results. The expansion of the contents and skills that have been assessed, as well as the population on which these tests have been applied, the adherence to international assessments and the creation of autonomous institutes of educational evaluation can be understood under this process.

KEY WORDS: Educational assessment; evaluation; Latin America; social value of education.

RESUMEN

El reconocimiento por parte de la sociedad del valor social de la educación (VSE) ha implicado una demanda por una mayor transparencia de los resultados escolares. Desde hace más de 20 años, la implementación y expansión de dispositivos de evaluación de aprendizajes en América Latina ha proliferado como parte de las políticas educativas más destacadas para dar respuesta a esta demanda de transparencia y a la necesidad de encontrar factores que expliquen dichos resultados educativos. La expansión de los contenidos y habilidades evaluadas, así como la población a la que se ha buscado evaluar respecto de los alcances de la evaluación en sus comienzos, la adhesión a evaluaciones internacionales y la creación de institutos de evaluación autónomos pueden entenderse dentro de este proceso.

PALABRAS CLAVE: Evaluación educativa; América Latina; valor social de la educación.

1. El valor social de la educación

La demanda de mayor información sobre la calidad de los sistemas escolares aparece asociada a un reconocimiento del valor social que éstos tienen en la promoción de mejores condiciones de vida para las personas. En este sentido, entendemos al valor social de la educación (VSE) como “la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (Jornet et al., 2011, pp.52).

Muchos estudios han comprobado que, más allá del determinismo de resultados en función del punto de partida del estudiante o la sociedad (Duncan&Murnane, 2011; Reardon, 2013), ciertamente mayores niveles de educación explican algunos resultados ligados a un mayor desarrollo (Angrist et al., 2013).

Desde esta última perspectiva es que tiene sentido hablar del VSE “objetivo” de la educación. En particular, entendemos que el reconocimiento del VSE objetivo de la educación —es decir, la asociación de una mayor educación a mejores ingresos, mejor salud, trabajos de mejor calidad, sociedades más pacíficas, y en general una mejor vida³— ha conducido a los estados de América

³ La definición de VSE objetivo es “la utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que tenga

Latina a invertir en sistemas que permitiesen relevar, producir y sistematizar enormes cantidades de datos acerca de un número cada vez mayor de dimensiones de la vida escolar.

2. Desarrollo de las políticas de evaluación educativa en América Latina

La demanda por una mejor educación y, en consecuencia, una mayor transparencia de los logros educativos, condujo a los gobiernos de la región a desarrollar sistemas de evaluación educativa que cumplieren alguno de los dos propósitos tradicionalmente asociados a la evaluación: por un lado, accountability o rendición de cuentas (evaluación sumativa); por el otro, obtención de insumos para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes (evaluación formativa) (Pigott, et al., 2011). Así, mientras que en algunos casos se buscó premiar o penalizar los “buenos” o “malos” resultados, en otros, la información obtenida fue utilizada con el propósito de modificar las políticas y/o prácticas educativas.

En una primera etapa —principalmente, durante los 90— los esfuerzos estuvieron dirigidos a establecer estándares o metas de aprendizaje y/o seleccionar marcos referenciales, desarrollar instrumentos de medición y a definir los modos y usos de la información producida. La gran mayoría de los sistemas de la región se constituyó como tal en esta época (Ravela, 2000; Ferrer, 2006).

Inicialmente, el foco de las evaluaciones estuvo puesto en algunos grados de educación primaria y de educación secundaria, principalmente en aquellas áreas asociadas con un mínimo nivel de inclusión en la sociedad (Román y Murillo, 2010).

El fortalecimiento de la demanda de información educativa por parte de la sociedad, como consecuencia, entre otros factores, de un mayor reconocimiento del VSE objetivo de la educación, junto con el crecimiento de equipos técnicos y burocracias especializadas, trajo inevitablemente la necesidad de imprimir de una mayor autonomía a las políticas de evaluación, multiplicar los objetos de evaluación (Román y Murillo, 2010), así como las poblaciones evaluadas y participar de instancias evaluativas en múltiples niveles.

3. Expansión de las políticas de evaluación educativa

Entre las múltiples respuestas que se han dado en la región a esta mayor demanda de información, analizaremos la adhesión a evaluaciones y sistemas de información internacionales, la expansión de los contenidos y habilidades evaluadas, la diversificación de las poblaciones evaluadas, y la proliferación de nuevos institutos de evaluación educación en la región.

3.1. Adhesión a evaluaciones y sistemas de información internacionales

Así como cada país ha desarrollado e implementado dispositivos de evaluación educativa propios, organismos internacionales e iniciativas transnacionales han liderado también la creación de exámenes comparados entre países y de instrumentos de recolección y sistematización de información cada vez más sofisticados.

En cuanto a las evaluaciones estandarizadas internacionales, acaso la más conocida es PISA (*Programme for International Student Assessment*), implementada por la OCDE en estudiantes de 15 años, a la que progresivamente se fueron sumando la mayoría de los países de América Latina; en la región, además, para la evaluación de la enseñanza primaria o elemental (3° y 6° grado), desde 1997 se vienen implementando los estudios ERCE, desarrollados por los países que la integran, bajo el paraguas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO.

Además de PISA y del ERCE, varios países de la región (y algunos estados sub-nacionales) han, a lo largo de la historia, aplicado otras evaluaciones internacionales, como PIRLS (*Progress in*

para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida.” (Jornet et al., 2011, pp. 53)

International Reading Literacy Study), ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), desarrollados por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Respecto al PIRLS, los países de la región que participaron en su primera edición en 2001 fueron Argentina y Colombia. En cuanto al ICCS, iniciado en una versión similar a la actual (CIVED) en 1999, los países que se sumaron en dicha ocasión fueron Chile y Colombia. Finalmente, el TIMSS se aplicó por primera vez en el mundo en 1995, y ese mismo año participaron Argentina, Colombia y México.⁴

La última implementación de PISA se realizó en 2018. La tercera y más reciente implementación de ERCE fue en 2013, siendo la próxima en 2019.

3.2. Expansión de los contenidos y habilidades evaluadas, y de la información recolectada.

El número de disciplinas evaluadas es una de las dimensiones de la política educativa que fue en expansión con el transcurso de los años. Para simplificar el análisis, nos concentraremos en educación básica.

En términos generales, inicialmente los países típicamente optaron por realizar al menos una evaluación en el nivel primario y al menos una evaluación en el nivel secundario, en las áreas de Comunicación Escrita o Lengua, y Matemáticas.

Además de las evaluaciones de conocimiento, en muchos casos se acompañó dicha política con la sistematización de otros indicadores escolares. Durante los 90's, por ejemplo, el sistema de evaluación de chileno premiaba o penalizaba a las escuelas en función de su desempeño en el SIMCE, las condiciones de trabajo o la integración de los profesores (Izunza Higuera, 2012). En 2002 se medía en 2° Lectura, Escritura y Matemáticas. Para 2010 ya había evaluado en 2°, 4° y 8°, en distintos momentos, en las áreas de Lectura, Escritura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Gysling et al., 2011).

Uruguay también es un ejemplo de expansión de áreas de evaluación. Mientras que en 2009 se medía Lengua, Matemáticas y Ciencias en primaria, en la actualidad también se evalúa Inglés y Oralidad en primaria y educación media⁵.

En sus inicios en 1991, las pruebas SABER, en Colombia, incluían Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. En 2005 se agregó Ciencias Sociales. Por su parte, en Ecuador en 1996 se medía Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en las pruebas Aprendo en 3°, 7° y 10° de la educación básica; en 2008, la evaluación fue censal en 4°, 7° y 10° de la escuela básica y se agregó 3° de bachillerato. A las dos áreas tradicionales, se sumó Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Ministerio de Educación de Ecuador, 2009).

En los últimos años, a las habilidades cognitivas típicamente evaluadas se agregaron aquellas relacionadas con las competencias digitales y aquellas denominadas habilidades socioemocionales. En el caso de las primeras, por ejemplo, PISA desarrolló un instrumento conocido como PISA Digital, que algunos países optaron por incorporar. ERCE 2019 tendrá un módulo adicional (“módulo de innovación”) que buscará medir, además, habilidades socioemocionales.

Asimismo, en las evaluaciones nacionales, también se sumó un componente socioemocional. Chile viene implementando “Indicadores de Desarrollo Personal y Social”, que relevan autoestima académica, hábitos de vida saludable, clima de convivencia escolar, y participación y formación ciudadana, junto con retención escolar, equidad de género, asistencia y titulación⁶.

Colombia, pionero en incorporar instrumentos de evaluación internacionales desde sus comienzos, en 2019 implementará el estudio de la OCDE sobre habilidades sociales y emocionales (Kautz et. al, 2014), que reúne información sobre el desarrollo de 19 habilidades sociales y emocionales en estudiantes de 10 a 15 años de edad en varios países del mundo⁷.

4 <https://www.iea.nl/>

5 <http://www.anep.edu.uy>

6 <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>

7 <http://www.icfes.gov.co>

En los últimos años, PISA también sumó un instrumento de evaluación de alfabetización financiera y de competencias ciudadanas, al que algunos países de la región adhirieron.

3.3. Diversificación de las poblaciones evaluadas.

En los diversos países, la medición de los desempeños en cada grado, año y nivel fue creciendo de manera sistemática, y en muchos casos también se pasó de la implementación de pruebas muestrales a la implementación de pruebas censales.

Sin contar los dispositivos implementados por los estados y los municipios, en Brasil, por ejemplo, se amplió significativamente el alcance de las evaluaciones nacionales. Mientras que en 1990 se evaluaba la educación primaria (a través del SAEB), en 1998 se agregaron los ENEM (Exámenes Nacional de Enseñanza Media), con el objetivo de evaluar el desempeño de los estudiantes en ese nivel y, desde 2004, también para seleccionar estudiantes para la educación superior. En el nivel superior también existen múltiples instancias evaluativas, que cumplen diferentes metas⁸.

La obtención de resultados que se alejaban de lo esperado y el aluvión de investigaciones que demuestran el efecto de la calidad del docente sobre los aprendizajes (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y otros, 2005; Barber y otro, 2008; OREALC-UNESCO, 2013) condujeron a que muchos países comenzaran también a evaluar a sus docentes.

En Chile, a la evaluación de la educación básica se agregó la evaluación docente, a través de distintos dispositivos (portfolios, observaciones, entrevistas) y varios evaluadores (pares, directivos, auto-evaluación). (Izunza Higuera, 2012).

La evaluación docente México tal como se la conoce hoy comenzó en 2011, como consecuencia de un acuerdo con la OCDE. En la actualidad, existen tres tipos de dispositivos, mientras que anteriormente sólo se había implementado una iniciativa aislada (Cordera et al., 2013).

En Argentina, en 2017 se llevó a cabo por primera vez una evaluación sobre la calidad de la formación docente inicial, desde la Secretaría de Evaluación Educativa de la nación. En dicha evaluación, se evaluó a los estudiantes de docencia que estuviesen a punto de graduarse, en Criterio Pedagógico y Comunicación Escrita.

3.4. Creación de institutos de evaluación educativa en la región

La cuestión de la evaluación educativa ha estado asociada consistentemente a la discusión acerca de la legitimidad de dichas evaluaciones, si eran llevadas a cabo por el propio organismo gubernamental que implementaba las políticas educativas. Esta discusión llevó a que muchos países de la región tomaran la iniciativa de crear institutos autónomos de evaluación educativa, con el objetivo de separar la práctica educativa de su análisis y estudio.

Uno de los primeros países de la región que se propuso estudiar los problemas educativos de una forma sistemática desde el Estado fue Brasil. En 1937, por decreto presidencial, creó el Instituto de Pedagogía, actualmente denominado *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (INEP), “destinado a realizar investigaciones sobre los problemas de enseñanza, en sus diferentes aspectos”⁹.

Si bien originalmente no tenía a su cargo el desarrollo e implementación de evaluaciones de aprendizaje, a partir de 1990, con la instauración del SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica), también sumó dichas funciones.

Otro de los sistemas de evaluación educativa más antiguo de la región es el colombiano. A través de la creación del Instituto Colombiano para la Evaluación Educativa, en 1968, se implantó en el país la primera evaluación estandarizada para la admisión universitaria¹⁰. Tuvo sucesivas reformas, siendo la última en 2009.

El auge de los institutos de evaluación educativa en la región comenzó realmente en los 2000s. Ya en 2002, en México, el presidente Vicente Fox crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa

8 <http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>

9 http://download.inep.gov.br/acesso_a_informacao/base_juridica/lei_n378_13011937_criacao_inep.pdf.

10 De hecho, es conocido como “ICFES” porque deriva su nombre de su origen como “Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior”.

(INEE)¹¹, con el objetivo de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

También con el objetivo de evaluar la educación y realizar investigaciones específicas en el campo educativo, en enero de 2009 se creó en Uruguay el Instituto de Evaluación Educativa, a través de la ley 18.437.¹² Al año siguiente, tuvo lugar la creación del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (Ley N° 070/ 2010)¹³ de Bolivia, cuyo objetivo es establecer “procesos de seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la educación para generar información pertinente, oportuna y confiable orientada a fortalecer y mejorar la(s) calidad(es) educativa(s) y la toma de decisiones”.

Las instituciones más recientes en este sentido son la Agencia de Calidad Educativa chilena y el INEVAL de Ecuador. La Agencia de Calidad Educativa de Chile se crea en 2011, a través de la sanción de la ley 20.529 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Educación Parvularia, Básica, Media, y su fiscalización”, estableciendo también que el sistema deberá operar “mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación” (Art. 2)¹⁴.

Por su parte, en Ecuador, con fuerte impulso del presidente Correa, el INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) se creó en 2012, con base en la Constitución Nacional y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural¹⁵.

Tabla 1

Institutos de evaluación educativa de la región.

Año	País	Institución
1937/ 1990	Brasil	Instituto de Pedagogía/ <i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</i> (INEP).
1968	Colombia	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
2002	México	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
2010	Bolivia	Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa.
2012	Ecuador	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

Otros países de la región, en particular en Centroamérica, si bien no cuentan con institutos propios de evaluación educativa, han desarrollado complejos sistemas de recolección de información sobre aprendizajes y desempeños educativos dentro de los propios ministerios¹⁶.

En Sudamérica, la Ley General de Educación N.º 28.044 de 2003 de Perú estableció la creación de los organismos del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, con el objetivo de, entre otros, evaluar los aprendizajes y los procesos pedagógicos y de promover cultura de uso de información. Por último, en diciembre de 2015, con la llegada al gobierno del presidente Mauricio Macri, también en Argentina se decidió jerarquizar la evaluación

11 www.inee.edu.mx

12 <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

13 <http://www.opce.gob.bo/publico/inicio/intro>

14 <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

15 <http://www.evaluacion.gob.ec/historia/>

16 Cuba, Costa Rica, Guatemala, República Dominicana o recientemente Panamá son buenos ejemplos.

educativa a través de la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución 280/2016 del Consejo Federal de Educación).¹⁷

4. Discusión y conclusiones

Una mayor demanda por educación ha forzado a los Estados a invertir en políticas de transparencia y evaluación. Mientras que en los 90's surgieron los principales sistemas evaluativos de la región, en los 2000s, estos sistemas se consolidaron y expandieron.

Entre las dimensiones de análisis de dicha expansión podemos mencionar la adhesión a evaluaciones internacionales, el aumento de la cantidad de disciplinas y poblaciones evaluadas, y la creación de institutos autónomos de evaluación.

Si bien la evidencia ha dado muestras de la limitación de la educación para romper con el determinismo de los resultados de aprendizaje (Tedesco, 2011), también es cierto que quienes son beneficiados por ella tienen más probabilidades de tener mejores empleos y en general una mejor vida (Jornet et. al., 2011). Profundizar en el conocimiento de las prácticas pedagógicas, institucionales y políticas que conducen a romper con dicho determinismo debería ser el horizonte de las políticas de evaluación educativa, en particular en una región tan desigual como América Latina. Un exceso de atención y recursos sobre la evaluación en la agenda educativa de los países puede poner en riesgo la implementación de políticas sustantivas para la mejora de la equidad y calidad en educación.

Referencias bibliográficas

- Angrist, N., Patrinos, H. & Schlotter, M. (2013). An expansion of a global data set on educational quality: a focus on achievement in developing countries. *World Bank Education Unit, Policy Research Working Paper 6536*. Consultado el 7 de octubre de 2018, en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/814731468203692535/pdf/wps6536.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL serie documentos n° 41, dc: inter-american dialogue.
- Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., & Patino Alonso, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41, 2-19.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-51.
- Duncan, G., & Murnane, R. (eds.) (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools and children's life chances*. New York/Chicago: Russell Sage Foundation/ The Spencer Foundation.
- Escudero Muñoz, J. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 10-31.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes de América Latina. Balance y desafíos*. DC: PREAL.
- Gysling, J., & Meckes, L.. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: mapas de progreso y logro simce 2002 a 2010. PREAL serie documentos n° 54, DC: Inter-American Dialogue.
- Izunza Higuera, J. (2012). La construcción panorámica de la evaluación educativa en Chile. *Novedades Educativas*, 258, 18-21.

¹⁷ El proyecto de ley para la creación de un instituto de evaluación autónomo se encuentra en el Congreso de la Nación.

- Jornet, J. M., Perales, M. J., & Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 52-77.
- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Paris: OCDE.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2009). *Resultados de pruebas censales. Ser Ecuador 2008*. Consultado el 1° de octubre de 2018 de <http://web.educacion.gob.ec/upload/resultadopruuebasweb.pdf>.
- Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). París: UNESCO.
- Pigott, T., & Polanin, J. (2011). *Educational assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Ravela, P. (ed.) (2000). *Los próximos pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* DC: PREAL.
- Reardon, S. (2013). The widening income achievement gap. *Educational Leadership*, 70(8), 10-16.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.

Sitios web

- Agencia Nacional de Educación Pública de Uruguay: <http://www.anep.edu.uy>
- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile: <http://www.agenciaeducacion.cl>
- Instituto Colombiano de Evaluación Educativa: <http://www.icfes.gov.co>
- International Education Agency: <https://www.iea.nl/>
- Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas de Brasil: <http://portal.inep.gov.br>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México: www.inee.edu.mx
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay: <https://www.ineed.edu.uy>
- Observatorio Plurinacional de La Calidad Educativa de Bolivia: <http://www.opce.gob.bo>

Para citar este artículo

Zacarias, I. G. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.02>

Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia

Educational policies to support school trajectories at the high school in Latin America: the provision of resources as strategy

Pablo Daniel García

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Recibido: 21/10/2018

Aceptado: 21/12/2018

ABSTRACT

Despite the significant progress made in the extension of educational systems in Latin America and in particular with regard to the average level, the persistence of societies marked by inequality in which the Right to Education remains a promise for many children and teenagers. The object of study of the research presented in this article has been the educational policies that are developed with impact on secondary schools in Latin America that work in contexts of social vulnerability in order to improve the actual school trajectory of their students. **METHOD:** The research carried out was based on a qualitative logic based on the use of the Constant Comparative Method for the construction of analytical categories. The implementation of the field work involved a trip through mid-level schools in a number of Latin American countries with brief visits to 38 high school institutions in which semi-structured interviews were conducted specifically with directors and teachers in charge of projects related to the object of investigation. **RESULTS:** The analysis presented in the article focuses specifically on the different strategies for providing resources that are developed in educational institutions to seek to mitigate the impact of poverty on school activities. **CONCLUSIONS:** Outlines are outlined that allow to account for compensatory actions of social inequality to contain their impact on students' school trajectory.

KEY WORDS: high school Education; educational policies; Latin America; vulnerability; school trajectories.

RESUMEN

A pesar de los significativos avances logrados en la extensión de los sistemas educativos en América Latina y en particular en lo que respecta al nivel medio, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad en las que el Derecho a la Educación sigue siendo una promesa para muchos niños y jóvenes. El objeto de estudio de la investigación que se presenta en este artículo han sido las políticas educativas que se desarrollan con impacto en las escuelas secundarias de América Latina que trabajan en contextos de vulnerabilidad social a fin de mejorar la trayectoria escolar real de sus estudiantes. **MÉTODO:** La investigación realizada se basó en una lógica cualitativa a partir del uso del Método Comparativo Constante para la construcción de categorías analíticas. La puesta en marcha del trabajo de campo realizado implicó un viaje recorriendo escuelas de nivel medio en una serie de países de América Latina con visitas breves a 38 instituciones educativas en las que específicamente se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores y docentes a cargo de proyectos afines al objeto de investigación. **RESULTADOS:** El análisis que se presenta en el artículo pone el foco específicamente en las diferentes estrategias de provisión de recursos que se desarrollan en las instituciones educativas para buscar atenuar el impacto de la pobreza en las actividades escolares. **CONCLUSIONES:** las conclusiones esbozan algunos lineamientos que permiten dar cuenta de las acciones compensatorias de la desigualdad social para contener su impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación secundaria; política educativa; América Latina; vulnerabilidad; trayectoria escolar.

1. Introducción

Desde que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas se replica en una amplia cantidad de legislación en todo el mundo. Con ello, el Derecho a la Educación se instala como tema en la agenda de la mayor parte de los países y en Latinoamérica en particular, se transforma también en una de las metas por excelencia a lograr en el inicio del tercer milenio.

Con la recuperación democrática, desde la década de los ochenta, los países latinoamericanos acuerdan metas y orientaciones para la acción regional en post de la concreción del Derecho a la Educación: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000); la Convención de los Derechos del Niño (adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989); el Plan de Acción de la Cumbre Mundial por la Infancia (celebrada en Nueva York en septiembre de 1990) y las Cumbres de las Américas, entre muchos otros.

Un punto clave en este recorrido lo marcó la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, desarrollada en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990. Este evento representó un hito fundamental en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. El consenso allí alcanzado dio un renovado impulso a la concreción del derecho a la educación y a la erradicación del analfabetismo.

Diez años después de la conferencia de Jomtien, los países de América evaluaron los progresos realizados en la región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas. Reunidos en Santo Domingo, en febrero del 2000, renovaron con el “Marco de Acción Regional” sus compromisos de “Educación Para Todos” para los próximos quince años. A pesar de los avances realizados, el Marco Regional dio cuenta de una serie de desafíos pendientes y dio continuidad a los esfuerzos realizados por los países en la década transcurrida para que su población alcance niveles educativos cada vez mayores. Se planteó entonces como desafío avanzar en la incorporación de jóvenes a los sistemas educativos nacionales, darles prioridad en las reformas educativas y mejorar y diversificar los programas educativos particularmente destinados a grupos excluidos y vulnerables, entre muchos otros.

Posteriormente, el Foro Mundial de la Educación de 2015, realizado en Inchon, Corea del Sur, reafirmó la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos como el acuerdo más importante en materia de educación en las últimas décadas. Se acordó un compromiso con carácter de urgencia para construir una agenda integral, ambiciosa y exigente, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ahora, como objetivo para el 2030).

No obstante, a pesar de los enormes avances logrados en la extensión de los sistemas educativos en Latinoamérica, resulta evidente la persistencia de sociedades marcadas por la desigualdad educativa y los núcleos de exclusión. En un escenario en donde la educación obligatoria en América Latina tiende a prolongarse, especialmente en las últimas décadas, abarcando según los países desde algún año del nivel inicial hasta la educación secundaria (Poggi, 2010), todavía queda mucho por hacer. Por ello, la situación problemática a partir de la cual se organizó esta investigación es la exclusión educativa, ya sea en su forma tradicional, manifestada en la imposibilidad de ciertos grupos sociales de acceder al sistema educativo o bien en las nuevas formas de exclusión vinculadas a la segmentación de sistema en circuitos de diferente calidad, los aprendizajes poco significativos, las repitencias múltiples que llevan al abandono y la deserción temprana.

En los últimos años se advierte en el campo de la producción de conocimientos en educación en Latinoamérica la presencia creciente de investigaciones que tienen como objeto, o como contexto institucional, la escuela secundaria. Muy probablemente este desarrollo creciente pueda explicarse, al menos en parte, por el rol central que ha tomado la escuela secundaria en la agenda de políticas educativas. En efecto, dos décadas de presencia continua de políticas de extensión de la escolarización secundaria obligatoria en la región han estimulado la preocupación por la producción de conocimientos sobre el nivel (Pinkasz, 2015). Específicamente en lo que respecta a la situación problemática a partir de la cual se organiza esta investigación resulta importante reconocer que una importante cantidad de investigaciones de los últimos años muestran una convergencia alrededor de

la preocupación por el recorrido educativo de los jóvenes que se diferencia de estudios de décadas anteriores. Los estudios actuales no sólo se interesan por conocer la incidencia de la educación en las trayectorias sociales -y viceversa-, sino que enfocan la trayectoria escolar como producto y efecto específico del modelo de escolarización. Los estudios sobre trayectoria en un primer momento buscaron dar cuenta del tránsito por el sistema educativo a partir de las reglas propias del modelo de escolarización vigente (Baquero y otros, 2012) para luego desplazar su mirada de las estructuras educativas hacia los sujetos que las transitan. Durante los últimos años han proliferado investigaciones que ponen su foco en el estudio de programas y proyectos destinados a posibilitar la inclusión educativa en la escuela secundaria y a las traducciones y resignificaciones que producen los actores institucionales, especialmente los docentes y directivos en tanto centro de la actividad micropolítica de la escuela (Ball, 1993). Las líneas de investigación desarrolladas por Tiramonti (2004 - 2011), Terigi (2008-2009), Tenti Fanfani (2000) y Dussel (2009) entre otros, aportan datos, hipótesis y hallazgos pertinentes a esta problemática. También los estudios realizados por Kessler (2004) y Briscioli (2013) aportan desde una mirada cualitativa el análisis de las trayectorias escolares de los jóvenes que viven en contextos de desigualdad y sus problemáticas específicas. Estos estudios de referencia, sin duda, no agotan la basta la producción académica sobre estas temáticas ampliamente desarrolladas en los últimos años.

Específicamente el objeto de estudio de esta propuesta de investigación fue dar cuenta de las estrategias para mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes que se desarrollan en las escuelas de nivel medio de Latinoamérica que trabajan en contextos de vulnerabilidad social. Este artículo en particular pone su foco en las estrategias de provisión de recursos a los estudiantes que surgen de políticas educativas que buscan compensar las desigualdades sociales.

2. Sobre la metodología de la investigación realizada

Siguiendo la conceptualización de Achili (1992), esta investigación se basa en una lógica cualitativa, que se vale de la inducción analítica y la búsqueda de la generación de teoría, la comprensión y la especificidad. Se trabajó siguiendo la metodología propuesta por Strauss y Corbin (1991), el denominado Método Comparativo Constante.

Se optó tomar Latinoamérica como campo para el trabajo de investigación, en principio, para tener una mirada de la diversidad de la región. La aspiración fue lograr una investigación que transite por diversidad de contextos para mostrar la complejidad del fenómeno estudiado. Se decidió abordar una selección de países de la región para estudiar una misma problemática, con los mismos instrumentos y las mismas preguntas. Esta decisión supone no limitar el análisis por aspectos institucionales, legislativos o políticos internos de los sistemas educativos de cada país en particular sino analizar una misma problemática, las intervenciones que se realizan para mejorar las trayectorias escolares de los jóvenes, en múltiples contextos de la región. Este tipo de abordaje supone la superación del denominado “nacionalismo metodológico”, tal como plantea Gita Steiner-Khamisi (2012), es decir, reconocer que como resultado de los procesos de globalización, los diagnósticos sobre los desempeños de los sistemas educativos, las políticas y las propuestas de cambio (educativas, en este caso) viajan más allá de las fronteras de los países proponiendo preguntas similares para los países de la región y muy posiblemente, respuestas donde también encontrar elementos en común. En el caso particular de esta investigación, las experiencias seleccionadas se encuentran en Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Argentina y Uruguay. En relación a las unidades de análisis -las escuelas-, dado que el territorio elegido para el universo de investigación es muy vasto, la selección realizada no fue una muestra probabilística sino intencionada, es decir, con un propósito (Newton Sutter, 2006). En la presente investigación se han seleccionado escuelas de diferentes países de la región que cumplen con los siguientes requisitos: a) que sean instituciones públicas de nivel medio/secundario, b) que trabajen en contextos de vulnerabilidad social urbana o periurbana, c) que desarrollen estrategias activas para favorecer las trayectorias de los estudiantes. Esto supuso diferentes momentos para la selección de las instituciones (identificar los focos de pobreza en cada uno de los países de Latinoamérica, luego un acercamiento a información sobre la realidad educativa del lugar y

la existencia de instituciones educativas – a partir de bibliografía académica, resultados de investigaciones previas y notas periodísticas que daban cuenta de los resultados y problemáticas educativas de las diferentes localidades visitada- y finalmente, la posibilidad de acceso al campo. Como resultado de este proceso, finalmente, quedaron seleccionadas dentro del estudio 38 instituciones educativas del nivel medio de 7 países de la región (6 instituciones de Chile, 5 de Bolivia, 5 de Perú, 6 de Ecuador, 5 de Paraguay, 7 de Argentina y 4 de Uruguay).

El abordaje de cada institución considerada dentro de la muestra de la investigación supuso una estadía breve (de 2 a 3 días en cada institución) para lograr la combinación de diversas técnicas de recolección de empiria. Las técnicas implementadas fueron principalmente entrevistas semiestructuradas a directores y/o equipos directivos de instituciones educativas centradas en las estrategias que la institución desarrolla para mejorar las trayectorias escolares. Las entrevistas semiestructuradas fueron complementadas con relatos en profundidad de experiencias de la vida institucional y lectura de documentación generada por la propia institución vinculada a acciones y/o proyectos de inclusión educativa. Así, como parte de la estrategia metodológica diseñada se optó por la triangulación de técnicas y por la combinación de fuentes de investigación (Sirvent, 2003). Fueron en total 71 entrevistas realizadas en las 38 instituciones educativas estudiadas y el trabajo de campo se ha desarrollado en diferentes momentos a lo largo de los años 2015 y 2016.

En cuanto a la técnica de análisis de la información, tal como se mencionó en párrafos anteriores, se utilizó el denominado Método Comparativo Constante. Este método ha sido desarrollado por Glaser y Strauss (1967) y retomado por Strauss y Corbin (1991). A partir del análisis de los múltiples registros se desarrolló un proceso de construcción de categorías que se exponen en los siguientes apartados.

3. Sobre las trayectorias escolares intermitentes y heterogéneas

El concepto de trayectoria escolar da cuenta del camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo. Existe una trayectoria teórica o “deseable” que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo de cada cual (UNESCO, 2008). Varios componentes dan forma a la trayectoria escolar: en principio se define por el tiempo de ingreso (en el caso de la educación secundaria, puede ser que un joven ingrese a tiempo, ingrese tarde o no ingrese), luego puede permanecer o no y en el caso de permanecer puede avanzar un grado por año, puede repetir o abandonar temporalmente. El recorrido que cada estudiante realice por el sistema se construirá su trayectoria real (Terigi, 2009). La trayectoria real estará marcada por variables tales como el momento de ingreso, la permanencia y el momento de egreso.

A partir de la lectura de bibliografía académica sobre la temática y del análisis de las entrevistas realizadas, una primera situación que encarna una alteración en la trayectoria escolar teórica es la repitencia. Si bien las estadísticas actuales de la problemática en la región dan cuenta de un alto porcentaje de repitencia en la región, en los testimonios de los directores entrevistados aparece una notable tendencia a la baja. Otro aspecto en el que hay coincidencia en muchos de los testimonios tiene que ver con el momento del trayecto escolar donde se concentra la repitencia: el primer año. Los estudios sobre trayectorias educativas revelan que las transiciones escolares constituyen momentos delicados en los que el riesgo de discontinuidad se incrementa; la estadística educativa nacional confirma esta situación, pues en el inicio de la escuela secundaria y en el inicio de la educación superior se producen avatares característicos de las trayectorias desencauzadas (Terigi, 2014). Por lo general, la repitencia aparece asociada –al menos en el testimonio de los directores- a causas extraescolares (falta de acompañamiento de las familias, problemas socioeconómicos, inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, entre otras).

Otra problemática vinculada a las trayectorias escolares reales de los estudiantes del nivel medio es el ausentismo. A partir de la influencia de factores extraescolares (lejanía con respecto a la escuela, cuidado de hermanos menores, inserción en tareas laborales de la familia, solo por mencionar algunas) muchos estudiantes comienzan a ausentarse de la escuela. El ausentismo de algún modo podría pensarse como el punto de inicio de la desligadura entre estudiante y sistema educativo. Este

vínculo que comienza a cortarse es un claro ejemplo de cómo la exclusión educativa debe pensarse como un proceso. Un alumno no deja de asistir (en la mayor parte de los casos) definitivamente a la escuela de un día para otro. Se da un proceso de faltas constantes, llamados, profesores y otros profesionales que lo van a buscar, hasta que el estudiante finalmente, no vuelve. A partir del análisis de los testimonios, resulta interesante destacar que en los testimonios recolectados estas razones parece que tienen poco que ver con la escuela sino que están asociadas, sobre todo, a la historia personal y social de los desertores (la inserción temprana en el mercado laboral, problemas de adicciones, el desmembramiento familiar, el embarazo adolescente, entre otros) haciendo apenas alguna mención a lo escolar entre las causas.

Una situación que a veces se confunde con deserción es la denominada “movilidad escolar”. En muchos casos, los entrevistados plantean la existencia de casos que abandonan la escuela pero no porque abandonen el sistema educativo sino porque sus familias toman la decisión de trasladarse a otra región dejan una escuela por otra. Varios entrevistados plantean casos de este tipo, el problema central al respecto sería analizar en qué condiciones se produce esta movilidad escolar y en qué momento del año, considerando que a partir de determinadas fechas establecidas en el calendario escolar ya no es posible suma un nuevo estudiante a una institución educativa.

