



ISSN: 2448 - 8046
mayo - agosto - 2019

Año. 3
Núm. 2

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

riel



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa





REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

MENSAJE DEL DIRECTOR

Apreciado lector,

Antes de todo quiero externar –en nombre del equipo editorial de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos– nuestro agradecimiento por su preferencia. Además hacemos extensiva nuestra gratitud a los autores que son parte de esta edición, quienes nos favorecen al compartir el resultado de sus reflexiones y trabajo arduo y comprometido.

Es un honor poner a su disposición el número 2, volumen 3 de la RIEL; el cual en esta ocasión presenta un nutrido debate en torno a un análisis sociológico de objetos tales como: la educación, la economía, la política y la metodología.

Asimismo, destacar los índices, bases de datos y catálogos de los que esta edición forma parte: LivRe (Revistas de libre acceso), Latindex, Erihplus, Miar (Matriz de Información para el Análisis de Revistas), Google Académico y EZB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek). Estos reconocimientos, a la vez que nos llenan de entusiasmo y alegría, nos comprometen en la mejora continua de nuestros procesos.

Estimado lector, deseamos que este número sea tan agradable, como para nosotros el proceso de llevarlo hasta ustedes.

Dr. José Humberto Trejo Catalán

MENSAJE DEL CO-DIRECTOR

Xerspelis eosapicius as dem arcitatur acepell uptatur

Ehent labo. Iqui qui abo. De rae. Nequaturias paritio cum que aspedit ionsequo maïos es porem faceped quam ipicium et qui omnis atur sin peritate ipsum, nectem voles dolent volupta tqviae ent, coressit adis sit, solore et que se pre, apiciduciis sin pores nesequias es est a dignis ut porepud andus.

Toribus assunt, ipsam, aut pa acea nus, occae qu

i nos sin nonecus et, coriam, que aut et, sequo quasse nonem ata alisquam lis quam et optaturis quo es invera ernate verci nist lignamet am eossunt offic inulparunt idi accat mi, aut at odion rectibus, offic te excepe volute eum sum esequi aut faceatibus moluptium earum aut quati odit, voles plia voluptio blabore pernam qui ipis dollo tem cum

eaquiate velit fuga. Et am, ute culpari nus dolorum faccus aut pliquodi nosaped quatur, quiant in cusandit odit hit, sequi solum facescimust landa doluptiatum, odis sime laut idion rero cusdant quiduscimusa valorit esti bernam ut unte porestrum et moluptatur, quaepedi aspelit iiscim idiae ipiendignit ma vent volore niminimin ni cum res dis alit, estem la doluptatia nestia

es porem faceped quam ipicium et qui omnis atur sin peritate ipsum, nectem voles dolent volupta tqviae ent, coressit adis sit, solore et que se pre, apiciduciis sin pores nesequias es est a dignis ut porepud andus.

Toribus assunt, ipsam, aut pa acea nus, occae qu

i nos sin nonecus et, coriam, que aut et, sequo quasse nonem ata alisquam lis quam et optaturis quo es invera ernate verci nist lignamet am eossunt offic inulparunt idi accat mi, aut at odion rectibus, offic te excepe volute eum sum esequi aut faceatibus moluptium earum aut quati odit, voles plia voluptio blabore pernam qui ipis dollo tem cum

eaquiate velit fuga. Et am, ute culpari nus dolorum faccus aut pliquodi

Dr. Jaime Montes Miranda

DIRECTORIO

Directores

José Humberto Trejo Catalán, Jaime Montes Miranda

Editor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Presidente de consejo editorial

Édgar Jiménez Cabrera

Co-editor

Carolina Pano Fuentes

Equipo Editorial

Iris Alfonzo Albores, Dulce María Guillén Morales

Consejo Editorial

Dra. María Teresa Juliá Contreras / Psicología / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Carlos Calvo Muñoz / Educación / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Mario Arenas Navarrete / Música / Universidad de La Serena - Chile

Mg. Marcelo Sepúlveda / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Juan Navarrete / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Sergio Romero / Filosofía / Universidad Católica del Norte - Chile

Dr. Ángel Espina / Antropología / Universidad de Salamanca - España

Dra. Ana Lúcia Coutinho / Antropología / Universidade de Salamanca - Brasil

Dra. Norma de los Ríos Méndez / Filosofía y Letras / Universidad Autónoma de México / México

Dra. Iris Alfonzo Albores / Educación / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - México

Dr. José Emilio Sánchez / Educación / Universidad Intercultural Indígena de Sinaloa - México

Dra. María Teresa Prieto Quezada / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Dr. José Claudio Carrillo Navarro / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Diseño y Maquetado

Andrés Jerónimo Pérez Gómez

Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), Año 3, No. 2, mayo a agosto de 2019, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, www.cresur.edu.mx, Editor Responsable: José Humberto Trejo Catalán, teléfono 019636366100, huberto.trejo@cresur.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: 2448-8046, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, División de Investigación e Innovación, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, fecha de última modificación, 1 de enero de 2019.

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos forma parte del catálogo de CLACSO; puede ser consultada en biblioteca.clacso.edu.ar
Contacto: riel@cresur.edu.mx, 019636366100 Ext. 250

riel

Índices, catálogos y bases de datos:



LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas Académicas
en Ciencias Sociales y Humanidades

LivRe
Revistas de livre acesso

latindex

**Actualidad
Iberoamericana**

ERIHPLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



CLACSO

MIAR

Matriz de Información para el
Análisis de Revistas

Google Académico

PKP|INDEX

EZ3

**Elektronische
Zeitschriftenbibliothek**

LOS DERECHOS HUMANOS ¡TAMBIÉN SON DERECHOS DE LAS MUJERES!

¡VIVIR SIN VIOLENCIA
ES NUESTRO DERECHO!

 DENUNCIAS Y ATENCIÓN 911 01 800 426 26 66



ALERTA DE VIOLENCIA DE GÉNERO

CONTRA LAS MUJERES PARA EL ESTADO DE CHIAPAS (AVGM)

WWW.ALERTADEGENEROCHIAPAS.ORG.MX

CONTENIDO

Ensayos

- Lo que explicamos cuando N=1. Estudio(s) de Caso(s) en las Ciencias Sociales** **11**
Antony Flores Mérida, Elba Cristina Velasco Hernández
- Los retos de la integración política sudamericana en el siglo XXI** **27**
Karen Nalleli Ríos Gómez, Víctor Genaro Ríos Rodríguez
- Políticas Públicas efectivas para sociedades fragmentadas** **39**
Carlos Haefner
- Escuela multigrado en derecho propio. Una propuesta para México** **57**
Fernando Mejía Botero

Artículos

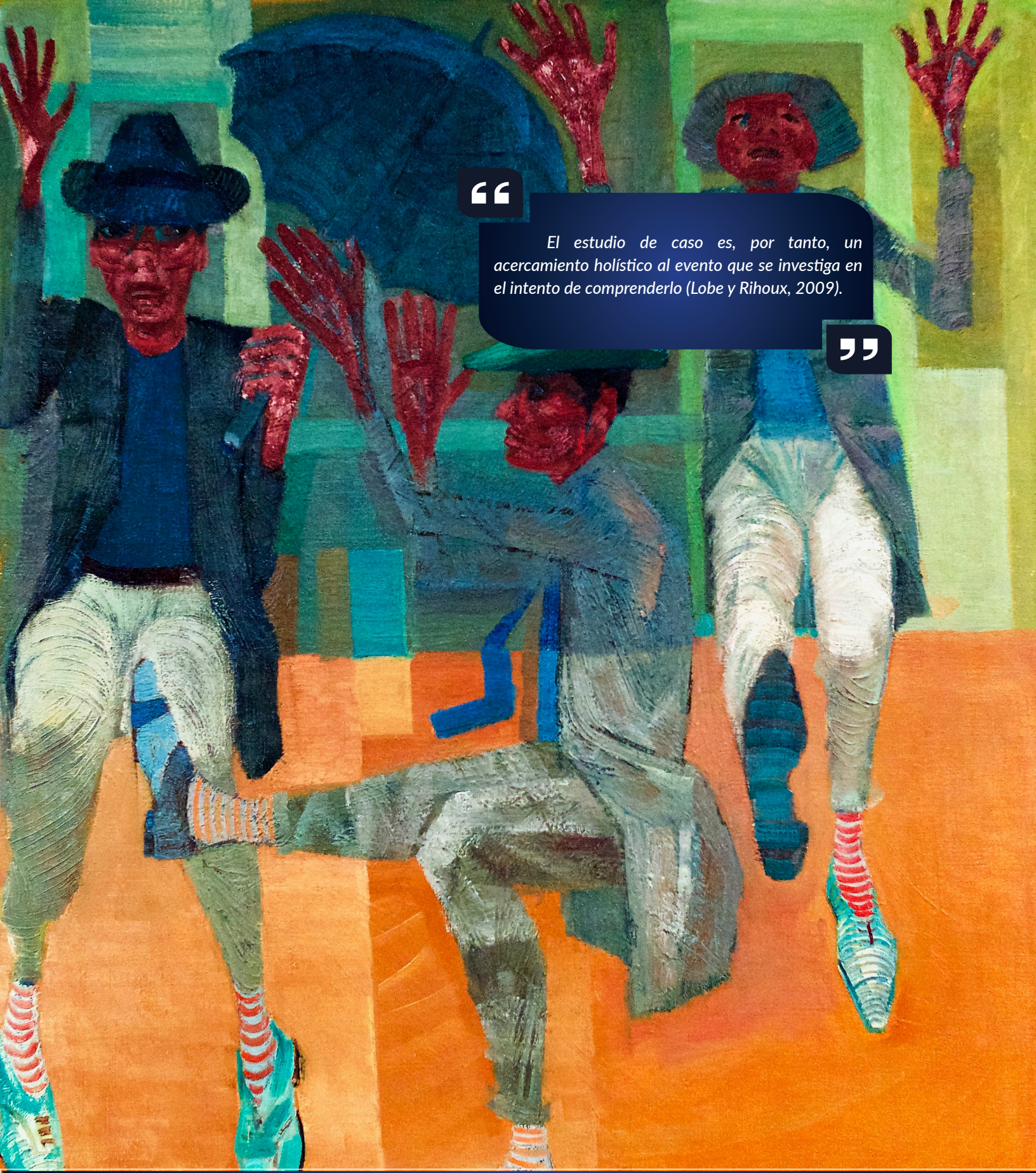
- Iniciativas de desarrollo en localidades rurales. El caso de la zona río abajo del municipio de Ameca, Jalisco, periodo 1990-2017** **67**
Pedro Emmanuel Rodríguez Cobián, Manuel Bernal Zepeda
- El proceso de selección, el perfil de ingreso a la Educación Normal y las características regionales: el caso de la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata"** **81**
Saúl Ferrer Aragón, Iris Monserrat Reynoso Sánchez, Yadirah Jaimes Abonza

Reseña

- Políticas Educativas en América Latina: notas para la educación en el siglo XXI** **93**
José Humberto Trejo Catalán, Edgar Jiménez Cabrera
- Apuntes para una nueva reforma educativa** **97**
José Humberto Trejo Catalán

Poesía

- Poesía acalorada** **103**
Jesús Hernan Peña Antonio



“

El estudio de caso es, por tanto, un acercamiento holístico al evento que se investiga en el intento de comprenderlo (Lobe y Rihoux, 2009).

”

Pedro Ribeiro S. (1958). Frevo Dance [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/2dkZ5rS>

PORTRAIT
\$6



Antony Flores Mérida

Mérida, (1981) es Candidato a Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología por El Colegio de México. Maestro en Estudios Culturales y Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de interés: metodología, movimientos sociales, activismo y tecnologías de la información.