Por otra parte, una situación que vinculada con el tránsito por el nivel secundario es la continuidad de estudios post-secundaria. En términos generales hay un porcentaje medio que ingresa a estudios superiores y se dividen entre estudios terciarios técnicos y las carreras universitarias tradicionales. En muchos casos, el amplio inicio del nivel superior culmina con deserciones tempranas por múltiples motivos. “Muchos quieren, pero pocos pueden” –me contaba un director en una entrevista. La necesidad de una inserción rápida en el mercado laboral, la falta de recursos para sostener la carrera y la lejanía con respecto a las instituciones del nivel superior, son algunos de los factores que aparecen mencionados en las entrevistas como limitantes para el ingreso al nivel superior de los jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad en la región. Según los testimonios recolectados, es importante destacar que muchos estudiantes eligen trayectos de formación de carreras cortas y con una rápida inserción laboral. Por ejemplo, tecnicaturas, la docencia o incluso la formación en las fuerzas de seguridad y de defensa.

La desigualdades educativas en Latinoamérica no se expresan solamente en términos de acceso, sino también en la segregación y persistencia de circuitos educativos de menor calidad en el asociados a cuestiones sociales, etnia, localización geográfica u otras situaciones. Al analizar la experiencia escolar de los jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social, podemos describir sus trayectorias escolares como heterogéneas. Esta idea hacer referencia a que no existe un camino único, preformateado que todos transiten en su paso por el sistema educativo sino que aparecen dificultades del contexto y obstáculos que pone el propio sistema educativo (a través de normas, prácticas, costumbres y miradas estigmatizadoras, por ejemplo) que los conducen por caminos distintos al formal. Se trata de estudiantes que llegan al nivel secundario acumulando repitencia, deben distribuir el tiempo de estudio con trabajo informal en el marco de sus familias o para terceros, los barrios donde viven están lejos de las escuelas por lo cual solo llegar ya les resulta difícil en contextos donde falta infraestructura, adquirir materiales y libros para cumplir sus tareas escolares resulta una problemática dada la escasez de recursos familiares, solo por mencionar algunas de las situaciones a las que estos jóvenes y adolescentes están expuestos. Ingresan, desertan, repiten, vuelven, se ausentan, aprueban alguna materia, buscan otras oportunidades, vuelven a desertar, vuelven a reingresar. Los itinerarios escolares de estos jóvenes son realmente diversos e imprevisibles. Si bien en la mayoría de los países de la región se vienen desarrollando políticas públicas orientadas al incremento de los años de obligatoriedad escolar y entendiendo a la educación como un derecho de los niños, adolescentes y jóvenes, el trabajo pendiente todavía es mucho.

Cuando el formato escolar preestablecido, sus normas rígidas y tradiciones se encuentra con contextos cargados de vulnerabilidad aparece la desigualdad escolar y los caminos en el tránsito por el sistema educativo se diversifican y complejizan. Ingreso tardío, acumulación de repitencias, rezago, ausentismo, deserción, movilidad son fenómenos que marcan las trayectorias escolares de los jóvenes y adolescentes (en este caso, particularmente los de sectores vulnerables) y los llevan por múltiples

posibles caminos. Si bien estas situaciones que suponen alteraciones en las trayectorias no están per se vinculadas a un sector social en particular, el contexto de vulnerabilidad aporta un condicionamiento negativo que no resulta posible omitir. La situación de vulnerabilidad de partida de ellos (y de sus familias) sin dudas condiciona (pero no determina) su paso por la escolaridad. Es en el encuentro entre estas situaciones sociales se encuentran con los supuestos y necesidades inflexibles del sistema educativo donde las situaciones de desigualdad se generan.

4. Las intervenciones: algunas categorías para pensar las estrategias de inclusión

Considerando las problemáticas esbozadas de manera preliminar en los párrafos anteriores, los diferentes estados latinoamericanos han desarrollado una amplia diversidad de políticas buscando tener un impacto positivo en las trayectorias educativas de los jóvenes y adolescentes de la región, y en particular de los que provienen de sectores más vulnerables. Estas estrategias muchas veces suponen generar nuevas oportunidades para los estudiantes con mayor riesgo educativo y se plasman en las intervenciones más diversas. Las instituciones educativas, por su parte, no solo se apropian de estas políticas en su llegada a las aulas sino que a la vez generan sus propias acciones. Al recorrer las escuelas de Latinoamérica queda claro que la cuestión del acceso, la retención y la finalización del ciclo de enseñanza media es uno de los temas prioritarios hoy en día en la gestión escolar.

Un aspecto central del análisis del material empírico recopilado durante el trabajo de campo fue la construcción de categorías analíticas a partir de las estrategias para la mejora de las trayectorias escolares identificadas. El amplio abanico de estrategias puesto en marcha para lograr la inclusión educativa plena de los jóvenes y adolescentes podría clasificarse con múltiples criterios. Una clasificación posible de estrategias podría realizarse a partir de considerar la forma de intervención que suponen, otro podría ser el momento de la trayectoria educativa donde se busca tener un impacto y finalmente otro podría ser el origen de la creación de la estrategia.

En relación al tipo de intervención que suponen las estrategias con impacto en la trayectoria educativa relevadas, podría arriesgarse una clasificación que distinga varias áreas de trabajo, que se combinan de diferentes modos en cada institución. En principio se postula la existencia de cinco tipos de intervenciones:

- Estrategias de provisión de recursos, a partir de brindar a los estudiantes algún tipo de bien del cual carecen o podrían carecer (por ejemplo, libros o vianda escolar)
- Estrategias de innovación en la gestión educativa, a partir de pensar nuevos espacios institucionales que permitan formas innovadoras de planificación, gestión y toma de decisiones institucionales.
- Estrategias basadas en el acompañamiento a los estudiantes, básicamente para contener el desarrollo de sus trayectorias escolares y generar espacios de escucha y participación.
- Estrategias enfocadas en lo pedagógico, que suponen formas alternativas de dictado de las clases, formas innovadoras de trabajo docente o de evaluación de los estudiantes, entre otras posibilidades.
- Acciones espontáneas del equipo docente (frente a emergentes ocasiones, sin planificación previa y dispersas).

Específicamente en los párrafos que siguen del presente artículo se analizan en mayor profundidad las denominadas estrategias de provisión de recursos.

5. La provisión de recursos como estrategia para enfrentar la desigualdad educativa

A partir del trabajo de campo realizado, las estrategias intervención para la mejora de las trayectorias escolares basadas en la provisión de recursos a los estudiantes pueden dividirse al menos en 4 subcategorías: estrategias de provisión de recursos económicos, estrategias de provisión de

recursos escolares, estrategias de provisión de recursos alimenticios y estrategias de provisión de recursos complementarios

La provisión de recursos económicos a las familias se desarrolla a partir de diferentes categorías de intervenciones. En varios de los países de la región aparecen programas que se basan en la asignación de becas focalizadas en la población de mayor condición de vulnerabilidad. Con diversas modalidades, la provisión de becas se desarrolla en Chile, Perú, Bolivia y Uruguay. En el caso de Chile, las becas ocupan un lugar fundamental en la estrategia de abordaje a la vulnerabilidad particularmente, a través de varias becas que atienden a poblaciones específicas. El entramado complejo de becas que organiza la JUNAEB en Chile, con varios tipos de beca, de acuerdo a una focalización específica que se organiza desde el nivel central, supone una provisión o transferencia de recursos directa hacia sectores desfavorecidos. Este tipo de intervenciones pueden considerarse inversión social ya que su objetivo es lograr un impacto sobre las condiciones de vida de las familias receptoras (Martínez Nogueira, 2006). Resultan de particular interés las becas denominadas BARE. Estas becas tienen como objetivo estimular y apoyar a los y las estudiantes que presentan alto riesgo de abandonar el sistema escolar, para que logren finalizar con éxito su enseñanza media. En el listado de condiciones para la postulación a estas becas se establece: el acceso a través de una presentar factores de riesgo de deserción (sobriedad respecto al nivel cursado, baja asistencia el año inmediatamente anterior en los registros de Ministerio de Educación), condición de paternidad o maternidad, condición de embarazo o padres de hijos en gestación, estar registrado como infractor en algún programa de protección del SENAME (Servicio Nacional de Menores) dependiente del Ministerio de Justicia o presentar una discapacidad acreditada en el Registro Nacional de Discapacidad (JUNAEB, 2014).

También puede incluirse dentro de esta subcategoría de intervenciones (estrategias de provisión de recursos económicos) el caso de Bolivia, donde existe un estímulo con aspiración universal, el Bono Juancito Pinto. Este bono lo cobran todos los estudiantes que asisten a determinados grados de la educación pública (los seis grados del nivel primario y los dos primeros cursos de secundaria de las unidades educativas fiscales). El programa se encuentra vigente desde el año 2006 a partir del Decreto Supremo 28.899 y tiene como metas a largo plazo contribuir a incrementar la matrícula escolar y reducir la deserción, así como disminuir la transmisión intergeneracional de la pobreza. El pago es anual y el monto total del bono es de 200 bolivianos (aproximadamente unos 30 dólares). En las entrevistas realizadas en Bolivia en general aparece una mirada negativa hacia el bono (“es poco”, “se les da a todos”, “debería focalizar en quienes tienen buenas calificaciones”).

Resulta importante destacar además que Perú y Argentina tienen programas de asignación de recursos monetarios para las poblaciones más vulnerables que se organizan por fuera del sistema educativo. En el caso de Perú, el “Programa Juntos”, un programa de transferencia de recursos la población “más pobre”. En el caso argentino, la “Asignación Universal por Hijo”, supone un pago mensual que se otorga a personas desocupadas, a quienes trabajan empleados en negro o a quienes ganan menos del salario mínimo, vital y móvil, por cada hijo menor de 18 años o hijo discapacitado. Ambas propuestas, no obstante, poseen una contraprestación educativa dado que para participar de dichos beneficios los beneficiarios deben demostrar la continuidad escolar de sus hijos.

Los programas de transferencias condicionadas se han difundido considerablemente durante las dos últimas décadas en la región a través de gobiernos de distintas corrientes políticas. Algunos analistas afirman que la condicionalidad de este tipo de propuestas puede tener un objetivo político, además de su objetivo explícito o instrumental (asegurar la asistencia a la escuela o la concurrencia a cierta cantidad de controles pediátricos por ejemplo), pues en el imaginario social justifica el gasto público, que de otra forma se vería como una medida populista o como un incentivo para dejar de trabajar (Pritchett, 2012). Otros análisis, también críticos, consideran que la condicionalidad de los programas de transferencias está asociada a ideologías liberales que relacionan la pobreza con capacidades, elecciones y causas individuales, antes que con causas estructurales, por lo que la condicionalidad sumada a la transferencia proporciona al individuo un incentivo para que tome la responsabilidad de salir de su situación de pobreza (Lund y otros, 2008).

Un caso radicalmente diferente de estrategias de provisión de recursos económicos es el de Uruguay con el Programa Compromiso Educativo. El objetivo del programa, desarrollado por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es contribuir a que adolescentes y jóvenes accedan, permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público y logren finalizar así completar la Educación Media Superior. Las becas de estudio conforman uno de los componentes de este programa, y constituyen un apoyo económico que busca contribuir al acceso y mantenimiento de los jóvenes en la educación media, en los casos en los que el aspecto económico es un problema. No todos los jóvenes que participan del programa acceden a la beca. Quienes la desean la solicitan y se evalúa su situación. La beca es de \$8000 anuales (aprox. USD275) en 2017. El Programa Compromiso Educativo, no obstante, se trata de un caso de estrategia mixta dado que si bien incluye una entrega de dinero específico a un grupo de estudiantes con ciertos requisitos, también su puesta en marcha supone otros componentes que le dan una complejidad mayor. El Programa Compromiso Educativo además de la beca promueve la firma de un “Acuerdo Educativo”, que deben suscribir las autoridades de la institución, un adulto referente y el estudiante donde se especifican las metas y acciones concretas que las partes se comprometen a realizar para la mejora de la trayectoria escolar. Cada acuerdo responde a una situación particular y es único. Por otra parte, el programa incluye otro componente que es el “Espacios de Referencia entre Pares” que es un ámbito abierto a todas/os las/os estudiantes del Centro Educativo del que participan estudiantes de nivel terciario y universitario, que acompañan a los estudiantes del liceo. La puesta en marcha de estos tres componentes supone la articulación de un entramado complejo de diversas instituciones públicas: el Consejo Directivo Central, y los Consejos de Formación en Educación, de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional; el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay además del Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Desarrollo Social. Partiendo de una realidad que se reconoce compleja, multidimensional y multicausal, Compromiso Educativo supone el trabajo de múltiples instituciones para, a partir de distintos instrumentos, acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, potenciándolas y promoviendo su continuidad. Según los datos disponibles, en 2014 el programa estuvo presente en 95 centros educativos de todo Uruguay y a lo largo de sus cuatro años de ejecución, se han firmado alrededor de 19.500 “Acuerdos Educativos”, se han entregado más de 18.000 becas de estudio, y han participado más de 1.700 estudiantes universitarios o de nivel terciario como tutores, generando un espacio de acompañamiento y seguimiento a los más de 25.000 estudiantes de escuela media superior que han participado (según datos disponibles en el programa hasta el 2015). Este tipo de intervenciones va más allá de la mera provisión de recursos y busca intervenir en la mejora de la experiencia escolar de los estudiantes que transitan por el programa.

Otro modo de intervención desarrollado por los países de la región se basa en la distribución de recursos para el desarrollo de las tareas escolares en el inicio de cada ciclo lectivo. Son intervenciones que –al igual que las anteriores– buscan garantizar los recursos mínimos necesarios para que la escolarización pueda realizarse. Se trata de propuestas con aspiración universal (es decir que buscan cubrir a la totalidad de la población que asiste a la educación pública, sin importar su condición económica) aunque particularmente tiene un impacto muy positivo en los sectores más vulnerables. En los casos de Chile, Paraguay, Ecuador y Argentina, una de las estrategias vigentes es la provisión a cada estudiante de instituciones de gestión pública de útiles para el desarrollo de sus actividades escolares. En el caso de Paraguay, como signo distintivo, se destaca que los “kit escolares” son diferentes para cada año de escolaridad dado que se arman en función de las actividades que se prevén realizar de acuerdo a los contenidos establecidos para dicho año. En Argentina y Ecuador, la distribución de útiles se complementa con la dotación de libros escolares a estudiantes y bibliotecas.

Otra forma de manifestación de esta estrategia es la provisión de uniformes escolares. Una experiencia interesante al respecto es la que se desarrolla en Ecuador a través del Programa “Hilando el Desarrollo” a través del cual se encarga a cooperativas e industrias locales la confección de los uniformes escolares. Este programa comenzó a ser implementado en el año 2007 y es ejecutado por el Ministerio de Educación y el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional. Por ejemplo, en la Unidad Educativa Ambato, visitada en el marco del trabajo de campo, los estudiantes usan un

uniforme escolar basado en los colores rojo y azul que son los colores tradicionales de la comunidad originaria de la zona. A través de “Hilando el Desarrollo” se busca generar modelo de desarrollo socioeconómico, local y solidario que articule el sector productivo artesanal, con la inclusión de los pequeños artesanos del país para reactivar las economías locales. Por ello el programa incluye un componente de capacitación a los artesanos locales para la producción de uniformes escolares de manera gratuita para los niños y niñas de establecimientos fiscales de las zonas rurales de todas las provincias del país.

Finalmente, otra forma de manifestación de esta estrategia es a través de la provisión de tecnología. En este sentido, fue vanguardia en la región el Plan Ceibal desarrollado a partir del Decreto N° 144/07 en Uruguay para acortar la brecha de acceso al mundo digital en la niñez y la juventud. A diez años de su creación, el Plan Ceibal atiende al 85% de los estudiantes del sistema educativo uruguayo: el 100% de los estudiantes de educación pública de entre 6 y 15 años y sus docentes, como también los estudiantes de institutos no públicos de zonas carenciadas. Cada estudiante recibe un dispositivo en primero y cuarto de Primaria, y en primero de Enseñanza Media. Además, la red de conexión generada por Ceibal conecta más de 1.500 centros educativos en todo el país (Ceibal, 2017). En Argentina, el Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10, para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Conectar Igualdad desde 2010 distribuyó notebooks a estudiantes y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal de Argentina, además entre sus objetivos creacionales estuvo la búsqueda de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del uso de las TIC. La implementación de estos programas de provisión de tecnología de forma masiva desarrollada tanto en Uruguay como en Argentina busca favorecer la utilización de las TICs en las instituciones educativas. Ahora bien, la mera presencia de las notebooks no es suficiente para mejorar la calidad educativa. En este complejo proceso de integración curricular de la tecnología, hay muchos agentes implicados y muchos factores que determinan su calidad.

Otra forma de concreción de las estrategias de provisión de recursos se vincula con la alimentación escolar. La alimentación escolar juega un rol clave en la nutrición de los niños y jóvenes de sectores vulnerables, y es una condición esencial para una vida saludable y para el aprendizaje. Por el amplio alcance del sistema educativo, la escuela resulta un espacio estratégico para que el Estado llegue a todos los sectores de la población y asegure las condiciones básicas nutrición y sanidad, además de transmitir hábitos alimenticios y de higiene (Britos y otros, 2003). En todos los países de la región donde se ha realizado el trabajo de campo se desarrolla una estrategia de provisión de recursos alimenticios durante la jornada escolar. Más allá de este punto en común, resulta interesante destacar las variaciones que se observan en la implementación de esta estrategia.

En primer lugar, existen importantes diferencias en relación al responsable del desarrollo de los Programas de Alimentación Escolar (PAE). Por ejemplo, existen modelos de organización de los PAE que son responsabilidad del gobierno central (Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación o de otro ministerio). Este es el caso de Perú y Ecuador, por ejemplo. Otros países como Argentina o Uruguay tienen modelos de gestión de la alimentación escolar basados en las jurisdicciones (gubernaciones). En Bolivia, por ejemplo, la responsabilidad es de los gobiernos locales (municipales). Resulta importante considerar este punto al momento de analizar el servicio brindado: municipios insolventes o diferencias entre las posibilidades económicas de las jurisdicciones impiden pensar en un servicio universal, sino que por el contrario, prevalecen las quejas por su insuficiencia.

En segundo lugar, es posible realizar una diferenciación entre aquellos PAE que mantienen una lógica de focalización y aquellos que se sostienen en una matriz universalista. En relación a la focalización, el caso más extremo es el de Chile: cada estudiante de un liceo es analizado de acuerdo a su condición de vulnerabilidad para determinar si le corresponde o no recibir alimentación. De tal modo, en un mismo liceo, puede ocurrir que haya estudiantes que reciben beneficios de alimentación y otros que no. Otro modo de focalización es el de Ecuador, donde el foco se pone en instituciones educativas que se elige beneficiar o no. Por ejemplo, desde el 2013 se dispuso la provisión de almuerzo

escolar en las Unidades Educativas del Milenio, nuevas instituciones que se construyen en los distritos de mayor vulnerabilidad. En el caso de Perú, el PAE Qali Warma tiene diferente tipo de cobertura de acuerdo a las condiciones de vulnerabilidad de una comunidad: entrega 2 raciones (desayuno y almuerzo) a estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en distritos de mayor pobreza y una ración (desayuno) a estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en distritos de menor pobreza.

En tercer lugar, otra distinción puede realizarse entre el origen de los fondos que sostienen los PAE. En el caso de Argentina, Paraguay y Uruguay, se trata de fondos públicos. En los casos de Perú y Bolivia se menciona la contribución, además de fondos públicos, de fondos privados y de ONG. Un caso particular es el de Ecuador, donde se da, en algunas instituciones, un sistema mixto donde el Estado contribuye con los recursos pero son las familias quienes se hacen cargo de su preparación. La rectora de la Unidad Educativa Olón narra durante la entrevista:

Se les da la colación escolar, que consiste en, bueno a muchas instituciones les llega la leche líquida de distintos sabores para poder dar a los chicos y a las chicas con galleta... acá nos llega la papilla para la preparación de la colada, allí también los padres nos colaboran... los docentes los reparten por lista entre los estudiantes, los padres lo preparan y lo traen el día que les toca... la traen ya preparada y la sirven a los chicos. Se prepara con agua, con leche, con todo lo que los padres quieran ponerle, canela... (Entrevista Rectora, Unidad Educativa Olón, Ecuador).

Finalmente, una última distinción entre los PAE puede establecerse entre los que simplemente se proponen proveer alimentos a los estudiantes, con una lógica de tipo distributiva y aquellos que le suman componentes pedagógicos. En este sentido, puede destacarse el caso de Uruguay donde comedor escolar se organiza considerando varias funciones: la alimentación, la socialización y la educación de los estudiantes. Los directivos escolares participan de este ámbito y aprovechan los intercambios que allí se dan con los estudiantes.

En general, los comedores escolares están presentes en la región desde los años ochenta. El aumento de la pobreza y de la brecha de desigualdad a fines del milenio, exigió ampliar la oferta de alimentación escolar. Pese a la posterior recuperación macroeconómica de algunos países, la pobreza estructural y los problemas nutricionales persistentes mantuvieron la necesidad de la alimentación escolar (Díaz Langou y otros, 2014). Si bien en principio los servicios de alimentación escolar surgieron para las escuelas primarias, los cambios recientes en la obligatoriedad escolar y la ampliación de la jornada escolar llevaron a su extensión al nivel secundario. Pese a que, desde sus orígenes la gestión de los servicios alimentarios se fue institucionalizando, investigaciones recientes sobre la temática afirman que restan realizar en la región importantes esfuerzos para garantizar las condiciones para ofrecer comidas de calidad en todas las escuelas de la región (Díaz Langou y otros, 2014). En muchos de los países aún son infrecuentes las leyes específicas o las partidas presupuestarias para ciertas dimensiones para algunas de las dimensiones que supone la puesta en marcha de un comedor escolar tales como el personal a cargo de preparar y servir las comidas en las escuelas, la infraestructura, la educación nutricional o el monitoreo y la evaluación del servicio brindado (FAO, 2013).

Las intervenciones para garantizar la alimentación de los estudiantes es posible pensarlas también como estrategias que buscan acotar una de las formas de desafiliación -en términos de Castel (1995)- más duras: el hambre. Sin dudas, el contexto de desigualdad estructural y de pobreza de la región demanda la continuidad de estos tipos de intervenciones para que otras, más ligadas a lo pedagógico, sean posibles.

Una última forma de manifestación de estrategias de provisión de recursos es la provisión de recursos complementarios a la vida escolar. Este subtipo de estrategias incluye una amplia variedad de acciones de acuerdo a las políticas vigentes en cada país. Resulta de interés pensarlas como parte del andamio que se genera a las trayectorias escolares sin estar directamente vinculadas a lo pedagógico o a lo escolar.

Un primer grupo de propuestas se agrupa en torno al transporte para el acceso a las instituciones educativas. Se considera una dimensión importante para aliviar la economía familiar y así garantizar el acceso a la educación a costo nulo o muy bajo. Al respecto Ecuador, Argentina, Paraguay y Uruguay hay organizado sistemas de descuento para el transporte público, por lo general,

gestionados a nivel municipal. En Ecuador además hay un sistema de autobuses escolares organizados en algunos municipios para movilizar especialmente a la población de sectores más vulnerables hacia las unidades educativas (particularmente para garantizar el acceso a las Unidades Educativas del Milenio). Perú además ha organizado un sistema de distribución de bicicletas a través del Programa Rutas Solidarias que distribuye entre estudiantes de escuela primaria y media en zonas de mayor pobreza del país. Junto con la bicicleta se distribuyen cascos de seguridad, chalecos con cintas reflectantes y cajas con juegos de herramientas y repuestos básicos.

Finalmente, dos iniciativas para destacar dentro de este grupo de recursos complementarios que se otorgan a los estudiantes para estimular su permanencia en las instituciones educativas, se refieren a dos proyectos desarrollados por el Cantón de Guayaquil, en Ecuador.

- El Programa Bachiller Digital, que entrega a todos los graduados del nivel medio una Tablet (lo paradójico es que el Programa se llama Bachiller Digital pero el dispositivo lo entregan cuando ya ha terminado de cursar el nivel). Este proyecto forma parte del Programa “Más Educación”, con el que se busca fortalecer la calidad de educación en el cantón e incentivar a la ciudadanía a aprender y desarrollarse.
- El Programa Jóvenes Ejemplares premia la excelencia de los jóvenes de escuelas de gestión pública (fiscales y fiscomisionales –administradas por congregaciones o por el clero-) a través de la asignación de múltiples recursos a los estudiantes con los mejores promedios que se gradúan en cada institución. El premio principal es la construcción de una casa para el graduado con mejor promedio del colegio.

En términos generales, en todos los países se sostienen estrategias de provisión de recursos a los estudiantes (de manera más focalizada o de tipo universal). Detrás de ellas persiste el supuesto de la necesidad de sostener políticas redistributivas dada la situación de pobreza estructural y la persistencia de las situaciones de desigualdad que caracterizan la región. La provisión de recursos a los estudiantes busca (en los distintos países y de diferentes modos) el acceso a recursos económicos, recursos escolares (útiles y uniformes, entre otros), recursos alimentarios (desayunos, colaciones o almuerzos, de acuerdo a los diferentes casos) y otros recursos complementarios (como por ejemplo, transporte para acceder a las instituciones educativas).

Uno de los interrogantes que orientó la investigación se refería a quiénes son los actores protagónicos de las estrategias identificadas para la mejora de las trayectorias escolares. Los estados centrales tienen un alto grado de participación en la construcción de intervenciones para la mejora de las trayectorias escolares. La mayor parte de los programas relevados tiene una ejecución diseñada y llevada a cabo por las instancias centrales del sistema educativo. Estas intervenciones por lo general toman la forma de programas o proyectos (dado que se supone que son más ágiles que otras formas de gestión de política pública). Por otra parte, estas acciones han recuperado su intención de “universalidad” frente a las políticas focalizadas propias de los años 90. La recuperación de la idea de “universalidad” de las propuestas y las intervenciones ha llegado al nivel secundario junto con la sanción de su obligatoriedad y por ende, la responsabilidad del Estado de generar condiciones de acceso, permanencia y promoción para toda la población en edad escolar. La noción misma de “Derecho a la Educación” y la recuperación en la legislación de la centralidad del Estado en la garantía de este derecho dan lugar al desarrollo de estrategias que busquen cierta transversalidad y cobertura de la totalidad del sistema. Se da además un desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión y la “igualdad”. Una variación dentro de estas intervenciones sistémicas son las que han denominado “transversales”, que asumen el principio de la discriminación positiva en la aplicación de medidas generales. Es decir, ante la sanción de políticas con cobertura universal, se privilegia la intervención en primer lugar sobre determinadas instituciones priorizadas que cumplen con ciertas características y una vez que se realiza la intervención sobre ellas, se avanza sobre el resto.

En relación a las estrategias de provisión directa de recursos, en general, en ellas es el nivel central de la administración del sistema quien tiene el predominio (organiza y ejecuta la distribución).

6. Conclusiones

Si bien los estados de Latinoamérica han hecho grandes esfuerzos a través de las políticas públicas para reducir la pobreza, los esfuerzos todavía no alcanzan. Latinoamérica sigue siendo una región fragmentada entre quienes viven con enormes privilegios y quienes padecen numerosas exclusiones. Millones de niños y jóvenes viven en situación de extrema pobreza, con sus derechos negados, sin cubrir sus necesidades básicas y con un incierto que amenaza su desarrollo y pone en riesgo su trayectoria escolar si el sistema educativo no le da un espacio acorde, ya que son muchos los que fracasan, repiten o abandonan la escuela. Esta investigación –aun en curso– busca hacer dar respuestas esta problemática.

La plena inclusión educativa es una responsabilidad indelegable del Estado. Y no se resuelve simplemente con una ampliación de la red escolar. La expansión es simplemente una de las formas de luchar contra la exclusión educativa. Pero no es la única ni es suficiente. Es necesario avanzar en el estudio de las condiciones pedagógicas e institucionales que hagan posible, a los jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad escolar, no solamente ingresar al sistema educativo, sino permanecer en él y lograr los aprendizajes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía plena.

Hay una realidad ineludible: la desigualdad social y educativa no tiene que ver, solamente, con los sujetos de la pobreza. Para pensar la desigualdad debemos también pensar en los procesos de exclusión y sus cómplices. Y en este punto, el sistema educativo no resulta ajeno. Esta investigación busca aportar una mirada no ingenua, crítica, atenta sobre las acciones que realizan las escuelas en pos de la inclusión educativa. Luego de años de reformas educativas a lo largo de toda la región, las políticas de inclusión no logran alcanzar la proclamada “educación para todos”. Aquí se abren algunos interrogantes sobre los que avanzará la presente investigación ¿Qué éxitos y fracasos pueden evaluarse en las múltiples formas de intervención ensayadas para lograr el cumplimiento pleno del derecho a la educación para los jóvenes y adolescentes de Latinoamérica? En definitiva, las estrategias que desarrollan las escuelas de Latinoamérica que dicen trabajar por la inclusión educativa ¿Incluyen o reproducen lógicas excluyentes?

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1993). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R., Terigi F., Toscano, A., Briscioli, B., Burlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos. *Revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones (22), 77-112.
- Briscioli, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis doctoral para optar por el grado de Doctora en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos).
- Britos, S.; O'Donnell, A.; Ugalde, V. y Clacheo, R. (2003). *Programas Alimentarios en Argentina*. Buenos Aires: CESNI.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CEIBAL (2017). Plan Ceibal, 10 años. 2007-2017. Montevideo, GCPC. Disponible en: <http://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/documentos/ceibal-10-2.pdf>
- Díaz Langou, G.; Bezem, P.; Aulicino, C.; Cano Belén, E. y Sánchez, B. (2014). Los modelos de gestión de los servicios de comedores escolares en Argentina. Documento de Trabajo N° 121. Buenos Aires: CIPPEC.

- Dussel, I. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de Política Educativa*, 1(1), 68-90.
- FAO. (2013). Alimentación escolar y las posibilidades de compra directa de la agricultura familiar: estudio de casos de ocho países. Proyecto GCP/RLA/180/BRA. Brasil: FAO
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- JUNAEB (2014). *Informe de Seguimiento de Programas Sociales. Beca de Apoyo a la Retención Escolar* (Programa de Educación Media). Publicación online. Consultado en: http://www.programassociales.cl/pdf/2015/PRG2015_3_513.pdf
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Lund, F., Noble, M., Barnes, H. y Wright, G. (2008) Is there a rationale for conditional cash transfer for children in South Africa? *Working Paper* No 53, July 2008.
- Martínez Nogueira, R. (2006). Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales. Provisión, participación y coordinación. En J.C. Cortazar Velarde (ed.), *Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales*. Washington: BID.
- Newton Sutter, W. (2006). Introduction to educational research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pinkasz, D. -Comp.- (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 3-25.
- Pritchett, L. (2012) Impact Evaluation and Political Economy: What Does the “Conditional”. En *Conditional Cash Transfers” Accomplish?*, *Global Development: Views from the Center*, Center for Global Development, January 12.
- Sirvent, M.T. (2003). *El proceso de investigación*. Ficha I. Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 9- 22.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. London - New Delhi: Sage.
- Tenti Fanfani E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio, Brasília.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesario, porqué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29(1), 63-71.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi; R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-81). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021.
- Tiramonti, G -Comp- (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO – CealCI.
- Tiramonti, G. (2011). (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO – Homo Sapiens
- UNESCO (2008): *Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Nueva York, UNESCO/UNICEF.

Para citar este artículo

García, P.D. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03>

Relación entre estilos educativos familiares y el valor social subjetivo de educación: reflexiones a partir de un estudio

Relationship between family educational styles and social value of education: reflections of a study

María Jesús Perales Montolío
Mercedes Bisquert Martínez
Margarita Bakieva
Universitat de València

Recibido: 24/10/2018
Aceptado: 10/12/2018

ABSTRACT

The goal of this study is to analyze the relationship between the social value that the families give to education of their sons and daughters, and the family educational styles. For this, we apply 4103 questionnaires of evaluation of Family Educational Styles (EEF) of Bisquert (2017). We used 5 context variables of the same questionnaire because of their conceptual relationship with the evaluation dimensions of Subjective Social Value of Education (VSE-Subjective) of Jornet, Perales and Sánchez Delgado (2011). The association was estimated by crosstab procedure, and Pearson's chi-square coefficient. The results reveal the significant association in two of the four dimensions of VSE-Subjective, but with a low intensity (between 0.103 and 0.155).

KEY WORDS: social value of education; family education; assessment indicators; educational evaluation.

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el valor social que le otorgan las familias de alumnos de primaria y secundaria de la Comunidad Valenciana y Castilla y León a la educación de sus hijos e hijas y los estilos educativos que adoptan con ellos. Para ello, se han recogido 4103 cuestionarios para conocer datos respecto a cuál es el valor que atribuyen a la educación, y cómo lo transmiten a sus hijos e hijas. Se aplicó el instrumento de evaluación de Estilos Educativos Familiares (EEF) de Bisquert (2017). Por otra parte, utilizamos 5 variables de contexto del mismo cuestionario por su relación conceptual con las dimensiones de evaluación de VSE-Subjetivo (Jornet, Perales y Sánchez Delgado, 2011). Se estudió la asociación mediante el procedimiento de tablas de contingencia y el cálculo de coeficiente chi-cuadrado de Pearson. Los resultados muestran la asociación significativa en dos de las cuatro dimensiones que estructuran el concepto de VSE-Subjetivo, aunque con una intensidad baja (entre 0.103 y 0.155).

PALABRAS CLAVE: valor social de educación; estilos educativos familiares; educación familiar; evaluación de la educación.

1. Introducción

Las evaluaciones de sistemas educativos muestran diferencias entre países, entre regiones, entre grupos sociales, respecto a los resultados escolares (OCDE, 2018). Las familias tienen un papel fundamental en el proceso escolar y educativo de sus hijos, entre otras cosas, por el valor que atribuye a la educación como clave de desarrollo personal y social de éstos.