Elba Cristina Velasco Hernández

Tuxtla Gutiérrez, (1982) es estudiante del Doctorado en Estudios del Desarrollo, Problemas y Perspectivas Latinoamericanas del Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora". Maestra en Estudios Culturales y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de interés: Mujeres, Movimientos Feministas y Estudios de Género.

Lo que explicamos cuando N=1. Estudio(s) de Caso(s) en las Ciencias Sociales *What we explain when N=1. Case studies in social sciences*

Antony Flores Mérida
nflores@colmex.mx

Elba Cristina Velasco Hernández
evelasco@institutomora.edu.mx

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019

Resumen

En el presente trabajo se analizan distintos ejemplos de estudios de caso, cuya característica principal es el tamaño de la muestra donde $N=1$. El "caso" es visto como un *ejemplo* de un fenómeno social del que se busca construir una explicación causal. En ese sentido, el análisis se encamina a ver los alcances y limitaciones de los estudios de caso partiendo de ejemplos de la literatura sociológica clásica y, posteriormente, de estudios de caso contemporáneos.

Palabras clave: estudios de caso, sociología, metodología, etnografía, causalidad.

Abstract

This paper tries to analyze different instances of case studies, which are characterized mainly by the sample range where $N=one$. The "case" is seen as an instance of a social phenomenon from which it is looked to build a causal explanation. In this sense, the analysis is directed to see the possibilities and limitations of case studies, from examples extracted from classical sociological literature and from there to contemporary case studies.

Keywords: case studies, sociology, methodology, ethnography, causality.

Introducción

Una de las máximas más conocidas dentro de la sociología es, quizá, la definición de la tarea de esta disciplina delineada por Max Weber en sus *Conceptos Sociológicos Fundamentales*, a saber: la de *entender*, *interpretándola*, la acción social para explicarla causalmente; la dialéctica entre comprensión (*verstehen*) y explicación (*erklären*) estaban en la base de lo que hoy definimos como ciencia social (Weber, 1922, 2012). Tal tarea es inseparable del contacto con los fenómenos sociales de los que se pretende dar cuenta. De entre la gran variedad de caminos teóricos, epistemológicos y metodológicos posibles para llevar a cabo esta tarea, uno —y quizá se halla entre los más incomprensidos— es el de los estudios de caso.

A primera vista, el estudio de caso remite al análisis de una muestra en donde la $N=1$. Es decir, donde el tamaño de la muestra, el número de ejemplos del fenómeno a estudiar es de uno solo. Si, tal como Weber señaló, la tarea sociológica tiene que ver con explicar causalmente los fenómenos sociales —la acción, pues—, la pregunta que salta es la de qué tanto se puede explicar cuando el universo a observar se remite a una sola unidad.

El presente trabajo pretende abordar la especificidad, alcances y limitaciones de los estudios de caso —donde, por definición, la $N=1$ — para lo cual nos serviremos de algunas reflexiones metodológicas para, en primera instancia, definir qué es un caso y qué objetivos se pueden alcanzar en una investigación basada en un estudio de caso. En un segundo momento, abordaremos algunos ejemplos que pueden caber dentro de la definición que proponemos de estudios de caso, desde investigaciones clásicas de la ciencia social hasta algunos más contemporáneos en una especie de línea de tiempo para notar la preponderancia que este tipo de análisis ha tenido para la sociología en particular y para las ciencias sociales en general.

El objetivo final del presente trabajo es sostener que las explicaciones causales de los estudios de caso forman parte importante de la misión de comprender, para explicar, la acción social.

¿De qué hablamos cuando hablamos de 'caso(s)'?

A principios de la década de 1990, Charles Ragin y Howard S. Becker coordinan y editan un volumen que reúne las reflexiones de distintos autores¹ bajo el título *What is a Case?* en el que los editores partían del poco consenso en torno a la definición del término “caso”. En lo que sí había acuerdo era en que se trataba de una construcción metodológica que remitía al trabajo de la ciencia social empírica. A partir de ello sugerían dividir los “casos” en construcciones teóricas —enfoque nominalista— o unidades empíricas —enfoque realista—, así como que a partir de ello podían ser o bien generales o específicos. Estas dos dimensiones proveían una matriz de 2×2 para clasificar los casos (Ragin y Becker, 1992), a saber:

Tabla 1.
Clasificación de Casos Ragin y Becker (1992).

Tipo/Grado	Generales	Específicos
Empíricos	Casos que son objetos	Casos encontrados
Teóricos	Casos como convenciones	Casos contruidos
Ragin y Becker construyen una tipología de casos a partir de las dos dimensiones que lo conformarían. Con base en esto, se podrían clasificar los estudios de caso según qué características de Tipo y Grado siguen. Fuente: Adaptación a partir de Ragin (en Ragin y Becker, 1992, p. 9)		

Ragin retomará la pregunta sobre qué es un caso 17 años después al señalar que la respuesta dependerá

¹ El volumen editado por la Universidad de Cambridge y con el subtítulo “*Explorando los fundamentos de la investigación social*” reúne las firmas de autores como Andrew Abbot, Stanley Lieberson, Jennifer Platt, entre otros.

del investigador, incluso en aquellos estudios que parecen similares. Por principio, ningún estudio social se puede pensar sin casos (Ragin, 2009) y si es así, no debería haber razón para que un estudio de un solo caso fuera visto con sospecha, pero aun así, ocurre (Gerring, 2007b, p. 93).

Para tratar de responder la pregunta en cuestión y siguiendo a algunos autores, intentaremos definir algunas *características* de lo que sería un caso: en primera instancia, se trata de un fenómeno espacial y temporalmente delimitado (Gerring, 2007b, p. 94), un ejemplo de una clase de eventos *teóricamente definidos* (Levy, 2008) y que resulta de interés para la ciencia social porque se trata de un hecho o “acontecimiento” que requiere de una explicación (Vennesson, 2013). Siguiendo la perspectiva realista adoptada por Ragin, el caso está en el primer plano del trabajo del cientista social y por lo tanto “son entidades reales y reflejan la operación de procesos y mecanismos causales existentes²” (Ragin, 2009, p. 524).

Por lo tanto, estudiar un caso puede permitir explicar un fenómeno social, sin menoscabo del tamaño de su muestra reducida a una sola instancia. Pero para dar cuenta de tales fenómenos sociales, hay que “construir” el estudio del caso, llevar a cabo el trabajo de *casing*, es decir, la tarea de delimitar y declarar los casos, de establecer las variables y

mediciones que conformarán el análisis (Byrne, 2009). Siguiendo a Ragin, el *casing* se puede realizar a partir del resultado que se planea explicar o a partir de una población de casos del que se extrae aquel específico sobre el que ha de profundizarse el estudio. La perspectiva realista se empareja con el *casing-by-outcome*, o para otros, selección por la variable dependiente. Esta tarea tiene la implicación de requerir un alto conocimiento del caso, estar orientado fuertemente por la teoría y lidiar con la tarea de clasificar los casos para determinar la candidatura de uno para el estudio de su resultado³.

Aunque la definición de lo que es un caso no pretender ser exhaustiva, si puede servir para guiarnos al siguiente paso, tratar de definir qué es un estudio de caso.

En un estudio de caso, los ejemplos que se buscan explicar son seleccionados a partir de “propósitos intelectuales particulares” integrados a su vez por una serie de supuestos teóricos y metodológicos que —amén de que deberían ser siempre explícitos— guían el tipo de resultado que la investigación busca producir (Platt, 1992). En este sentido, el estudio de caso genera conocimiento sensible al contexto de la investigación, la limitación de la $N=1$ no va en menoscabo de sus posibilidades de generalización⁴, puede ser tan útil para el falseo de hipótesis como para generarlas (Flyvbjerg, 2006). Una noción que

2 (Ragin, 2009, p. 524) “...cases are real entities and reflect the operation of actual causal mechanisms and processes.” Traducción propia.

3 Existe un amplio debate sobre la selección por la variable dependiente, para algunos autores, este tipo de diseño de investigación puede llevar a respuestas equivocadas bajo el supuesto de que sólo se puede construir una explicación sobre lo observado y no sobre aquellos casos en los que el resultado sea distinto; es decir, el problema de la inferencia recae sobre los casos no observados que pueden expresar la varianza de la variable a explicar (Geddes, 1990). Este sesgo de selección es muy bien revisado por King, Keohane y Verba (2000) quienes son muy críticos sobre la estrategia de elegir casos por la variable dependiente, pero quienes a la vez sugieren algunas medidas para corregir este sesgo, como son: ampliar el número de observaciones, buscar estrategias para estimar y corregir el efecto del sesgo, contar con la mayor cantidad de información sobre el fenómeno (Ej. la población de casos de la que se elegirá aquel a estudiar a profundidad), etc.

4 El concepto de “generabilidad” en los estudios de caso es, quizá, uno de los más controvertidos. Si la $N=1$, la cuestión que surge es cómo se pueden extrapolar sus conclusiones a otros contextos. Algunos argumentos sugieren que no se puede generalizar a partir de una muestra tan pequeña, lo que pone en cuestión su “representatividad”. Esta última noción está en ocasiones ligada a la idea de selección por “aleatoriedad”. Sin embargo, en estudios de caso los criterios de selección —habida cuenta los fenómenos de los que se busca dar cuenta— no pueden optar por el muestreo aleatorio. Lo que algunos autores sugieren es evitar —o renunciar, de plano— al nexo entre aleatoriedad y representatividad (una muestra aleatoria puede no ser representativa). Amén de lo anterior, la generalización puede ser de distintos tipos y en el caso de los estudios cualitativos —y específicamente en los de $N=1$ — se propone la idea de generalización teórica o analítica, a saber, la comprensión detallada de un proceso que permita refinar el alcance de una teoría (Eisenhart, 2011). Para más sobre el debate sobre representatividad, puede consultarse Gobo, G. (2008). *Re-conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame*. En P. Alsuutari (Ed.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (pp. 193–213). Sage Publications.

puede aportar a fortalecer la generabilidad de un estudio de caso es el enfoque del *caso extendido*, método en el que se busca explicar una *condición social particular* (el caso) y cómo los factores sociales más amplios le dan forma, es decir, qué nos dice el caso de la sociedad en la que se encuentra, como camino a ampliar o reforzar teorías (Small, 2009).

A partir de lo dicho anteriormente, el problema pasa del *tamaño de la muestra a para qué* se eligen los casos con los que trabajamos. Ciertamente principio de *propósito* sigue el criterio de selección en un *estudio de caso*, es decir, una instancia de un fenómeno es seleccionada para su estudio porque tiene valor para resolver el problema de investigación del que partimos; volviendo al enfoque realista, los casos se seleccionan porque son adecuados para responder a las preguntas que les planteamos, justificando siempre para qué, por qué y cómo es que ese caso *importa* (Emmel, 2013).

La cuestión de la selección de casos también guía el tipo de *estudio* que se realiza. Gerring (2007a) clasifica los estudios de caso⁵ por el principio que guía la selección, a saber: estudio de caso típico (o representativo) que reúne —a partir de lo que se sabe del fenómeno— los valores *esperables* del mismo; el estudio de caso *diverso* en el que se busca reunir en el análisis la máxima varianza del fenómeno; el de caso *extremo* en el que se busca una observación que se aleje del promedio en cualquiera de las variables de interés; el *desviado* en el que sus valores no responden al entendimiento teórico que tenemos del fenómeno; el *influyente* que resulta de casos que modifican los modelos teóricos existentes (refinándolos antes que refutándolos); el estudio de caso *crucial* en el que un caso puede estar configurado de dos maneras, al contar con todos los elementos para que se dé

un *resultado* teóricamente esperado y en el que, sin embargo, el *outcome* esté ausente, o que por sus condiciones empíricas sea candidato a no tener el *resultado* analíticamente esperado pero, no obstante, lo presente; el estudio de *trayectoria de caso* (*pathway case*) en el que se busca aislar para después seguir el vínculo causal entre las variables de un determinado caso; el estudio de *casos-más-similares* (*most-similar case*) que requiere de dos casos idénticos en las variables explicativas teóricamente relevantes excepto en la dependiente, y el diseño de *casos-más-disímiles* (*most-different case*) que es su opuesto, donde las variables explicativas varían pero no así la dependiente (Gerring, 2007a; Levy, 2008).

¿Qué hacemos cuando hacemos ‘estudio(s) de caso(s)’?

Lo que permite la construcción de (estudios de) casos es lidiar con la complejidad de la realidad social (Ragin, 2009), pero además de ofrecer el entendimiento de esos fragmentos de realidad, puede lograr otros objetivos en la tarea de la construcción del saber científico, siempre que se tengan en cuenta las limitaciones que este tipo de diseño de investigación sugiere.

En primera instancia, la representatividad de un solo caso puede proveer elementos para comprender la población total de casos; su utilidad puede ir más allá de ello, dado que muchas veces el estudio de caso busca dar cuenta de *puzles* encontrados por el investigador, puede ayudar a *generar* teorías o hipótesis aunque puede no ser muy útil para refutarlas. El estudio de caso enfrenta el dilema de la validez: aunque el amplio conocimiento del caso fortalece su validez interna, se debe acotar el tipo de validez que podría alcanzar a nivel

⁵ Es de notar que este autor, aunque refiere en su clasificación a estudios de $N=1$, deja de manifiesto que todo estudio de caso lleva implícita una comparación con otros casos, sin importar a cuanto ascienda la muestra. Para Gerring, ningún análisis es posible sin —al menos tangencialmente— un análisis *a-través-de-casos* (*cross-case analysis*). Otros autores sugieren que los estudios de caso están en la base de los estudios comparativos (Campbell en Sartori y Morlino, 1994) además de que el vínculo entre los dos diseños de investigación puede ser entendido como una relación metodológica complementaria (Sartori, 1991).

externo⁶. A la vez, el conocimiento profundo del caso puede ayudar a construir explicaciones sobre los mecanismos causales mediante los que opera un fenómeno social dado, aunque sea difícil dar cuenta del *efecto causal* (en cuanto a la magnitud que se puede esperar para otros casos). Un estudio de este tipo exige del investigador proposiciones acotadas o limitadas al contexto de observación, sin embargo, la densidad de las inferencias logradas a partir de este tipo de investigaciones compensa el alcance o la posibilidad de extrapolar explicaciones a otros contextos (Gerring, 2007b).

Un estudio de caso, así, tiene tanto fortalezas como debilidades, alcances como limitaciones. Al mismo tiempo que permite obtener un conocimiento profundo de ejemplos específicos de un fenómeno social, puede tener dificultades para llevar sus explicaciones a otros contextos de observación. A la vez que puede permitir la producción de nuevos modelos analíticos o el refinamiento de teorías existentes, el tamaño limitado de su muestra impide la revocación total de un planteamiento analítico cualquiera. Es decir, un estudio de caso puede permitir desarrollar o poner a prueba modelos teóricos, así como ejemplificar el cumplimiento de ciertos presupuestos analíticos (George y Bennett, 2005).

Si bien, como se ha señalado, hay un ingrediente de comparación en los estudios de caso (que muchas veces no se hace explícito), el principal objetivo es ganar un amplio conocimiento del caso en cuestión con miras a generar hipótesis para dar cuenta de los fenómenos sociales de interés. A continuación, trataremos de recorrer una serie de casos de forma sintética para tratar esta potencialidad, la de generar

conocimiento nuevo sobre la realidad social a partir de afirmaciones causales fuertes en distintos tipos de estudios, partiendo de algunos clásicos hasta algunos contemporáneos. En donde sea posible se hará patente el componente comparativo que estudios de $N=1$ contienen, explícito o no, así como los criterios que guiaron a los investigadores en la selección de los casos.

Grandes teorías, pocos casos: Marx, Weber y la N-pequeña

Una de las discusiones en torno a los estudios de caso es el problema que surge cuando se tienen muchas variables pero una muestra de casos pequeña. Para algunos autores, el amplio conocimiento de un caso ayuda a hacer afirmaciones de la fuerza causal bajo el supuesto de que, si en otros casos —que no conocemos— se presentan las condiciones estudiadas, podemos prever el mismo resultado observado en el caso bajo estudio. En resumen, al igual que los casos de N -grande, la búsqueda del estudio de caso es —implícitamente— la de explicar toda heterogeneidad del fenómeno (Lieberman, 1991). Algunos ejemplos de estudios clásicos pueden darnos información de esta pretensión explicativa. Dos de estos ejemplos provienen del mismo autor, Karl Marx.

Publicado originalmente en 1867, *El Capital: Crítica de la economía política* es un ejemplo representativo de un estudio de caso basado en una $N=1$ con pretensiones de explicaciones generales. A partir de la observación —a lo largo del tiempo— de la economía de la Inglaterra victoriana, Karl Marx pretende dar cuenta de las consecuencias del crecimiento de la sociedad capitalista y ofrecer una

⁶ Corresponde al investigador establecer los límites y alcances de validez de los resultados que ofrece. Si bien en los estudios de caso la validez puede no ser siempre externa, su fortaleza interna puede estar también referida a otras cuestiones, como la idoneidad de los conceptos usados para explicar tanto su estudio como el fenómeno social de referencia (validez constructo), es decir, qué tan bien los conceptos construidos dan cuenta de lo observado (Campbell y Russo, 2001); este tipo de validez teórica está determinado por qué tanto se ajustan los conceptos a la realidad de la que se da cuenta (Kirk y Miller, 2005). El vínculo entre un estudio de caso y este tipo específico de validez cuestiona no sólo cómo se desarrolla la investigación (o cómo se diseñó) sino, esencialmente, cómo se construyeron las inferencias reportadas por el investigador, además de cómo se aplicaron los conceptos y se pusieron en relaciones causales relevantes. Es una validez guiada teóricamente pero fundada empíricamente, a la que se puede sumar la validez descriptiva si lo reportado se ajusta a lo observado y no sólo a lo inferido por el científico e interpretativa si las explicaciones parten del punto de vista de los individuos observados (Maxwell, 2012).

teoría general que abarca los temas fundamentales de la economía. Perrottini (estudio introductorio en Marx, 2014) describe cómo el autor de *El Capital* usó el análisis inductivo y el abstracto-deductivo para “construir un paradigma propio” (p. XLIII).

No se puede obviar que Marx realiza un análisis que es además histórico, rastreando diversos mecanismos mediante los cuales busca fortalecer la teoría detrás del extenso volumen. Aunado a ello, el contraste —o diálogo— con otros autores —como Smith, Ricardo o Malthus— permiten a Marx desarrollar las afirmaciones que contrastaría empíricamente con el desarrollo capitalista de la Inglaterra del siglo XIX. Como varios autores señalan (entre ellos: Cohen, 1986; Márkus, 1985), las bases de la teoría marxista germinaron a partir de los *Manuscritos* (Marx, 1974) y se gestaron durante más de 15 años de reflexiones que dieron lugar al primer volumen. *El Capital* no es un estudio comparativo, su autor indaga en “la naturaleza de los factores que determinan su reproducción y expansión [del *Capital*]” para ofrecer una explicación —como señala Perrottini— que se confirmó a sí misma en el siglo inmediatamente posterior a la publicación del texto. Todo con un solo caso: Inglaterra.

Como se puede intuir de lo anterior, un estudio de caso de $N=1$ que pretenda este nivel de penetración requiere al menos dos cosas cumplidas por el autor de *El Capital*: una teoría fuerte y un conocimiento profundo (de completa inmersión) del caso que se utiliza como ejemplo para probar la viabilidad de las hipótesis.

Otro trabajo del mismo autor que se puede leer en clave de estudio de caso único es *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* (Marx, 2015). Éste puede abordarse como un caso de *revoluciones* (específicamente, las revueltas populares que tuvieron lugar a mediados del siglo XIX en Europa) y serviría a Marx como un ejemplo o evento mediante el cual podría aplicar su concepción materialista de la historia.

Escrita entre finales de 1851 y principios de 1852, la obra buscaba articular la teoría de la lucha de clases —de la cual, una de sus presentaciones puede verse en el *Manifiesto del Partido Comunista*— a un evento coyuntural bajo la condición de poner a prueba tal formulación a la luz de los acontecimientos de París en 1848. *El Brumario* se convierte, de este modo, en un *estudio de caso influyente* mediante el cual Marx busca “reformular su modelo teórico de modo que sea capaz de explicar procesos de otro modo inexplicables” (Tarcus en Marx, 2015, p. 29). Si *El Manifiesto* intentó predecir el levantamiento de una clase para sí que tomaría el poder, *El Brumario* dio cuenta de cómo una revolución de este tipo se enfrenta al hecho de la *opacidad de los procesos políticos* y de la incapacidad de los actores en un momento específico para volverse actores de la historia. Marx desarrolla, además, un análisis de *trayectoria del caso*, describiendo tres periodos que van de febrero de 1848 hasta diciembre de 1851, es decir, desde los eventos que dieron lugar al levantamiento, la derrota del proletariado en las *jornadas de junio* del 48, la ascensión de la república democrática, las continuas derrotas de las burguesías y la consumación de la restauración imperial con el triunfo de Bonaparte en su propia versión del golpe ocurrido el 18 de Brumario (en realidad, se trata del 2 de diciembre de 1851, aunque Marx busca hacer la referencia al 9 de noviembre de 1799 —18 de Brumario del VIII en Francia—, fecha en que Napoleón Bonaparte, al volver de campaña de Egipto, realiza un golpe de estado).

Finalmente, en esta breve revisión de clásicos, añadiremos el estudio de caso realizado por Max Weber en su *Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* (2011). Al igual que lo hiciera Marx en *El Capital*, el también autor de *Economía y Sociedad* (Weber, 1922) utiliza un diseño que bien podría clasificarse como de caso desviado, uno donde se busca refinar las teorías existentes y generar nuevas hipótesis (Levy, 2008). Aunado a ello, se encuentra el hecho de que este estudio de caso

único está desarrollado a partir de comparaciones —si bien, algunas veces implícitas— con otros casos; es decir, Weber construye inferencias a partir del conocimiento de un caso a profundidad, pero complementado con el conocimiento de otros casos, sólo así le es posible establecer la relación de un *ethos* con un *espíritu* dando forma a una clase específica de capitalismo.

Weber analiza las particularidades del desarrollo capitalista en Occidente; específicamente en el caso de Estados Unidos a partir de las prácticas religiosas de ciertos tipos de cultos. Max Weber tuvo contacto directo con el caso durante un viaje de tres meses realizado a América en agosto de 1904; para noviembre de ese mismo año, saldría a la luz el primero de los ensayos que después tomaría la forma de *La Ética Protestante y el "Espíritu" del Capitalismo*⁷ en el cual —hablando en términos laxos— el autor propone un diseño distinto al utilizado por Marx para explicar el desarrollo y surgimiento de un *tipo específico* de capitalismo en el territorio estadounidense. La propuesta teórica es que el capitalismo occidental moderno sólo se pudo desarrollar de la manera en que lo hizo por la existencia de una *variable* adicional⁸, la santificación del trabajo promovida por un concepto de profesión (vocación, *Beruf*) que tiene su origen en los ideales promovidos por una forma religiosa específica, el protestantismo y los condicionamientos que este oponía a los sujetos mediante una forma de conducción de vida (*Lebensführung*) que tendía hacia una forma de racionalismo que denominó “ascetismo intramundano” que produjo una *metodización* de la vida mundana con fines ultramundanos. La religión no sólo proveía a los sujetos de formas de conducir su vida mediante el principio de la *certitudo salutis* (latín: certeza de salvación) sino de trabajar —y

por tanto, acumular— *ad maiorem Dei gloriam*. La afirmación causal de Weber no es, pues, que una *ética protestante* generó el capitalismo —no se trata de una explicación genética— sino dar cuenta de las condiciones específicas en las que se desarrolló una forma distintiva de capitalismo “moderno”, es decir, cómo la fe ofreció una “motivación” para el desarrollo del “espíritu capitalista” que condujo el modo de “vida burgués en la modernidad” (Gil Villegas en Weber, 2011, pp. 25–26).