Para centrar la mirada en educación, indistintamente sea ésta entendida como un proceso de desarrollo y crecimiento personal a lo largo de la vida, o sea considerada sólo la fase de su desarrollo dentro del ámbito formal, es primordial contemplar en primer lugar la familia, calificada como el primer espacio educativo, no sólo porque precede en el tiempo a cualquier otra instancia educativa, sino también en cuanto a su potencial en la formación de los individuos (Cánovas y Sahuquillo, 2010);

Dirección de correspondencia:

María Jesús Perales Montolío, Universitat de València, Depto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. E-mail: perales@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2750>

además de ser conscientes de las necesidades actuales que presentan. En su estudio sobre el análisis sobre las intervenciones socioeducativas con las familias desde diferentes contextos, Cánovas, Sahuquillo, Císcar, y Martínez (2014) justifican la necesidad de potenciar actuaciones de apoyo y protección a la familia y la infancia, dada la diversidad de situaciones y problemáticas en que se ven inmersas.

Por todo ello y por todos los cambios emergentes a nivel social y relación entre iguales, será de gran interés observar qué valor otorga la familia a la educación como elemento de desarrollo personal y social.

La apuesta que niños, niñas y adolescentes hagan por la educación, el esfuerzo que le dediquen, el compromiso que asuman, va a depender del valor que ellos y ellas, y sus familias, le concedan como elemento útil para su propia felicidad, y para lo que ellos y ellas consideren éxito vital. Esto es a lo que se ha dado en llamar *Valor Social de la Educación* (VSE).

El VSE, de acuerdo con la definición de Jornet et al. (2011) se define como:

La utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida (p. 52).

Históricamente, estudiar estuvo sólo al alcance de algunos. La segunda mitad del siglo XX trajo la democratización de la educación, primero a unos territorios y luego a otros. Todavía la total cobertura es un reto por conseguir en algunas partes del mundo, y especialmente para algunos colectivos, como las niñas, las adolescentes, y en muchos casos las zonas rurales. Así se recoge en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (OCDE, 2015). La particularidad del momento actual, la tragedia, es que algunos colectivos, en algunos territorios, ya no ven claramente la educación como clave para la movilidad social y para el propio desarrollo personal y social. En unos casos, porque los índices de desempleo son intolerablemente altos; en otros, además, porque la imagen social que se da del éxito es tan arbitraria y vinculada a valores superfluos, que resulta difícil seguir manteniendo ante los y las adolescentes el discurso del valor del esfuerzo y de la educación. En este contexto, es fundamental el papel de la familia en la lectura crítica de estos mensajes; es clave su papel apostando por el valor social de la educación.

El concepto de VSE se define desde dos perspectivas, la objetiva y la subjetiva. El VSE-Objetivo se define como

la utilidad real que tiene la educación, dentro de una sociedad, para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como las ventajas que tenga para ellas como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida (Jornet et al., 2011, p. 53).

La apuesta objetiva de una sociedad por la educación se mide, entre otras cosas, en cómo la financia, cómo la recoge en sus presupuestos, tanto por el porcentaje de gasto que les dedica, como la cantidad final que aporta (Jornet et al., 2011). La evidencia muestra que la apuesta de un país por la selección, la formación, la motivación de su profesorado, tanto a nivel inicial como durante su desarrollo profesional, va a ser clave para la calidad de la educación, tal y como señala el *Informe MacKinsey* (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012). Pero las situaciones de crisis pueden poner en cuestión esta apuesta social por la educación. Así, en el mundo occidental en general, y en España de una forma especialmente intensa, la crisis económica iniciada en 2008 se ha traducido en severos recortes en educación, que han incrementado sustancialmente la situación de desigualdad (OCDE, 2018). La apuesta social por la educación de los gobiernos se ha reducido, y todavía no se ha recuperado (Schraad-Tischler y Schiller, 2016; Lázaro Lorente, 2017); y la sociedad, como globalidad, no es totalmente consciente de ello.

Paralelamente, el VSE-Objetivo de las familias, la apuesta objetiva de las familias por la educación, se podría medir por su inversión en la educación de sus hijos e hijas: inversión en términos económicos (apoyos suplementarios a la educación, actividades extraescolares y complementarias...) y, sobre todo, inversión en tiempo y dedicación, tanto al seguimiento escolar de sus hijos e hijas, como a la participación en los centros educativos a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as.

La segunda dimensión del VSE es la subjetiva. Se define el VSE-Subjetivo como la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida (Jornet et al., 2011, p. 67).

La familia va a ser una influencia fundamental, junto con el profesorado, los iguales, y la sociedad en general, en el valor social que los y las estudiantes atribuyan a la educación. Los mensajes recibidos en casa van a modular y contextualizar otros mensajes recibidos en el contexto social o a través de los *mass-media*. Y esta influencia la va a ejercer a través de los estilos educativos, la transmisión de valores, el modelado ejercido respecto al compromiso con la educación y el valor del esfuerzo, la dinámica interna familiar, o incluso la educación respecto al locus de control (externo o interno) “vinculado a la formación de las expectativas y aspiraciones de logro, la explicitación de metas en el desarrollo profesional y las consecuencias sociales que ello puede conllevar para los hijos” (Jornet et al., 2011, p. 70).

En concreto, las dimensiones e indicadores que se proponen para la evaluación del VSE-Subjetivo de los diferentes agentes implicados, entre ellos la familia, se recogen en el Cuadro 1.

Cuadro 1.

Fuentes de recogida de información

DIMENSIÓN	INDICADOR	Alumnos	Familias	Profesores
<i>Dimensión 1. Expectativas y metas educativas.</i>	Nivel de aspiraciones educativas.			
	¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado y las familias en la educación?	X	X	
	Expresión de las metas generales de logro educativo que tiene el alumnado y sus familias.			
	Niveles a los que se aspira llegar.			
<i>Dimensión 2. Justicia Social y Educación.</i>	Percepción personal del alumnado			
	¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	X	X	
	Percepción de su propia experiencia como educando.			
	Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.			
<i>Dimensión 3. Valor diferencial de la educación.</i>	Importancia de la educación para la vida: Personal, Laboral, y Social.			
	¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	X	X	X
<i>Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores.</i>	Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado como por sus familias.	X	X	

Fuente: Dimensiones e indicadores propuestos para el VSE-Subjetivo, en J. Jornet et al. (2011).

Uno de los elementos que participa en la formación del valor social otorgado a la educación por parte de los alumnos es el modelo de actuación o patrón con el que los padres ejercen su labor familiar; estos modelos de influencia de las familias en hijos e hijas se denominan *Estilos Educativos Familiares* (EEF). Los estilos educativos se vinculan con algunos indicadores que se han mostrado como clave en el concepto de formación del VSE-Subjetivo (para más información ver Bisquert, 2017).

El estudio presentado en este artículo se enmarca en el *Proyecto EVALEF*¹⁸, “Validación de un instrumento de evaluación de estilos educativos familiares y establecimiento de lineamientos para el diseño de programas de intervención con familias” y define EEF como “conjunto de actitudes, sentimientos y patrones de conducta que los padres y madres asumen frente al niño/a y que repercuten en el funcionamiento, tanto psicológico como social, de los hijos” (Perales, Bisquert y Sahuquillo, 2015, p. 450).

Una vez consensuado el constructo, se procede a revisar los instrumentos que analizan los EEF. Como conclusión a un largo proceso de análisis, se observa que es necesario diseñar un instrumento para aplicar a los padres que tenga en cuenta cuestiones de deseabilidad social, y a la variable derivada del contexto social y cultural.

El objetivo del presente estudio es analizar el VSE-Subjetivo de las familias, en función de los EEF que adoptan en la educación de sus hijos e hijas. Para ello, se parte del estudio realizado en el marco de la validación del instrumento, y de la información recogida respecto a variables contextuales y familiares.

El análisis de los datos recogidos de más de 4000 padres y madres, pero en algunos casos también abuelos, hermanos mayores u otras personas significativas del entorno familiar, en los contextos de Castilla y León y Comunidad Valenciana permite aportar reflexiones interesantes respecto a cuál es el valor que atribuyen a la educación, y cómo lo transmiten a sus hijos e hijas.

2. Método

La metodología de nuestro estudio corresponde al estudio correlacional ex post facto. Se trata estudiar la relación entre la prevalencia de estilos educativos familiares en los padres de alumnos en función con las variables relacionadas con las dimensiones de evaluación del valor social de educación de Jornet et al. (2011).

2.1 Muestra de estudio

Nos basamos en una muestra de un total de 4103 de padres (un 42,1% del total), madres (53,1%), abuelos y abuelas (1,3%) y otros familiares o tutores legales de alumnos matriculados en los centros escolares mayoritariamente de Primaria (un 96,3% de la muestra) y el resto de Secundaria (3,7%). Las provincias en las que se sitúan los centros son de Alicante (5,6% de la muestra), Palencia (82,4%) y Valencia (11,9%). La muestra ha sido seleccionada por criterio de disponibilidad y la mayoría de ella (un 70% del total) ha sido recogida en los centros de titularidad pública, un 26% en los centros privados concertados, y el resto (3,8%) en los centros privados sin concierto. La participación ha sido voluntaria y con el previo consentimiento por parte de los respondientes.

2.2 Instrumento

Se aplicó el instrumento de evaluación de *Estilos Educativos Familiares* (EEF) de Bisquert (2017). Este instrumento se compone de tres escalas: Historias Incompletas (EEF-Historias), Comportamientos habituales (EEF-Comp) y Hábitos Familiares (EEF-Hab). Para nuestro estudio utilizamos la escala EEF-Historias para diferenciar perfiles de estilos educativos familiares que adoptan los padres en su ámbito familiar. Por otra parte, utilizamos 5 variables de contexto (B03, B07, B09, B10, B11) y una variable utilizada en la escala EEF-Hábitos (B31), por su relación

¹⁸ Financiado en el Plan Nacional de I+D+I, Referencia EDU2011-29467. IP: M. J. Perales Montolío.

conceptual con las dimensiones de evaluación de VSE-Subjetivo. Debido a que el instrumento de evaluación de EEF de Bisquert (2017) en su totalidad no es el objeto de este estudio, ya que pretende alcanzar unos objetivos mucho más globales que nos permite el espacio de este artículo, para conocer su contenido invitamos a los lectores a consultar el trabajo a través de la referencia al final de este artículo. Las definiciones de las variables del contexto utilizadas en nuestro estudio se mencionan en el apartado de resultados, agrupadas en las dimensiones del VSE-Subjetivo señaladas en el Cuadro 1.

2.3. Procedimiento

Se realizó este estudio dentro del marco del proyecto más amplio, descrito anteriormente en el apartado de Introducción. A partir de la escala de Historias Incompletas (EEF-Historias) se han agrupado los sujetos en función del grupo de su posición, determinada ésta por el conglomerado (clúster de k medias) de pertenencia, utilizando las puntuaciones de la escala para diferentes estilos educativos. Para el mayor detalle se ofrece el proceso de cálculo y validación de la escala en Bisquert (2017). Se utilizó como solución final la opción de 4 conglomerados o grupos.

Para analizar la relación entre el perfil educativo familiar y las dimensiones del VSE-Subjetivo, se aplicó el procedimiento de análisis de tablas de contingencia con el estadístico chi-cuadrado de Pearson; utilizamos como una de las variables de contraste el Grupo (Clúster) de pertenencia y por otro lado la variable que tiene relación conceptual con la dimensión correspondiente de evaluación de VSE-Subjetivo.

3. Resultados

En este apartado ofrecemos los resultados del presente estudio, organizados de acuerdo con el siguiente esquema:

- En primer lugar, ofrecemos la solución para 4 conglomerados, obtenidos mediante el procedimiento de conglomerados (clústers) de k medias, para poder mostrar cómo son los perfiles de los sujetos (padres y madres que han respondido al cuestionario) de acuerdo con la escala de EEF-Historias (para más información ver Bisquert, 2017).
- En segundo lugar, ofrecemos los resultados del estudio de asociación, realizado mediante el procedimiento de análisis de tablas de contingencia, entre los estilos familiares determinados por el perfil de cada Grupo (clúster) y las variables que se relacionan con las dimensiones de evaluación de VSE-Subjetivo (Jornet et al., 2011; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2017). Los resultados se organizan por las dimensiones de evaluación del VSE-Subjetivo.
- Después de cada análisis de tablas de contingencias se señalan los resultados más relevantes para nuestro estudio. Los resultados más significativos se debatirán en los apartados Discusión y Conclusiones.

A continuación, ofrecemos la Figura 1, en la que presentamos los perfiles de distribución de los cuatro grupos formados a partir del estudio de conglomerados (clústeres) para k-medias en función de las puntuaciones de la escala EEF-Historias (Estilo Autoritario, Estilo Integral, Estilo Sobreprotector, Estilo Permisivo, Estilo Democrático).

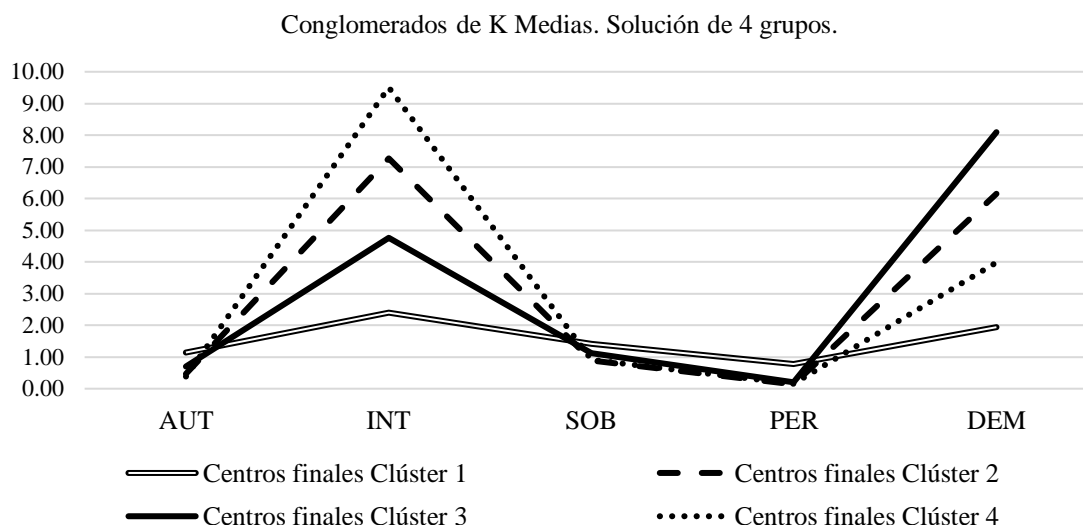


Figura 1. Centroides de solución final para el clúster de k medias para 4 grupos en la escala de EEF-Historias de Bisquert (2017).

Nota: Seleccionamos el gráfico de líneas porque nos permite diferenciar los perfiles más fácilmente, aunque el perfil no determina la existencia de puntuaciones en los puntos intermedios entre cada valor de la escala horizontal. Los códigos de la escala horizontal corresponden: AUT – Autoritario, INT – Integral, SOB – Sobreprotector, PER – Permisivo, DEM – Democrático.

La tarea planteada a padres y madres se organizó en torno a historias que planteaban situaciones problemáticas. Para hacerles frente se ofrecían cinco alternativas (cada una correspondiente a un EEF), y se debía elegir una, la que mejor representaba el estilo propio. Aunque se ofrecían 15 historias, hay familias que no las han contestado todas. Padres y madres seleccionaron con mucha mayor frecuencia las alternativas vinculadas a los estilos Integral y Democrático, siendo mucho menos frecuentes los otros estilos. Eso se refleja en los perfiles de los grupos.

Así, a partir de la Figura 1, de acuerdo con la distribución de perfiles de cada grupo, vamos a caracterizar los perfiles como:

- Clúster 1: presenta niveles (puntuaciones) de los centroides muy bajas en todos los estilos, por lo que lo codificamos como “No-Def”. Agrupa 261 casos que han dejado muchas historias sin completar, y no han mostrado preferencia por ningún EEF.
- Clúster 4: presenta el centroide más alto de los cuatro grupos para el estilo Integral (aproximadamente 9 puntos), y la tercera más alta puntuación del centroide en el estilo Democrático (aproximadamente 4 puntos), por lo que lo codificamos como “9Int-4Dem”. Es el grupo más numeroso, con 1790 casos, que se decantan fundamentalmente por el EEF Integral, y, en menor medida, el Democrático.
- Clúster 2: también presenta los centroides con puntuación bastante alta (segunda más alta) en los estilos Integral (7 puntos) y Democrático (6 puntos), por lo que le asignamos el código “7Int-6Dem”. Agrupa 730 casos, que se decantan de forma equilibrada por los EEF Integral y Democrático.
- Clúster 3: presenta la puntuación más alta entre cuatro perfiles para el estilo Democrático (8 puntos) y 3ª puntuación más alta para el estilo Integral (4 puntos), así que le asignamos el código “8Dem-4Int”. Agrupa 877 casos, que se decantan fundamentalmente por el EEF Democrático y, complementariamente, el Integral.

Es de interés observar que los otros estilos educativos familiares (Sobreprotector, Permisivo y Autoritario) en general tienen una puntuación baja (no más de 2 puntos) como tendencia general para todos los respondientes.

La clasificación de los respondientes en estos 4 grupos, definidos por sus perfiles nos permite analizar la relación con las dimensiones de evaluación de valor social subjetivo de educación (VSE-Subjetivo), definidas por Jornet, Perales y Sánchez Delgado (2011) para estudiar si el EEF está vinculado con el valor social que en la familia otorgan a la educación como elemento diferencial del desarrollo personal y social de los individuos.

A continuación, ofrecemos los resultados de análisis de tablas de contingencias.

3.1. Dimensión 1. Expectativas y metas educativas.

En este apartado se plantea el análisis de la dimensión 1 de evaluación del VSE-Subjetivo a través de la variable del instrumento de evaluación de EEF: “¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie el niño/ la niña? Espera que al menos curse...” (código B09), con sus correspondientes niveles educativos que los padres señalan en función de sus expectativas y metas. En la Tabla 1 podemos observar cómo se distribuyen las tendencias para cuatro Grupos (clústeres).

Tabla 1.

Tabla de contingencias para las variables Grupo (clúster) y ¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie el niño/ la niña? Espera que al menos curse... [B09].

		ESO	Bach.	FP	Univ.	Decidirá	NS/NC*	Total	
Grupo (clúster de k-medias)	No-Def	Recuento	15	9	10	138	49	24	245
		% dentro de Grupo	6,1%	3,7%	4,1%	56,3%	20,0%	9,8%	100,0%
		% dentro de [B09]	13,0%	4,7%	5,4%	5,7%	10,6%	12,6%	6,9%
	7Int-6Dem	Recuento	47	101	103	1208	210	90	1759
		% dentro de Grupo	2,7%	5,7%	5,9%	68,7%	11,9%	5,1%	100,0%
		% dentro de [B09]	40,9%	52,3%	55,4%	49,8%	45,4%	47,1%	49,2%
	8Dem-4Int	Recuento	32	42	35	451	114	38	712
		% dentro de Grupo	4,5%	5,9%	4,9%	63,3%	16,0%	5,3%	100,0%
		% dentro de [B09]	27,8%	21,8%	18,8%	18,6%	24,6%	19,9%	19,9%
	9Int-4Dem	Recuento	21	41	38	627	90	39	856
		% dentro de Grupo	2,5%	4,8%	4,4%	73,2%	10,5%	4,6%	100,0%
		% dentro de [B09]	18,3%	21,2%	20,4%	25,9%	19,4%	20,4%	24,0%
Total	Recuento	115	193	186	2424	463	191	3572	
	% dentro de Grupo	3,2%	5,4%	5,2%	67,9%	13,0%	5,3%	100,0%	
	% dentro de [B09]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La Tabla 1 presenta la distribución de sujetos para las categorías de la variable B09 en función de cada Grupo (clúster). Las filas correspondientes a cada Grupo presentan datos de número de respondientes y los porcentajes dentro de B09 y también porcentajes dentro de Grupo. Para facilitar la lectura se han seleccionado las categorías de la B09 y sus porcentajes en *italica*. Así, podemos ver que la ESO han escogido en total 115 sujetos, la categoría Bachillerato han escogido 193 sujetos, la FP 186 sujetos, la Universidad como expectativa han escogido 2424 padres y madres; por otro lado, dejan la decisión para sus hijos e hijas para cuando éstos sean mayores 463 padres y madres y 191 respondientes todavía no han pensado en ello.

Para facilitar la apreciación de la tendencia general, podemos observar esta misma distribución en la Figura 2 que agrupa las categorías de la B09 en el gráfico de barras para cada Grupo.

Así, se observa la caracterización de cada Grupo (clúster) con los grupos formados por la variable B09.

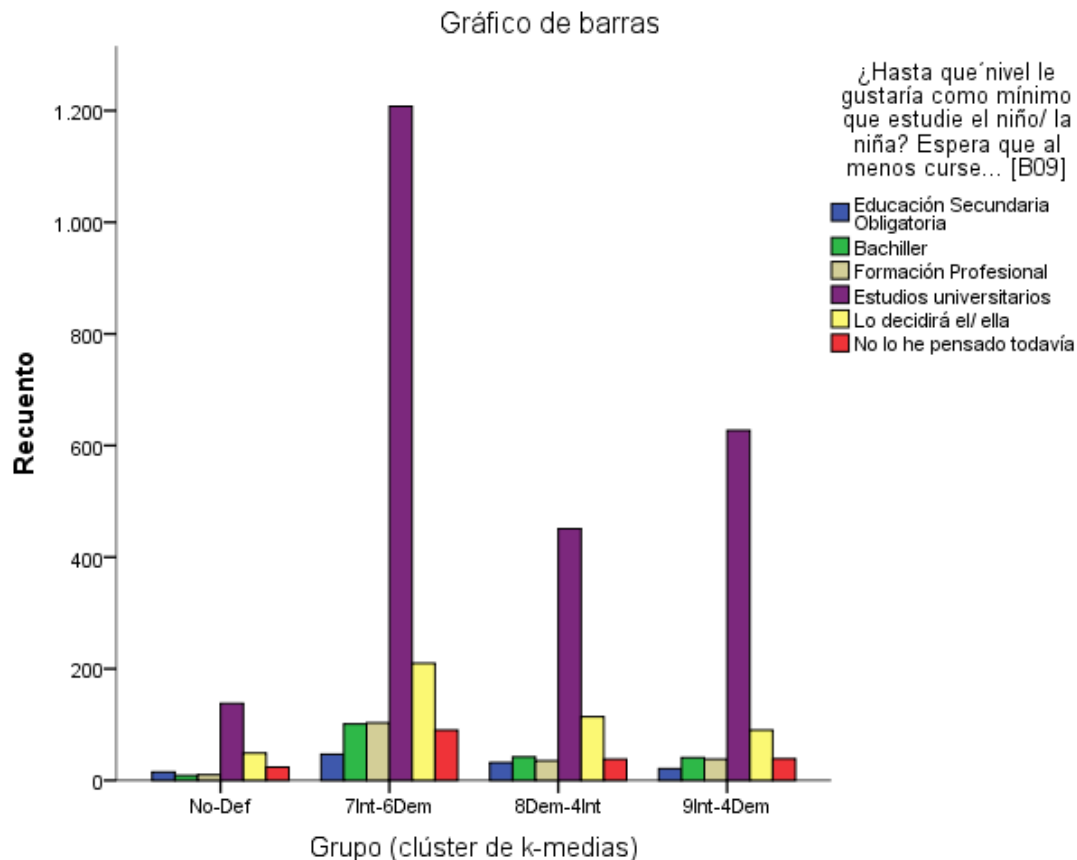


Figura 2. Gráfico de barras para la variable B09 en función de su pertenencia al Grupo (clúster).

De acuerdo con la Figura 2, el grueso de los respondientes, en todos los Grupos, seleccionan la categoría de Estudios Universitarios, seguida con mucho margen de la categoría “Lo decidirá él/ella”. En la mayoría de los Grupos el nivel “ESO” es el que menos veces se ha seleccionado, salvo el caso del grupo “No-Def”, donde los menos elegidos son el nivel “Bachiller” y el “FP”. Además, de acuerdo con la Figura 2, podemos observar tanto la proporción de las categorías de la variable B09, distribuidas por Grupo (clúster), como la tendencia de distribución de cada categoría de la B09 por Grupos. Así, la tendencia a variar de la categoría de Estudios Universitarios muestra que es la categoría más elegida por grupo “9Int-4Dem” y “7Int-6Dem”. Finalmente, sólo el 56,3% de las familias del Grupo “No-Def” marca como expectativa los estudios universitarios, en contraste con otros Grupos, donde el porcentaje en esta categoría es más alto. En general, podríamos afirmar que los padres y las madres que tienen el perfil de estilo más Integral tienen más frecuentemente la expectativa de que sus hijos puedan estudiar en la Universidad.

A continuación, ofrecemos la Tabla 2 que contiene los estadísticos de la asociación entre ambas variables.

Tabla 2.
Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	59,830 ^a	15	,000
Razón de verosimilitudes	55,657	15	,000
Asociación lineal por lineal	,447	1	,504
N de casos válidos	3572		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,89.

Podemos confirmar, de acuerdo con la Tabla 2, que sí existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. La razón de verosimilitudes es un estadístico asintóticamente equivalente a chi-cuadrado de Pearson y también presenta el nivel de significatividad asintótica menor que 0,05, por lo que concluimos que existe asociación entre la pertenencia al Grupo (clúster) y el nivel de expectativa educativa para los hijos.

Por otro lado, el coeficiente de contingencia, el estadístico que indica el grado de asociación y varía de 0 a 1, en el caso de asociación entre estas dos variables es igual a 0,128. Por lo tanto, podemos señalar que la asociación entre el EEF y el nivel de expectativa con la educación de los hijos es estadísticamente significativa pero muy baja. Debemos señalar que, al tratarse de las variables nominales, con estos estadísticos como mucho podemos calcular el grado de asociación que presentan las variables, pero no la dirección o naturaleza de tal asociación, que viene descrita por el análisis de las tablas de contingencia.

3.2. Dimensión 2. Justicia Social y Educación.

La Dimensión 2 de evaluación de Justicia Social y Educación se define como las consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social. En el caso de evaluación de EEF se relaciona con las tres variables que señalamos a continuación:

- “¿Con qué frecuencia suele hablar de las cosas del colegio con el niño/ con la niña?” [B07], con las categorías de respuesta: Nunca, Algunas veces, Bastantes veces, Muchas veces.
- “¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/ la niña?” [B10], con las categorías de respuesta: Nada satisfecho, Algo satisfecho, Bastante satisfecho y Muy satisfecho.
- “¿Está Usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña?” [B11], con las mismas categorías de respuesta que la anterior.

A continuación, ofrecemos los resultados para el cálculo de asociación entre el Grupo (clúster) y las variables de la dimensión.

En todos los Grupos (clústeres) la distribución de las diferentes categorías de la variable B07 es aparentemente similar, tal y como podemos observar en la Figura 3.

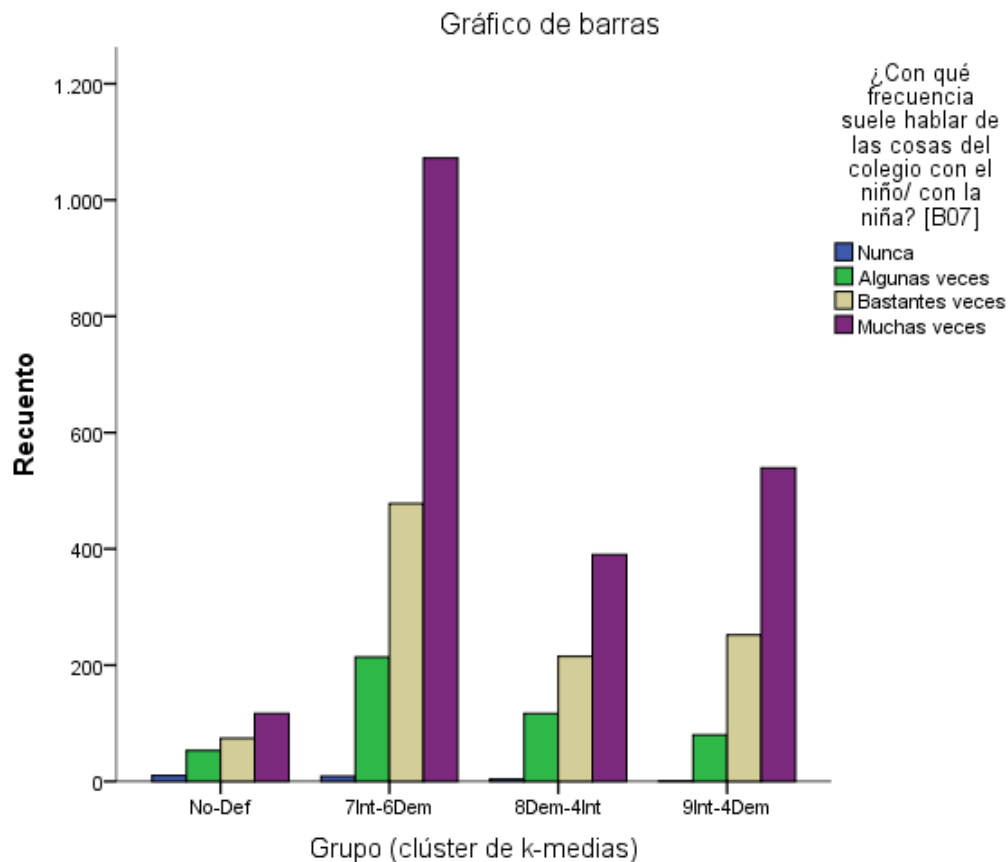


Figura 3. Gráfico de barras de distribución de la variable B07 en función del Grupo (clúster).

De acuerdo con la Figura 3, podemos observar que la proporción de la categoría “Muchas veces” en los grupos “7Int-6Dem” y “9Int-4Dem” es muy alta, en comparación con las otras categorías de la variable B07, aunque en otros Grupos el porcentaje de sujetos que marcan esta categoría también es alto; en los otros Grupos la proporción de los padres que declaran hablar muchas veces de las cosas del colegio con sus hijos es alta, pero no supera el doble del grupo que declara hablar bastantes veces con los hijos.

A continuación, podemos observar las distribuciones de una manera más exacta, con los datos de recuento y porcentajes de las categorías, en la Tabla 3.

Desde la Tabla 3 vemos que los padres que forman el Grupo “No-Def” son más autocríticos con la actitud con sus hijos: en comparación con otros Grupos (clústeres) aquí la categoría de aquellos que reconocen no hablar nunca con sus hijos es considerable (10 personas, 3,9% de 254 personas en total que forman el Grupo). Si las mismas 10 personas del Grupo “No-Def” las consideramos como parte de la categoría de la variable B07 de sujetos que declaran no hablar nunca con sus hijos de las cosas del colegio (primera columna de datos, 24 personas), serían un 41,7% del grupo, pese a que este grupo “No-Def” sólo incluye el 7% del total de los sujetos.

Tabla 3.

Tabla de contingencias para las variables Grupo (clúster) y ¿Con qué frecuencia suele hablar de las cosas del colegio con el niño/ con la niña? [B07].

			Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Total
Grupo (clúster de k-medias)	No-Def	Recuento	10	53	74	117	254
		% dentro de Grupo	3,9%	20,9%	29,1%	46,1%	100,0%
		% dentro de [B07]	41,7%	11,4%	7,3%	5,5%	7,0%
	7Int-6Dem	Recuento	9	214	478	1072	1773
		% dentro de Grupo	,5%	12,1%	27,0%	60,5%	100,0%
		% dentro de [B07]	37,5%	46,1%	46,9%	50,6%	48,9%
	8Dem-4Int	Recuento	4	117	215	390	726
		% dentro de Grupo	,6%	16,1%	29,6%	53,7%	100,0%
		% dentro de [B07]	16,7%	25,2%	21,1%	18,4%	20,0%
	9Int-4Dem	Recuento	1	80	252	539	872
		% dentro de Grupo	,1%	9,2%	28,9%	61,8%	100,0%
		% dentro de [B07]	4,2%	17,2%	24,7%	25,4%	24,1%
Total		Recuento	24	464	1019	2118	3625
		% dentro de Grupo	,7%	12,8%	28,1%	58,4%	100,0%
		% dentro de [B07]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación, se ofrecen los resultados de la prueba chi-cuadrado para el análisis de la asociación entre Grupos y la variable B07 (Tabla 4).

Tabla 4.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	88,781 ^a	9	,000
Razón de verosimilitudes	67,808	9	,000
Asociación lineal por lineal	13,899	1	,000
N de casos válidos	3625		

a. 2 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,68.

Los resultados de cálculo de asociación entre las variables confirman la existencia de la asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. En este caso, el coeficiente de contingencia es de 0,155. Por lo que podemos afirmar que, aunque la asociación es estadísticamente significativa, el nivel de esta asociación es muy bajo.

De otra manera diríamos que se confirma la relación entre el estilo educativo familiar prioritario y el tiempo que se dedica a hablar con los hijos sobre las cosas del colegio.

A continuación, ofrecemos los resultados de análisis entre la relación de Grupos (clústeres) y la variable “¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/la niña?” (B10).