En aras de lo hasta aquí expuesto, planteamos estos estudios donde $N=1$ como ejemplos en los que teorías fuertes guían a los autores con miras a explicaciones causales de amplio calado —no se puede negar la influencia actual que tienen obras escritas hace más de un siglo— y de los alcances que un solo caso puede tener para la construcción de conocimiento teóricamente relevante. Los siguientes casos a analizar siguen, *mutatis mutandis*, un planteamiento similar.

Macro, micro y viceversa: el poder y la influencia en los estudios de caso

Los estudios de caso a revisar a continuación comparten algunas características temáticas; todos ellos abordan de alguna manera las cuestiones sobre el poder y las élites. El primero de ellos es el trabajo de Robert Dahl, *Who Governs?* (1961) en el que el investigador originario de Iowa dedica dos años para estudiar la comunidad de New Haven, Connecticut, Estados Unidos. El *casing* es elaborado a partir de distintas fuentes de observación: 50 entrevistas a personas que participaban de la vida política local, tres encuestas y revisión documental e historiográfica. Dahl delinea su observación sobre el caso a partir de la idea de la existencia de un “credo democrático” americano que, si bien es

7 La segunda parte del estudio se publicaría en 1905, ambas en el *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. La obra se reuniría, con notables adiciones por parte del autor, en la *Recopilación de ensayos sobre sociología de la religión* en 1920, y siete años más tarde aparecería la primera versión con el título con que lo conocemos, en inglés, en una traducción de Talcott Parsons. La edición parsoniana incluiría la *Introducción* que originalmente pertenecía a los *Ensayos*, estructura con la que llegó al español en 1955.

8 La comparación implícita realizada por Weber en su *Ética Protestante* lo lleva a referir no sólo la forma en que la “ética protestante” se desarrolló en Europa, sino por qué su esquema teórico no puede aplicarse a aquella región del mundo pero sí a la emergente economía capitalista norteamericana.

compartido, se articula diferencialmente debido a la distribución desigual de recursos como los ingresos y la educación, lo que permite la formación de dos sectores, uno más organizado que otro, dentro de la sociedad en general. Dahl está preguntándose qué clase de régimen político surge de una configuración como ésta, en la que recursos e influencia están desigualmente distribuidos y qué efecto puede tener la existencia de un “credo democrático”.

Para Dahl, New Haven reúne muchas características que lo hacen un caso *típico* —su larga historia, sobre todo— y realiza un *seguimiento de la trayectoria del caso* para reconstruir la formación de distintos grupos: los Patricios (*patricians*), los Empresarios (*entrepreneurs*) y los Ex-Plebe, cuyo “liderazgo” caracterizaría distintas etapas socio-políticas de la comunidad. Este seguimiento le permite a Dahl hacer una afirmación central, el cambio en la distribución de las desigualdades tiene un efecto: al principio, la desigualdad era acumulativa (*cumulative inequality*) por lo que el acceso a ciertos recursos garantizaba la adquisición de otros, sobre todo prestigio y poder político; la configuración cambió a una de desigualdad dispersa (*dispersed inequality*) donde acceder a cierto tipo de recurso —educación o dinero, por ejemplo— no era garantía para acceder al poder y prestigio. El resultado causal de este cambio de configuración era que no había *una sola* élite gobernando New Haven, como contraparte, la *democratización* (un gobierno popular) no había sido el resultado, sino una relación ambigua entre ciudadanía *general* —menos organizada— y líderes políticos, donde estos últimos si bien dirigen, dice el autor, también son dirigidos por aquellos grupos que, aún cuando no gobiernan, sí pueden hacer valer su influencia en el poder.

Un estudio en el mismo tenor, aunque previo al de Dahl, es el de Charles W. Mills, quien no se limita a estudiar una comunidad, sino que hace de su muestra a toda la Unión Americana en *La Élite del Poder* (2013) en el que busca analizar a

las *minorías* que ostentan el poder en el país y qué mecanismos les permite hacerlo. Mills propone la existencia de bases *psicológicas* entre las élites para ostentarse como tales —y que les ofrecen la cohesión que necesitan para articular su acción—, un eje institucionalizado en el que dichas minorías ejercen el control, es decir, un ámbito estructural; y las formas explícitas en que dicha unidad social, psicológica y estructural, es concertada por las distintas minorías. Estas son identificadas en los ámbitos político, económico y militar.

Para realizar su análisis, Mills analiza las “clases altas” nuevas y viejas de Estados Unidos, se apoya en el directorio de los 400 magnates de Nueva York así como a los altos mandos militares; lo que intenta describir es cómo las posiciones que guardan los representantes de las minorías en los distintos ámbitos de poder, son móviles y les permiten tomar decisiones trascendentales. Para el autor de *La Élite* es importante ampliar el nivel de análisis a la nación y multiplicar las observaciones para realizar afirmaciones causales relevantes, de ahí que su muestra sea el país entero. Se puede argumentar que el intento de Mills está lejos de ser exhaustivo, el conocimiento de un caso tan amplio como lo es un país, requiere un nivel de inmersión que difícilmente se puede decir logra *La Élite*. No obstante, se intenta dar respuestas a las preguntas que dirigen el análisis atendiendo a algunos puntos que permitan realizar afirmaciones causales, como por ejemplo, el papel que juega la escuela —de prestigio— para formar a los nuevos integrantes de las clases altas y la relación que existiría entre ello y la “coordinación” de los actores que, perteneciendo a distintos ámbitos —político, económico, militar— toman decisiones que benefician a sus intereses gracias a los valores compartidos y en los que se formaron escolarmente. Así, ciertas tendencias institucionales, cierta cohesión psicológica y social, y cierta distribución de la toma de decisiones a partir de valores compartidos, dan forma a la manera en que la élite *gobierna*.

Las élites son también tema del análisis que realiza Shamus Khan en *Privilege* (2011), quien parece retomar los temas de Mills y Dahl pero llevando el nivel de análisis a un caso *extremo*, el de la escuela secundaria *Saint Paul*. Este estudio es de corte etnográfico y basado en entrevistas y observación participante de Khan, quien a la vez, había sido egresado de ese centro de estudios (Khan y Jerolmack, 2013; Khan y Fisher, 2014) y trata de argumentar un cambio en la ética de las élites —de la exclusión a la inclusión— y el argumento del mérito como un discurso que permite la reproducción del privilegio.

Al estudiar una escuela que da forma a las *nuevas élites*, Khan intenta dar cuenta de que pese a la ética de inclusión y al discurso sobre el mérito, son los *privilegiados* los que logran articular sus disposiciones de clase para mantenerse *distinguidos* de aquellos que no las tienen, o que deben adquirirlas *artificialmente* en la formación escolar. Para llegar a conclusiones de este tipo, Khan se hace de algunas teorías dominantes, como lo son las teorías del *habitus* de Bourdieu (Bourdieu, 1988, 2007, 2011) y utiliza su caso para verificar algunos supuestos teóricos.

Un último estudio de caso que puede caer en esta “muestra” es el de Lazarsfeld, Berelson y Gaudet en *El Pueblo Elige* (1960). Se trata de un estudio realizado en 1940 en un pueblo estadounidense para tratar de responder al cómo y por qué los votantes *votan* de la forma en que lo hacen. Para ello, Lazarsfeld y su equipo realizan un *estudio de panel*⁹ en el condado de Erie, Ohio, Estados Unidos.

Se puede decir que el estudio de Erie es el de un caso *típico*; los investigadores lograron mediante las encuestas construir una serie de variables para analizar las decisiones de voto en la elección en la que Franklin D. Roosevelt accedió a su tercer periodo presidencial por el Partido Demócrata. Los investigadores asocian distintas variables para

realizar algunas de las afirmaciones causales a las que llegan: el peso de la decisión de voto está dado por el *status económico-social* (S.E.S.) y un índice de predisposición política que incluía la variable anterior así como la religión y lugar de residencia. A partir de ello, se intenta afirmar, por ejemplo, que las características socioeconómicas predisponen a cierto tipo de decisión de voto, el papel que juega el interés en la contienda política como determinante para votar o abstenerse, el efecto del grupo social de pertenencia para inclinarse por una opción u otra de partido político, y sobre todo, la cuestión de la influencia de los *líderes de opinión*, como mediadores de la información y en gran medida determinantes de la decisión de los votantes. Pese a la gran cantidad de afirmaciones causales realizadas por Lazarsfeld y su equipo, el estudio de este caso *típico* no busca predecir sino explicar cómo se dieron ciertas decisiones —en Erie— y proponer criterios para analizar el cómo se llega a tales decisiones en otros contextos.

Como se puede ver con los anteriores ejemplos, los niveles de análisis no van en menoscabo del tipo de afirmaciones que un estudio de caso busca hacer. Mientras Mills trabaja con la comunidad de New Haven, Dahl con todo un país y Khan con una sola escuela, buscan explicar un fenómeno similar, las élites y las tomas de decisiones que involucran la articulación del poder. Por otra parte, la forma en que se toman las decisiones es lo que intenta ser explicado por Lazarsfeld para hablar de un condado, Erie, en el marco de un evento nacional, una elección presidencial. A continuación, se analizan otros estudios de N-pequeña en los que se pasa de casos típicos a los extremos y desviados.

Extremos y diferencias: religiosos, establecidos y marihuanos

El primer caso de este apartado es el realizado por Norbert Elias y John Scotson en el asentamiento

⁹ La investigación contó con grupos locales de entre 12 y 15 personas que fueron capacitadas para aplicar las entrevistas del estudio; se diseñó una muestra de 3 mil personas divididas en cuatro grupos de 600 casos de los cuales, tres sirvieron como grupos de control y el grupo restante fue entrevistado repetidamente cada mes entre mayo y noviembre de 1940.

de Winston Parva¹⁰, y que quedó asentado en la publicación de *Establecidos y Marginados* (2016). El caso reúne las características descritas por Ragin y Becker (1992) de ser *empírico* y tener como dimensión la de ser *específico*, es decir, es un caso encontrado. También se le puede describir como *paradigmático* en el sentido de que puede servir como un punto de referencia para la construcción de cierto tipo de hipótesis (Flyvbjerg, 2006) o lo que otros autores llaman caso *extremo* (Gerring, 2007a, p. 101).

El trabajo en Winston Parva inició con la preocupación de Scotson sobre la incidencia de la delincuencia juvenil; el poblado fue elegido por un diferencial en las tasas de delincuencia que parecía asociada a la antigüedad de los asentados —la zona habitada por “establecidos” tenía menos incidencia que la de los nuevos residentes—, sin embargo, durante el periodo de estudio, tal diferencial se redujo y emergió un problema de investigación distinto, a saber, la forma en que los establecidos trataban a los nuevos asentados —a la postre, “marginados”—. Elías y Scotson empiezan a tratar a Winston Parva como una especie de “experimento natural”, en el que se pueden observar a nivel “microsocial” dinámicas “macrosociales”. Los establecidos discriminaban a los marginados aunque las diferencias entre ambos grupos se reducían a la antigüedad de la residencia; adicionalmente, los grupos creaban formas de conducta y autovigilancia para mantener dicho control de unos sobre otros. Los autores intentan explicar que era la cohesión que el grupo “establecido” mantenía, la que le permitía articular el poder de excluir a los “marginados”, esa posición ventajosa le permitía reproducir la marginación de estos últimos. Para Elías y Scotson el fenómeno les ofrecía un “paradigma empírico” (Elías y Scotson, 2016, p. 29) para observar problemas similares como el de la discriminación, la dominación y el poder, a nivel global, a partir de lo que pasaba en el contexto particular bajo observación. Para ellos,

las teorías existentes no permitían explicar lo que pasaba en Winston Parva —como, por ejemplo, que las estrategias del grupo establecido para sobajar a los marginados “funcionaban” al grado de que los últimos incorporaban el estatus de pertenecer a una categoría “menor”—. Los hallazgos permitieron a los autores llegar a afirmaciones tales como que “lo que suele llamarse «relaciones de raza» no son mas que relaciones entre establecidos y marginados de un tipo particular” (2016, p. 45) o que las relaciones entre grupos “diferentes” no están articuladas por tal diferencia, sino determinada por la génesis del vínculo diferencial *nosotros-ellos* y la cohesión social de uno de los grupos para articular poder sobre el otro.