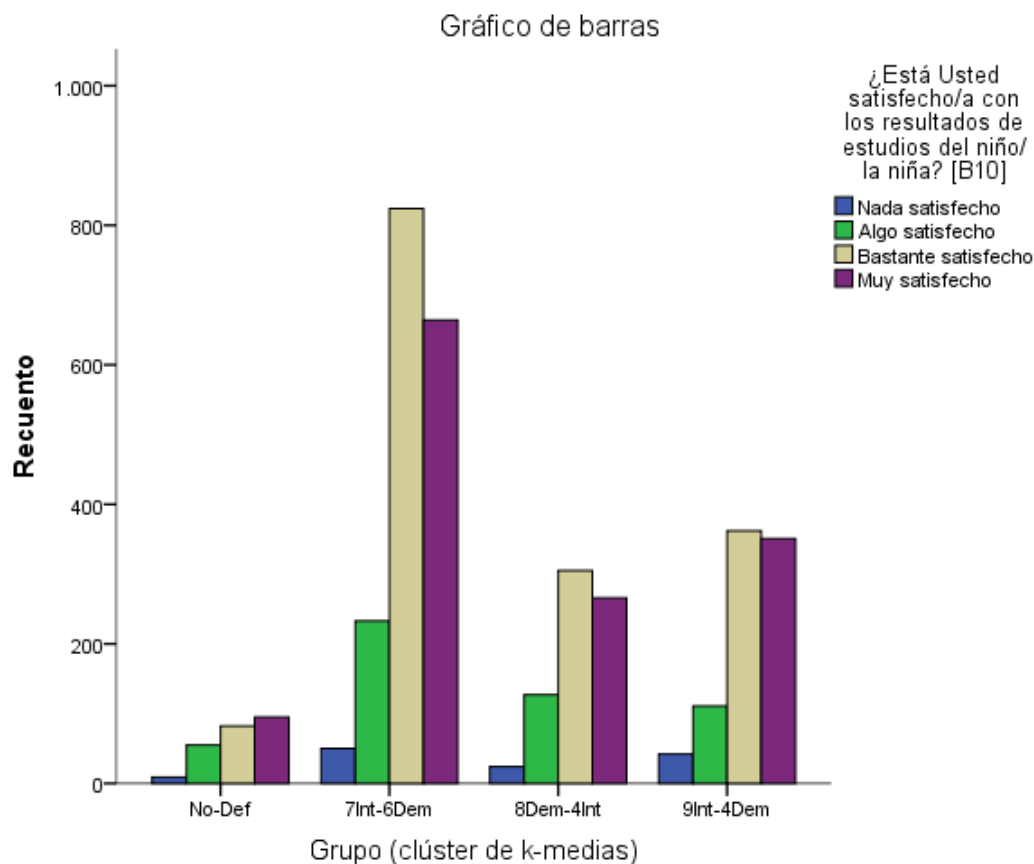


Figura 4. Gráfico de barras para la variable B10 en función de su distribución por Grupos (clústeres).

El gráfico de barras, presentado en la Figura 4, muestra una distribución desigual entre las categorías de padres que valoran la satisfacción con los resultados de sus hijos por los Grupos correspondientes a estilos familiares marcados. En este caso, en contraste con la anterior variable (dedicación de tiempo para hablar de cosas del colegio con los hijos), los padres son más críticos con la valoración: la categoría “Muy satisfecho” no es la dominante, sino la de “Bastante satisfecho”. También se puede apreciar en comparación a otras categorías de la variable B10, un número significativo de padres que no están nada satisfechos con los resultados escolares de sus hijos.

Para concretar los números de respondientes en cada categoría y sus porcentajes por Grupo y categoría de la B10, recurrimos a los datos presentados en la Tabla 5.

Desde la Tabla 5 podemos observar que los padres que están menos satisfechos con los resultados escolares de sus hijos son los padres que no tienen un EEF marcado (Grupo No-Def), pues más de un 26% de ellos se manifiestan “Nada” o “Algo satisfechos”. Frente a ellos, los padres de los grupos “7Int-6Dem” y “9Int-4Dem” son los que se muestran más satisfechos, sumando más del 80% en cada caso los que manifiestan estar “Bastante” y “Muy satisfechos” con los resultados escolares. Balanceando esta información, se puede destacar que dentro del Cluster “No-Def” hay un grupo significativo de padres que dice estar “Muy satisfecho” (aproximadamente un 40%, cercano al porcentaje del grupo más alto “9Int-4Dem”). Podemos decir que la tónica general es bastante moderada, en contraste con la valoración de la dedicación de los padres a hablar con sus hijos sobre las tareas escolares, que mostró gran satisfacción de los padres con su propia aportación.

Tabla 5.

Tabla de contingencias para las variables Grupo (clúster) y ¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/ la niña? [B10].

			Nada satisfecho	Algo satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
Grupo (clúster de k-medias)	No-Def	Recuento	9	55	82	95	241
		% dentro de Grupo	3,7%	22,8%	34,0%	39,4%	100,0%
		% dentro de [B10]	7,2%	10,5%	5,2%	6,9%	6,7%
	7Int-6Dem	Recuento	50	233	824	664	1771
		% dentro de Grupo	2,8%	13,2%	46,5%	37,5%	100,0%
		% dentro de [B10]	40,0%	44,3%	52,4%	48,3%	49,2%
	8Dem-4Int	Recuento	24	127	305	266	722
		% dentro de Grupo	3,3%	17,6%	42,2%	36,8%	100,0%
		% dentro de [B10]	19,2%	24,1%	19,4%	19,3%	20,1%
	9Int-4Dem	Recuento	42	111	362	351	866
		% dentro de Grupo	4,8%	12,8%	41,8%	40,5%	100,0%
		% dentro de [B10]	33,6%	21,1%	23,0%	25,5%	24,1%
Total		Recuento	125	526	1573	1376	3600
		% dentro de Grupo	3,5%	14,6%	43,7%	38,2%	100,0%
		% dentro de [B10]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para contrastar si existe la asociación estadística entre ambas variables, vemos la Tabla 6, a continuación.

Tabla 6.

Pruebas de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,323 ^a	9	,000
Razón de verosimilitudes	36,562	9	,000
Asociación lineal por lineal	,075	1	,784
N de casos válidos	3600		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,37.

De acuerdo con los datos de la Tabla 6, podemos afirmar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre los estilos educativos familiares con los que predominantemente se identifican padres y madres y su satisfacción/insatisfacción con los resultados escolares de sus hijos. El coeficiente de contingencia para este caso es de 0,103, por lo que podemos decir que la asociación es estadísticamente significativa, pero muy baja.

A continuación, se ofrecen los resultados y comentarios para el caso de estudio de la relación entre los Grupos (clústeres) y la variable “¿Está Usted satisfecho con el tiempo que le dedica al niño/ la niña?” (B11).

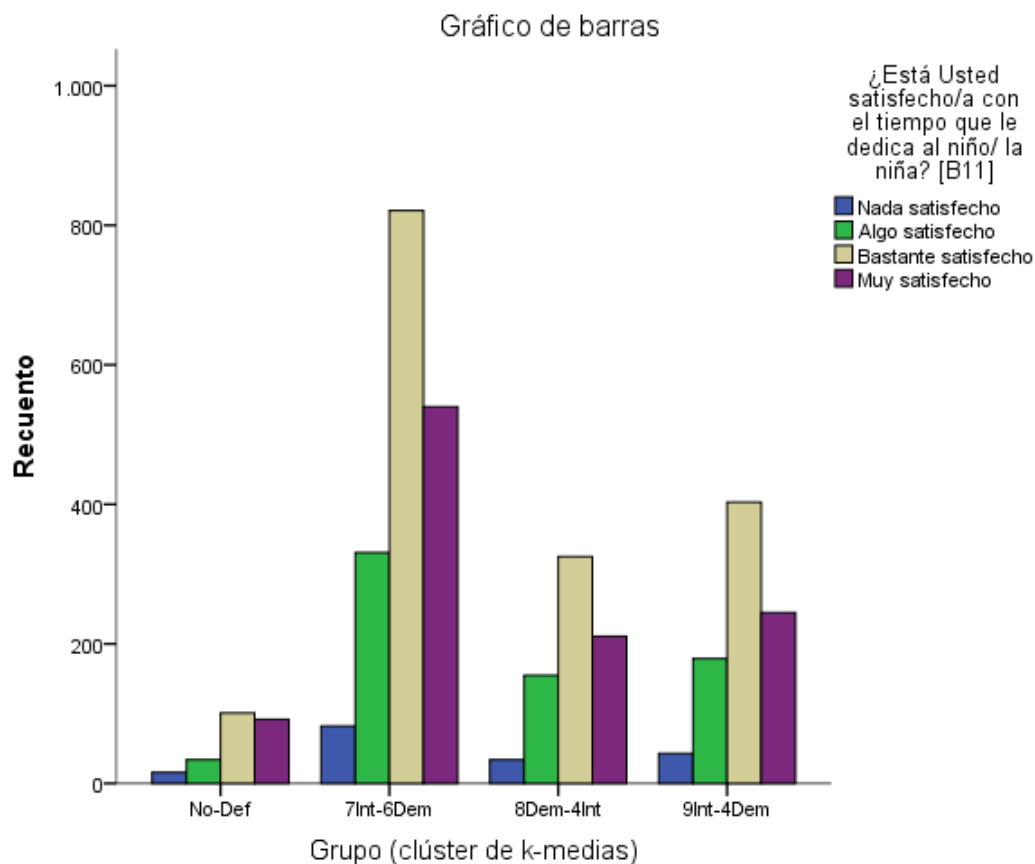


Figura 5. Gráfico de barras para la variable B11 en función de su pertenencia al Grupo (clúster).

De acuerdo con el gráfico de barras representado en la Figura 5, podemos observar que todas las categorías de la variable B11 tienen una tendencia similar de distribución de los porcentajes en diferentes Grupos (clústeres), aunque en el caso del Grupo “No-Def” la distancia entre el número de sujetos que conforman las categorías “Bastante satisfecho” y “Muy satisfecho” es muy pequeña. La categoría predominante de respuesta es la primera, seguida de la segunda.

Podemos concretar los datos de una manera más exacta en la Tabla 7.

De acuerdo con la Tabla 7, en general, los padres están satisfechos y muy satisfechos con el tiempo dedicado a sus hijos, predominando la categoría de bastante satisfechos, tal y como comentamos anteriormente en la Figura 5. Los padres, de todos los EEF, se muestran sólo moderadamente satisfechos con el tiempo que les dedican a los niños.

Tabla 7.

Tabla de contingencias para las variables Grupo (clúster) y ¿Está Usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña? [B11].

			Nada satisfecho	Algo satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho	Total
Grupo (clúster de k-medias)	No-Def	Recuento	16	34	101	92	243
		% dentro de Grupo	6,6%	14,0%	41,6%	37,9%	100,0%
		% dentro de [B11]	9,1%	4,9%	6,1%	8,5%	6,7%
	7Int-6Dem	Recuento	82	331	821	540	1774
		% dentro de Grupo	4,6%	18,7%	46,3%	30,4%	100,0%
		% dentro de [B11]	46,9%	47,4%	49,8%	49,6%	49,1%
	8Dem-4Int	Recuento	34	155	325	211	725
		% dentro de Grupo	4,7%	21,4%	44,8%	29,1%	100,0%
		% dentro de [B11]	19,4%	22,2%	19,7%	19,4%	20,1%
	9Int-4Dem	Recuento	43	179	403	245	870
		% dentro de Grupo	4,9%	20,6%	46,3%	28,2%	100,0%
		% dentro de [B11]	24,6%	25,6%	24,4%	22,5%	24,1%
Total		Recuento	175	699	1650	1088	3612
		% dentro de Grupo	4,8%	19,4%	45,7%	30,1%	100,0%
		% dentro de [B11]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación, se ofrecen estadísticos de contraste para el análisis de asociación entre ambas variables mencionadas.

Tabla 8.

Pruebas de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,498 ^a	9	,078
Razón de verosimilitudes	15,364	9	,081
Asociación lineal por lineal	4,903	1	,027
N de casos válidos	3612		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,77.

De acuerdo con los datos de la Tabla 8, vemos que se confirma la hipótesis de independencia para las variables de estudio. El coeficiente de contingencia para este caso es de 0,065, que también muestra una relación nula entre los datos. Podemos afirmar que no se identifica la asociación estadística entre el EEF y el nivel de satisfacción con el tiempo pasado con los hijos.

3.3. Dimensión 3. Valor diferencial de la educación.

La presente dimensión se define como el valor intrínseco para la vida que dan las familias a la educación. La variable que corresponde en el estudio realizado sobre EEF es la de “Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones” [B31]; podemos ver la representación gráfica de la distribución de sus opciones de respuesta (Nunca, Alguna vez, Habitualmente, Siempre) en función de su pertenencia al Grupo (clúster) en la Figura 6, a continuación.

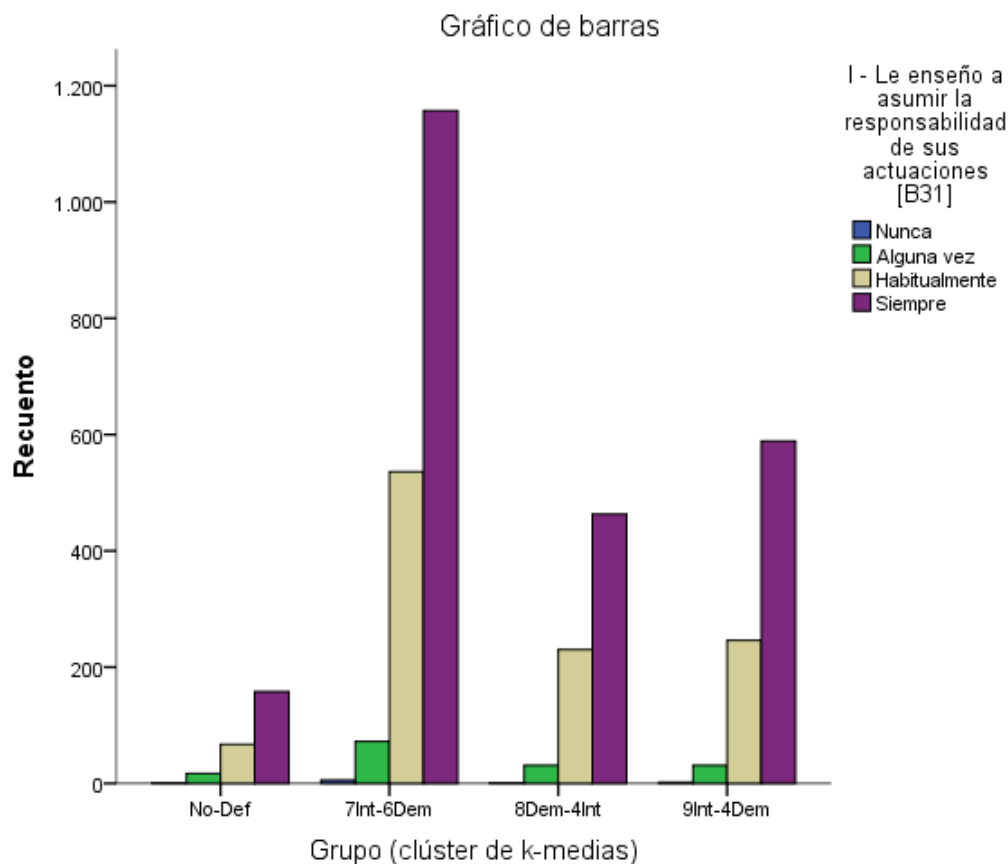


Figura 6. Gráfico de barras para la variable B31 en función de su pertenencia al Grupo (clúster).

El gráfico de barras presente en la Figura 6 nos muestra la distribución aparentemente homogénea de las categorías de la B31 por los perfiles de EEF representados en Grupos. Los padres que declaran “Siempre” y “Habitualmente” enseñar a asumir la responsabilidad por sus acciones a sus hijos forman parte del grueso de los grupos, además, las proporciones de diferentes categorías de la B31 son aparentemente homogéneas en cada Grupo.

A continuación, en la Tabla 9 podemos observar los datos exactos de número de sujetos y porcentajes para grupos formados por los perfiles de clústeres y por la B31.

La Tabla 9 confirma una tendencia homogénea en distribución de las respuestas a la cuestión sobre la enseñanza de la responsabilidad por parte de los padres y madres en diferentes Grupos formados por clústeres, es decir, el estilo educativo parece no marcar diferencia en cuanto a la intención de los padres en cuanto a la enseñanza de la responsabilidad sobre las acciones de sus hijos.

Tabla 9.

Tabla de contingencias para las variables Grupo (clúster) y Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones [B31].

		Nunca	Alguna vez	Habitualmente	Siempre	Total	
Grupo (clúster de k-medias)	No-Def	Recuento	1	17	67	158	243
		% dentro de Grupo	,4%	7,0%	27,6%	65,0%	100,0%
		% dentro de [B31]	10,0%	11,3%	6,2%	6,7%	6,7%
	7Int-6Dem	Recuento	6	72	536	1157	1771
		% dentro de Grupo	,3%	4,1%	30,3%	65,3%	100,0%
		% dentro de [B31]	60,0%	47,7%	49,7%	48,9%	49,1%
	8Dem-4Int	Recuento	1	31	230	463	725
		% dentro de Grupo	,1%	4,3%	31,7%	63,9%	100,0%
		% dentro de [B31]	10,0%	20,5%	21,3%	19,6%	20,1%
	9Int-4Dem	Recuento	2	31	246	589	868
		% dentro de Grupo	,2%	3,6%	28,3%	67,9%	100,0%
		% dentro de [B31]	20,0%	20,5%	22,8%	24,9%	24,1%
<i>Total</i>		Recuento	10	151	1079	2367	3607
		% dentro de Grupo	,3%	4,2%	29,9%	65,6%	100,0%
		% dentro de [B31]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación, podemos comprobar en la Tabla 10 los estadísticos de contraste chi-cuadrado en cuanto a la relación entre las dos variables mencionadas.

Tabla 10.

Pruebas de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,488 ^a	9	,394
Razón de verosimilitudes	8,841	9	,452
Asociación lineal por lineal	2,272	1	,132
N de casos válidos	3607		

a. 4 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,67.

En el caso de las variables “Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones” y el Grupo, formado por los perfiles de estilos educativos familiares no se demuestra la relación estadísticamente significativa entre ambas. El coeficiente de contingencia para este caso es de 0,051, lo que también aporta el nivel de relación nula.

3.4. Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores

La dimensión 4 de evaluación del VSE-Subjetivo se refleja en la percepción de los elementos que pueden ayudar o dificultar el proceso educativo. En nuestro caso está representado por la variable “Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales, ¿Quién cree Usted que tiene, fundamentalmente, la responsabilidad de la educación del niño/ de la niña? [B03], con sus opciones de respuesta: La familia,

El Centro Escolar, Es una responsabilidad compartida por igual entre la familia y el Centro Escolar, Es una responsabilidad del niño/ de la niña, y Otros. En la Figura 7 podemos visualizar el gráfico de barras de distribución de las respuestas en función de las categorías de la B03 por Grupos formados por los perfiles de EEF basados en el estudio de clústeres.

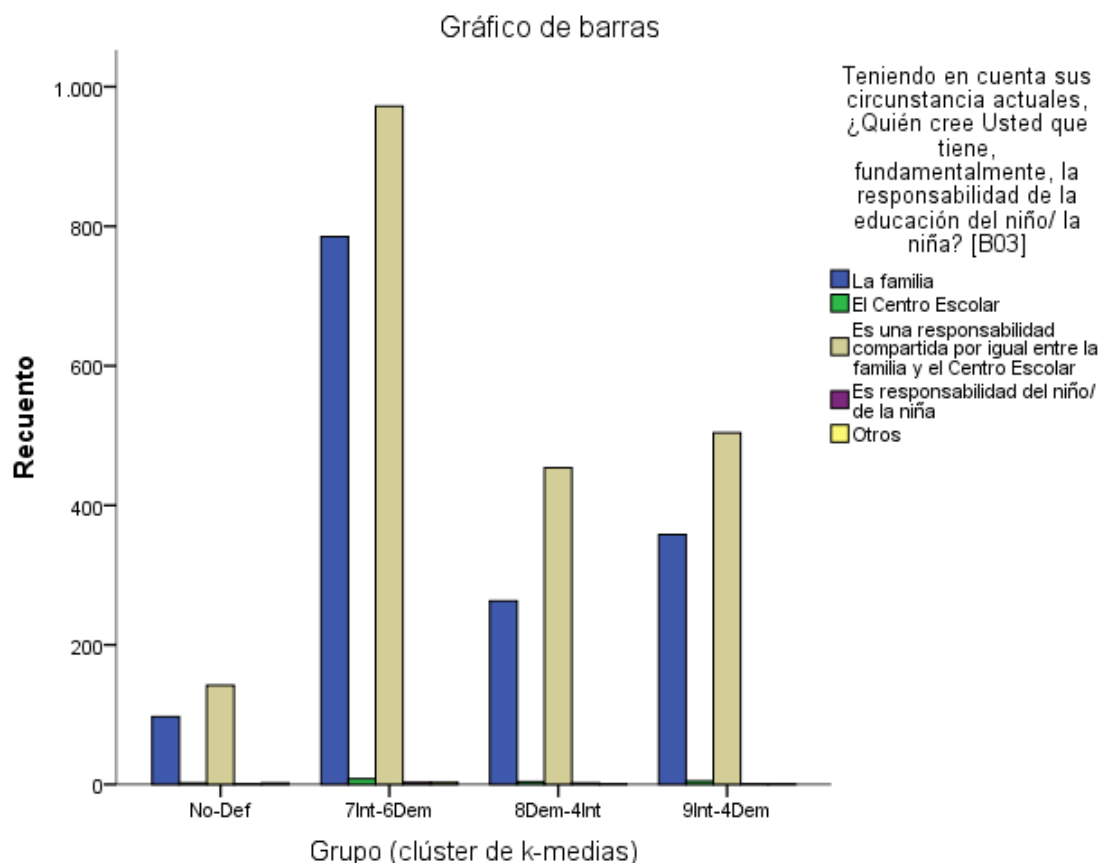


Figura 7. Gráfico de barras para la variable B03 en función de su pertenencia al Grupo (clúster).

De acuerdo con el gráfico (Figura 7) podemos apreciar que las respuestas se concentran en “La Familia” y “La Escuela”, y que, aparentemente, no hay diferencias en la distribución de las categorías de la B03 por los Grupos, ni tampoco hay diferencias en las proporciones de la B03 por cada Grupo. En otras palabras, la tendencia de distribución no parece indicar que haya diferencias significativas marcadas por el estilo educativo en cuanto a la valoración de la responsabilidad sobre la educación de los hijos.

En la Tabla 11, a continuación, se pueden observar las distribuciones más exactas de los sujetos en función de ambas variables.

De acuerdo con la distribución de las categorías de la Tabla 11 podemos afirmar que la tendencia general de responder es muy homogénea en todos los Grupos, por lo que no podemos destacar las diferencias que podrían ser marcadas por alguna de las categorías de ninguna de las dos variables.

Tabla 11.

Tabla de contingencias para las variables Grupo (clúster) y Teniendo en cuenta sus circunstancias actuales, ¿Quién cree Usted que tiene, fundamentalmente, la responsabilidad de la educación del niño/ la niña? [B03]

			Familia	Centro Escolar	Compartida Fam-Esc.	Del niño/la niña	Otros	Total
Grupo (clúster de k-medias)	No-Def	Recuento	97	2	142	1	2	244
		% dentro de Grupo	39,8%	,8%	58,2%	,4%	,8%	100,0%
		% dentro de [B03]	6,5%	10,5%	6,9%	14,3%	28,6%	6,8%
	7Int-6Dem	Recuento	785	8	972	3	3	1771
		% dentro de Grupo	44,3%	,5%	54,9%	,2%	,2%	100,0%
		% dentro de [B03]	52,2%	42,1%	46,9%	42,9%	42,9%	49,1%
	8Dem-4Int	Recuento	263	4	454	2	1	724
		% dentro de Grupo	36,3%	,6%	62,7%	,3%	,1%	100,0%
		% dentro de [B03]	17,5%	21,1%	21,9%	28,6%	14,3%	20,1%
9Int-4Dem	Recuento	358	5	504	1	1	869	
	% dentro de Grupo	41,2%	,6%	58,0%	,1%	,1%	100,0%	
	% dentro de [B03]	23,8%	26,3%	24,3%	14,3%	14,3%	24,1%	
Total	Recuento	1503	19	2072	7	7	3608	
	% dentro de Grupo	41,7%	,5%	57,4%	,2%	,2%	100,0%	
	% dentro de [B03]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

A continuación, para confirmar la idea podemos observar la Tabla 12 que presenta estadísticos para el estudio chi-cuadrado de la relación entre ambas variables.

Tabla 12.

Pruebas de chi-cuadrado.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,987 ^a	12	,051
Razón de verosimilitudes	18,760	12	,094
Asociación lineal por lineal	1,882	1	,170
N de casos válidos	3608		

a. 11 casillas (55,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,47.

La Tabla 12 muestra que la hipótesis de independencia de ambas variables es cierta. El coeficiente de contingencia para este caso es de 0,076, lo que muestra la relación nula entre ambas variables. En otras palabras, no se puede demostrar la relación estadística entre el EEF la opinión en cuanto a la responsabilidad de la educación del hijo.

En resumen, podemos afirmar que existe la relación estadísticamente significativa para los perfiles predominantes en la educación familiar y algunas de las variables que fueron objeto de nuestro estudio y presentadas a continuación en la Tabla 13.

Tabla 13.

Resumen del estudio de relación entre las variables

Dimensión de evaluación de VSE-Subjetivo	Variable EEF	Relación significativa con los estilos*	Valor del coef. contingencia	Nivel de relación
1. Expectativas y metas educativas.	¿Hasta qué nivel le gustaría como mínimo que estudie el niño/ la niña? Espera que al menos curse...” (B09)	Sí	0,128	Baja
2. Justicia Social y Educación.	¿Con qué frecuencia suele hablar de las cosas del colegio con el niño/ con la niña?” (B07)	Sí	0,155	Baja
	¿Está Usted satisfecho/a con los resultados de estudios del niño/ la niña?” (B10)	Sí	0,103	Baja
	¿Está Usted satisfecho/a con el tiempo que le dedica al niño/ la niña? (B11)	No	0,065	Nula
3. Valor diferencial de la educación.	Le enseño a asumir la responsabilidad de sus actuaciones (B31)	No	0,051	Nula
4. Obstáculos y facilitadores.	¿Quién cree Usted que tiene, fundamentalmente, la responsabilidad de la educación del niño/ de la niña? (B03)	No	0,076	Nula

Nota: los estilos que prevalecen en los perfiles determinados a partir del análisis de conglomerados de k-medias, especificado en el inicio del apartado de Resultados.

De acuerdo con los cálculos, en el caso de la relación de B03, B11 y B31 no se demostró la existencia de la relación estadísticamente significativa con los diferentes Grupos (clústeres) marcados por dominancia de un estilo educativo. Sin embargo, hay que señalar la existencia de la relación entre estilos educativos y las variables B07, B09, B10, aunque el valor del coeficiente de contingencia nos señala que ésta es muy baja.

4. Discusión y conclusiones

Las familias muestran el valor social que le dan a la Educación de formas diversas. El estudio que se realizó en el marco del estudio de validación del instrumento EVALEF (Bisquert, 2017) incorporó variables que reflejan las diferentes dimensiones del VSE-Subjetivo, permitiendo explorar la hipótesis de que éste se vincula con el EEF de las familias. Los resultados del presente estudio muestran la asociación significativa en dos de las cuatro dimensiones que estructuran el concepto de VSE-Subjetivo definido por Jornet, et al (2011) y utilizado en este estudio, aunque con una intensidad baja (entre 0.103 y 0.155).

Respecto a la Dimensión 1, relativa a *expectativas y metas educativas*, se encuentra asociación significativa entre los clusters establecidos por los EEF y la expectativa de estudios que padres y madres tienen para sus hijos, mostrando mayores expectativas el grupo con perfil que se decantó en la prueba prioritariamente por el Estilo Integral y complementariamente por el Democrático (9Int-4Dem). De acuerdo con las investigaciones similares, el estilo educativo democrático permite mantener la relación afectiva y facilitar la autonomía al hijo y éste “pase a depender cada vez más de

sí mismo por una acción más consciente y responsable” (Valdivia, 2007, p. 289). Las expectativas educativas pueden entenderse vinculadas a esa percepción de “control personal” de las propias acciones; el estilo Democrático, por tanto, se podría vincular con ese desarrollo de expectativas y metas educativas.

La Dimensión 2, relativa a la *vinculación entre justicia social percibida y educación*, se ha analizado a través de tres elementos. En dos de ellos (implicación en la escolarización de los hijos y satisfacción con sus resultados) se han identificado diferencias significativas, ambas de escasa intensidad, en el mismo sentido que el caso de la dimensión anterior. En el caso del tercer elemento (satisfacción con el tiempo dedicado a los hijos), con una valoración media inferior a la interior, las diferencias no fueron significativas. En todos los casos, el grupo No-Def es el que ofrece puntuaciones más bajas en las variables estudiadas, pudiéndose inferir que una menor claridad en la intervención educativa de los progenitores (grupo No-Def) se vincula con una menor atribución de valor social a la educación (aunque también podría haber intervenido en este grupo una mayor dificultad en la resolución de la prueba, que podría explicar la falta de respuesta a lo largo de la escala).

En resumen, a partir del análisis realizado para la Dimensión 2, podríamos hablar de una asociación entre algunos elementos de justicia social y educación, tales como implicación por parte de los padres en la escolarización de sus hijos y la satisfacción con los resultados escolares de éstos, siendo estos resultados coherentes con los de investigaciones previas. El estudio del Secretariado General Gitano (2001) citado en González Sala (2006) sobre los perfiles de las familias en situación de riesgo social afirma, en consonancia con nuestros resultados, que esas familias suelen mostrar una implicación pobre en relación con la escuela, señalando que “un 80% no acude a las reuniones del Consejo Escolar y un 70% nunca ha solicitado una entrevista con el profesor de su hijo” (p. 20). Además, otros estudios sobre las familias de menores en dificultad social han mostrado una serie de factores que conducen a la exclusión social y situaciones de riesgo para el menor, entre esos factores se señalan analfabetismo de los padres, escasa implicación en la educación del menor, conflictividad familiar (Galante y Martín, 2000; González Sala, 2006). Por otro lado, Epstein (2002) propone que desde la administración educativa se organicen las actividades para implicar a los padres en el proceso educativo escolar con el fin de mejorar la eficacia educativa. Estas actividades pueden centrarse en intercambio de información entre la institución y el colectivo de padres y madres, para compartir los objetivos educativos, colaboración y voluntariado, toma de decisiones compartida.

Finalmente, en las otras dos dimensiones (*valor diferencial de la educación*, y *obstáculos y facilitadores*) no se han encontrado asociaciones significativas.

En conclusión, se trata de dos constructos, EEF y VSE-Subjetivo, complejos y difíciles de aprehender. La literatura muestra que el EEF Democrático se vincula con una mayor implicación en la educación de los hijos e hijas, y mejores resultados escolares. El EEF Integral, como profundización del Democrático, debería ir en el mismo sentido. Invertir, como familia, energía y tiempo en la educación de los hijos, apostar por explicitar los valores en la educación, y el valor del esfuerzo y la propia implicación en el éxito escolar, se vincula conceptualmente con la percepción subjetiva de que la educación tiene un valor social, un valor en el propio desarrollo personal, laboral y social. Los resultados de este estudio muestran esa asociación, pero sólo de un modo parcial, y de un modo menos intenso del esperado.

Por un lado, podemos afirmar que este estudio sirve de evidencia empírica de replicación de los estudios anteriores que pretenden relacionar sobre todo la implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos. Por otro lado, creemos que es necesario profundizar en la búsqueda de otros elementos implicados, identificando diferentes indicadores para medir el VSE-Subjetivo que las familias atribuyen a la educación y depurando la medición y el análisis de los EEF. La reflexión de las familias sobre su forma de educar y los motivos que tienen para hacerlo (explícitos e implícitos; conscientes e inconscientes), y su reflexión sobre el valor que le dan a la educación, y el valor que transmiten a sus hijos e hijas, van a ser instrumentos fundamentales para mejorar esa implicación, y conseguir que la educación desarrolle al máximo su potencial como elemento de dinamización y desarrollo personal y social, especialmente si esta reflexión se plantea y dinamiza desde la colaboración familia-escuela.

Referencias bibliográficas

- Bisquert, M. (2017). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar los Estilos Educativos Familiares. EVALEF*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. M., Císcar, E. y Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la Comunidad Valenciana. *Educación XXI*, 17(2), 256-288. Doi: 10.5944/educxx1.17.2.11491
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 109-126.
- Cardona, M. L. (2011). Las Familias en los Estudios de Evaluación de Sistemas Educativos. Validación de un Cuestionario de Estilos Educativos Familiares. I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha.
- Epstein, J.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2ª Ed. Washington, DC.: Corwin Press Inc.
- González Sala, F. (2006). *Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: Programas de ayudas P.E.R y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia*. Tesis doctoral, Universitat de València.
- Jornet, J.M.; Perales Montolío, M.J. y Sánchez Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Lázaro Lorente, L. M. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación. Repercusiones sobre la educación superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 13-30.
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Chile: Preal, McKinsey & Company.
- OCDE (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OCDE. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. París: OCDE.
- Perales, M. J., Bisquert, M. y Sahuquillo, P. (2015, Septiembre). Definición del constructo de estilos educativos familiares para el cuestionario EVALEF (Evaluación de Estilos Educativos Familiares). Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional de Atención Temprana y Educación familiar (CLATEF)*. Santiago de Compostela.
- Sáncho-Álvarez, C., Jornet, J.M. y González-Such, J. (2017). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica. Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, 39(157), 14-33.
- Schraad-Tischler, D. y Schiller, C. (2016). *Social Justice in the EU – Index Report 2016. Social Inclusion Monitor Europe*. Gütersloh (Alemania): Bertelsmann Stiftung.
- Secretariado General Gitano (2001). *Gitanos: pensamiento y cultura. Dossier Educación*, 11, octubre. Madrid, SGG.
- Valdivia, M.C. (2007). Los estilos educativos en la educación Familiar. *Revista Comillas*, 65(126), 267-291.

Para citar este artículo

Perales Montolío, M.J., Bisquert Martínez, M. & Bakieva, M. (2018). Relación entre estilos educativos familiares y el valor social subjetivo de educación: reflexiones a partir de un estudio. *Revista Fuentes*, 20(2), 51-73. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.04>

Concepciones de estudiantes sobre enseñanza socialmente justa. Un estudio fenomenográfico

Students Conceptions on Socially Just Teaching. A Phenomenographic Study

F. Javier Murillo
Nina Hidalgo
Universidad Autónoma de Madrid

Recibido: 14/10/2018

Aceptado: 17/12/2018

ABSTRACT

School has a fundamental role in the fight against social injustices. In particular, instruction practice and how they develop teaching is a determining element in the achievement of a more just society. The present investigation focuses on knowing the conceptions of students about what a socially just teaching is like. To achieve this, a phenomenological study was carried out with 32 students of Primary Education and Secondary Education of the Community of Madrid. The results show that the students consider that socially just teaching is one that: a) favors the integral development of students, b) works content sensitive to social injustices, c) promotes the participation of students in the process of learning, d) poses a useful and autonomous learning and e) teaches students to think and be critical.

KEY WORDS: Socially just teaching, Student conceptions; Phenomenography, Education for Social Justice.

RESUMEN

La escuela tiene un papel fundamental en la lucha contra las injusticias sociales. En concreto, la práctica docente y cómo desarrollen la enseñanza los y las profesores es un elemento determinante en la consecución de una sociedad más justa. El presente estudio se centra en conocer las concepciones de estudiantes acerca de cómo es una enseñanza socialmente justa. Para lograrlo, se ha llevado a cabo un estudio fenomenográfico con 32 estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que los y las estudiantes consideran que enseñanza socialmente justa es aquella que: a) favorece el desarrollo integral del alumnado, b) trabaja contenidos sensibles a las injusticias sociales, c) promueve la participación de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, d) plantea un aprendizaje útil y autónomo y e) enseña al alumnado a pensar y a ser críticos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza socialmente justa, Concepciones de estudiantes; Fenomenografía, Educación para la Justicia Social.

1. Introducción

¿Puede la educación cambiar la sociedad o solo es un medio de reproducción de las desigualdades sociales? La respuesta, como recuerda Apple (2012), es mucho más compleja y llena de matices de lo que se podría suponer. Aunque, en esencia, podríamos decir que depende de lo que hagan las escuelas: algunas, por acción u omisión, contribuyen al mantenimiento de las desigualdades, mientras que otras realizan aportaciones significativas a la promoción de la Justicia Social (Griffiths, 2003; Kumashiro, 2015; Murillo y Hernández-Castilla, 2011). La clave es lo que la escuela haga y piense: los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la organización del centro y la cultura del centro.

Incluso se podría afirmar que sólo cuando el centro educativo hace explícita su intención de luchar contra las desigualdades e injusticias de la sociedad podrá lograrlo (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Si la escuela no se plantea esta lucha activa contra las desigualdades, estará reproduciendo y manteniendo las desigualdades en la sociedad, convirtiéndose en un mecanismo del sistema para mantener las diferencias sociales.

De esta forma, existe una creciente literatura, especialmente anglosajona, sobre “Enseñanza para la Justicia Social” que busca aportar ideas sobre cómo hacer una mejor educación para una mejor sociedad (Adams y Bell, 2016; Agarwal-Rangnath, 2013; Au, Bigelow y Karp, 2007; Christensen, 2009; Cooke y Sweeney, 2017; Hytten, 2015; Lee, Menkart y Okazawa-Rey, 2007; Oakes y Lipton, 2007; entre otros).

Por otra parte, también resalta un enfoque de investigación que se preocupa por profundizar en las concepciones en educación. La idea que subyace es que las concepciones marcan las acciones, por lo que si queremos cambiar la educación es preciso, en primer lugar, conocer las concepciones para transformarlas y con ello modificar las acciones de los protagonistas del proceso educativo (Pozo, 2006; Remesal, 2011; Schraw y Olafson, 2003).

De esta forma, en esta investigación se busca profundizar en las concepciones que tienen los y las estudiantes en qué es una enseñanza socialmente justa mediante una aproximación fenomenográfica.

2. Marco teórico

No existe un acuerdo claro en definir una enseñanza socialmente justa. Así, por poner dos ejemplos recientes, Mauluci (2013) define la enseñanza socialmente justa como “una lucha continua por una escolarización más solidaria, equitativa y de apoyo en el aula (nivel micro), la escuela (nivel meso) y la comunidad/sociedad (nivel macro)” (p. 454). Sin embargo, Chubbuck (2010) considera que una enseñanza socialmente justa hace referencia al currículo y las pedagogías que brindan las mismas oportunidades de aprendizaje y logros para todos los alumnos y alumnas incluidos aquellos tradicionalmente excluidos. Para lograrlo, la investigadora considera que es necesario que los y las docentes identifiquen las causas estructurales de las desigualdades y determinen las herramientas necesarias para superar dichas inequidades.

Más allá de la definición concreta, en los últimos 20 años diversos investigadores e investigadoras de diferentes lugares del mundo han trabajado por comprender cómo es una enseñanza socialmente justa (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oylar y Sonu, 2010; Francis y Le Roux, 2011; North, 2015; Picower, 2012; Sensoy y DiAngelo, 2017; entre otros).

Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oylar y Sonu (2010), por ejemplo, consideran que existen tres elementos claves en la enseñanza para la Justicia Social: a) planes de estudios que integran múltiples perspectivas, preguntas narrativas occidentales dominantes, y son incluyentes de la diversidad racial, étnica y lingüística, b) apoyo a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica de las injusticias que caracterizan a nuestra sociedad, y c) aportar a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos participen activamente en una democracia, a través del compromiso cívico y discusión deliberativa. De los planteamientos de Bigelow y otros (1994) y de Wade (2007) surgen las seis características que debe tener una enseñanza para la justicia social: centrada en el estudiante, colaborativa, experiencial, intelectual, crítica, multicultural y activista.

Los postulados de Henry Giroux (1990) acerca del papel de profesorado en la consecución de una sociedad más justa siguen siendo un referente. Para este autor, el o la docente tienen siete funciones claves: a) fomentar una mentalidad crítica en los y las estudiantes, b) cuestionar el currículum y crear uno que favorezca el aprendizaje consciente y crítico de los estudiantes, c) analizar la política existente en la escuela, d) crear un discurso que favorezca la denuncia de las desigualdades y el cambio social, e) promover un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de múltiples alfabetizaciones, es decir, que los estudiantes puedan aprender de diferente forma, f) combinar reflexión y acción en sus clases, convirtiendo a los estudiantes en agentes de cambio, g) lograr que los estudiantes interpreten críticamente el mundo y h) conseguir una educación para la acción transformadora. En esa línea, Hackman (2005) propone la necesidad que el o la docente posea cinco herramientas fundamentales para desarrollar una enseñanza socialmente justa: dominar el contenido a trabajar, promover el debate en el aula para desarrollar un pensamiento crítico en el alumnado, promover la acción de los estudiantes para el cambio social, favorecer la reflexión personal de los y las estudiantes y desarrollar una sensibilidad hacia la multiculturalidad. Para Sensoy y DiAngelo (2014, 2017) y Hytten (2015), enseñar para lograr una sociedad más justa supone a) conocerse más a uno mismo, a partir de procedimientos como la humildad reflexiva, tener la mente abierta a nuevas perspectivas, ampliar los límites del propio conocimiento y ser crítico con lo que te rodea, b) asumir que no todo es bueno ni malo, sino que existe la neutralidad y es necesario respetar todos los puntos de vista, c) reconocer la propia posición social para definir la forma en que cada uno piensa y actúa y d) ser empático, poniéndote en el lugar de todos aquello que te rodean.

Un paso más allá es la propuesta del investigador y activista estadounidense Bree Picower (2012), que concreta cómo debe ser una enseñanza socialmente justa en seis fases: Favorecer el autoconocimiento y mejorar la autoestima, Favorecer el respeto por los otros, Abordar aspectos sobre la injusticia social, Estudiar los movimientos sociales, Sensibilizar a la comunidad y Pasar a la Acción Social. Agarwal-Rangnath (2013), por su parte, propone cinco pasos también para construir una enseñanza socialmente justa: a) Inspirar sueños (referido a que lo que se enseñe en el aula tiene que conectar con los intereses, necesidades y realidad de los y las estudiantes), b) dibujar el panorama (centrado en comprender la realidad histórica y social desde múltiples perspectivas), c) aplicar lo conocido a distintas realidades históricas, c) conectar el pasado con el presente y d) facilitar el cambio (viendo las conexiones entre el pasado y el presente y siendo críticos con la realidad).

Existen pocos estudios empíricos que hayan profundizado en los elementos que conforman una enseñanza socialmente justa. Destaca la serie de investigaciones realizadas por Sharon Chubbuck (2007, 2008) relacionadas con la enseñanza socialmente justa. En 2008, realizó un estudio etnográfico para identificar las creencias docentes acerca de cómo es una enseñanza socialmente justa y cómo interaccionan estas creencias en la práctica docente. Los resultados muestran que las creencias se relacionan con el hecho de que la enseñanza socialmente justa incluya contenidos críticos del currículum, así como una práctica docente justa hacia los estudiantes. Además, si esta enseñanza no se aplica correctamente, no sirve para mejorar la realidad de las escuelas. Al comparar estas creencias con la práctica docente, se ha identificado que el querer ser socialmente justo normalmente hace que el docente tenga “miedo” a no hacerlo acertadamente y eso convierte muchas veces a los y las docentes en cómplices de las injusticias que se viven en las escuelas.

Otra investigación realizada por Chubbuck y Zembylas (2008) considera que estudiar las perspectivas emocionales puede facilitar la comprensión de la complejidad que supone llevar a cabo una enseñanza socialmente justa. Los hallazgos de este trabajo determinan, en primer lugar, que las emociones y su expresión desempeñan un papel importante y continuo en la enseñanza socialmente justa, y en segundo lugar, que la negociación emocional relacionada con la enseñanza socialmente justa puede proporcionar una comprensión más profunda del poder de cambio que tiene la escuela. Estos resultados son apoyados por el estudio llevado a cabo por Ramezanzadeh, Adel, Zareian y Ghazanfari (2017), quienes afirman que las emociones inciden directamente en la forma de desarrollar una enseñanza socialmente justa por parte del profesorado.

Especialmente interesante es el estudio de Kraft (2007), el cual realizó una investigación etnográfica con dos escuelas comprometidas socialmente para determinar cómo la enseñanza

socialmente justa puede ayudar a entender las prácticas y políticas existentes en la escuela. Los resultados indican que es fundamental integrar los problemas de justicia en todo el currículo, utilizar prácticas de enseñanza socialmente justas y construir una comunidad escolar comprometida con las injusticias sociales.

Con esa base, el objetivo de esta investigación es determinar cómo es una enseñanza socialmente justa desde la perspectiva de los y las estudiantes de educación primaria y secundaria.

3. Método

La fenomenografía es el enfoque más adecuado para cumplir dicho objetivo dado que se centra en el conocimiento de las concepciones de los estudiantes, especialmente del proceso de enseñanza y aprendizaje (Åkerlind, 2012, 2017; Cossham, 2018; Collier-Reed, Ingerman y Berglund, 2009; González-Ugalde, 2014; Harris, 2008; Johnston y Salaz, 2017; Tight, 2016; Willis, 2017) y por ello es el que se sigue en esta investigación.

3.1. Participantes

Para garantizar un abanico de las formas cualitativamente distintas en las que las personas vivencian y entienden un determinado aspecto (Stamouli y Huggard, 2007) es fundamental tener claros los criterios para la selección de los y las participantes. En esta investigación se seleccionaron 32 estudiantes mediante un muestreo por cuotas con tres criterios de selección:

- *Nivel educativo que cursan.* Se seleccionaron 15 estudiantes de Educación Primaria y 17 de Educación Secundaria Obligatoria.
- *Titularidad del centro.* 17 de los estudiantes estudian en centros públicos y 15 en centros de titularidad privada (concertados y no concertados).
- *Contexto socio-económico del centro educativo.* Se ha seleccionado 14 estudiantes que asisten a centros situados en contextos favorables y 18 en contextos desafiantes. Para determinar el contexto de los centros educativos se tuvieron en cuenta tres criterios: a) el nivel socio cultural del barrio donde se encuentra el centro, b) el nivel socio-económico de las familias de los estudiantes que asisten a ese centro y c) las características sociales, culturales y lingüísticas de dichos estudiantes.

Las características de los y las participantes, de acuerdo con esos tres criterios se encuentra en el cuadro 1. Por cuestiones de accesibilidad, los y las estudiantes participantes en este estudio forman parte de centros escolares de la Comunidad de Madrid.

Cuadro 1. *Distribución de los participantes en función del contexto, del nivel educativo y de la titularidad del centro*

Contexto	Primaria		Secundaria		Total
	C. Públicos	C. Privados*	C. Públicos	C. Privados*	
Favorable	3	3	4	4	14
Desafiante	5	4	5	4	18
Total	8	7	9	8	32

(*) Tanto concertados como no concertados.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumento de obtención de información

De acuerdo con el enfoque fenomenográfico utilizado, se ha empleado la entrevista fenomenográfica basada en el auto-relato (Trigwell, 2000). Las entrevistas fenomenográficas son conversaciones creativas que se construyen en colaboración entre el entrevistado y el entrevistador y en las que cobran especial relevancia las experiencias vividas por el entrevistado (Dortins, 2002) donde, en palabras de Marton (1996), “las experiencias y concepciones se construyen de forma

conjunta entre el entrevistador y el entrevistado” (p. 4427). Siguiendo a Khan (2014) tuvimos en cuenta cuatro elementos fundamentales para realizar las entrevistas:

- a) Se han conducido con un marco abierto y amigable que ha permitido a los y las estudiantes explorar su comprensión, experiencias o ideas de la manera más completa posible, creando un *rappor*t adecuado para que se sintiesen cómodos, tranquilos y sin miedo a ser juzgados/as.
- b) Se partió de la pregunta generadora de la entrevista: *¿qué es para ti una enseñanza socialmente justa?* y se tuvo especial cuidado con las preguntas de seguimiento para poder profundizar con las concepciones de los y las participantes, pero sin sesgar la entrevista. El investigador no debe posicionarse frente a un determinado tipo de concepción, sino ser neutral y mostrar interés compartido con los participantes del estudio.
- c) Se buscó explícitamente crear un entorno de conversación y confianza donde los y las estudiantes pudiesen reflejar completamente sus pensamientos.

3.3. Trabajo de campo

Las 32 entrevistas se desarrollaron entre febrero y mayo de 2016, con una duración de entre 15 y 20 minutos cada una. El proceso de selección de los y las participantes fue el siguiente:

1. *Selección de los centros educativos* más adecuados de acuerdo con los tres criterios de selección de los participantes anteriormente citados. Asimismo, se tuvo en cuenta que existiesen centros escolares de distinta titularidad, nivel educativo y ubicados en diferentes barrios de la Comunidad de Madrid.
2. *Contacto con el equipo directivo* de los centros educativos, enviéndoles una carta con una presentación de la investigación y una explicación concreta del estudio a realizar.
3. *Selección de los y las estudiantes* junto con el equipo directivo. Una vez los directores y directoras tuvieron claros los objetivos y necesidades de nuestra investigación, estos realizaron una selección previa de estudiantes teniendo en cuenta que en primaria fuesen de cursos de quinto y sexto y en secundaria del segundo ciclo.
4. *Envío de cartas a las familias* a través del equipo directivo, explicando también de forma detallada la investigación a las familias, la participación de sus hijos/as, y solicitando un consentimiento firmado para que sus hijos/as participasen en la investigación y fuesen grabados y garantizando el anonimato y un tratamiento fiel de los datos obtenidos.
5. *Selección final de los y las estudiantes* participantes en el estudio, eligiendo 3 o 4 estudiantes de cada centro educativo (distribución final de los participantes en el cuadro 1).

Al finalizar, se transcribieron de forma completa y siguiendo de forma fiel las palabras de los y las estudiantes asignándoles una etiqueta con el siguiente formato [E1,pri,pu,des,p.1]. En él aparecen cinco informaciones: a) el número identificativo de cada estudiante, b) el nivel educativo que estudia (pri: educación primaria, y sec: educación secundaria), c) la titularidad del centro (pu: público, pr: privado), d) el contexto donde se ubica el centro (fav: favorable y des: desafiante), y e) la página de la transcripción donde se encuentra la cita.

3.4. Análisis de datos

Siguiendo un criterio de proximidad al discurso de los y las participantes y del enfoque fenomenográfico se ha llevado a cabo un análisis de datos en 6 fases para conocer las concepciones de los y las estudiantes (figura 1).

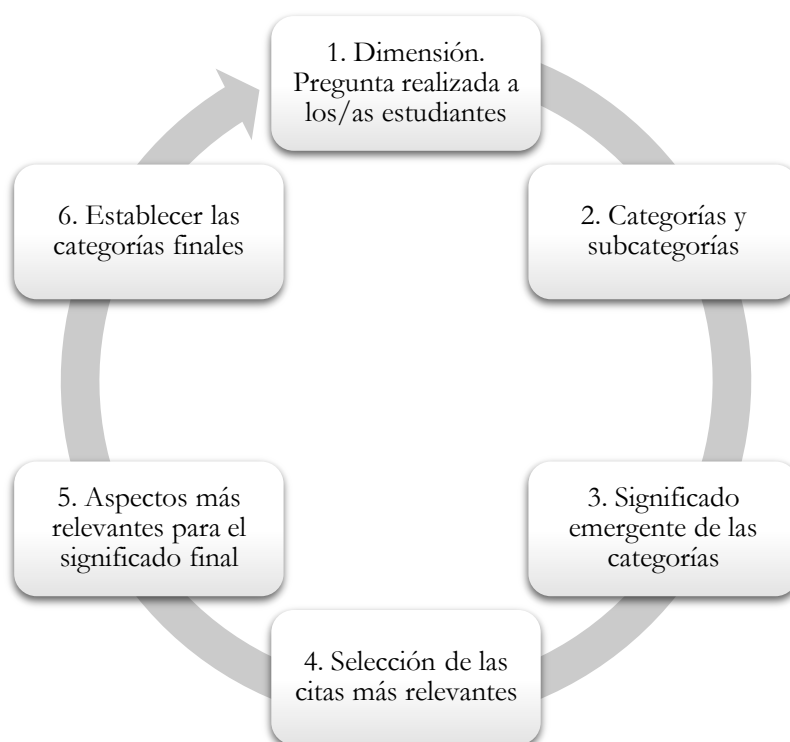


Figura 1. Pasos seguidos en el análisis del discurso de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se identificaron aquellas palabras y expresiones más utilizadas por los alumnos y alumnas referentes a qué conciben como una enseñanza socialmente justa. En segundo lugar, se organizaron las expresiones seleccionadas de las entrevistas para organizar las categorías iniciales de significado. Para analizar estas categorías iniciales, se utilizaron los tres principios propuestos por Sjostrom y Dahlgren (2002): *Frecuencia*, *Posición* y *Pregnancy*. En la tercera fase, se organizaron estas categorías en familias para dotarles de un significado conjunto y crear un árbol de significado de las concepciones de los y las estudiantes. Posteriormente, se seleccionaron las citas más representativas de cada una de las categorías establecidas, con especial énfasis en reflejar las ideas más relevantes de cada categoría. En la quinta fase, se compararon las citas seleccionadas con otras citas, creando un *pool of meaning* de todas las citas de los y las estudiantes, dando un sentido concreto y real al compararlas con otros fragmentos relevantes de las entrevistas realizadas acerca de cómo tiene que ser una enseñanza socialmente justa para los alumnos y alumnas (Harris, 2008). Por último, se determinaron las categorías finales y se eligieron las citas más idóneas para reflejar las palabras más interesantes de cada una de las categorías.

4. Resultados

Del proceso de investigación fenomenográfica, se han identificado cinco grandes categorías de concepciones, que pueden ser consideradas como elementos de lo que es una enseñanza socialmente justa para los y las estudiantes: aquella que promueve un desarrollo integral de los alumnos y alumnas, la que se define por incluir contenidos que les haga conscientes y sensibles con las injusticias sociales, la centrada en promover la participación de los y las estudiantes en su aprendizaje y, por último, aquella que favorece que sean autónomos en su aprendizaje y que la evaluación les haga pensar y reflexionar, aprendiendo a ser críticos con lo que les rodea (figura 1).

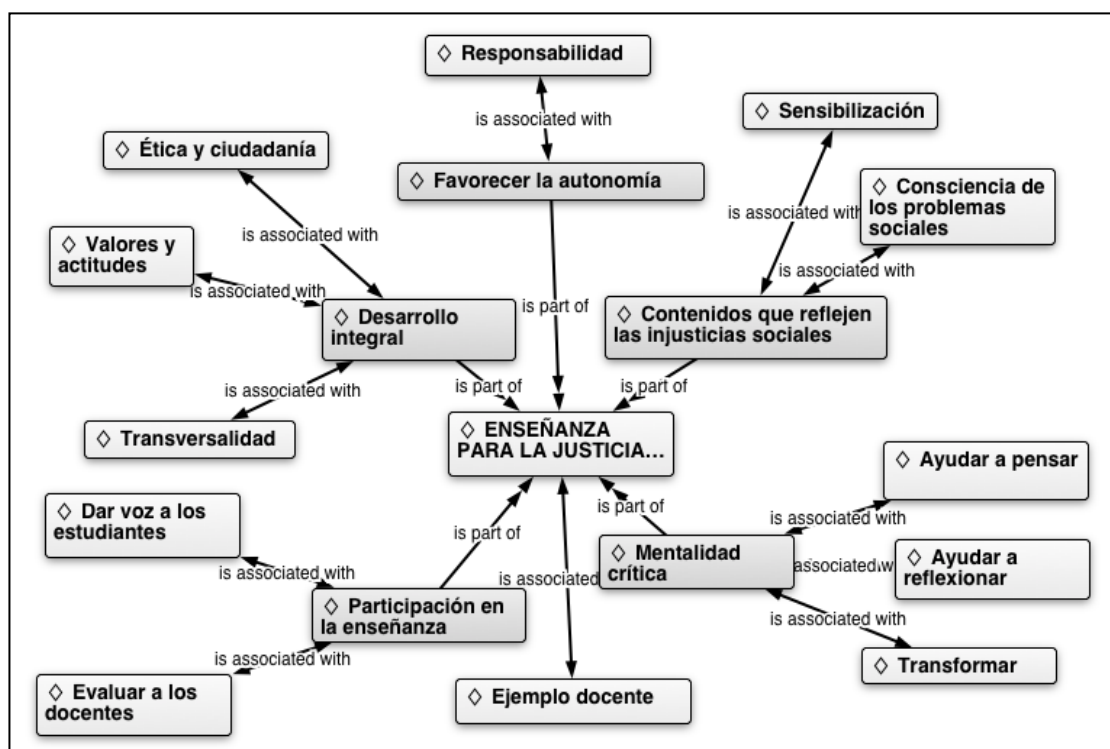


Figura 1. Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza para la Justicia Social
Fuente: Elaboración propia.

4.1. Educación y desarrollo integral de los estudiantes

La primera gran categoría encontrada es la concepción de los y las estudiantes sobre que si la enseñanza quiere transformar el mundo es fundamental que deje de centrarse únicamente en los aspectos cognitivos del aprendizaje, y promueva un aprendizaje que abarque también las destrezas, habilidades, valores y actitudes de los/las estudiantes. Los alumnos y alumnas consideran que la educación tiene el poder de prepararles para la vida, y esa preparación no puede lograrse si se enseñan sólo conocimientos:

En el instituto se dedican más a enseñarte contenidos que a formarte como persona y debería ser más equitativo [...] pidiendo la opinión de los alumnos de esos contenidos, que relación social tiene, que solución se podría buscar entre unos problemas u otros, como valoras tú esto. [E29,sec,pr,des,p.2]

Los profesores nos tendrían que enseñar, no solo centrarse en las teorías de las cosas, que nos expliquen las cosas de fuera, qué pasa en el mundo, porque así lo conoceríamos más, seríamos más conscientes y más críticos, y iríamos más preparados para el día de mañana. [E23,sec,pu,des,p.1]

Uno de los aspectos más señalados por los/las estudiantes es que los docentes trabajen y evalúen sus valores y actitudes, aspectos que consideran muy relevantes para su día a día. El alumnado considera que los contenidos de carácter teórico se olvidan fácilmente y no favorecen su desarrollo integral. Por ese motivo, defienden la necesidad de una enseñanza más globalizada que se preocupe de formarlos como personas:

Para cambiar el mundo el profesor nos tendría que enseñar valores para que no haya gente racista, maleducada y que vaya metiendo la gamba por todo el mundo. No todo es multiplicar o dividir o pasar de directo a indirecto, también es cómo te sientes tú, cómo se sienten los demás cuando les insultas. [E28,pri,pr,des,p.4]

Potenciar asignaturas como ética o ciudadanía es una de las estrategias que destacan los estudiantes para favorecer el desarrollo de una mentalidad crítica, por un lado, y por otro que les ayude a formarse de manera integral como seres humanos. Los chicos y chicas entrevistados consideran que estas asignaturas deberían tener más peso en el currículum ya que son las que verdaderamente promueven el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, la empatía o la humildad:

Hay una asignatura que es muy importante, la ética, que te enseña a ser persona; no es lo mismo entrar al colegio y ser un homófobo, un racista, un facha, a salir del instituto y gracias a tu profesor o asignatura de ética te haya cambiado tu forma de ver el mundo; por ejemplo, no ves que los gays sean diferentes a ti, sino que tienes otros gustos, o que los negros o los chinos deben tener los mismos derechos que tú porque son igual que tú. [E9,sec,pu,des,p.2]

Se tendría que tener más en cuenta la ética, en lugar de centrarse tanto en matemáticas, lengua y eso, sería importante dar más peso a aquellas asignaturas que te ayudan a formarte como persona. [E8,sec,pri,fav,p.3]

4.2. Contenidos sensibles a las injusticias sociales

Para los/las estudiantes, una enseñanza para la justicia social es aquella que aborde de forma explícita y profundice en su conocimiento y comprensión. En este sentido, los contenidos que se trabajen en el aula tendrían que estar relacionados con temas actuales, que reflejen las injusticias que rodean a los/las estudiantes y a sus familias, ayudándoles a comprender por qué existen estas situaciones, así como que causas y qué consecuencias tienen. Conocer qué ocurre a su alrededor es un aspecto fundamental para los alumnos y alumnas entrevistados:

Es muy importante trabajar más los temas de los problemas sociales, no solo ver películas o hablar de cosas sin importancia, y eso nos ayuda a ser más conscientes, pero no solo en tutoría también por ejemplo en historia también se tendría que trabajar y que mirasen que no solo memorizásemos sino también que pensemos. [E22,sec,pu,des,p.2]

Si quieres cambiar lo actual primero tienes que conocerlo, para que no lo vuelvas a hacer mal, si no es un bucle. En historia por ejemplo, deberíamos trabajar más temas actuales, ligar lo pasado con lo actual, ver las relaciones, porque si a lo mejor tú te puedes saber mucho las fechas de la segunda guerra mundial pero luego no sabes ni por qué se produjo no sabes la economía de ahora por qué es así, no sabes cómo funciona la política y eso.... Y las matemáticas lo mismo, las aplicaciones que tiene sobre la vida real. [E11sec,pr,fav,p.3]

Mucha gente no es consciente de lo que pasa en el mundo, sí, lo ven en las noticias, pero hasta que no te pasa a ti, no te das cuenta de lo grave que puede llegar a ser, y los profesores nos tendrían que involucrar más en esos problemas, en esos temas y hacernos pensar de ello en los exámenes. [E10,sec,pu,fav,p.1]

Para conocer las situaciones injustas existentes, algunos estudiantes destacan la importancia de utilizar en el aula diferentes recursos didácticos como internet, periódicos, revistas, etc. Es conectar el aula con la vida.

Es muy interesante que nos hablen de los problemas del mundo, que usemos internet y veamos algún periódico, por ejemplo El País, y hablemos y debatamos sobre esa noticia. La mayoría de las personas viven el mundo chupi, la mayoría de los días hay comida, hay esto lo otro y no se dan cuenta de lo que pasa en el mundo. [E17,pri,pu,fav,p.2]

Los profesores tendrían que enseñarnos lo que pasa en el mundo en el ordenador o leer textos de la violencia, los problemas y eso nos ayuda a pensar y en los exámenes nos podrían hacer pensar más preguntándonos de eso, poniendo nuestra opinión y lo que pienso en el examen. [E1,pri,pu,des,p.1]

Desde la perspectiva de los/las estudiantes, los y las docentes no solo tienen que tratar temas sobre las problemáticas existentes en el mundo sino especialmente sensibilizarles hacia ellas. Ponerse en la piel de otras personas que viven y sufren injusticias durante su día a día es fundamental para desarrollar habilidades como la empatía o el respeto. Los alumnos o alumnas conciben que sólo cuando llegan a ser sensibles con las problemáticas existentes verdaderamente son conscientes de ellas.

Nadie se da cuenta del mal que hace hasta que lo siente, y hay que hacer que de alguna manera la gente se ponga en el lugar de los que lo pasan mal; por ejemplo, que una persona que es homófoba que se ponga en el lugar del homosexual para que así pueda darse cuenta del daño que está haciendo; yo creo que es la única manera de que la gente cambie. Eso en la evaluación se puede trabajar poniéndonos casos prácticos y a ver cómo los resolveríamos, cómo actuaríamos, y eso nos ayudaría mucho a desarrollar la mente en el sentido práctico, en el sentido de la vida, porque no todo es matemáticas o filosofía, cuando salgamos de aquí nos vamos a encontrar con muchas otras cosas. [E7,sec,pr,fav,p.2]

4.3. Participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Otros estudiantes conciben que para una enseñanza socialmente justa es fundamental que se les convierta en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Una estudiante de secundaria refleja la necesidad percibida por los estudiantes de convertirse en sujetos activos en el aula con las siguientes palabras:

Sería muy interesante que los profesores nos diesen voz, qué supiesen que queremos los alumnos. [E14,sec,pu,des,p.3]

Los muchachos y muchachas entrevistados coinciden en que se sienten meros consumidores pasivos de los conocimientos que se dan en el aula, considerando que si pudiesen participar más en su aprendizaje estarían más motivados e implicados. Participar, tanto en la enseñanza como en la evaluación, favorece que los estudiantes se responsabilicen más del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Podría ayudar mucho que nos dejaran participar más en clase, porque nos motivaría más y nos implicaríamos muchísimo más. Si días antes me preguntan ¿cómo podría hacer este examen?, pues me motivaría más, me implicaría y aparte lo conocería mucho mejor. [E29,sec,pr,des,p.2]

Algunos estudiantes también señalan que otro aspecto que convertirían la enseñanza en socialmente justa es que pudiesen evaluar a sus docentes. Si ellos son evaluados constantemente en el aula, ¿por qué no pueden valorar cómo trabajan sus profesores y profesoras? Esta es la pregunta que muchos de los estudiantes entrevistados se plantean. Los participantes consideran que, igual que sus docentes les indican mediante la evaluación qué y cómo tienen que cambiar para mejorar, ellos también deberían tener voz para explicarles a sus profesores y profesoras qué estrategias de enseñanza les ayudan más a aprender, qué trabajos son más provechosos o con qué tipo de evaluación se sienten más cómodos:

Me parecería bien que yo como alumna también puede evaluar a mi profesor; por ejemplo, mi padre es instructor y le evalúan, porque a veces para no echar a un profesor le dejan ahí toda la vida y el profesor no hace nada, entonces a mi parece que no puedes pretender que el mundo cambie si a las

personas que estás formando no les estás dando una persona que está funcionando; tendría que ser una evaluación mutua: del profesor a los alumnos y de los alumnos al profesor. [E11,sec,pri,fav,p.1]

4.4. Favorecer la autonomía a través de aprendizajes útiles para la vida

Algunos estudiantes resaltan la importancia que la enseñanza favorezca su autonomía personal. Conciben como fundamental priorizar aquellas habilidades que les ayuden a aprender y crecer de forma autónoma ya que va a favorecer que estos conocimientos puedan aplicarlos en su vida diaria. Así, los participantes valoran la utilidad de los aprendizajes y que tengan una transferibilidad a sus vidas:

Los profesores tienen que darte el sentimiento de que tienes que ser autónomo y tienes que saber moverte en el mundo, porque no sirve de nada muchas veces, te enseñan muchas cosas, que sí pueden ser útiles para cuando vayas a la universidad, pero luego a lo mejor no enseñan otras cosas como ser persona, y entonces tienen que educar a personas no a trabajadores. [E13,sec,pri,fav,p.2]

Otro aspecto resaltado por los chicos y chicas entrevistados es que sus docentes sean un ejemplo a seguir. Así, los alumnos y alumnas explican que, si sus docentes son justos, reflexivos, críticos y llevan a cabo acciones contra las injusticias, ellos lo aprenderán. Consideran que los profesores y las profesoras tienen que ser un ejemplo a seguir ya que se ven reflejados en ellos. Para los estudiantes, los profesores son una pieza clave en el cambio social, ya que los consideran su referente:

Si mi profesor es crítico con el mundo, yo también lo seré, ser profesor es muy importante, porque educas a la gente joven. Según el profesor que tengas saldrán chicos bien educados o borregos. [E9,sec,pu,des, p.3]

4.5. Enseñar a pensar y a ser críticos

El último elemento fundamental para que la enseñanza pueda luchar contra las desigualdades existentes en la sociedad, según algunos estudiantes, es que ésta ayude a los estudiantes a pensar. Consideran que, en muchas ocasiones, la educación solamente persigue que sean capaces de reproducir o memorizar ciertos conocimientos cuando lo verdaderamente importante es que aquello que se les enseña les ayude a tener una mentalidad crítica. En palabras de dos estudiantes de secundaria entrevistadas:

Para cambiar el mundo es necesario que la evaluación te enseñe a aprender [...] a pensar, a juzgar, a ser crítico, a razonar. No se trabaja ni se evalúa casi nada la mentalidad crítica y es algo fundamental. [E22sec,pu,des, p.1]

Yo creo que nunca hay que obligar a alguien a hacer lo que no quiera, y cada uno piensa como le da la gana, porque eso es un derecho, pero eso si trata a la gente con respeto, enseñar a los colegios a tratar a los demás con respeto, sin molestar y cosas así para que seamos mejores personas. [E15pri,pu,fav,p.2]

La escuela y los y las docentes tienen un papel fundamental en la generación de una conciencia crítica en los/las estudiantes. Para los chicos y chicas entrevistados, la escuela debería promover la realización de jornadas que conciencien a la comunidad sobre situaciones de injusticia, iniciativas como los estudiantes mentores o actividades transversales que favorezcan la reflexión y el compromiso social:

Por ejemplo, si se va a hacer algo en Fuenlabrada sobre el maltrato, que no sea algo puntual, sino más general, en Madrid y en España y que se impliquen a las escuelas, todo, no solo que a los niños pequeños se les diga no hay que pegar a las mujeres, sino que se hagan cosas también en secundaria y

en la universidad, y eso a nivel global, para que todos seamos conscientes y que nos implique, no solo que escuchemos una charla [...]. Hacer cosas puntuales en clase no sirve de nada, porque cuando suena el timbre, todo el mundo sigue igual, si dicen algo del racismo por ejemplo o esas cosas, y la gente está interesada, cuando se van a cada siguen igual y siguen siendo racistas con el vecino chino. [E21,sec,pu,des,p.3]

Ser conscientes y críticos con las situaciones que rodean a los estudiantes favorece que no sean meros espectadores de los problemas, sino que actúen para cambiarlos. Desde la perspectiva de los estudiantes, ser críticos con la realidad supone reconocer su responsabilidad en las situaciones que se dan en su entorno y saber cómo actuar para transformarlas:

Los profesores deberían trabajar más la parte social para que te sientas involucrado en un futuro, no ya solo ahora mismo, que sientas el peso de que es culpa tuya, sino que te sientas involucrado para que el día de mañana digas esto no puede estar pasando y yo lo tengo que cambiar. [E12,sec,pr,fav,p.1]

Nosotros tenemos que ser diferentes a lo que está pasando ahora mismo en la sociedad, y nos tienen que transmitir las ganas y la motivación para trabajar más, esforzarnos más duro y poder hacer cosas, para cambiar la realidad. [E14,sec,pr,fav,p.2]

5. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio fenomenográfico, más que una serie de concepciones diferentes sobre lo que es una enseñanza socialmente justa, ha aportado una relación de elementos que, según los y las estudiantes, debe conformar dicha enseñanza. Así, han aparecido temas tales como la necesidad de una enseñanza centrada en su desarrollo como personas y en que éstos se conviertan en protagonistas y adquieran autonomía, un mayor grado de presencia y participación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se trabaje en el aula temas relacionados con las injusticias y problemas de esta sociedad, favorecer su capacidad de reflexión y fomentar el sentido crítico tanto con lo que sucede en el aula como en su entorno.