Siguiendo con los casos extremos y/o paradigmáticos, uno más de este tipo es el realizado por Becker en *Outsiders* (2010) en el que el autor analiza el fenómeno de la *desviación* a partir de distintos estudios de caso, uno de ellos, *Convertirse en un consumidor de marihuana*. Becker parte de señalar cómo las teorías existentes para explicar la desviación —el delito y el “mal comportamiento” y sobre todo aquellas explicaciones psicologistas que trataban al desviado como individuo con una predisposición a la conducta sancionada— eran insuficientes para dar cuenta del fenómeno. Después de describir la desviación como la “infracción a un tipo de regla acordada”, Becker va más allá al explicitar que lo desviado es algo definido por la sociedad (2010, p. 28). Es decir, para que un acto sea definido como desviado, tiene que ser sancionado como tal por un grupo social específico. A partir de ello, Becker usa el concepto de *trayectoria* para describir el camino de la desviación como un proceso que va del aprendizaje hasta el grado de adquirir el *rasgo dominante* de la desviación para finalmente ser integrado a un grupo que comparte esta característica.

Al estudiar a los consumidores de marihuana, Becker intenta concluir que no es una predisposición

¹⁰ Es el nombre ficticio de la comunidad ubicada en el área metropolitana de Leicester, y que fue estudiada por los autores entre 1958 y 1960.

lo que lleva a la conducta desviada. Mediante la inducción analítica, Becker busca “casos” —en tanto que unidades de observación— para confirmar la hipótesis de que el consumidor aprende el *placer* de fumar marihuana y ello refuerza la conducta “desviada”. A partir de entrevistas mediante la técnica de *bola de nieve*, Becker busca reunir ciertos pasos en la trayectoria del consumidor: la curiosidad, el *aprender la técnica* —mediante observación, imitación o enseñanza directa—, la puesta en relación de los efectos de fumar con el placer y su experimentación, y la adquisición de una disposición y motivación para continuar con el consumo.

Aunque se puede argumentar que Becker usa “muchos casos” para construir su estudio, en realidad sigue siendo una muestra de $N=1$ donde el caso es el consumo de marihuana, independiente de las observaciones que haya reunido para llegar a las conclusiones que llegó.

El último estudio a describir en este apartado pertenece al grupo de estudios de caso bajo el diseño de *most-similar* realizado por Rivera, Odgers y Hernández en *Mudar de Credo* (2017) en el que los investigadores utilizan dos comunidades de Morelos para estudiar la relación entre la migración y el cambio en la adscripción religiosa (protestante-católica). Por principio, tratan de señalar las teorías rivales que hablan del cambio religioso y que han intentado establecer una relación causal entre las dos variables (mayor migración => cambio religioso) y en lugar de refutar o aceptar tal determinación, la cuestionan a partir de las dos comunidades ubicadas en un estado que no presentaba sino hasta recientemente, patrones migratorios (es decir, no era un estado tradicionalmente expulsor de migrantes).

El Estado de Morelos, contexto del estudio, se plantea como un caso influyente, de entre el cual, se eligen dos localidades: Tepalcingo, caso de *referencia*, caracterizado por ser el mayor expulsor de

migrantes y con la tasa más alta de cambio religioso y descenso del catolicismo; y Zacualpan, el *contraste*, similar a Tepalcingo pero con una diferencia importante, el reforzamiento del catolicismo en lugar del cambio religioso. El estudio es de carácter etnográfico y reúne dos “ejemplos” para un *estudio de caso*; se complementó con análisis histórico de las comunidades —sobre todo, la evolución de los asentamientos comparado con el crecimiento o presencia de instituciones religiosas— y una etapa previa de análisis sociodemográfico en el que se llevó a cabo la selección de las dos localidades. Los autores conforman tres ejes de análisis que incluyen la movilidad migratoria hacia Estados Unidos, la transnacionalización de prácticas religiosas —mediante la circulación de “remesas socioculturales”— y los efectos perceptibles de la migración sobre la alteridad religiosa. El estudio detectó que la migración internacional afectaba diferencialmente el ámbito religioso de las comunidades; si bien, en ambos casos las remesas socioculturales y económicas impactaban en el desarrollo religioso, lo hacían de forma distinta, reforzando el catolicismo en Zacualpan —en apoyos a los festejos patronales, por ejemplo— o promoviendo el cambio de adscripción religiosa en Tepalcingo; otros efectos observados fue un aumento del conocimiento de las prácticas religiosas en ambas localidades y la promoción de la aceptación de la alteridad religiosa, e incluso, la producción prácticas religiosas “pragmáticas”, movilidad y matrimonios interreligiosos, entre otras conductas. Los investigadores concluyen que la movilidad internacional no ejerce un efecto causal unívoco de movilidad religiosa, sino que permite la adquisición de recursos —culturales y económicos— que pueden ser diferencialmente dirigidos, dependiendo del contexto, dando lugar a variadas configuraciones religiosas y socioculturales.

Conclusiones: lo que decimos con un solo caso

El presente análisis buscó sintetizar diez estudios de caso en los que la $N=1$ y describir, sucintamente, los resultados y afirmaciones causales realizados por sus autores. Se partió de los estudios clásicos de Weber y Marx que estaban fincados en teorías fuertes ya sea para generar explicaciones causales como en *El Capital*, afinar teorías como la de la lucha de clases en el 18 Brumario u ofrecer explicaciones dependientes del contexto como en *La Ética Protestante*.

El segundo grupo de casos describe distintos niveles de análisis, el macro —nacional— de Mills, el meso de las comunidades abordadas por Dhal y Lazarsfeld y el micro del estudio etnográfico de Khan, diferentes además por la cantidad de observaciones que reunían, desde estudios de panel a entrevistas etnográficas pasando por estudios historiográficos de seguimiento de trayectoria de los casos.

El tercer grupo de casos extremos integrado por Elias, Becker y Rivera, va de los estudios etnográficos e históricos como el de Winston Parva para analizar la conformación de relaciones diferenciadas de poder entre *establecidos* y *marginados*, las trayectorias de aprendizaje y reforzamiento de comportamientos desviados de consumidores de marihuana, o el estudio de mayor similitud de dos comunidades morelenses caracterizadas por valores diferentes en la variable de movilidad religiosa.

Como se puede inferir de esta *muestra de casos*, hay distintos niveles en las pretensiones de generabilidad que ofrecen los estudios. Los respaldados por teorías más fuertes pretenden ofrecer explicaciones causales con miras a explicar fenómenos amplios, conforme el nivel de análisis se reduce las pretensiones son cada vez más acotadas. En cualquiera de las instancias, sin embargo, hay una pretensión implícita doble: la de una comparación hacia la población —es decir, la de

una inferencia causal aplicable a otros contextos— y por tanto, la de explicar toda la varianza del fenómeno bajo estudio a partir de lo observado en un solo caso. Se trata, en todo momento, de construir conocimiento teóricamente relevante para analizar un más amplio espectro de instancias del fenómeno y es, básicamente, la intención de un estudio de caso a pesar del reducido tamaño de su muestra.

Si bien quedan muchos aspectos de los estudios de caso por analizar —como lo son los criterios de selección, los problemas de inferencia a partir de casos únicos, etc.— que no eran el objetivo del presente trabajo, la pretensión nuestra, la de explicitar los alcances y por tanto, limitaciones de los estudios de caso esperamos hayan quedado suficientemente discutidas. El análisis de los ejemplos, si bien, sucinto, no pretendió agotar todas sus características. De lo que hemos querido dejar constancia es de la diversidad de investigaciones que hacen uso de los “estudios de caso”, y en ese tenor, esperamos que la discusión sobre la viabilidad analítica de este tipo de abordaje metodológico se siga ampliando.

Referencias

- Bates, R. (2009). *From Case Studies to Social Science: A Strategy for Political Research*. En C. Boix y S. C. Stokes (Eds.), *The Oxford handbook of comparative politics* (pp. 172-185). Oxford: Oxford Univ. Pr. Recuperado de <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199566020.001.0001/oxfordhb-9780199566020-e-7>
- Becker, H. S. (2010). *Outsiders hacia una sociología de la desviación*. (J. Arrambide Squirru, Trad.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Byrne, D. (2009). introduction: Case-Based Methods: Why We Need Them; What They Are; Hot to Do Them. En D. Byrne y C. C. Ragin (Eds.), *The SAGE handbook of case-based methods* (pp. 1-10). Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Campbell, D. T y Russo, J. M. (2001). *Social Measurement*. Estados Unidos: Sage Classics.
- Cohen, G. A. (1986). *La teoría de la historia en Karl Marx. Una defensa*. México: Siglo XXI.
- Dahl, R. A. (1961). *Who Governs? Democracy and Power in an American City*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Eisenhart, M. (2011). *Generalization from qualitative inquiry*. En K. Ercikan y W. M. Roth (Eds.), *Generalizing from educational research* (pp. 51-66). London: Routledge.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: FCE.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research. A realistic approach*. Sage Pubns Ltd.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Geddes, B. (1990). *How the cases you choose affect the answers that you get: Selection bias in comparative politics*. *Political Analysis*, 2(1), 131-150.
- George, A. L. y Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Gerring, J. (2007a). *Case study research: principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gerring, J. (2007b). *The Case Study: What it is and What it does*. En C. Boix y S. C. Stokes (Eds.), *The Oxford handbook of comparative politics* (pp. 90-122). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Khan, S. y Jerolmack, C. (2013). *Saying Meritocracy and Doing Privilege*. *The Sociological Quarterly*, (54), 9-19.
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Khan, S. R. y Fisher, D. (2014). *The practice of research: how social scientists answer their questions*. New York: Oxford University Press.
- King, G., Keohane, R. O. y Verba, S. (2000). *El Diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza.
- Kirk, J. y Miller, M. L. (2005). *Reliability and validity in qualitative research (Nachdr.)*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B. y Gaudet, H. (1960). *El pueblo elige. Proceso de formación del voto durante una campaña presidencial*. Buenos Aires: Ediciones 3.
- Levy, J. S. (2008). *Case Studies: Types, Designs, and Logics of Inference*. *Conflict Management and Peace Science*, (25), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- Lieberson, S. (1991, diciembre). *Small N's and Big Conclusions: An Examination of the Reasoning in Comparative Studies Based on a Small Number of Cases*. *Social Forces*, 2(70), 307-320.
- Lobe, B. y Rihoux, B. (2009). *The case for qualitative comparative analysis (QCA): Adding Leverage for Thick Cross-Case Comparison*. En D. Byrne y C. Ragin (Eds.), *The SAGE Handbook of Case-Based Methods* (pp. 222-242). London:

- SAGE Publications. Recuperado de DOI: 10.4135/9781446249413.n13
- Márkus, G. (1985). *Marxismo y antropología*. México: Editorial Grijalbo.
- Marx, K. (1974). *Manuscritos: economía y filosofía*. (F. Rubio Llorente, Trad.). Madrid: Alianza.
- Marx, K. (2014). *El capital: crítica de la economía política, tomo I, libro I. El proceso de producción del capital*. (R. Campa, Ed., W. Roces, Trad.) (4a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2015). *Antología Karl Marx*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/11087153>
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realistic Approach to Qualitative Research*. Estados Unidos de Norteamérica: Sage Publications.
- Mills, C. W. (2013). *La élite del poder*. (F. M. Torner y E. de Champourcin, Trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Platt, J. (1992). Cases of cases... of cases. En C. C. Ragin y H. S. Becker (Eds.), *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry* (pp. 21-52). Cambridge [England] ; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Ragin, C. (2009). *Reflections on Casing and Case-Oriented Research*. En D. Byrne y C. Ragin (Eds.), *The SAGE Handbook fo Case-Based Methods* (pp. 522-534). London: SAGE Publications. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4135/9781446249413.n32>
- Ragin, C. C. y Becker, H. S. (Eds.). (1992). *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge [England] ; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Rivera Sánchez, L., Odgers Ortiz, O. y Hernández Hernández, A. (2017). *Mudar de credo en contextos de movilidad: las interconexiones entre la migración y el cambio religioso*. Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos – El Colegio de la Frontera Norte.
- Sartori, G. (1991). *Comparación y método comparativo*. En G. Sartori y L. Morlino (Eds.), *La comparación en ciencias sociales* (pp. 29-51). Madrid: Alianza Universidad.
- Sartori, G. y Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. (J. Russo, Trad.). Madrid: Alianza.
- Small, M. L. (2009). "How many cases do I need?": On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(5), 5-38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Vennesson, P. (2013). *Estudios de caso y seguimiento de procesos: teorías y prácticas*. En D. Della Porta y M. Keating (Eds.), *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista* (pp. 237-254). Madrid: Akal.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. (F. Gil Villegas, Ed.) (Tercera edición en español de la primera en alemán). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. (F. Gil Villegas, Ed.) (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2012). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires; Madrid: Amorrortu.

DESARROLLO COMUNITARIO Y EDUCACIÓN SOCIAL

LÍDERES QUE TRANSFORMAN
SU COMUNIDAD

Modalidad Mixta (Semipresencial)
Duración 12 Trimestres (3 años)
Colegiaturas Accesibles

Fórmate como líder

Emprende proyectos comunitarios
Impulsa el desarrollo sustentable
Utiliza herramientas digitales
Promueve los derechos humanos
Colabora con tu comunidad
Practica la educación inclusiva
Participa en la educación social

Informes

Tel: (963) 636 61 00 Ext. 206-244
licenciaturas@cresur.edu.mx

www.cresur.edu.mx

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200
CP: 30037 Comitán de Domínguez, Chiapas

 @cresur_comitan

 /cresur.comitan



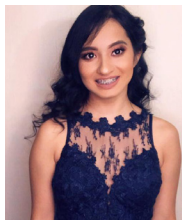
“

En el mundo de hoy, es crucial que un Estado logre su autonomía en el sistema internacional (...). En este sentido, para los países sudamericanos, un camino viable (...) es la articulación de sus mercados y la supranacionalización de sus instituciones.

”



Era de Rayo (2010). Sur America [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/9PaXND>



Keren Nalleli Ríos Gómez

Estudiante de sexto semestre de la licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad de Guadalajara, con eje especializante en Gobierno y Política Exterior. Motivada por la creación del conocimiento que enriquece a la ciencia, es autora de artículos científicos en materia de derechos humanos y actualmente participa en la línea de investigación del Interés Local Internacional de las entidades federativas mexicanas.



Vícto Genaro Ríos Rodríguez

Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, con 18 años de antigüedad. Imparte las materias de Derecho Internacional Público, y Sistemas Jurídicos Contemporáneos. Apasionado por la temática internacional. Es Licenciado en Derecho con Maestría en Derecho Civil. Es miembro del Cuerpo Académico "Gobernanza y Derechos Humanos". Cultiva la línea de investigación: "Las condiciones laborales y humanos de los trabajadores agrícolas del sur de Jalisco, México".

Los retos de la integración política sudamericana en el siglo XXI

The challenges of the South American political integration on the XXI century

Karen Nalleli Ríos Gómez
knalleli@hotmail.com

Víctor Genaro Ríos Rodríguez
genaro.rios@cusur.udg.mx

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019

Resumen

En el mundo de hoy, es crucial que un Estado logre su autonomía, sin embargo, solo unos pocos Estados y bloques integrados lo han logrado. Para los países sudamericanos, un camino viable que conduzca a su autonomía plena es la articulación de sus mercados y la supranacionalización de sus instituciones. No obstante, pese a los numerosos intentos de integración regional sudamericana a lo largo de la historia, éstos distan mucho de materializarse. Anteriormente, los círculos académicos habían concluido que, entre numerosos factores, la diversidad ideológica y política permeaba un escenario complicado para su unión; ahora, la heterogeneidad ya no es la naturaleza del mapa político, puesto que los gobiernos, ahora democráticos, tienen en su

mayoría a líderes con posturas de derecha. Por consiguiente, esta investigación está encaminada a indagar sobre los actuales retos que enfrentan las naciones sudamericanas para su integración política, exponiéndose para ello, las cuestiones internas e intrarregionales más relevantes.

Palabras clave: Sudamérica, integración política, cuestiones internas, cuestiones intrarregionales, divergencias.

Abstrat

In today's world it is crucial for a state to accomplish its own autonomy, however just a few states and multi-state integration have succeeded. For the South American countries, a viable path that leads to a plain autonomy is to set their own markets

and step forward to a supranational union of their institutions. Despite many efforts made throughout history for a South American regional integration none has ever manage to materialize. Previously, many scholars concluded that, among many factors, the diversity on ideologies and politics set place to a complicated scenario for a regionalization. Nowadays, heterogeneity is no longer part of the political nature that is mapped out, since most of the administrations, at the present democratic, are lead by right-wing politicians. This paper is directed into inquiring on the challenges that the South American nations face for their political integration on the XXI century, considering the most relevant internal and intraregional affairs and thoroughly explaining the former.

Keywords: South America, political integration, internal affairs, interregional affairs, divergences.

Introducción

A lo largo de la historia, el sistema internacional ha ido cambiando. La propia naturaleza de un “sistema” en el cual todas sus partes están relacionadas e interconectadas, propicia el constante dinamismo. Pero conforme estas realidades cambian, es necesario redefinir. En el mundo de hoy, es crucial que un Estado logre su autonomía en el sistema internacional, sin embargo, solo unos pocos Estados y bloques integrados lo han logrado. En este sentido, para los países sudamericanos, un camino viable que conduzca a su autonomía plena es la articulación de sus mercados y la supranacionalización de sus instituciones.

Europa, que ha sido siempre tema central en la historia y las relaciones internacionales, está consolidando su proceso de integración regional como un mercado común. Sudamérica, por otro lado, ha realizado numerosos esfuerzos de integración económica, sin embargo, el proyecto

aún dista mucho de completarse.

En ese sentido, esta investigación está encaminada a indagar sobre los actuales desafíos que enfrentan las naciones sudamericanas, desde una perspectiva política; esto se pretende lograr a través de un análisis de las cuestiones políticas¹ más relevantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, Bolivia, Perú y Ecuador; posteriormente, un estudio de su interrelación en el contexto regional, y finalmente, la interpretación del efecto que trae en la integración sudamericana.

Para efectos de esta investigación, se entenderá por izquierda y derecha política, los alusivos al concepto que ofrecen González y Queirolo (2013), quienes estudiaron ambas posturas políticas en América Latina y las desarrollan de la siguiente manera: el significado de izquierda y derecha en la tradición histórico-analítica ha variado según los tiempos y lugares de referencia; en América Latina, desde la perspectiva histórico-analítica y según la autoidentificación ideológica, sus rasgos distintivos son:

Cada vez en mayor medida, la economía está más ligada a la política, y con el objeto de realizar un completo análisis, será necesario señalar algunas cuestiones económicas que permiten comprender el contexto político

-Izquierda: hacen énfasis en la justicia, la igualdad y la movilidad social, priorizan la distribución sobre la acumulación y asignan gran peso al Estado.

-Derecha: su público objetivo son los herederos de las élites tradicionales del siglo XIX, que usan un discurso fascista o neofascista o son apoyados por militares. “De derecha serían entonces los defensores más elitistas del orden establecido, incluyendo a los nostálgicos del siglo XIX, a los que se inspiran en las grandes corrientes autoritarias” (González y Queirolo, 2013, p. 89).

1 Cada vez en mayor medida, la economía está más ligada a la política, y con el objeto de realizar un completo análisis, será necesario señalar algunas cuestiones económicas que permiten comprender el contexto político.

Esta clasificación, realizada por Coppedge en 1997 es tal vez hoy una de las más conocidas, bien definidas y exhaustivas clasificaciones ideológicas de los partidos políticos de la región sudamericana (González y Queirolo, 2013). Es por ello, que ambos conceptos en esta investigación serán abordados desde esta perspectiva académica.

Desarrollo

“La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres, sino inexorable decreto del destino. Unámonos y seremos invencibles”

Simón Bolívar

La idea de la integración de las naciones sudamericanas estuvo presente en la mayoría de los países desde el proceso mismo de su independencia del feudo español. Del genio de Bolívar, nacieron las ideas políticas que giraban en torno a la liberación del dominio colonial y del tipo de sociedades que debían surgir después de quebrado el régimen colonial. Posteriormente, hubo avances en la conciencia de la necesidad de la integración y empezó a germinar un consenso integracionista que permitió el avance de procesos de diálogo político entre gobiernos y el desarrollo progresivo de procesos subregionales de integración en América del Sur y América Central.

Pero Sudamérica no se logra poner de acuerdo en diversos asuntos, pese a las ventajas económicas y políticas que una integración representaría, puesto que en términos económicos, se optimizaría el aprovechamiento, la explotación y la libre circulación de los cuatro factores de producción (capital, mano de obra, recursos naturales y tecnología) aunado a ello, se repelería el intervencionismo del capital imperialista, se regularía la participación de empresas transnacionales que siempre se han visto voraces de obtener grandes utilidades y, además de un crecimiento económico, se aseguraría un desarrollo exitoso dentro de la economía mundial.

En lo político, se tendría mayor estabilidad, se enviaría al mundo entero un mensaje de unidad y fortaleza sudamericana, para la negociación de acuerdos y tratados internacionales en materia comercial, de inversiones y de cooperación.

Puesto que involucra numerosos factores que hacen posible o no su conclusión, un proceso de integración es sumamente complejo. Además del factor económico de los mercados, complementada con avances de cohesión social, es necesaria la aplicación obligatoria de objetivos y proyectos políticos. “Con la cumbre de presidentes sudamericanos celebrada en septiembre de 2000 en Brasilia, se dio un primer paso hacia una división político-económica y de integración política del hemisferio occidental” (Grabendorff, 2001, p. 21). Los procesos de integración política han tenido un mayor auge en el siglo XXI, por ello su pertinencia de estudio, hecho que se ha reflejado por la creación de asociaciones, foros, firma de tratados y políticas de vecindad, por eso no se puede descartar una futura integración política. Algunas de las instituciones intergubernamentales que se han creado en la materia son:

-La Unión de Naciones Sudamericanas (Unasur), impulsada por Brasil, pretende constituir un espacio de concertación política entre todos los países de Sudamérica (todos son Estados Miembros) y consolidar una verdadera identidad regional. Ha focalizado su trabajo en el ámbito político y se ha constituido como foro de diálogo permanente en temas trascendentales. Reciente, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Perú suspendieron su participación en Unasur alegando la acefalía del organismo. Unasur representa una instancia de integración de nuevo tipo.