Las concepciones que los/las estudiantes tienen sobre una enseñanza socialmente justa tienen muchas similitudes con, por ejemplo, los hallazgos del trabajo de Kraft (2007) en el que se estudian las prácticas de enseñanza justa de dos escuelas. En ambos casos se señalan elementos tales como la existencia de un currículum crítico que refleje la realidad e injusticias sociales que rodean al estudiante y que la enseñanza favorezca la participación del alumnado y de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También tiene puntos de conexión con algunas de las herramientas que señala Hackman (2005): desarrollar la capacidad reflexiva del alumnado para promover un pensamiento crítico, la participación y la acción de los estudiantes en la escuela y para el cambio social. Promover el pensamiento crítico y reflexivo, así como el énfasis en la empatía también es señalado en los estudios de Sensoy y DiAngelo (2014) y Hytten (2015).

En uno de sus estudios, Chubbuck (2007) señala la importancia de las creencias en la práctica educativa socialmente justa. Esta premisa también es concebida por los y las participantes de esta investigación, los cuales consideran que el profesorado refleja, con sus prácticas y actos, la forma que tiene de comprender la enseñanza, remarcando la necesidad de ser un ejemplo para sus estudiantes. Sin embargo, aspectos como la autonomía en el aprendizaje, trabajar por un desarrollo integral de los y las estudiantes son aspectos señalados por los y las estudiantes de este estudio fenomenográfico, que no hemos encontrado en otras investigaciones realizadas sobre la temática, quizá porque formen parte de una enseñanza de calidad, sin necesidad de tener ese enfoque socialmente justo.

Con todo ello, se puede concluir que las concepciones de los y las estudiantes sobre una enseñanza socialmente justa coinciden en gran medida tanto con las prácticas de las escuelas que trabajan con ese énfasis, como con los planteamientos de los y las estudiosos sobre el tema. Y ello lleva a pensar que una mayor participación de los y las estudiantes en las decisiones curriculares puede

ayudar de una forma decisiva a la conformación de una enseñanza más centrada en la mejora de la sociedad. La participación estudiantil se erige, de esta forma, es una estrategia imprescindible en una educación de calidad socialmente comprometida (Belavi y Murillo, 2016).

Como toda investigación, este estudio tiene puntos fuertes, pero también aspectos a mejorar. Las principales fortalezas de esta investigación son, por un lado, el enfoque metodológico utilizado, ya que la fenomenografía es el enfoque más adecuado para estudiar las concepciones. La muestra de este estudio, tanto por cantidad (supera con claridad los 15-20 recomendados para este tipo de trabajos) como por su adecuada selección, que lleva a la saturación teórica de los resultados, es otro de los puntos fuertes del trabajo. También se destaca el enfoque de dar voz a los principales protagonistas del proceso educativo y conocer sus puntos de vista.

El carácter exploratorio de este trabajo, marcado en gran medida por la falta de estudios previos, es una limitación que podría ser superada mediante un estudio con una muestra más amplia. También sería importante conocer las concepciones de los otros protagonistas de la educación: el profesorado, las familias e incluso los tomadores de decisiones políticas.

Es necesaria otra educación que vaya más allá de mejorar el desempeño de los y las estudiantes en pruebas estandarizadas y dé pasos decisivos para contribuir a la construcción de un mundo mejor. Mandela decía que la educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo, una enseñanza socialmente justa es una estrategia privilegiada para una educación que de verdad contribuya a la consecución de una sociedad más justa.

Agradecimientos

Información cegada para garantizar el anonimato.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. y Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. Londres: Routledge.
- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social Studies, Literacy, and Social Justice in the Common Core Classroom. A guide for Teachers*. Nueva York, NY: Teacher College Press.
- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. y Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. <https://doi.org/10.1177/0022487109354521>
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109354521>
- Åkerlind, G. (2002, junio). Principles and Practice in Phenomenographic Research. Comunicación presentada en el *Current Issues in Phenomenography Conference*, Canberra, ACT.
- Au, W., Bigelow, B. y Karp, S. (2007). Rethinking our classrooms: teaching for equity and justice. *Social Studies Research and Practice*, 4(2), 25-35.
- Apple, M. W. (2012). *Can education change society?*. Londres: Routledge.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371>
- Christensen, L. (2009). *Teaching for joy and justice: Re-imagining the language arts classrooms*. Milwaukee: WI: Rethinking Schools.
- Chubbuck, S. M. (2007). Socially just teaching and the complementarity of Ignatian pedagogy and critical pedagogy. *Christian Higher Education*, 6(3), 239-265. https://epublications.marquette.edu/edu_fac/327/
- Chubbuck, S. M. (2008). A novice teacher's beliefs about socially just teaching: Dialogue of many voices. *The New Educator*, 4(4), 309-329. <https://doi.org/10.1080/15476880802430254>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15476880802430254>
- Chubbuck, S. M. (2010). Individual and structural orientations in socially just teaching: Conceptualization, implementation, and collaborative effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197-210. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109359777>

- Chubbuck, S. M. y Zembylas, M. (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45(2), 274-318. https://www.jstor.org/stable/30069448?seq=1#page_scan_tab_contents
- Collier-Reed, B. I., Ingerman, A. y Berglund, A. (2009). Reflections on trustworthiness in phenomenographic research: Recognising purpose, context and change in the process of research. *Education as Change*, 13(2), 339-355. <https://doi.org/10.1080/16823200903234901> <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16823200903234901>
- Cooke, N. A. y Sweeney, M. E. (Eds.). (2017). *Teaching for justice: Implementing social justice in the LIS classroom*. Nueva York, NY: Library Juice Press.
- Cossham, A. F. (2018). An evaluation of phenomenography. *Library and Information Research*, 41(125), 17-31. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKFwiWjLvBz4XeAhWEzoUKHVMnC1MQFjABegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.lirjournal.org.uk%2Findex.php%2Fflir%2Farticle%2Fdownload%2F755%2F769&usq=AOvVaw09GSzz987xCiOq8xFVhRBL>
- Dortins, E. (2002). Reflections on phenomenographic process: Interview, transcription and analysis. *Quality Conversations: Research and Development in Higher Education*, 25, 207-213. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKFwiRjPKcz4XeAhWMyoUKHd3UBUwQFjAAegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.90.1182%2F6rep%3Drep1%26type%3Dpdf&usq=AOvVaw1FoK64I3Uxd6TK12oInalj>
- Francis, D. y Le Roux, A. (2011). Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education*, 31(3), 299-311. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/69813>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE> <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKFwjmqPKFz4XeAhVMyoUKHSBRD48QFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.javeriana.edu.co%2Findex.php%2FMAGIS%2Farticle%2Fview%2F11862%2Fpdf&usq=AOvVaw037OkaLQ4QVZp4YTzGqhA>
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <https://doi.org/10.1080/10665680590935034> <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680590935034?journalCode=ueee20>
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03216875>
- Hyttén, K. (2015). Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice. *Democracy and Education*, 23(2), 1-10. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/1/>
- Johnston, N. y Salaz, A. M. (2017). Using phenomenography to bridge the gap between research and practice: a meta-analysis of three phenomenographic studies. *Information Research*, 22(4), 1-10. <http://www.informationr.net/ir/22-4/rails/rails1614.html>
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43. https://www.researchgate.net/publication/274642143_Phenomenography_A_qualitative_research_methodology_in_Bangladesh
- Kraft, M. (2007). Toward a school-wide model of teaching for social justice: An examination of the best practices of two small public schools. *Equity and Excellence in Education*, 40(1), 77-86. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680601076601>

- Kumashiro, K. K. (2015). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. Londres: Routledge.
- Lee, E., Menkart, D. y Okazawa-Retey, M. (Eds.). (2007). *Beyond heroes and holidays: Practical guide to K-12 anti-racist, multicultural educational and staff development*. Washington, DC: Teaching for Change.
- Marton, F. (1986). Phenomenography—a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49. <https://www.jstor.org/stable/42589189>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uac=t=8&ved=2ahUKFwjLooubzoXeAhUBXxoKHW1vB7IQFjAAegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F551%2F55122156001.pdf&usq=AOvVaw0dgDDBg3j2P67z0SaZxG3H>
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- North, C. E. (2015). *Teaching for social justice?: Voices from the front lines*. Londres: Routledge.
- Oakes, J. y Lipton, M. (2007). *Teaching to change de world*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Oppenheim, R., Agarwal, R., Epstein, S., Oyler, C. y Sonu, D. (2009). From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109354521>
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Londres: Routledge.
- Pozo, J. (2006). La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Ramezanzadeh, A., Adel, S. M. R., Zareian, G. y Ghazanfari, M. (2017). Emotions and socially just teaching: a qualitative study. *Qualitative Research Journal*, 17(2), 113-123. <https://doi.org/10.1108/QRJ-11-2016-0072> https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uac=t=8&ved=2ahUKFwi4vrT9zYXeAhXkzIUkHdyGCQEQFjAAegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fprofdoc.um.ac.ir%2Farticles%2Fa%2F1062513.pdf&usq=AOvVaw0F_zXKEsAhsxRDPvqXyHo4
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017> <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1000168X>
- Schraw, G. y Olafson, L. (2003). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(2), 178-235.
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2014). Respect differences? Challenging the common guidelines in social justice education. *Democracy and Education*, 22(2), 1-10. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uac=t=8&ved=2ahUKFwj32MqzzYXeAhWJxYUKHVYQB58QFjAAegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fdemocracyeducationjournal.org%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D1138%26context%3Dhome&usq=AOvVaw36rt85kj7Qg0OW96r-pa6c>
- Sensoy, Ö. y DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Sjöström, B. y Dahlgren, L. O. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339-345. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12383185>
- Stamouli, I. y Huggard, M. (2007). Phenomenography as a tool for understanding our students. En D. Brabazon y A. Ghani Olabi (Eds.), *Actas del International Symposium for Engineering Education* (pp. 181-186). Dublin: Dublin City University.

- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645579.2015.1010284?journalCode=tsrm20>
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. *Phenomenography*, 1, 62-82.
- Wade, R. (2007). *Social studies for social justice: teaching strategies for the elementary classroom*. Nueva York, NY: Teacher College Press.
- Willis, A. S. (2017). The efficacy of phenomenography as a cross-cultural methodology for educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 40, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1283398>
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1743727X.2017.1283398?journalCode=cwse20>

Para citar este artículo

Murillo, F.J. & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de Estudiantes sobre Enseñanza Socialmente Justa. Un Estudio Fenomenográfico. *Revista Fuentes*, 20(2), 75-89. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.v20.i2.05>

Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa

Successful education for all: tutoring as a process of school support from the perspective of educational equity

Brenda Imelda Boroel Cervantes
Universidad Autónoma de Baja California, México

José Sánchez Santamaría
Universidad de Castilla la Mancha, España

Karla Denisse Morales Gutiérrez
Universidad Autónoma de Baja California, México

Patricio Sebastián Henríquez Ritchie
Universidad Autónoma de Baja California, México

Recibido: 20/09/2018

Aceptado: 18/12/2018

ABSTRACT

In the Latin American context continues debating the effectiveness in the implementation of educational policies for the development and evaluation of successful educational processes aimed at quality and educational equity. The educational intentions to aspire to a quality education is oriented to strengthen mentoring as a compensatory strategy linked to the process of accompanying school to promote the development of competences, of learning achievement, the taking advantage of opportunities of success for students. The project aimed to describe the perception of young people from high school to the role of the tutor. We used the technique of focus groups a sample cases type formed by students enrolled in the 2018 cycle; the information was analyzed through the inductive analysis of data reduction. Results showed three categories of analysis: a) the teacher tutor roles, b) practices of accompaniment of the teacher tutor as cognitive support and c) approach and trust. The need for training in the non-cognitive dimension (self-control, perseverance and motivation) is evident. Mentoring is recognized as a compensatory strategy that must be implemented to the inside of the school, however, students recognize an incipient atmosphere of trust that prevents the timely follow-up to the needs expressed by the students. It is concluded that programs of mentoring to promote successful education for all as compensatory strategies must link individual student issues with its social and family context.

KEY WORDS: Tutoring, compensatory strategies, educational equity, successful education.

RESUMEN

En el contexto latinoamericano continúa debatiendo la efectividad en la aplicación de políticas educativas para la implementación y evaluación de procesos educativos exitosos orientados a la calidad y equidad educativa. Las intenciones educativas para aspirar a una educación de calidad se orientan a fortalecer la tutoría como estrategia compensatoria vinculada al proceso de acompañamiento escolar para favorecer el desarrollo de competencias, el logro de aprendizajes, el aprovechamiento de oportunidades de éxito para los alumnos. El proyecto tuvo como objetivo describir la percepción de los jóvenes de bachillerato hacia el rol del profesor tutor a partir de las experiencias de los actores involucrados. Se utilizó la técnica de grupos focales a una muestra casos tipo conformada por estudiantes inscritos en el ciclo 2018; la información fue analizada a través del análisis inductivo de reducción de datos. Los resultados arrojaron tres categorías de análisis: a) roles del docente tutor, b) prácticas de acompañamiento del docente tutor como apoyo cognitivo y c) acercamiento y confianza. Se hace evidente la necesidad de capacitación en la dimensión no cognitiva (autocontrol, perseverancia y motivación). La tutoría se reconoce como estrategia compensatoria que debe implementarse al interior de la escuela, sin embargo, los alumnos reconocen una incipiente atmosfera de confianza que impide el seguimiento oportuno a las necesidades expuestas por los alumnos. Se concluye que los programas de tutorías para favorecer la educación exitosa para todos, como estrategias compensatorias deben vincular las problemáticas individuales del alumno con su contexto social y familiar.

PALABRAS CLAVE: Tutoría, equidad, acompañamiento escolar.

Dirección de correspondencia:

Brenda Imelda Boroel Cervantes, Universidad Autónoma de Baja California, México. E-mail:
brenda.boroel@uabc.edu.mx



1. Introducción

El concepto de calidad educativa vinculada a la educación exitosa puede ser abordado desde varias perspectivas. Diferentes modelos de educación enfocan la calidad desde líneas antagónicas, por un lado, la escuela como el lugar o espacio de lucha política que combate por configurar la calidad como problemática social para así justificar la consecución de políticas educativas determinadas; por otro, problemas objetivos identificados en los procesos formativos, las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, condiciones vulnerables en los ambientes de aprendizaje y perfiles no idóneos de los profesores en servicio. En ese sentido, el análisis del concepto de calidad ocupa tal presencia en la educación que es difícil de sustituir, sin embargo, no es posible atender el término solo desde los discursos educativos en sus múltiples dimensiones: pedagógicas, sociológicas, psicológicas, históricas y políticas, si primero no se califica como problemática de análisis social. El reto de configurar la calidad educativa como problemática social y con ello, implementar política pública para su solución ha dado origen a la distinción de dos dimensiones altamente vinculadas; la dimensión técnica y la teórica. La primera define las categorías a ser incluidas como parte de la problemática y los componentes para su seguimiento, evaluación y toma de decisiones de acuerdo al resultado. Como parte de tal dimensión se diseñan, clasifican y jerarquizan los diferentes indicadores como eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia y equidad a fin de determinar la cercanía o lejanía de lo que se ha determinado como bueno. La segunda ubica a la calidad como problema teórico, la cual coloca a la educación como elemento constitutivo de la justicia social; la calidad desde este enfoque establece niveles de logro no para producir desigualdad, sino para identificar la existente al interior del sistema educativo (Plá, 2018).

En este sentido, una de las crecientes preocupaciones políticas y sociales actuales en muchos países en torno a la educación reside en promover la puesta en marcha de procesos educativos para todos, es decir, impulsar una educación exitosa a partir de procesos de acompañamiento que aspiren a ser de calidad. Los países en Latinoamérica continúan enfrentando enormes desafíos en materia de procesos educativos exitosos orientados a la calidad y equidad educativa. Las directrices en política pública han orientado su atención principalmente en el incremento de acceso y cobertura; sin embargo, las opciones educativas para dar respuesta a las necesidades socioculturales y escolares de la creciente población estudiantil no son suficientes para garantizar su permanencia y conclusión educativa exitosa. El presente proyecto aborda como eje el movimiento de educación exitosa para todos, desde los procesos de acompañamiento, mismo que se centra en proveer una educación de calidad reconociendo las diferencias de cada estudiante. Esta realidad obliga a pensar las políticas de equidad e inclusión desde una perspectiva distinta. En este sentido, la UNESCO (2015), cuestiona la eficacia de las aspiraciones de las políticas educativas modernas por avanzar hacia sociedades más justas, cohesivas y democráticas; la búsqueda asociada a generar bienestar social y calidad de vida para todos; una educación primaria universal; ampliación y mejora de la atención y educación de la primera infancia; la reducción del analfabetismo; la igualdad de acceso al aprendizaje para jóvenes y adultos; eliminación de la disparidad entre géneros o la mejora de la calidad de la educación con resultados mesurables.

La evidencia empírica disponible nos informa que la calidad educativa actúa como marco de referencia del rol del docente que aspire a promover el éxito educativo de todos sus estudiantes, en torno a la cual la equidad es un aspecto esencial, entendida como un principio pedagógico que articulando la inclusión y la justicia social, se caracteriza por generar un estado del proceso educativo orientado al éxito educativo para todos (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2017). En este sentido, se pretende, en última instancia generar un conocimiento, relacionado con el rol del docente tutor en la implementación del programa de tutorías como estrategia y la construcción de relaciones de confianza entre tutores y alumnos a fin de mejorar la educación exitosa de calidad en la Educación Media Superior en la Baja California desde una perspectiva de equidad y justicia social. En el ámbito de la tutoría en educación media superior, las aportaciones son aun incipientes, la literatura muestra reportes empíricos que denotan resultados cuantitativos que aportan indicadores para la evaluación de la operación del programa de tutorías y del servicio que ofrecen los tutores (Barcelata- Eguarte, Gómez- Gutiérrez y Taboada 2010; Ducoing, 2009; Muñoz, 2004 y Robles 2005), sin embargo, la

línea de investigación en torno a las experiencias cualitativas durante el proceso de acompañamiento, que experimentan los actores involucrados, se encuentra en fase de desarrollo (Trujillo, 2013).

2. Equidad, inclusión y justicia social: contexto.

Las opciones generadas dentro y fuera de las escuelas para dar respuesta a las necesidades socioculturales y escolares de la creciente población estudiantil no son suficientes para garantizar su permanencia y conclusión educativa exitosa. Si bien, la educación es un bien público que los Estados ponen al servicio de la ciudadanía porque tiene un relevante papel en la formación y actualización de la misma para hacer frente a los retos políticos, sociales y económicos de la sociedad del conocimiento, debe alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad (UNESCO, 2009; OCDE, 2015). Esto se traduce en una mejora del bienestar del conjunto de la sociedad.

Esta realidad obliga a pensar las políticas de equidad e inclusión desde una perspectiva distinta. La evidencia empírica disponible nos informa de que la calidad educativa vinculada a la equidad es un aspecto esencial, entendida la equidad como *“un principio pedagógico que articulando la inclusión y la justicia social, se caracteriza por generar un estado del proceso educativo orientado al éxito educativo para todos”* (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2017). Las aportaciones teóricas en la definición de la equidad educativa no están acabadas. La UNESCO (2002), por ejemplo, la refiere como *tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familiares, de las comunidades y escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieran, de tal forma que los objetivos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes*; su construcción sostiene dos elementos, *inclusión y justicia*; por otro lado, Sánchez y Manzanares (2013), la retoman como elemento constitutivo de valor social de la educación social que se articula en torno a un conjunto de discursos y prácticas educativas orientadas a promocionar y mejorar el desarrollo competencial de todos los estudiantes de acuerdo a tres dimensiones: inclusión, justicia y diversidad cohesiva. Muñoz Izquierdo (2009), precisa que la equidad se transcribe en *“las oportunidades de recibir educación y de participar de los beneficios sociales derivados de ella deben distribuirse equitativamente entre los diversos sectores de la sociedad”* (p.29). En este sentido, Silva-Laya (2011), aporta que la equidad en educación superior está fundamentada en un principio de justicia social que contempla tres condiciones, el acceso, la compensación de desigualdades, permanencia y la obtención de resultados afirmativos y significativos. Si bien, las definiciones contienen elementos distintivos y definitorios desde una visión integral, llama la atención la falta de contextualización en el marco de una sociedad desigual y, con ello, queda ausente la necesidad de compensar las desventajas, condición que juega un rol determinante en el acceso y permanencia efectiva en la educación superior (Flores Crespo, 2009).

Sabemos que, en general, *“los sistemas educativos con mayores niveles de rendimiento académico de los países de la OCDE son aquellos que combinan una elevada calidad y equidad”* (OCDE, 2012, p. 15). Esto implica asumir el principio de equidad en interacción con el de calidad para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y resultados en la Educación, de modo que no medien variables políticas, culturales, económicas y/o familiares. Lo que se traduce en diseñar políticas, programas y prácticas que reconozcan la diversidad como un valor, de modo que se promueva la inclusión y la participación en la educación desde la justicia social: el acceso a la educación, la eliminación de barreras que impidan la participación y la calidad vinculada con el rendimiento académico y el impacto social, así como los elementos asociados a la permanencia y promoción a lo largo de la vida académica del estudiante en la escuela.

3. Educación para todos: retos del acompañamiento escolar.

En Baja California, el punto de partida en la protección de la equidad se establece en su Constitución Política, la cual instituye que toda persona tiene el derecho a gozar de un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar, así mismo, el derecho a la igualdad y a la no discriminación para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él,

el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Aunado a ello, el Plan Estatal de Desarrollo 2014 – 2018, presenta como objetivo asegurar la calidad de la formación profesional en la Educación Media Superior, a través de programas y proyectos institucionales acordes a las necesidades que requiere el desarrollo social y económico de Baja California. Como iniciativas propone incrementar la capacidad y diversidad de opciones de acceso y permanencia asegurar la calidad de la oferta educativa y mejorar la práctica y el desempeño docente en apego a los nuevos modelos educativos propuestos (p. 281). Sin embargo, en el Estado, de acuerdo a los indicadores de las cifras de absorción de matrícula van en decremento, mientras que en el ciclo escolar 2013-2014, ingresaron, un total de 446 alumnos, de los cuales en el ciclo escolar 2015-2016 solo egresaron 294 alumnos. Lo que representa un 34.1% de deserción y abandono escolar. Los esfuerzos del Sistema Estatal de Educación media superior para atender y retener la demanda educativa y el crecimiento de la matrícula han disminuido. Esto significaría que el esfuerzo público para atender las presiones demográficas no ha sido suficiente. En la actualidad, no se cuenta con una política educativa que equilibre los intereses federales con los estatales, tomando poco en cuenta el desarrollo económico, político y social diferenciado además de la carencia de evidencia empírica que describa los mecanismos de evaluación y control administrativo, a partir de los criterios de equidad de acceso, calidad y pertinencia.

El reto en la Educación Media Superior (EMS) consiste en brindar formación integral a los estudiantes para la adquisición de habilidades que les permita enfrentar problemas relacionados con las demandas del mundo moderno. Alcanzar dicho fin, representa un desafío complejo para la Secretaría de Educación Pública (SEP), debido a la su obligatoriedad, establecida en la Ley General de Educación (LGE, 2013), acceden al sistema alumnos provenientes de segmentos de la población antes no considerados, alumnos con diversidades socioeconómicas, socioculturales y cognitivas. Es decir, las aulas que ocupan actualmente nuestros estudiantes están conformadas de manera heterogénea, motivo por el cual, el establecer relaciones de cercanía, en los aspectos; físicos, intelectuales y afectivos así como confianza y respeto recíproco entre docente tutores y estudiantes resulta de suma importancia en pro de perfeccionar del proceso formativo integral del estudiante (González, 2008).

De lo anterior, la importancia de brindar al estudiante un acompañamiento genuino, que considere sus particularidades, y que las mismas sean reconocidas y valoradas, como característica inherente del ser humano Amaro, Méndez y Mendoza, (2014), al respecto definen:

La necesidad de atender a la diversidad de una forma integral, es decir que las instituciones fomenten una educación que responda a las características de todos los estudiantes, que los ayude a sentirse partícipes y conciba sus diferencias como un recurso de aprendizaje común (pp.201).

Las carencias de acompañamiento, provocan que el alumno no se sienta parte de su contexto, lo que sin duda contribuye a que su interés por continuar sus estudios disminuya o en el peor de los casos sientan rechazo, tal como lo identificado por Ortiz, Mendoza y Méndez (2016). Al respecto, un estudio realizado por Ortiz, Mendoza y Méndez (2016), cuyo objetivo consistió en comprender los procesos socioeducativos que llevaron a los estudiantes a abandonar sus estudios de bachillerato, dentro de los principales resultados destacan: la falta de acompañamiento por parte de sus profesores tutores así como actitud excluyente del profesor hacia algunos de los alumnos. Ante lo que se concluye en el mismo, que la falta de reconocimiento de habilidades de los estudiantes así como dejar de lado sus intereses y opiniones personales, puede provocar actitudes de rechazo por parte de los estudiantes ante el estudio.

4. La diversidad del alumnado en la educación media superior

Los jóvenes enfrentan problemas relacionados con las exigencias del mundo globalizado, el impacto de dichas problemáticas se materializan en el ingreso y permanencia en la escuela. Bajo estas

situaciones su proyecto de vida depende principalmente de las oportunidades de formación educativa y sobre todo de superar las carencias asociadas a su entorno social. En ese sentido, las Instituciones de Educación Media Superior deben redoblar sus esfuerzos en la implementación de mecanismos para eliminar los obstáculos que puedan truncar los alumnos en su proceso formativo. Sin embargo, al interior de los centros escolares, se parte del hecho de que las aulas estén conformadas de manera heterogénea, conlleva que el docente reconozca al estudiante como poseedor de cualidades únicas, y distintos estilos y ritmos de aprendizaje, por lo que se considera prioritaria la utilización de distintas estrategias mediante las cuales sea posible prestar atención a la diversidad (Ortiz, Mendoza y Méndez, 2016).

Cabe señalar que la diversidad, no representa a las asimetrías existentes entre las personas o grupos, sino que son inherentes a la naturaleza humana, Blanco (s.f) y en palabras del autor “son utilizadas para segregar, seleccionar discriminar a los estudiantes” (p.92). Aunado a ello, conforme los alumnos avanzan en su trayectoria académica, las instituciones educativas pierden de manera paulatina la capacidad para implementar estrategias compensatorias que aseguren su permanencia, lo cual limita de manera indirecta las proyecciones de vida y carrera de la comunidad estudiantil, con ello, pierden oportunidades de apoyo para perfeccionar nuevas competencias al interior del contexto educativo (Landro, 2012).

Entre las diferencias existentes en el alumnado se encuentran las identificadas como por Silva (2015), como diferencias de inicio, refiere a las diferencias existentes respecto al bagaje de conocimientos adquiridos por los estudiantes, al no ser identificadas y atendidas, se convierten en factores que ponen en riesgo la permanencia y egreso de los estudiantes.

En este tenor, México ha implementado acciones compensatorias para abatir problemáticas de rezago y abandono escolar; se identifica entre las políticas educativas, el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), publicado en marzo de 2012, en el cual se fortalece al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como instancia que promueve equidad e igualdad en la educación inicial y básica en las localidades rurales con mayor rezago educativo. CONAFE, fue creado con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país (DOF, 2016). En ello, se declaran programas compensatorios que buscan reducir el rezago educativo mediante el apoyo de recursos específicos a los estados de la República, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

Entendemos el término compensación como equiparar, re-equilibrar, igualar en sentido opuesto, dar alguna cosa u otorgar algún beneficio en resarcimiento del daño que se ha causado. En el ámbito educativo Muñoz, *et al*, (1992), (citado en Sánchez y Manzanares, 2017), aluden a las estrategias compensatorias considerándose como aquellas que tienen como objeto contribuir a solucionar los problemas de desigualdad en las que se encuentran ciertas personas como consecuencia de determinados factores económicos, sociales y/o geográficos.

Las estrategias compensatorias se orientan a fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en los estudiantes. Por cognición se entiende la capacidad que tienen los seres vivos de procesar la información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido con la experiencia y nuestras características subjetivas que permiten integrar toda esta información para valorar e interpretar el mundo. Es decir, la cognición es la habilidad que tenemos para asimilar y procesar los datos que nos llegan de diferentes vías para convertirlos en conocimiento. Se estructura de diferentes procesos cognitivos como el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento, la toma de decisiones, etcétera, que forman parte del desarrollo intelectual y de la experiencia. Las habilidades no cognitivas en tanto son aquellas que proveen las bases y el soporte para el desarrollo de las habilidades cognitivas, al agrupar rasgos de personalidad y actitudes que facilitan el aprendizaje y permiten el desarrollo del conocimiento. En este sentido, se hace referencia a las habilidades no cognitivas como aquellas independientes de capacidad intelectual, entre dichas habilidades se recupera el autocontrol, la perseverancia y la motivación como los atributos y capacidades del ser humano. Labrador, Cruzado y Muñoz 1993, (citado en Luna, Gómez y Lazo 2012), definen el

autocontrol como la función de disminuir la probabilidad de ocurrencia de una conducta o conjunto de las mismas, que en algún momento podrían resultar aversivas para la persona que se comporta (p.52), se entiende también como la capacidad consciente de regular nuestros impulsos de manera voluntaria, a fin de alcanzar un mayor equilibrio personal y relacional. La *perseverancia* es la fuerza de voluntad que nos lleva a concluir algo que nos propusimos hacer, aunque surjan dificultades internas o externas, o a pesar de que disminuya la motivación personal. Es la predisposición a mantenerse firme y constante en la prosecución de acciones y emprendimientos de manera estable o continua hasta lograr el objetivo. Por su parte Núñez (2009), considera a la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Alcalay y Antonijevic 1987 (citado en Navarro, 2003) contribuye a la conceptualización de motivación al referirse a la motivación escolar como el proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas en cuanto a habilidades del pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas en tanto comprende elementos como la autoevaluación, auto concepto, etc. Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. La motivación que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea.

5. La tutoría como proceso de acompañamiento del estudiante

Con la intención de prestar atención a las particularidades de los estudiantes en la EMS, resulta de vital importancia, que este sea acompañado durante su proceso con la intención de brindar atención oportuna en caso de presentar alguna situación problema de índole particular que ponga en riesgo su formación.

El acompañamiento, es conceptualizado por Puerta Gil (2016) como:

acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas (s.f.).

En este contexto y con la intención de enfrentar los retos de la EMS, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), establece el Programa “Síguelo, caminemos juntos”, Acompañamiento Integral para los Jóvenes de la Educación Media Superior (SEP, 2011), con la intención de articular acciones que favorezcan la formación integral de los estudiantes, así como la prevención de la deserción, incrementar el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal, para lo cual se plantea el siguiente objetivo:

mejorar el aprovechamiento escolar de los estudiantes, ofreciendo un adecuado desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan una acertada toma de decisiones para su proyecto de vida, profesional y laboral, además de contribuir a incrementar la eficiencia terminal, y disminuir los índices de deserción y reprobación (p.12).

Dicho programa se estructura a partir de seis dimensiones: 1) (SIAT) Sistema de Alerta Temprana (generadora de acciones oportunas); 2) (SiNaTA) Sistema Nacional de Tutorías Académicas (atiende el aspecto académico); 3) Programa de Orientación Vocacional (se orienta al área vocacional); 4) Construye T (se enfoca al ámbito psicosocial y afectivo); 5) Programa de Becas (dimensión socioeconómica) y 6) Programa de Fomento a la Lectura.

La actividad tutorial, mediante la cual se brinda atención a los estudiantes se encuentra dividido en tres instancias: Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA), el programa de Orientación Vocacional y Construye T.

Cabe resaltar que si bien la acción tutorial está ligada a contribuir con la disminución de la deserción y reprobación en este nivel educativo, es también es el espacio ideal para brindar atención

y apoyo a los jóvenes que durante su proceso de formación enfrentan situaciones problemáticas, ante las cuales deben tomar decisiones que traen consigo consecuencias para toda la vida. (Acuerdo 9 SNB).

La SEP (2017) conceptualiza a la tutoría como:

Aquel proceso de acompañamiento mediante una serie de actividades organizadas que guían al estudiante para recibir atención educativa personalizada e individualizada de parte del docente a cargo, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, para ofrecer una educación compensatoria o enmendadora a las alumnas y los alumnos que afrontan dificultades académicas (p.127).

Con la propuesta de Nuevo Modelo Educativo en el año de 2016, el cual encuentra sustento en lo establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), con base al acuerdo 442, donde se establece como eje principal: La construcción del Marco Curricular Común (MCC) en base a competencias.

Bajo este contexto, la figura del docente tutor toma relevancia, (ACUERDO número 9/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato) adquiriendo un lugar preponderante en el quehacer escolar. Entre las funciones de este actor escolar se encuentra el “facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades e posibilidades como individuos teniendo en cuenta las circunstancias que los rodean” (p.2).

Con base a lo antes expuesto, resulta necesaria la existencia de lazos de confianza y cercanía que permita al docente tutor identificar los aspectos relevantes de los estudiantes, debido a que las competencias cognitivas se ponen en juego si el alumno no desarrolla habilidades socioemocionales (SEP, 2018).

6. Proceso metodológico

Se realizó un estudio cualitativo, en concreto, se empleó el diseño fenomenológico, cuyo objetivo consistió en comprender desde la perspectiva de los estudiantes cómo se construyen las relaciones de confianza entre los estudiantes y sus docentes tutores en un centro escolar de Educación Media Superior, en el noroeste de México.

Lo anterior, con base en a lo propuesto por Colmenares y Piñero (2008), quienes señalan que a través de esta perspectiva es posible tomar decisiones a partir de las experiencias y vivencias compartidas por quienes se encuentran en los lugares en donde se circunscriben los hechos.

La muestra se confirmó por quince estudiantes distribuidos en tres grupos, dos de seis y uno de cinco respectivamente, integrados por estudiantes matriculados a la institución, de los cuales diez eran hombres y siete mujeres, la selección responde al muestreo casos tipo, como criterio de selección, estudiantes de diferente grado escolar y, que hayan vivido la experiencia de recibir tutoría al menos en una ocasión (ver Tabla 1).

6.1. Técnica para la recolección de datos

Los datos observados se obtuvieron mediante la aplicación de la técnica grupo focal a estudiantes, por posibilitar obtener información desde actores involucrados. McKernan (2001), define la técnica como aquella que “pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas” (p. 24).

Tabla 1.

Descripción de la muestra de estudio por grupo focal

Grupo Focal 1		
Género	Grado / semestre	Edad
3 hombres y 3 mujeres	1ro y 2do semestre	$\pm 16 \pm 18$
Grupo Focal 2		
Género	Grado / semestre	Edad
4 hombres y 1 mujer	3er y 4to semestre	$\pm 17 \pm 18$
Grupo Focal 3		
Género	Grado / semestre	Edad
3 hombres y 3 mujeres	5to y 6to semestre	$\pm 18 \pm 19$

6.2. Procedimiento

En la presente investigación se llevó a cabo la aplicación de la técnica grupos focales, dentro de las actividades realizadas, se encuentran las siguientes: Posterior a la autorización de acceso al centro escolar, se acordó de manera personal con los estudiantes la hora y el espacio para la realización de la técnica. Se les explicó a los alumnos el objetivo del estudio y se les solicitó su participación voluntaria el día y hora programada. De la misma manera, se les hizo saber que la información observada durante la sesión, sería audio grabada con la intención de rescatar información relevante para el objetivo de la investigación, y tratada bajo el criterio de confiabilidad, por lo que no tendría repercusión alguna en su trayectoria educativa. Una vez que los estudiantes aceptaron de forma voluntaria participar en el estudio, se realizó el grupo focal, este procedimiento se aplicó en cada una de las sesiones. La técnica de grupos focales, permite la recogida de información de gran utilidad para acceder a un nivel de comprensión profundo acerca de las opiniones, percepciones, valoraciones, etc., de una audiencia relevante sobre las prácticas y condiciones de desarrollo de la investigación. De este modo, con esta técnica se establece un clima de discusión que permite conocer los significados que, los actores intervinientes en el mismo, otorgan al desarrollo del tema estudiado. Se trata de un proceso de construcción discursiva caracterizado por un ejercicio de descripción sobre las posiciones adoptadas por los actores, bien a partir de un análisis lógico (descriptivo) o de un análisis interpretativo (comprensivo).

La conformación del grupo focal fue: a) un moderador, responsable del proyecto de investigación, además de guiar la conversación entre los participantes y, b) estudiantes de los tres grados escolares, con el objetivo de obtener su información de estudiantes de recién ingreso, de etapa intermedia y potenciales a egresar del bachillerato. El grupo focal se desarrolló en las instalaciones de la institución, se buscó generar un clima de intimidad y comodidad entre los participantes, fue audio grabada bajo el consentimiento de los participantes.

6.3. Análisis de la información

La transcripción de los grupos focales fue textual, se consideró la totalidad del audio del grupo. En lo referente a la técnica de reducción de datos, se establecieron categorías y unidades de análisis acordes al objetivo del proyecto y los datos obtenidos. El procedimiento de análisis siguió la propuesta de (Titscher, Meyer, Wodak y Vetter 2000). Las unidades de análisis fueron codificadas e incorporadas a una categoría correspondiente. En este sentido, las unidades de análisis fueron unidades gramaticales, dado que se tomaron las oraciones que enfatizan los aspectos formativos referentes a los principios y valores ético profesionales. Se obtuvieron inicialmente siete categorías, mismas que fueron reducidas a tres en un segundo análisis. Se utilizó análisis de contenido de tipo inductivo (Hernández y Mendoza 2018), con el objetivo de asociar códigos con fragmentos del texto, y crear proyectos denominados “unidades hermenéuticas” (UH) que incluyen documentos primarios como por ejemplo, citas, códigos y memos.

Las categorías que responden al interés del estudio fueron las siguientes: a) Funciones del docente-tutor, b) Prácticas de acompañamiento del docente-tutor como apoyo cognitivo y c) Acercamiento y confianza.

7. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, la ruta de análisis que brindó hallazgos de mayor triangulación y sentido fue a partir de la descripción de cada una de las categorías de análisis, construidas a partir de los grupos focales realizados a los jóvenes. Así mismo se presentan ejemplos de algunos códigos utilizados y fragmentos de unidades de análisis.

Los resultados se encuentran organizados en tres categorías, las cuales se definen a continuación:

7.1. Funciones del docente tutor

Esta categoría hace referencia a la implementación de acciones educativas y sociales que los docentes desde su rol de tutores desempeñan de manera continua para el seguimiento de la trayectoria personal y académica de los estudiantes en su paso por el bachillerato.

En que referente a la primera categoría, se encontró que los alumnos identifican principalmente las funciones del docente-tutor como aquella figura a la que pueden acudir si enfrentan alguna dificultad académica, es identificado por uno de los participantes del a siguiente manera:

“Él nos ayuda a hacer los trabajos que necesitamos para materias que hayamos reprobado, problemas con maestros, asesorías y así”.

Algunos de los fragmentos más significativos se muestran en la Tabla 2, agrupados en la categoría Funciones del Docente Tutor [FDT].

Tabla 2.

Funciones del docente tutor en el proceso de acompañamiento escolar

Categoría	Unidades de análisis
Funciones del docente tutor [FDT]	P4 gf1 “Él nos ayuda a hacer los trabajos que necesitamos para materias que hayamos reprobado”. P3 gf2 “Por ejemplo, si tienes un problema o algo así, él te pueda explicar y eso, o con un profesor, si tienes problemas” P1 gf2”Problemas con maestros, asesorías”. P2 gf3 “Pues es que no pregunta por la materias que vamos a reprobar y no ayuda para pasarlas, no manda con el profesor a las asesorías”

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior, se asume que el docente-tutor realiza prácticas en pro de apoyo académico de los alumnos tal como lo establece el manual de tutorías de la Subsecretaría de Educación Media Superior a través de los Lineamientos Generales de la Tutoría en el Sistema Nacional de Bachillerato (2009), aquí mismo se identifica entre las habilidades con las que debe contar el docente tutor está la habilidad de identificar problemas académicos, psicosociales y afectivos de los estudiantes. Sin embargo, en lo que respecta al apoyo socioemocional, dicha función no es identificada por los alumnos.

7.2. Prácticas de acompañamiento del docente tutor como apoyo cognitivo

La tutoría entiende el proceso de acompañamiento no solo en el aspecto académico del estudiante, sino en su desarrollo y crecimiento personal, en esta categoría se describen particularmente, los mecanismos y estrategias de las que hace uso el profesor – tutor para atender las necesidades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos, consideradas esenciales en el proceso de tutoría, su utilidad radica en reconocer sus habilidades de organización del tiempo, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

En esta categoría los jóvenes identificaron la figura del docente-tutor como ajena a su entorno, puesto que los alumnos que durante su formación han presentado algún problema de índole personal, no han tenido confianza con su docente-tutor para solicitar apoyo y aquellos que no han experimentado alguna problemática refieren que en caso de tenerla no tendrían confianza para solicitar apoyo. Es decir; no existen los lazos de confianza necesario para mediar entre el alumno el medio. Al respecto, uno de los participantes refirió lo siguiente, cuando se le pregunto si acudiría a su docente-tutor en caso de presentar una situación problema de índole personal o familiar:

“no tendría la confianza de platicarle mis cosas a una persona que no conozco”,

Los fragmentos de las unidades de análisis arrojadas del proceso de reducción de datos se agruparon en la categoría Prácticas de Acompañamiento del Docente-Tutor como apoyo Cognitivo [PDTAC], se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Prácticas de acompañamiento del docente tutor como apoyo cognitivo.

Categoría	Unidades de análisis
Prácticas de acompañamiento del docente-tutor, apoyo cognitivo [PDTAC]	P1gf “Les hablan a nuestros papás si vamos reprobando materias y ya ven pues cómo le hacen, que problemas tenemos, y en qué materias, los trabajos, las faltas sobre todo”. P2gf “Por ejemplo, nosotros que ya vamos a salir, nos ayudan para ver de lo que queremos ser, qué carrera elegir y todo eso”. P3gf3 “Pues él nos ayuda preguntándonos que es lo que no entendemos... y nos dice que podemos preguntarle al profe de esa materia, cómo le podemos hacer, para pues, no reprobamos la materia”

Fuente: Elaboración propia.

Una relación de confianza propicia un clima apto para el dialogo, así como para la resolución de conflictos y problemas (Conejeros, Rojas y Segura, 2010). Este aspecto, es identificado en los Lineamientos Generales de la Tutoría en el Sistema Nacional de Bachillerato (2009) como parte del perfil de los actores de la acción tutorial, esto con la intención de que el alumno se sienta en la libertad de expresar sus ideas e inquietudes. Con base a lo antes mencionado, se concluye en la institución receptora no existen los lazos de confianza necesarios para mediar entre el alumno y el medio.

7.3. Acercamiento y confianza

En esta dimensión se describe la percepción de los jóvenes hacia el interés y disposición personal que muestra el docente-tutor en el establecimiento de ambientes favorables para la acción tutorial, son considerados como elementos importantes para su permanencia y el logro de un buen desarrollo personal y académico en el bachillerato.

En lo que respecta a la tercera categoría, se identificó que los alumnos no perciben al docente –tutor interesado en sus aspectos personales, uno de los estudiantes expresó lo siguiente:

“los maestros no se acercan de esa manera a nosotros, simplemente ellos aplican el programa de trabajo que les dan, tú te tienes que acercar a ellos, ellos no se acercan a ti”.

La Tabla 4 señala los discursos de los jóvenes que participaron en el estudio en relación a la categoría Acompañamiento y Confianza con el Docente -Tutor [ACDT].

Tabla 4.
Acercamiento y confianza con el docente tutor.

Categoría	Unidades de análisis
Acercamiento y confianza con el tutor [ACDT].	<p>P2gf1 “Pues, es que uno no le platica sus cosas a cualquier persona”.</p> <p>P4gf2 “Como es también mí maestro en otra clase, pues como te vas a poner a hablar tus cosas personales”.</p> <p>P2gf3 “Es que como es maestro en otra materia, no se sabe cómo lo pueda tomar”.</p> <p>P3 gf4 “no, porque no tendría la confianza de platicarle mis cosas a una persona que no conozco”.</p> <p>P5 gf4 “Los maestros no se acercan de esa manera a nosotros, simplemente ellos aplican el programa de trabajo que les dan, tú te tienes que acercar a ellos, ellos no se acercan a ti”</p>

Fuente: Elaboración propia.

En un estudio regional realizado por Osuna y Díaz (2015), se encontró que más del 70 % de los alumnos indicó que a sus profesores no les interesaba conocer sus aspectos familiares o de su vida personal. Este aspecto, es señalado en los lineamientos Generales de la Tutoría en el Sistema Nacional de Bachillerato (2009), aquí se identifica como parte del perfil del docente-tutor el interés por situaciones no sólo académica de los estudiantes, es decir prestar atención las cuestiones personales que, personales, la escucha, la empatía y comprensión para con el alumnado. Con base a lo antes mencionado se concluye que se percibe por parte de los alumnos participantes falta de interés del docente-tutor por sus aspectos personales.

8. Conclusiones

Para erradicar la desigualdad en los contextos educativos en México, se ha apostado a la implementación de políticas compensatorias sobre la base del acceso a la educación obligatoria, básica y media superior. Sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes para garantizar la permanencia y el desarrollo de facultades o competencias adecuadas que nos acerquen a la dimensión instrumental de la calidad. Si recurrimos al modelo clásico de abandono escolar propuesto por Tinto 1975 (citado en García y Androgué, 2015), se debe privilegiar desde la investigación educativa el estudio entre la interacción entre el individuo y la institución para explicar el proceso de toma de decisiones de los estudiantes para perder su identidad como estudiante y eventualmente abandonar su educación formal. Como respuesta a ello, las estrategias compensatorias que deben implementarse al interior de la escuela, mediante apoyos a programas que garanticen el acompañamiento para desarrollo de competencias, el logro de aprendizajes, el ofrecimiento de oportunidades de éxito para los alumnos. En este tenor, los profesores deben contar con capacitación pertinente para atender y resolver las diferencias individuales para potencializar las capacidades de los alumnos y propiciar la construcción de una cultura común e igualitaria. Como país, particularmente, en el ámbito educativo nos hace falta

transitar del modelo clásico de equidad entendida como distribución social de provisiones, ingresos, recursos, derechos basados en la justicia social y distributiva hacia el modelo de equidad contemporáneo, que implica ubicar la equidad como igualdad de oportunidades y eliminación de barreras económicas, sociales y políticas que impiden el desarrollo del alumno. Los procesos educativos y de acompañamiento escolar deben generar experiencias y situaciones exitosas para todos. Para ello se deben conjugar la equidad a través de la diversidad y la equidad a través de la ciudadanía; para que la equidad educativa sea efectiva y extensiva, es preciso dotar de un valor social que favorezca la construcción de prácticas educativas de éxito para todos. Se tiene conocimiento que la escuela no lo puede resolver todo, pero si tiene entre sus funciones fundamentales el formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos en el sentido de que la sociedad se construye desde el interior de los centros escolares, y no al margen de ella (Sánchez-Santamaría, 2011).

En la presente investigación, los resultados muestran que en el proceso de tutoría como programa institucional de acompañamiento de los alumnos del bachillerato, se involucran diversos aspectos con el contexto personal (socio afectivo) y académico (de aprendizaje). Asimismo, se presentan elementos relacionados con la práctica del docente tutor al interior del centro escolar así como la construcción social de la problemática en la institución de la incipiente capacitación del docente tutor para atender aspectos socio afectivos y necesidades individuales en la comunidad de estudiantes. Esto se concluye debido a que los estudiantes manifiestan dificultades para establecer relaciones de confianza y de comunicación asertiva. De igual manera, algunas actitudes de los profesores en clase pueden dejar en evidencia sus intereses y opiniones personales manifestados en las sesiones de tutoría. Por tanto es importante que el docente tutor considere que cada alumno tiene cualidades únicas y ritmos de integración al centro escolar diferentes, por lo que dentro de sus funciones está la detección de necesidades académicas y personales y así diversificar los mecanismos y estrategias de tutoría desde una mirada de equidad de proceso, así como motivarlos y acompañarlos a lo largo de su formación académica. Para cumplir además con el propósito de favorecer la formación de la ciudadanía del futuro coadyuvando a que los jóvenes adquieran destrezas, habilidades, capacidades que le permitan saber, saber hacer, ser y convivir en sociedad (Moreno-Crespo, 2015).

Resulta necesario, continuar con investigaciones a partir de estudios diagnósticos *in situ*, que cedan la voz a los estudiantes y a través de estas, indagar en los aspectos subjetivos de las tutorías, con la intención de identificar posibles áreas de intervención en pro de mejorar los procesos socio afectivos que posibiliten relaciones de cercanía y confianza entre maestros tutores y sus estudiantes. Bajo este contexto, Gómez y Collado (2012), han aportado de manera significativa en el tema al realizar un estudio cuya intención radicó en conocer la percepción de los estudiantes sobre el programa de tutoría académica, en este se encontró que los aspectos personales ocupan el último lugar de los temas tratados en las sesiones de tutorías debido a que no todos los tutorados sienten confianza de manifestarle a su tutor situaciones de carácter privado aunado a ello los jóvenes presentan dificultad para integrarse al ambiente escolar y establecer relaciones interpersonales con sus compañeros y profesores, por lo cual el programa de tutorías como estrategia compensatoria durante el proceso de acompañamiento escolar estrategia central debe fortalecerse como vía combatir el rezago, la reprobación y el abandono escolar.

Referencias bibliográficas

- Amaro, M., Méndez y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 199-216. Recuperado de repositoriodpd.net:8080/handle/123456789/1702
- Barcelata-Eguiarte, B., Gómez-Gutiérrez, Y. y Taboada, O. (2010), Perfil sociodemográfico del tutor. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 50-55. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272010000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Blanco, S. (s.f). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A, Marchesi, J, Telesco y C, Coll, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.7-169). España. Santillana.
- Becete, F. y Domenéch, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1, Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Colmenares, A y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Revista de Educación*, 14, 96-114. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=7611189200
- Conejeros, M., Rojas, J y Segura, M. (2010) Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32, 30-46. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003
- Dopico, E. (2012). Tutoría universitaria: Propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 195-220. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5573>
- DOF, (2016) Decreto por el que se organiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Ducoing, P. (2009). ¿Tutoría y/o acompañamiento en educación? En Ducoing, P. *Tutoría y mediación I*. México: IISUE-UNAM
- Gómez-Collado, M. (2012) La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a9.pdf>
- Gonzales, R. (2008). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6, 12-18. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000300003
- Gordo, J y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de la investigación social*. México: Pearson.
- García, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106, doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- García, R., Cuevas, O., Vales, J y Cruz, I. (2012) Impacto del programa de tutorías en el desempeño académico de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, 106-121. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido_garciaetal.html
- Henández-Sampieri, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Landero, José Francisco Javier (2012). *Deserción en la Educación Media Superior en México. Suma por la educación*. La sociedad abriendo espacios a la calidad educativa. Recuperado <http://www.sumaporlaeducacion.org.mx/articulos-suma/desercion-de-educacion-media-superior>
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- Moreno-Crespo, P. (2015). Educación a lo largo de la vida: aulas mayores. *Revista Fuentes*, 17, 113-133, doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.05>.
- Muñoz, B. (2004). La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1, 1-7.
- Luna, E., Gómez, J., Lasso, T (2012). Relación entre desempeño académico y autocontrol.
- Ortiz, C., Mendoza, F y Méndez, J. (2016). Las miradas detrás de las cifras: el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 13, 44-51.
- Osuna, C y Díaz, K. (2015) Estudio sobre jóvenes desertores de la educación media superior en Baja California, México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua México.
- Plá, S. (2018). Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad. México UNAM
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6.

- Robles, R. (2005). Orientación educativa y Rendimiento Académico. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4, 52-59.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 12-28.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2017). *Equidad y orientación en la educación secundaria*. Madrid: La Muralla
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. *Lineamientos de acción tutorial*. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]-Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2011). *Síguelo, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguelo/PROGRAMA_SIGUELE_DBASE.pdf
- SEP. (2017). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP. (2017). *Lineamientos de acción tutorial*. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades->
- SEP. (2018). *Coordinación sectorial de desarrollo Académico*. (2018). Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1RFY9i3EQuvt27gxt87EjENXSUq_72oj3
- Silva, M. (2015). La educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (pp. 43-56). Recuperado de: http://www.iberomex.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Londres: Sage.

Para citar este artículo

Boroel Cervantes, B.I., Sánchez Santamaría, J., Morales Gutiérrez, K.D., & Henríquez Ritchie, P.S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.v20.i2.06>

Aportes de los Programas Universitarios para Mayores al Valor Social de la Educación a lo largo de la vida. Reflexiones a partir del estudio de un caso

Contributions of University Programs for Seniors to the Social Value of Education throughout life. Reflections from the study of a case

Judith Quintano Nieto
Sonia Ortega Gaite
María Tejedor Mardomingo
Universidad de Valladolid

Recibido: 12/10/2018
Aceptado: 14/12/2018

ABSTRACT

Education is a constant in every human being's life; throughout the life cycle, many and different learnings are generated, which must have an impact on the educational and social institutions by means of educational itineraries throughout life in any space and time. The work presented here aims to draw attention to the importance of those adult education modalities that are not part of the regulated educational system, but are part of lifelong learning. It specifically focuses on the University Programs for Seniors, and it particularly explores the personal perception of the Social Value of Education (VSE-Subjective) of the participants in this type of programs, through their evaluations reflected in the questionnaires and interviews of the students Guardo, a town in the north of Palencia. This analysis reveals the educational value that is concealed in these experiences, shown in three levels: cultural, personal and social. In addition, it proves the need for these university programs that are highly valued by their participants and which are a sign of the education and culture strength as a tool for personal improvement and social and civic transformation in the key of social justice.

KEY WORDS: lifelong learning; university extension; adult education; social value of education; community education

RESUMEN

La educación es un constante en la vida del ser humano; a lo largo del ciclo vital se gestan numerosos y diversos aprendizajes que deben tener repercusión en las instituciones educativas y sociales a través de itinerarios educativos a lo largo de la vida en cualquier espacio y tiempo. El trabajo que aquí se presenta pretende visibilizar la importancia de aquellas modalidades de educación de personas adultas que no se enmarcan en el sistema educativo reglado, sino que forman parte del aprendizaje a lo largo de la vida. Específicamente se centra en los Programas Universitarios para Mayores, y más concretamente se indaga en las percepciones personales del Valor Social de la Educación (VSE-Subjetivo) de los participantes en este tipo de programas, a través de sus valoraciones reflejadas en cuestionarios y entrevistas de alumnado representativo de Guardo, localidad del norte de Palencia. De este análisis se desprende el valor educativo que subyace a estas experiencias en tres niveles: cultural, personal y social. Además, se justifica la necesidad de estos programas universitarios, enormemente valorados por sus participantes y que son una muestra de la fuerza de la educación y la cultura como herramienta de mejora personal y transformación social y ciudadana en clave de justicia social.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje a lo largo de la vida; extensión universitaria; educación de adultos; educación social; valor social de la educación

1. Introducción

Resulta incuestionable el Valor Social de la Educación a lo largo de la vida, su necesidad en las distintas situaciones y circunstancias por las que atraviesa el recorrido vital del ser humano. “La Educación probablemente es el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades” (Jornet, 2012, p.354). La educación permanente y a lo largo de la vida están vinculadas muy estrechamente a la educación social, pues tienen entre sus manos utilizar la educación como factor de transformación y cohesión social potenciando así una vida democrática. (Quintano, 2014).

El dibujo poblacional presente y futuro denota el incremento de personas mayores de sesenta años en nuestras sociedades. El progresivo envejecimiento hace patente la necesidad de espacios educativos para personas adultas y mayores, como son los Programas Universitarios para Mayores (PUM) que se desarrollan en muchas de las instituciones universitarias.

Los PUM, en constante crecimiento por toda la geografía española, desde su creación han jugado un papel importante como herramienta eficaz y favorable para el envejecimiento activo, partícipe y protagonista del desarrollo social, cultural y científico de la sociedad en la que convive (Pozón, 2018).

La importante función social que desempeñan estos programas, además de beneficiar a la población adulta-mayor, también incide en las instituciones universitarias pues gracias a ellos ven proyectada su acción cultural, científica e investigadora en otros sectores de la sociedad, lo que supone una apertura socializadora de las mismas contribuyendo a universalizar la cultura que convierte a las universidades en espacios más abiertos y más cercanos a la sociedad en general (Fernández-García, García & Pérez, 2014).

2. El aprendizaje a lo largo de la vida y sus aportes al Valor Social de la Educación (VSE)

El aprendizaje es una constante en la vida de toda persona, aprendemos desde que nacemos hasta el fin de nuestros días. En tiempos de crisis, personas, instituciones y sociedades deben aunar fuerzas y reivindicar más cultura, más aprendizaje, más conocimiento, porque es un derecho y la llave que abrirá las puertas a la sociedad global del conocimiento, supondrá mejor calidad de vida y también reforzará las capacidades personales y sociales.

La educación confía en las personas y considera que todas tienen un elevado potencial de aprendizaje que ha de ser desarrollado para que puedan sentirse protagonistas de sus propias vidas, tomen las decisiones de manera autónoma y participen activamente en la realidad de constante transformación a la que pertenecen.

La sociedad se está enfrentando a un cambio estructural en casi la totalidad de los ámbitos que la conforman, lo que está provocando una irreversible evolución en profundidad de la sociedad global. Por ello, es imprescindible la educación en todas las etapas de la vida del ser humano, abarcando el desarrollo personal y social de todo tipo y en cualquier escenario (OCDE, 1996, citado en Morón, 2014, p.112).

El aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de personas adultas se reconoce en numerosos discursos, políticos y pedagógicos, como instrumento clave para afrontar los retos sociales y del desarrollo en todo el mundo. No obstante, en numerosas ocasiones, no se traslada a la correspondiente integración, priorización política y asignación de recursos.

Las agencias educativas y sociales han de asumir que este tipo de educación debe estar, ligada a los nuevos agentes, escenarios y formas de aprendizaje, pues los cambios que acontecen demandan una permanente actualización de los aprendizajes. El mayor acceso a la cultura, la escolaridad universal y el aumento de la esperanza de vida generan nuevas necesidades de aprendizaje en el plano personal y profesional, que sumado a los cambios hacia una sociedad más participativa, multicultural y sostenible requieren que se mejoren las competencias sociales para que la ciudadanía pueda desenvolverse en una sociedad más compleja.

El modelo poblacional actual y el crecimiento progresivo que se prevé exigen que se garantice el derecho a la educación de las personas mayores atendiendo a las premisas mencionadas,

repensando modelos que estimulen la autoestima y la realización personal y colectiva, que den respuesta a las nuevas situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que nos plantea el mundo globalizado.

En conclusión, es posible y conveniente una construcción más social del aprendizaje a lo largo de la vida en clave de educación ciudadana y fundamentada en los valores de igualdad e inclusión (Vargas, 2017).

La literatura históricamente nos plantea tres modalidades de educación diferentes: formal, no formal e informal. Esta tipificación, que abarca a la educación en general, se ha extendido desde los años 70 (Coombs, 1971), ha ido proliferando y resulta de uso común en el lenguaje pedagógico incluyendo también a la educación permanente (Cabello, 2002).

Desde una concepción más holística de la educación y de la pedagogía, son ya numerosos los autores que enfatizan la necesidad de reconceptualización de esos términos, sobre todo haciendo alusión a la formalidad y valor de todas las educaciones posibles que emanan de muy diversas agencias y tiempos (Ortega, 1998; Flecha & Elboj, 2000; Billet, 2002; Caride, 2004; Ortega, 2005; UNESCO, 2005; Núñez, 2010; Martí & Gil, 2012; UNESCO, 2013).

“El reconocimiento de la educación a lo largo de toda la vida desvela que la formación se extiende más allá de los límites infantoescolares, descubriendo un aspecto formativo que ya existía, la educación de personas adultas” (Moreno-Crespo, 2015, p.116). La educación escolar es imprescindible para el desarrollo de las personas y, sin duda alguna, será uno de los instrumentos que más favorezcan oportunidades para la inclusión y ejercicio de la ciudadanía. No obstante, el valor de la educación social es también indispensable, pues este tipo de educación apuesta por una educación continua que incluya todos aquellos aprendizajes que contribuyen a la mejora de la calidad de vida de las personas a través de la transformación autónoma de su entorno, así como, aquellos que favorecen las relaciones interpersonales y de convivencia social, por lo que se tienen en cuenta una gran cantidad de entornos de los que se desprenden actos de aprendizaje.

Partimos de la definición del Valor Social de la Educación (VSE) aportada por Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) concebido como:

“la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida”. (p.52)

Desde una perspectiva objetiva del VSE se analiza la educación como un instrumento que aporta mejores niveles de desarrollo y promoción de las personas en los ámbitos social y laboral. Algunos de los indicadores propios de esta perspectiva hacen referencia a la valoración que la sociedad hace de la educación, que puede verse retratada en los esfuerzos, en relación con “las inversiones en educación” (Sancho-Álvarez, Jornet, & González-Such, 2016, p.334), que se realizan para desarrollar acciones educativas a lo largo de la vida. Por otro lado, también, los efectos que tiene la educación en el bienestar personal y social, en términos de justicia social y movilidad social, entre otros.

En lo relacionado con la perspectiva subjetiva del VSE se hace referencia a las “percepciones personales y sociales de la población ante la importancia de la educación” (Sancho-Álvarez, Jornet, & González-Such, 2016, p.335) valorando la importancia percibida de la misma para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida. De esas percepciones surgen imaginarios sociales vinculados a la satisfacción personal y la justicia social. La satisfacción personal que aporta la educación favorece la motivación personal generando altas responsabilidades ante la misma. Vinculado a ello está también la justicia social, pues a través de la formación planificada dentro de los proyectos educativos o de aquella invisible y no intencional que también entra en escena, en las acciones educativas se educa en valores que pueden generar transformaciones en las relaciones entre personas en clave de paz, respeto e igualdad, y esto se hace a lo largo de toda la vida.

Queda así justificada la necesidad y el valor social de la educación a lo largo de la vida. Por ello, la institución académica no es la única encargada de educar para dar respuesta a los desafíos personales y sociales que acontecen en el ciclo vital; todas las entidades educativas y en todas sus tipologías han de contemplarlo. Las distintas modalidades de educación han de concebirse “como partes de un todo, que solo adquieren su verdadero sentido y esencia en esa relación con el todo” (Cabalé & Rodríguez, 2017, p.6).

El objeto del trabajo presentado, por tanto, es analizar el Programa Interuniversitario de la Experiencia de la sede rural de Guardo en clave de Valor Social de la Educación subjetivo, desde la dimensión de valor intrínseco diferencial de la educación. Es interesante valorar la cantidad de aspiraciones educativas que tienen las personas que participan, y la satisfacción vital que les aporta su propia experiencia como educandos, valorando la importancia que tiene este tipo de educación, ya no para lo relacionado con el ámbito laboral y empresarial, sino para el personal y colectivo, pues “si la población ve en la educación un factor clave de desarrollo personal y transformación, es obvio que incrementara su interés sobre la misma, en lo político y en lo personal” (Sancho-Álvarez, Jornet, & González-Such, 2017, p.4).

3. Los Programas Universitarios para Mayores

El envejecimiento es una realidad demográfica que se hace especialmente patente en aquellos países con mayores tasas de desarrollo socioeconómico donde se consigue vivir hasta edades avanzadas que, en épocas anteriores, eran prácticamente impensables; un envejecimiento demográfico que está suponiendo uno de los mayores retos políticos sociales y culturales. Pero esta actual eclosión de la actividad formativa para las personas adultas mayores no se explica atendiendo sólo a razones de índole demográfica sino también de trascendencia pedagógica. El acceso a la cultura de las personas mayores del mundo urbano, y especialmente del mundo rural, supone su progresiva inclusión como ciudadanos y ciudadanas activos en la sociedad del conocimiento.

La progresiva adquisición de esta condición de ciudadano o ciudadana dentro de un marco de aprendizaje a lo largo de la vida exige apostar por una educación transformadora, igualitaria, continua y democrática, cuyos objetivos sean desarrollar la autonomía y el sentido de la responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de la ciudadanía en su comunidad.

En esta misma línea, el informe *Active Ageing: A Policy Framework* (OMS, 2002, p.12) define Envejecimiento Activo como “el proceso de optimizar las oportunidades para la salud, participación y seguridad al objeto de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen”. Superando el enfoque de prevención de la enfermedad y cuidado de la salud introduce aspectos relacionados con los derechos de las personas mayores, el aprendizaje continuo y a lo largo de la vida, y la importancia de la participación social y ciudadana en los procesos de envejecimiento.

Los procesos educativos adultos suponen exponencialmente una enorme trascendencia social puesto que enriquecen nuestro mundo aportando perspectivas diversas que generan transformación social, compartiendo el conocimiento gestado durante muchos años de vida personal social y laboral. Se trata de generar nuevos contextos de participación y aprendizaje compartido a los que las universidades no pueden ser ajenas.

La Universidad cumple con su vocación de universalidad, que no es otra que la de contribuir al desarrollo de los hombres y mujeres que deciden aumentar su calidad de vida sin límite de edad, constituyéndose como un espacio en el que intercambiar experiencias, con la cultura y el conocimiento como telón de fondo. Esto se plantea en consonancia con la investigación y directrices políticas y administrativas actuales de envejecimiento activo pues nos indican que es un deseo ya logrado vivir más años, por lo que la meta perseguida ahora es dotarlos de calidad de vida.

Los PUM son una realidad en la mayoría de las universidades europeas y en muchas universidades de América Latina desde hace varias décadas. El término “Programas Universitarios para Adultos Mayores” incluye todos aquellos proyectos universitarios de índole educativa y cultural

para personas con más de 50 años con una doble perspectiva, la extensión universitaria, y la difusión y transferencia de la ciencia y el conocimiento. Bajo este epígrafe, se incluyen experiencias de diversa índole, estructura y organización que pretenden acercar la universidad a la sociedad en toda su amplitud: conocimiento, espacios compartidos, servicios, investigación, etc.