-El Parlamento Andino, órgano deliberante, de Representación Ciudadana y de Control Político del Sistema Andino de Integración (Reglamento General del Parlamento Andino, artículo 6) cuyos miembros discuten posibles formas de resolución de problemas comunes y actúan bajo cuatro ejes

misionales: armonización legislativa, participación ciudadana, control político y fortalecimiento de la integración regional

-La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), “es un mecanismo intergubernamental de diálogo y concertación política” (CELAC, 2018). Cabe mencionar, que, aunque este no es un organismo exclusivo de América del Sur, incluye a todos los países sudamericanos y es de máxima relevancia para esta región en virtud de que constituye un foro para discutir temas como crisis políticas y económicas, como la que aqueja a Venezuela, por lo tanto, es relevante que se considere.

- La Cumbre de América Latina y el Caribe sobre Integración y Desarrollo (CALC), es concebida como el primer intento de reunir a todos los jefes de Estado y gobierno en la región, sin la participación de Estados Unidos. Parte de la premisa de que la integración política es una aspiración histórica de sus pueblos y condición necesaria para la interacción de la región con el resto del mundo (CALC, 2019).

- La Iniciativa para la Integración de la Infraestructura de Sudamérica (IIIRSA), establecida en agosto de 2000, es un espacio de diálogo y concertación de políticas entre los países sudamericanos (no necesariamente un proyecto de integración estructurado) y está liderado por Brasil, aunque cuenta con el respaldo de sus pares en Sudamérica (Cobarrubia, 2013). La IIIRSA está enfocada en la realización de proyectos para la mejora del transporte, la energía y las telecomunicaciones regionales, con el objetivo de facilitar la integración.

Sin embargo, ninguno ha materializado su objetivo, es por ello, que en este documento se expondrán algunas cuestiones intrarregionales que se consideran son los retos que enfrenta Sudamérica en su integración política. Dentro de muchos

Estados sudamericanos, dada su difícil situación política y también económica, la importancia de los factores internos ocupa, el primer plano del debate público. En este sentido, se exponen las siguientes situaciones.

Argentina

Argentina, bajo la dirección de Mauricio Macri, el actual presidente de derecha², se ha visto inmerso en una brutal turbulencia económica que condujo a una devaluación de su moneda nacional en más de un 100% durante el presente año y una inflación de más del 40% según diversas fuentes. Ante estos acontecimientos, el gobierno se ha visto en la necesidad de aprobar legislaciones con ajustes presupuestarios muy rígidos trayendo como inevitable consecuencia la movilización de la oposición. De todos modos, la Argentina, a pesar de sus inestabilidades y crisis, logró una importante participación en el proceso de integración sudamericana a través de su diplomacia integracionista.

A pesar de la diferencia de concepción entre gobiernos y de las ambigüedades iniciales de la Argentina con respecto al bloque, el país mantuvo su diplomacia de integración regional. Más aún, algunas divergencias sensibles con Brasilia no fueron obstáculos para que Buenos Aires continuara con esta diplomacia. La relación con Brasil es un punto crucial. Ambos comparten el liderazgo en los organismos regionales y se han caracterizado por su activismo e impulso a la integración sudamericana. Sin embargo, han sido cuestiones principalmente políticas las que han dejado entrever un alejamiento en la relación bilateral.

Brasil

Brasil se ha caracterizado por su creciente liderazgo regional. Debido a su destacada proyección geopolítica regional, se le ha considerado el “papá grande” que maneja la política latinoamericana.

² Los términos “derecha e izquierda” se usan para definir la posición política. En Argentina, la izquierda está relacionada con el populismo y la derecha con el conservadurismo. La posición política de Macri no es radical, de hecho, en los debates académicos se plantea que está en un punto intermedio, otros incluso lo han considerado como la nueva izquierda.

Además de ser potencia regional, ejerce poder e influencia geopolítica en la región. En los últimos años, Brasil ha buscado fomentar su papel como motor del dinamismo regional expresándolo en discursos políticos, reflejándose en su activismo en organismos regionales, y estableciéndolo en su propia constitución federal. Uno de los aspectos más importantes que resaltan en su iniciativa, es la propuesta estratégica para unir, no solo económica, sino política y socialmente a los países, con un discurso que denota iniciativa hacia un acercamiento político que reincida en resultados integracionistas. Sin embargo, también se le ha criticado no querer verdaderamente asumir el liderazgo regional con todos los costos que representaría.

No obstante, puede que esto de un giro de 180° con la próxima llegada al poder ejecutivo federal de Jair Bolsonaro; quien es un político y exmilitar considerado de ultraderecha. Los medios de comunicación electrónicos lo señalan como el candidato (ahora Presidente electo) que ha hecho declaraciones homofóbicas, machistas y racistas, defensor de la dictadura, y entre sus posturas más controversiales se encuentran el estar a favor del aborto, la tortura, y la pena de muerte. Cabe mencionar que su llegada al poder fue posible por el desprestigio que ha sufrido la izquierda por los escándalos de corrupción de Dilma Rouseff y Luiz Inácio Lula da Silva.

Por si fuera poco, el nuevo líder brasileño resta importancia a la integración sudamericana, pues tanto él, como el futuro ministro de Economía, Paulo Guedes, han revelado que Mercosur no es prioridad y que Brasil negociará con todo el mundo; asimismo, el equipo de Bolsonaro planteó que se retrocediera de Unión Aduanera a Zona de Libre Comercio, puesto que así cada país podría negociar con terceros bilateralmente. En lo concerniente a Unasur, este organismo ha desarrollado un papel importante en el fortalecimiento de las democracias de América del Sur, tomando en cuenta que Brasil

ha sido miembro fundador y su principal impulsor, pero el discurso del presidente electo a favor de la dictadura, el futuro y la organización, resulta incierto.

Aunado a ello, Bolsonaro romperá la tradición de realizar la primera visita presidencial con Argentina, acción que, en esencia, ratificaba la amistad, alianza y compromiso con Mercosur. En su lugar, la primera visita al exterior tendrá lugar en Chile, el periódico en línea El País comenta que será todo un gesto, puesto que Paulo Guedes es un admirador del modelo chileno (2018), y agrega que, elegir a Chile no fue una elección al azar, Bolsonaro busca formar un frente de gobiernos conservadores en la región.

Chile

Chile ha coincidido con una visión integracionista regional y con la necesaria unidad para asumir fuerzas en foros mundiales. Pero a su discurso se le restó credibilidad y eficacia porque no quiso asumir el liderazgo de América Latina. Siguiendo a Paredes (2012), es el país sudamericano que tal vez ostente un menor grado de participación en organismos regionales.

Habría que tomar en consideración que ha sido una de las economías latinoamericanas con mayor crecimiento económico (Banco Mundial, 2018), su apertura comercial ha sido elemento clave puesto que esta nación ha firmado Tratados de Libre Comercio (TLC) con 50 países de tres continentes (Faustino, 2013), que pone entre dicho la necesidad de integrarse políticamente en la región. En resumidas cuentas, el interés nacional de Chile, y los análisis académicos que se han hecho sobre la dirección que debería tomar están centrados meramente al ámbito económico, debatiéndose sobre la pertinencia de la rebaja unilateral de aranceles, la profundización en los TLC existentes y el reforzamiento de su presencia en organismos de la Cuenca del Pacífico, etc.

Sebastián Piñera, actual presidente chileno y considerado de la derecha moderna, quebró la

hegemonía de 14 años de la izquierda (El País, 2017), él es un economista e inversor con proyectos focalizados meramente en materia económica y actualmente enfrenta la desconfianza política por parte de la sociedad generada por la corrupción de las instituciones.

Colombia

El principal reto interno que enfrenta Colombia es el del narcotráfico y la guerrilla, pero este a su vez, se convierte en uno externo, puesto que ha adoptado como tema principal de su agenda externa la narcotización y la “terrorización”, término que les han acuñado a los grupos guerrilleros, y además, se ha visto en la necesidad de alinearse a Estados Unidos. Este país sudamericano es el principal país productor de cocaína y Estados Unidos es su principal consumidor. Esta cuestión vincula a ambos gobiernos; para erradicar el tráfico de drogas, Estados Unidos ha llevado a cabo diversas estrategias, una de ellas es el llamado “Plan para la Paz y el Fortalecimiento del Estado” o también conocido como “Plan Colombia”, que es un acuerdo bilateral que consiste en la casi total financiación de Estados Unidos para resolver los problemas mencionados anteriormente (Duro, s.f.).

La presencia de Estados Unidos en el continente sudamericano es histórica, ejerce influencia e injerencia en los asuntos internos de la región. La misma Doctrina Monroe “América para los americanos”, se convirtió después en “América para los estadounidenses”, ciertamente juega un papel muy importante en la integración sudamericana. Pero en el caso particular de Colombia, la cuestión del narcotráfico ha profundizado una mayor interferencia en asuntos internos

Por otro lado, el gobierno de Álvaro Uribe, llevó a su país al aislamiento en su zona natural. Posteriormente, Juan Manuel Santos, se caracterizó por su activismo político, interesado en recomponer la posición de su país en el ámbito internacional; y ahora, con la llegada de Iván Duque Márquez, quien, de hecho, fue asesor de política internacional de su antecesor, se espera que se establezcan

fuertes lazos regionales en entendimiento con la derecha política del continente, especialmente con Argentina, Brasil, Chile y Perú.

No obstante, con Venezuela continúan las tensiones, puesto que Duque considera que Maduro es un presidente ilegítimo, estas hostilidades, aunque están lejos de llevar a un enfrentamiento armado, ya llevaron a la ruptura de relaciones diplomáticas por parte de Venezuela y se concibe como un reflejo de la lejanía hacia una integración política.

Venezuela

Venezuela actualmente atraviesa una crisis económica causada por la caída de los precios del petróleo, que sumada a la crisis política ha provocado, entre otras cosas, los escasos de alimentos, de bienes, de servicios básicos y la hiperinflación del bolivariano venezolano.

Ha sido un grave error hacer dependiente sus ingresos a los precios del petróleo, puesto que cuando éstos bajaron, el 97% de su economía se vio afectada, y derivado de ello, una serie de cuestiones internas y externas han causado la hiperinflación sin freno de su moneda nacional. Sin embargo, el gobierno de Nicolás Maduro atribuye esta crisis a las injerencias de Estados Unidos de América y su interés en desestabilizarlos, por lo cual, hace llamados a la sociedad civil para brindar su apoyo al gobierno y no caer en la conspiración americana.

A saber que, el gobierno venezolano, junto con el de Evo Morales en Bolivia y el de Daniel Ortega en Nicaragua, son los únicos gobiernos de izquierda en el continente sudamericano, hecho que ha coadyuvado a su aislamiento frente a una mayoría derechista.

Bolivia

A partir del 2006, con el partido político Movimiento al Socialismo, Bolivia optó por pasar de un modelo liberal como política económica a uno más estático y cerrado. Si bien la integración

en la región ha sido siempre parte principal de la política exterior boliviana, la política de integración también dio un giro, teniendo mayores prioridades políticas que económicas (Agramont, 2010). Como se encuentra detallado en el Plan Nacional de Desarrollo, “la nueva política exterior boliviana (...) no está limitada al intercambio de mercancías, sino que abarca también el intercambio cultural, social científico, político y tecnológico, basado en la complementación de las disponibilidades y capacidades de cada pueblo.” (Gobierno Nacional de Bolivia, 2006, pp. 17-18).

La política de diálogo se refiere al acercamiento y mantenimiento de relaciones estrechas del gobierno boliviano con los demás gobiernos de la región, como el medio primordial para la conducción de las relaciones internacionales (Agramont, 2010). Es importante resaltar que esta política de diálogo es prioridad en la política exterior, lo que explica la participación de Bolivia en procesos de integración que tienen una dimensión más política que comercial. Tal vez el ejemplo más representativo de esta política de diálogo sean las relaciones con Chile; luego del rompimiento de relaciones diplomáticas, las relaciones han sido constantemente estables manteniéndose el tema marítimo (reclamo de la salida al mar de Bolivia). Con Argentina y Brasil el tema central ha sido el energético, dada la importancia para los ingresos de este país, también es un eje central de su política exterior.