Con estos programas se pretende crear situaciones óptimas en las que se genere el diálogo y surja el aprendizaje desde el debate y el intercambio de saberes. “Se parte de la hipótesis de que las personas mayores tienen una serie de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y que el profesorado se debe encargar de actualizar esos contenidos y de introducir otros nuevos a través del aprendizaje dialogado” (Tejedor & Rodríguez, 2008, p.101).

Como se puede observar en la figura 1 el número de personas matriculadas en los PUM así como el número de universidades que los ofertan ha aumentado exponencialmente en los últimos años en España. Resulta palmario comprobar que cerca de 60.000 personas (incluyendo programas universitarios no agrupados en la Asociación Estatal de Programas para Universitarios Mayores-AEPUM) acuden a diario a las universidades a formarse, a relacionarse socialmente, a actualizar conocimientos o a dotarlo de un mayor significado. Como se ha comprobado (Tejedor & Rodríguez, 2008), si bien el origen de estos programas tenía un matiz compensatorio, permitir el acceso a la universidad a quienes no pudieron acudir en su momento, cada vez los PUM acogen en su seno a personas diversas de diferentes estatus socioculturales a quienes les une la necesidad de acercarse al conocimiento por puro placer, más que por una necesidad real.

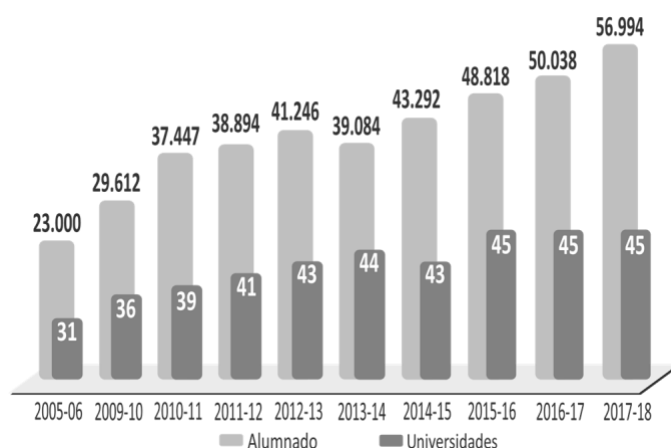


Figura 1. Evolución del número de Universidades y alumnado total matriculado.
Fuente: AEPUM(2018)

Por otra parte, siempre ha existido la preocupación de las universidades españolas por la extensión universitaria, la expansión de su conocimiento entre los distintos estratos sociales, pero en la actualidad resulta imprescindible que el conocimiento trascienda de los muros institucionales para mostrar la necesidad de generar conocimiento crítico y aplicado necesario para la transformación social. Que la práctica totalidad de las universidades españolas dediquen un espacio para este fin nos indica, además, de la responsabilidad social con la que se ejercen las tareas académicas, gestoras e investigadoras de nuestras universidades. Sin embargo, se precisa apostar por un modelo más integrador y transdisciplinar que permita abordar el conocimiento en su conjunto y supere alguna de las carencias actuales relacionadas con saberes parcelados que, siendo necesarios, dificultan el aprendizaje a largo de la vida desde una perspectiva crítica y emancipadora (Morín, Roger & Domingo, 2013).

La oferta de PUM en las universidades españolas está generalizada, si bien nos encontramos dos tipos de programas universitarios para mayores. Por un lado, existen programas integrados en la vida académica y por otro lado programas específicamente ofertados a personas adultas diseñados para tal fin. En el primer caso, se trata de abrir las aulas universitarias convencionales de algunos

Grados a las personas adultas con fines únicamente de desarrollo personal y cultural, es decir, son alumnos o alumnas de pleno derecho, pero sin reconocimiento académico alguno. Por ejemplo, la Universidad de Valladolid cuenta con la Universidad Permanente Millán Santos, que su modalidad abierta, consiste en ofertar a una persona adulta que se pueda matricular en alguna de las asignaturas convencionales de la Universidad que se proponen para tal fin. La persona mayor se convierte en alumno o alumna de la Universidad de Valladolid a todos los efectos y adquiere la obligación de asistir a clase con regularidad, pero sin derecho a evaluación ni a una acreditación de conocimiento adquirido.

Por otra parte, se imparten programas específicamente diseñados para personas mayores de 50, 55 o 60 años. Se trata de itinerarios formativos relacionados con diversos ámbitos disciplinares impartidos por profesorado universitario con una metodología específica que pretende acercar el mundo académico a estas personas. A esta segunda tipología corresponde el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León.

4. El programa interuniversitario de la experiencia de Castilla y León

El Programa Interuniversitario de la Experiencia (PIEX) un proyecto pionero en España que nace en el seno de la Universidad Pontificia de Salamanca en 1993 y rápidamente se va implantando en el resto de universidades a iniciativa de la Junta de Castilla y León. Actualmente, existen veintiocho sedes repartidas por tierras castellanoleonesas, en las que colaboran las ocho universidades, públicas y privadas, de la comunidad (Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Universidad Santa Teresa de Jesús de Ávila y la IE University) y en el están matriculadas más de 6.000 personas.

El PIEX se enmarca en un programa integral de envejecimiento activo y del aprendizaje a lo largo de la vida, que pretende dar a las personas mayores la posibilidad de acceder a la cultura y la ciencia como fórmula de crecimiento personal, abriendo un espacio de intercambio generacional, y una vía de participación solidaria en la sociedad.

El programa, encuadrado en los itinerarios del aprendizaje a lo largo de toda la vida, aporta un conocimiento necesario para que los ciudadanos y ciudadanas puedan mejorar su calidad de vida y fomentar procesos de participación y socialización fuera de los espacios más habituales. Se trata de crear espacios en los que las personas decidan aprovechar su tiempo de forma activa, aprendan, disfruten de la cultura, creándola incluso, convirtiéndola en una plataforma para socializarse, y, en definitiva, seguir creciendo como ciudadanos y ciudadanas.

Este programa era una realidad exclusivamente urbana y desde el curso 2006-2007 empiezan a ponerse en marcha programas universitarios para personas adultas mayores en el mundo rural, con el objetivo de:

- Ofertar recursos sociales y educativos a los sectores rurales.
- Complementar la oferta de formación y participación social de los mayores de 55 años.
- Formar sobre temas que permitan mejor adaptación a los cambios sociales, culturales y tecnológicos.
- Integrar a los mayores en la comunidad universitaria.

En este contexto nace el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Guardo, programa de la Junta de Castilla y León gestionado por la Universidad de Valladolid. Guardo es un pueblo situado al norte de la provincia de Palencia, a 98 kilómetros de la capital y que cuenta con más de 6.000 habitantes. Constituye el centro neurálgico de la zona nordeste de la provincia de Palencia, comarca caracterizada por la diversidad y la riqueza ecológica. Se trata del núcleo con mayor número de habitantes y uno de los de mayor tradición industrial y minera de Palencia, con una fuerte presencia

actualmente del sector servicios. La localidad cuenta con un gran número de mineros prejubilados que demandan una cierta actividad cultural para evitar el traslado masivo de su residencia habitual a las zonas costeras. La proyección cultural del pueblo no es muy elevada y se centraba en la actividad que emana desde Ayuntamiento y Diputación basada en el acceso a las TIC, la prevención enfermedades y la actividad física o deportiva (Nieto & Tejedor, 2006).

El programa Interuniversitario de la Experiencia de Guardo, al igual que en el resto de las sedes, es un programa cultural estructurado e impartido por profesorado universitario en el que se incluyen contenidos de literatura, medio ambiente, arte, cine, ciencia, interculturalidad, filosofía, antropología, psicología, sociología, educación para el desarrollo y la ciudadanía... En la actualidad, en las sedes rurales se ofrecen asignaturas de diversa índole agrupadas en torno a nueve itinerarios del conocimiento. Cada curso se seleccionan dos de ellos; en el curso 2018/19, se aborda un primer itinerario llamado “Cultura, Ciencia y Sociedad”, que incluye asignaturas sobre ciencias de la vida, ciencias físico-químicas, política, sociología, economía, educación y sociedad, manifestaciones artísticas, comunicación. Y el segundo, “Geografía, Historia y Arte” en el que se ofertan materias de geografía (física, política, social, cartografía, climatología, espacios naturales y sociales), historia (etapas históricas, personajes y hechos históricos) y arte (arquitectura, artes plásticas, artes escénicas, escultura, pintura, música, cine, historia del arte).

Son muchas las mujeres y los varones que han habitado sus aulas durante más de veinte años. Son sus descripciones y valoraciones así como nuestras interpretaciones sobre su percepción del el Valor Social de la Educación las que fundamentan este trabajo.

Como se observa en la tabla 1, el número de asistentes ha ido aumentando en la sede rural de Guardo de forma paralela al descenso de participantes en la sede urbana de Palencia. Un argumento que puede ayudar a comprender este proceso está relacionado con la variedad de recursos culturales y educativos que existen en la ciudad, así como la diferencia cualitativa que supone una oferta como esta en el medio rural. Y es aquí donde queremos centrar el análisis del Valor Social que aporta la educación a lo largo de este trabajo.

Tabla 1.
Balance de matrículas del PIEEX sedes Palencia y Guardo. Fuente: Coordinación PIEEX

<i>Curso</i>	<i>Matriculados en Palencia</i>	<i>Matriculados en Guardo</i>	<i>Total</i>
2004/2005	121	--	121
2005/2006	--	25	25
2006/2007	109	36	145
2007/2008	117	51	168
2008/2009	130	52	182
2009/2010	116	48	164
2010/2011	125	53	178
2011/2012	114	58	172
2012/2013	91	53	144
2013/2014	99	52	151
2014/2015	93	59	152
2015/2016	93	53	146
2016/2017	98	62	160
2017/2018	91	61	152

5. Método de investigación

El estudio realizado se centra en analizar el valor social que los y las participantes del PIEEX de Guardo otorgan al programa (VSE Subjetivo), desde la reflexión de la importancia del mismo para sus vidas, a nivel cultural, personal y social. Se plantea como un estudio de caso que analiza el PIEEX desde una doble perspectiva, personal y grupal, a través de dos procedimientos de recogida de

información, entrevistas y cuestionarios, interpretando los mismos con la técnica de análisis del discurso que nos permite compartir el significado de la experiencia para el alumnado del programa.

Se han tomado como referencia las dimensiones e indicadores propuestos para el VSE objetivo y subjetivo indicados por Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 2

Esquematisación de las dimensiones de definición del constructo VSE. Fuente: Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011, p.73-75).

Valor Social de la Educación (VSE)	Indicadores sociales VSE-Objetivo	D1. Dimensión y gasto en Educación
		D2. Familia y Educación
		D3. Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida
		D4. Consecuencias sociales de tener ciudadanos bien formados
		D5. Educación como Política Social para promover la Equidad y la Justicia Social
	Percepciones personales VSE-Subjetivo	D1. Expectativas y metas educativas (alumnado y familia)
		D2. Justicia Social y Educación
		D3. Valor intrínseco diferencial de la Educación
		D4. Obstáculos y facilitadores del proceso educativo

De las dimensiones identificadas por Jornet, Perales y Sánchez Delgado (2011) para definir el constructo VSE-Subjetivo, la que mejor se ajusta a las características del PIEEX como programa es la Dimensión 3 “valor intrínseco diferencial de la educación”. Cuando las personas muestran el valor que le conceden al PIEEX, como programa de formación adaptado a las personas adultas y mayores, que no va a tener un certificado que se pueda hacer valer en el mundo laboral, pero que sí parte de la curiosidad y las necesidades de este colectivo específico, están reconociendo “el valor intrínseco diferencial de la educación”, reflejando la importancia que conceden a la educación para la vida.

Dado el carácter especial del programa, no vinculado con la educación escolar, ni con el desarrollo laboral y profesional de las personas, ha sido necesario adecuar la definición del indicador, reemplazando lo “laboral” por lo “cultural”.

Como procedimiento de recogida de información se ha utilizado, por un lado, un cuestionario diseñado para tal fin. En el mismo se pregunta a los y las participantes del PIEEX de Guardo, a través de cuestiones abiertas, por las aportaciones fundamentales del programa en relación con conocimientos (cultural), desarrollo personal (personal) y convivencia e interrelaciones (social). En la última pregunta, se solicita que sinteticen en palabras clave su valoración general del programa. Para ello, se ofrece un listado de sustantivos, de entre los que se les pide que elijan cinco, dándoles además la opción de añadir abiertamente otras palabras que puedan ser más significativas. El cuestionario fue distribuido a todos los participantes de la sede de Guardo (61), recogándose un total de 38 cuestionarios (codificados como Sujeto 1 a Sujeto 38; S1- S38); de ellos, 9 son hombres con una edad media de 70 años, 29 mujeres, con una edad media de 75 años.

Por otro lado, se han realizado cuatro entrevistas semi estructuradas a participantes paradigmáticos en lo que se refiere a edad, procedencia, nivel sociocultural y género (E1 a E4), todos del ámbito rural de Guardo.

Tanto las entrevistas como los cuestionarios se han analizado con técnica de análisis del discurso, tomando como referencia las categorías claves (cultural, social y personal) de las que se desprenden otras subcategorías y que constituyen el mapa fundamental, tal y como se presenta en la figura 2.

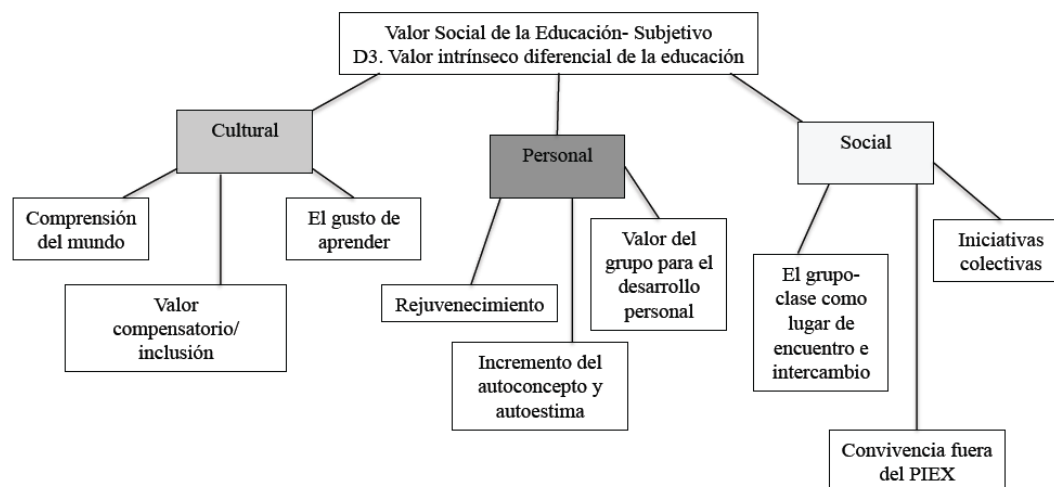


Figura 2. Categorías y subcategorías emergentes del discurso.
Fuente: elaboración propia.

6. Las percepciones del alumnado en clave del valor social de la educación

Son muchas y diversas las personas que han pasado por las aulas del PIEX, por lo que se ha considerado relevante recoger y analizar su discurso siguiendo las tres categorías señaladas con vistas a visibilizar el VS-subjetivo de la Educación que se desprende de esta experiencia.

En cuanto a la primera categoría, denominada “cultural”, hace referencia al grado de adquisición de cultura, es decir, se ha analizado el conocimiento que se procesa, se genera y se comparte en este tipo de espacio. Entendiendo la necesidad de un constante reciclaje de aprendizajes y contenidos para entender la sociedad globalizada en la que vivimos, es interesante cómo el PIEX genera, por un lado, claves para una mejor comprensión del mundo actual, como señala una participante (E4) “aprender muchas cosas, por la variedad de temas, porque aporta cantidad de sentido a muchos aspectos culturales, sociales, históricos... que forman parte de nuestra vida cotidiana y nos ayuda a entenderla mejor”. En el mismo sentido, otra persona (S26) señala “recordar, completar y actualizar conocimientos... una formación permanente para permanecer actualizada y que contribuye a completar mi formación integral como persona”. Y, por otro lado, ofrecer educación para todas las personas y colectivos, garantizando específicamente el acceso a la educación en las zonas rurales y la participación de las mujeres mayores de 55 años como sucede en la realidad que nos ocupa. Se trata, en este caso de una vivencia de aprendizaje a lo largo de la vida con una perspectiva compensatoria, son diversos los casos de mujeres que en su infancia o juventud no pudieron estudiar por la realidad social del momento, siendo en la actualidad cuando han podido ejercer ese derecho y manifiestan (S5, S12, S30) como lo aprendido cada día, no sólo sirve para mantener la mente activa, sino también para que se generen momentos de conversación con familiares y amigos favoreciendo así su inclusión y desarrollo.

Se trata de un proceso de aprendizaje estructurado en torno a itinerarios de asignaturas, organizado con ciertos márgenes de elección, lo que fomenta en el alumnado un mayor desarrollo, pues valoran que “las clases son amenas, adaptadas a todos los niveles del alumnado... y que no sean obligatorias y no haya exámenes también es un punto a favor, y en todo caso, lo que provoca en nosotros y nosotras es aún más interés y motivación” (E1). En la misma línea, también se destaca como el PIEX “da la posibilidad de aprender por el placer de aprender, sin necesidad de demostrar a nadie los conocimientos adquiridos” (S11).

El profesorado, otra de las partes protagonistas del buen desarrollo del programa, es valorado por su implicación y capacidad de adaptar sus contenidos a la diversidad de niveles e intereses del alumnado. Los y las participantes (S7, S19, S21) valoran que no solo colabora de manera formativa, sino aportando también gran parte de su tiempo y sus conocimientos al servicio del aprendizaje a lo largo de la vida, compartiendo sus experiencias en los pasillos, cafetería, visitas culturales, tertulias, etc.

En segundo lugar, la categoría definida como “personal”, resulta complicado extraer conclusiones que se puedan extrapolar a otros contextos, pero en este siglo en el que vivimos, donde la juventud es un valor siempre en alza y las industrias invierten millones en presentar lo joven como reclamo publicitario, es un verdadero placer escuchar a este hombre cuando dice que para él este programa ha sido como un renacer en su vida; volver a sentirse joven y vivo “me he dado cuenta de que he vuelto a ver amanecer en mi vida, tengo que reconocer que he rejuvenecido y me siento más joven” (E1).

Las realidades de las personas que asisten son múltiples, un aspecto que enriquece al programa, creándose también imaginarios compartidos, ya que muchos participantes señalan que el asistir a clase les hace sentirse bien consigo mismos y provoca un aumento de su autoestima. Para muchos su primer día de clase es vivido con nervios, inseguridades y miedo de hacer el ridículo (E2, E4, S1, S4, S5, S11, S13, S14, S18, S22, S23, S31, S33, S34), lo que provoca que en la primera sesión no salgan las palabras, pero después, como aporta una participante “poco a poco todo fluye y sientes que también puedes decir aportar” (E3). El PIEX provoca una rutina y un espacio de confianza que es vivido como un volver a empezar “estaba tranquila en casa, bueno, todo lo tranquila que se puede estar tras haber perdido quince días antes a mi marido, cuando una amiga me llamó para animarme a formar parte de esta experiencia, pese a mi pena interior, no quise perder la oportunidad que llevaba esperando toda la vida de poder asistir a clase y aprender muchas cosas. Participar en la Universidad de la Experiencia, me ha devuelto la alegría. He cambiado los antidepresivos por el aula, los compañeros, mejor dicho, los amigos y los profesores. Para mí ahora mismo todos ellos son mi familia” (E2). En la misma línea, otra participante señala “es como una terapia, porque he aprendido a comunicarme mejor, a ser más tolerante y ha mejorado mi autoestima, un poquito dañada desde el fallecimiento de mi marido” (E3).

El PIEX tiene un parón vacacional como en todos los programas educativos, pero vivido de forma totalmente contraria a como se vive en otras etapas vitales. Como señala una participante “eso que los jóvenes desean tanto, yo lo detesto. No me gustan las vacaciones, añoro todos los días la compañía que tengo durante el curso y el tiempo que dedico a aprender cosas nuevas e interesantes. Estoy todo el verano deseando que llegue octubre para comenzar un nuevo curso” (E2).

El PIEX pretende enseñar a comprender y disfrutar desde diferentes áreas de conocimientos (literatura, música, arte, cine, ciencia, tecnología, derecho, economía, teatro, genética, etc.), pero no asumiendo los contenidos indiscriminadamente, sino con una visión propia y crítica. Se contempla como una fuente de enriquecimiento personal y entenderlo como parte del patrimonio propio y ajeno. Año tras año, se suceden momentos repletos de aprendizajes y experiencias de sumo interés que confirman que el aprendizaje a lo largo de la vida es una realidad.

Por último, respecto a la categoría determinada como “social”, se observa cómo el PIEX se presenta en Guardo como un espacio privilegiado de relaciones sociales que se transforman en una red de apoyos emocionales para las personas adultas y mayores de la localidad. Si bien casi todas y todos ellos son personas que ya se conocen entre sí, el hecho de coincidir en un espacio social y educativo diferente al habitual les permite presentarse y relacionarse de otra forma más enriquecedora, libre de prejuicios sobre asuntos profesionales o particulares vividos antaño. Algunos describen el PIEX como un regalo contra la inactividad, un espacio de convivencia y encuentro con otras personas. La convivencia y encuentro que se gestan en el espacio aula ha generado la búsqueda de otros espacios compartidos, como señala una de las participantes “me alegro mucho de tener tantos amigos dentro del grupo, somos todos como una piña y ya no nos conformamos con compartir dos horas de clase tres días a la semana, quedamos los fines de semana para cenar, hacemos

excursiones nosotros mismos en las vacaciones, y nos juntamos muchos días para pasear o tomar un café. Somos una gran familia, que se va ampliando año a año con compañeros nuevos” (E4).

El PIEX se convierte en un espacio de relaciones, de encuentro, de amistades y favorece el bienestar de la persona y su función social una vez traspasada la frontera de la jubilación. Todo ello favorece seguir evolucionando como ciudadano y ciudadana desde una mirada de identidad de grupo donde todas las personas se reflejan en el otro, como señala uno de los participantes cuando habla de la idea de “camaradería” (S33). Se trata de lograr, a través de la educación, un desarrollo social que ayude a mejorar la vida personal y por ende la colectiva.

Es interesante cómo desde el programa se crean por parte de los participantes otros espacios de aprendizaje como son las “Tertulias”, organizadas por el alumnado y en las que en ocasiones también participa el profesorado. Es, precisamente, en este espacio donde se respira claramente la idea de convivencia adulta; en ellas conviven personas de diferentes planteamientos ideológicos pero que se respetan y complementan con vistas a mejorar aprendizajes desde la colectividad sin perder la individualidad. Estas iniciativas propias, sumadas a la organización de jornadas y salidas culturales, han favorecido la creación de la Asociación de Alumnos y Antiguos Alumnos del PIEX de Guardo, tal y como sucede en otros programas de este tipo, que a su vez han ido conformado una amplia red de movimientos asociativos a nivel local, regional y nacional. De esta forma se han ido consolidando entidades como la Federación Regional de Castilla y León de Asociaciones de Alumnos y Antiguos Alumnos de la Universidad de la Experiencia (FASUNEX), la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) y la Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Ex alumnos de los Programas Universitarios de Mayores (CAUMAS).

En la última parte del cuestionario se recoge el significado que tiene el PIEX para los y las participante a través de palabras (ver figura 3). Es significativo desde los niveles de análisis que estamos manejando, observar como las palabras más repetidas son: amistad; compañerismo y cultura; aprendizaje y comunicación; reflexión; y participación, respeto y alegría.

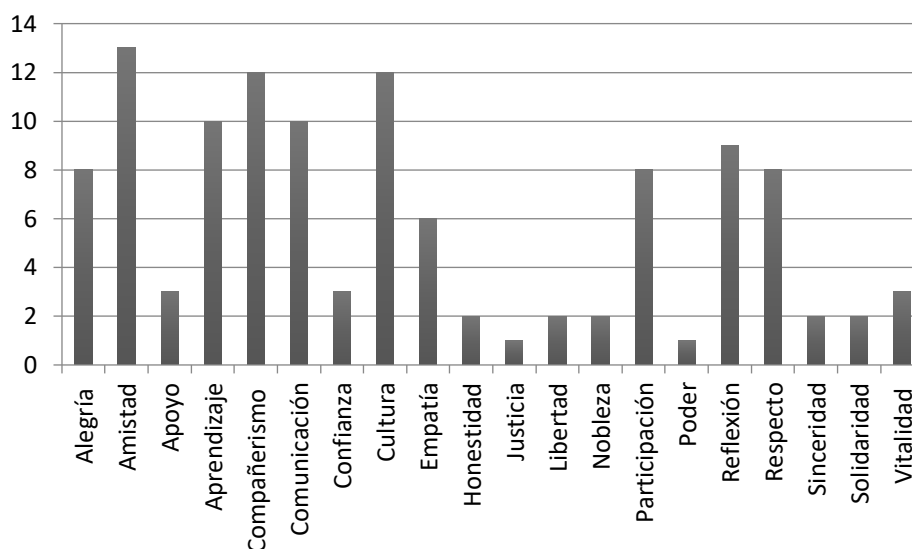


Figura 3. Palabras con las que identifican los y las participantes de Guardo (Palencia) el PIEX. Fuente: elaboración propia.

Las palabras seleccionadas por las personas participantes y sus significados están estrechamente relacionados con las dimensiones señaladas desde el objeto de estudio. Por un lado, desde un nivel cultural se observa el valor que dan a la cultura y al aprendizaje; desde un nivel personal el valor máximo a la amistad, seguida de compañerismo y alegría; y, en el nivel social, el valor que otorgan a la comunicación, reflexión, participación y respeto. Aspectos entrelazados que aportan una

imagen significativa de lo que para ellos y ellas significa el PIEEX en los tres planos de desarrollo contemplados (Figura 4).

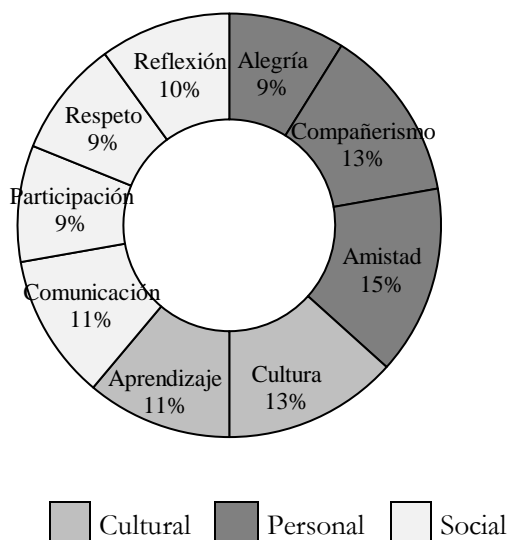


Figura 4. Palabras que identifican el PIEEX a nivel cultural, personal y social.
Fuente: elaboración propia.

Todo lo señalado, junto con las afirmaciones de recomendación a otras personas para que participen en el PIEEX, pone de manifiesto la valoración positiva del PIEEX de Guardo (Palencia) por parte de sus participantes, convirtiéndose en un indicador del alto valor social concedido a la educación por este colectivo. Esto muestra la necesidad de señalar el valor social de los Programas Universitarios para Mayores y su orientación hacia el gusto por el aprendizaje, el conocimiento desinteresado, la cultura, la convivencia y el valor de la participación ciudadana. En este caso, además, asumiendo también una función preventiva en lo que se refiere a la enseñanza de pautas culturales que sean una alternativa a los ocios pasivos y que ofrezcan oportunidades sociales y educativas.

6. Conclusiones

En un mundo en constante transformación, la ciudadanía reclama espacios formativos, innovadores y de calidad, para poder ejercer eficazmente como miembros de un colectivo en el que el conocimiento y la preparación sean la base esencial desde la que afrontar los constantes procesos de cambio a los que están sometidos. Los Programas Universitarios para Mayores son escenarios donde se puede posibilitar la construcción de un pensamiento que proporcione a cada ser humano la capacidad de actuar en el contexto donde se ubique, convirtiéndose en espacios privilegiados de cultura y aprendizaje en los que se cultiva la educación para la convivencia y la participación, donde la educación social y ciudadana es un componente esencial.

Las diversas visiones del aprendizaje a lo largo de la vida y del futuro del mismo convergen hacia una misma idea: una educación integral, permanente, para todas las personas, sin distinciones de etnia, sexo, condición social... una educación que contribuya al desarrollo pleno tanto de la persona como de la sociedad, de forma que seamos capaces de convivir en un mundo en el que la paz, la justicia social y la cooperación, cobren el papel que realmente merecen, fomentando la solidaridad para luchar contra la exclusión.

La información, presentada a través de las valoraciones que hace el alumnado, es relevante y útil para seguir consolidando este tipo de programas que ponen la cultura al servicio de las personas mayores favoreciendo en el desarrollo cultural, personal y social. Todas ellas, en consonancia con el

constructo que vertebra este trabajo, el Valor Social de la Educación subjetivo, cuya pretensión es corroborar que la educación se aproxima a la consecución de tales retos. No obstante, desde este trabajo, se considera imprescindible repensar las dimensiones del constructo cuando se refiere a acciones educativas enmarcadas en el ámbito de la educación social, favoreciéndose así posteriores análisis en clave de VSE en itinerarios educativos como el presentado. En esta ocasión, se ha transitado de lo escolar a lo social para adaptar la investigación ya realizada al contexto señalado, un aspecto que nos resulta de gran interés para seguir analizando el valor social de la educación en contextos sociales, teniendo como referencia otros programas y espacios.

Las aportaciones que hacen los participantes, además de enfatizar la valoración del programa, muestran un perfil de persona adulta o mayor caracterizado por valores vinculados a la participación, la vida activa y la motivación por aprender y compartir aprendizajes que influye directamente en el plano personal, cultural y social. En todos esos ámbitos incide la participación en el PIEEX, perfilando nuevas formas de entender el envejecimiento y la función social de estas personas, concibiendo los distintos itinerarios educativos como espacios de convivencia y aprendizaje gracias al acceso a la cultura que influye en todos los planos de la vida de los participantes tanto a nivel individual como colectivo.

Referencias bibliográficas

- Billet, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work. *Studies in Education of Adults*, 34 (1), 56-67.
- Cabalé, E. & Rodríguez, G. R. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36 (1).
- Cabello Martínez, M. J. (2002). *Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos*. Málaga: Aljibe.
- Caride, J. A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 28, 6-9.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué espacios (y tiempos) de intervención socio-educativa en el mundo actual? Educar y educares en clave social: primeras respuestas a un interrogante. En I. P. Portugal (Ed.), *IV Encontro Internacional Fórum do Paulo Freire*. Oporto.
- Coombs, P. H. (1971) *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Fernández-García, A.; García, J.L. & Pérez, G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 521-540.
- Flecha, R., & Elboj, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. *Educación XX1*, 3, 141-162.
- International Longevity Centre Brazil (2015). *Envejecimiento Activo. Un marco político ante la revolución de la longevidad*. Rio de Janeiro: ILC-Brazil.
- Jornet, J.M. (2012). Las Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 350-362.
- Jornet, J.M., Perales, M.J., & Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 52-77.
- Martí Puig, M., & Gil Gómez, J. (2012). La falta de cursos de ignorancia. En M. Martí Puig, & J. Gil Gómez, *Aprendizaje Permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida* (15-24). Xàtiva: Edicions del Crec.
- Moreno-Crespo, P. (2015). Educación a lo largo de la vida: Aulas de Mayores. *Revista Fuentes*, 17, 113-133.
- Morin, E., Roger Cuirana, E. & Domingo Mota, R. (2013) *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morón Marchena, J.A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 107-121.

- Nieto, M., & Tejedor, M. (2006). Los programas universitarios para mayores del mundo rural: la experiencia de Guardo como un elemento de desarrollo para la mujer rural, en J.M. Esteve, *Género y pedagogía social*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Núñez, V. (2010). Trampas teóricas y conceptuales de la Pedagogía Social en construcción. *Ponencia al Congreso Internacional de Pedagogía Social*, Sao Paulo, Brasil.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. Ginebra: OMS.
- Ortega, J. (1998). La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social. En L. Pantoja, *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao: Mensajero.
- Ortega, J. (2005). La Educación a lo Largo de la Vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Pozón, E. (2018). *Asignatura pendiente en el siglo XXI. Conocer el proceso del envejecimiento y la etapa de la vejez*. Libro Blanco de CAUMAS. Madrid: CAUMAS.
- Quintano, J. (2014). Educación y participación ciudadana en la edad adulta y la vejez, en J.L. Hernández Huerta (coord.) (2014). *En torno a la Educación Social. Estudios, reflexiones y experiencias* (pp. 55-64). Salamanca: FahrenHouse.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J.M., & Gonzáles-Such, J. (2016). El constructo Valor Social de la Educación; validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Perfiles educativos*, 34 (2), 329-350.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J.M., & Gonzáles-Such, J. (2017). Una aproximación al valor subjetivo de la educación en Iberoamérica. Evidencias de validez en Argentina, España y república Dominicana. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (157).
- Tejedor, M., & Rodríguez, H. (2008). Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica. *Educación*, 42, 97-115.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París:UNESCO.
- UNESCO (2013). *Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje*. Beijing: UNESCO
- Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de la vida desde una perspectiva de justicia social. *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, 21. Paris, UNESCO.
- Valle, C., & Tejedor, M. (2006). Cultura, convivencia y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores. *En Actas III Congreso de Programas Universitarios para Mayores*. Almería: Universidad de Almería.

Para citar este artículo

Quintano Nieto, J., Ortega Gaité, S., & Tejedor Mardomingo, M. (2018). Aportes de los Programas Universitarios para Mayores al Valor Social de la Educación a lo largo de la vida. Reflexiones a partir del estudio de un caso. *Revista Fuentes*, 20(2), 105-118. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.v20.i2.07>