A su vez, esto permite entender las excelentes relaciones bolivianas con la mayoría de los países de la región, exceptuándose solamente a Perú, pues a pesar de varios intentos, las relaciones de Bolivia con Perú no han podido ser reencaminadas, resultando en reiterados conflictos bilaterales.

Perú

Últimamente Perú ha incrementado su participación en el exterior, activismo que puede verse como una búsqueda de su inserción en el mundo. Un análisis realizado por Rodríguez (2010)

indaga sobre las oportunidades peruanas. Este informe es claro al señalar que la globalización no corresponde únicamente a la competitividad de las empresas, sino también a los Estados; los factores externos que pueden perjudicar o favorecer su competitividad, deben ser aprovechados por el Perú de la manera más eficaz posible y para ello es menester fortalecer la proyección en el escenario internacional.

El referido artículo concluye que al ser Perú un país mediano en la región, tiene que proyectarse hacia el mundo a partir de un agrupamiento sudamericano que permita manejar sus intereses. El pasado 30 de octubre el ministro peruano de Relaciones Exteriores, Rafael Roncalio, ha reafirmado que el gobierno peruano está comprometido con la Comunidad Andina y la Unión de Naciones Suramericanas y con el proceso de integración sudamericano y latinoamericano (Comunidad Andina, 2018).

Ecuador

Ecuador es uno de los países sudamericanos inclinados más bien por una estrategia bilateral con la política exterior de los Estados Unidos que, al sumarse a la iniciativa de la integración, su participación ha sido relativamente baja y sin mayores esfuerzos. La actitud ecuatoriana parece revelar que está a la espera de los resultados que reflejen los procesos regionales para decidir si es viable redireccionar su política exterior.

Gil (2005) considera que en un esquema de integración continental, Ecuador debe cumplir con ciertos requisitos mínimos para tener credibilidad; no es concebible que la unión solidaria sudamericana no aborde con dificultades y tropiezos el diálogo en una agenda política. Este cuestionamiento nos permite plantear lo siguiente: ¿una visible consolidación integracionista, llevaría a Ecuador a sumarse verdaderamente al proyecto?

El interés nacional ecuatoriano respecto a los lazos políticos ha sido expresado por el presidente Moreno, también de derecha, quien ha dicho que

es necesario que, a diferencia del gobierno anterior, se debe tener un claro proyecto de sociedad y un claro proyecto político de futuro, conducido por un diálogo que “despertará a la antigua clase política, tradicional”.

Interrelación

Lo establecido anteriormente revela falta de madurez e interés político por lograr una identidad común, pese a que las características son similares en los países latinos en cuestiones culturales, históricas, sociales y políticas. Aunado a ello, refleja que las recurrentes crisis económicas y políticas que padece la región, están por encima de los superiores intereses de unidad y de plena integración, y es que, tener que enfrentar cotidianamente las crisis nacionales, les arrebató a la mayoría de los políticos sudamericanos la posibilidad de ocuparse de las cuestiones del nuevo orden continental, pasándose el marco de la integración a segundo plano.

Pero no sólo eso, también nos permite identificar que, aunque el discurso político promueva el multilateralismo, los ejes de la política exterior están muy encaminados a las relaciones bilaterales, siendo éstas de suma importancia para su desenvolvimiento regional. Es por ello que adquiere relevancia seguir de cerca las relaciones entre Brasil y Argentina con Bolsonaro como presidente; las relaciones entre Venezuela y Colombia ahora que Duque está en el poder; asimismo, los resultados que pueda traer un entendimiento entre Brasil y Chile, sin dejar de lado el acercamiento de los gobiernos ultraderechista y también el aislamiento de los tres gobiernos de izquierda.

La “nueva derecha” en la región ha sido producto del descontento social, los nuevos gobiernos se enfrentan al reto de recuperar la credibilidad y la confianza, de ello dependerá que logren mantenerse en el poder. La democracia como factor de integración política es algo interesante, pues los primeros procesos de integración de los países de

América Latina fueron promovidos por regímenes dictatoriales. Sin embargo, la democracia parece ser la indicada para poder trabajar bajo los ideales de la cooperación, el desarrollo y la libertad de los países.

En un contexto regional en el que la derecha ostenta el poder de la mayoría de los países sudamericanos, se pueden propiciar condiciones de entendimiento, cooperación, diálogo político, multilateralismo para la resolución de conflictos y el desarrollo, etc. Aunque podrían consolidarse esfuerzos, también habría que pensar en la temporalidad, puesto que es sumamente importante que se le diera continuidad a la política exterior por los gobiernos sucesores. Por otro lado, anteriores presidentes sudamericanos con posturas de izquierda han impulsado la integración en aras de tener vecinos con nociones de postura de derecha. La cuestión es que se podría generar un entendimiento que podrían traer beneficios, pero no por ello se deben crear mayores expectativas integracionistas.

Efectos

Las realidades políticas deben analizarse en el contexto de poderes políticos y económicos que operan en un mundo conectado, y en Sudamérica, la falta de cohesión política provoca retrasos en organismos regionales con fines económicos, siendo uno de los principales el Mercosur.

El contexto actual resulta favorable en algunos aspectos y desfavorable en otros. Unasur, por ejemplo, tiene un gran reto: funcionar como espacio de diálogo y consenso para la toma de decisiones institucionales, que indudablemente traería grandes ventajas para la región, entre las cuales, la concertación y la resolución de problemas que se susciten por posturas políticas antagónicas, no quedarían sujetas a la voluntad política de los gobiernos en turno. Los Estados sudamericanos han dejado entrever que no apuestan la solución de sus problemas internos al marco de la integración. Pero es necesario que se tome una verdadera

conciencia de que la cooperación es indispensable para combatir los principales problemas de la región: la pobreza y la desigualdad.

Los TLC de los países sudamericanos firmados con Estados Unidos, aunque no son propiamente un obstáculo, sí son un factor que de alguna manera obstruye la integración, puesto que los Estados han optado por alinearse a la hegemonía para su inserción en el sistema internacional, antes que profundizar en sus lazos de integración para los mismos efectos. No obstante, la alineación estadounidense ha conllevado a una dependencia económica y política y no ha permitido solucionar sus asuntos internos, es por ello que se debería apostar por las relaciones sudamericanas.

Conclusión

Son numerosos los retos que enfrenta esta región y tocará a los líderes nacionales decidir cómo enfrentarlos. Se ha atestiguado un optimismo y apoyo a la idea integradora que plasman los Jefes de Estado Sudamericanos, sin embargo, es necesario que se sustente con acciones que demuestren el compromiso. La integración comercial sudamericana será posible si viene acompañada de una voluntad política. Es por ello que es menester que hayan democracias realmente representativas que privilegien una verdadera agenda de cohesión social, y esta es la oportunidad de los gobiernos con posturas de derecha de demostrar que su legitimidad ante los ex gobiernos izquierdistas. Será muy difícil concretar cualquier proceso integrador si no se abre un diálogo político que empuje lo necesario.

Anteriormente, los círculos académicos habían concluido que la diversidad ideológica y política permeaba un escenario complicado para una unión, ahora, en la heterogeneidad del mapa político de la región, el panorama resulta un tanto esperanzador, debido a que la falta de unidad política en Sudamérica seguirá siendo un escenario propicio

para el intervencionismo extranjero, especialmente de los Estados Unidos. Mientras no se fusionen en una comunidad, los países de esta región seguirán viéndose débiles para contrarrestar las medidas lesivas para su economía dictadas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y por el Fondo Monetario Internacional (FMI), que operan bajo las reglas impuestas de las hoy potencias mundiales.

No obstante, no se puede dejar a un lado la propia experiencia de la integración, que a lo largo de la historia ha enfrentado retrocesos y momentos regresivos, la cuestión es, si los gobiernos aprenderán de la historia para mirar el futuro.

Referencias

- Andina. (2018). Perú está comprometido con el proceso de integración de América Latina. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-peru-esta-comprometido-con-proceso-integracion-america-latina-434195.aspx>
- Agramont, D. (2010). Bolivia en los procesos de integración regional Desafíos y oportunidades ante las nuevas características del regionalismo. Recuperado de <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/bolivien/14340.pdf>
- Banco Mundial. (2018). Chile Panorama general. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/country/chile/overview>
- Cobarrubia, F. (2013). Retos actuales de la Integración de América Latina y El Caribe.
- Centro de Investigaciones de la Economía Mundial. Recuperado de <http://www.ciem.cu/publicaciones/pub/Integracion%202013.pdf>
- Cumbre de América Latina y el Caribe sobre Integración y Desarrollo (CALC). (2019).
- Antecedentes. Recuperado de <http://www.sela.org/celac/quienes-somos/antecedentes/calc/>
- Comunidad Andina. (2018). Reglamento General del Parlamento Andino. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/Seccion.aspx?id=34&tipo=SA>
- Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). (2018). Quiénes somos. Recuperado de <http://www.sela.org/celac/quienes-somos/>
- Duro, R. (s.f.). Plan Colombia o la Paz Narcótica. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/download/1258/1197/>
- El País. (2017). El empresario que quebró la hegemonía de la izquierda. Montes Rocío. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/12/14/america/1513290633_700081.html
- El País. (2018). Jair Bolsonaro pone entre paréntesis al Mercosur. Federico Rivas. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/10/29/argentina/1540836951_802671.html
- Gil, A. (2005). La integración Sudamericana y sus efectos. Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=47983>
- Gobierno Nacional de Bolivia (2006). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de <http://www.fndr.gob.bo/bundles/fndrdemo/downloads/pdes/pdes2016-2020.pdf>
- González, L. y Queirolo, R. (2013). América Latina Hoy: Revista de Ciencias Sociales.
- Izquierda y derecha: formas de definirlas, el caso latinoamericano y sus implicaciones, 65, pp. 79-105. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r32064.pdf>
- Grabendorff, W. (2001). Perspectivas de una integración política de América del Sur. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/3017_1.pdf
- Rodríguez, F. (2010). Perú y la integración Sudamericana. [Monografía] Recuperado de <http://gobiernoelectronicoenelperu.blogspot.com/2010/08/peru-y-la-integracion-sudamericana.html>
- Paredes, F. (2012). Universidad Pompeu Fabra. Chile. Recuperado de <https://www.upf.edu/integracionenamerica/PAISESMAPA/chile/>

DESCARGA NUESTRA APLICACIÓN DE PUBLICACIONES



DESCARGA

1

La aplicación QR de tu preferencia para leer códigos QR en tu dispositivo móvil

LEE

2

El código QR que se encuentra en este separador con la aplicación que descargaste

DISFRUTA

2

De la aplicación Biblioteca CRESUR y navega en ella.



Google Play



App Store

Disponible para
Android y iOS.





“

En América Latina se observa una reconfiguración de las subjetividades en sociedades de riesgo que se caracterizan por una persistente y profunda desigualdad social, donde las políticas públicas siguen teniendo un efecto redistributivo marginal.

”

Eneas De Troya (2012). 1DMx: Represión en San lázaro. [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/dybELG>



Carlos Haefner

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana de México. Maestro en Economía y Políticas Públicas por ELAP- UARCIS. Licenciado en Antropología Social por la Universidad de Chile. Se desempeña como Profesor titular en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Valparaíso, campus Santiago, Chile. Consultor internacional en evaluación de políticas sociales y desempeño institucional público. Actualmente es Director Académico de la Maestría en Alta Dirección Pública, Facultad de Humanidades, Escuela de Negocios y Emprendimiento de la Universidad Mayor, Santiago, Chile.

Políticas Públicas efectivas para sociedades fragmentadas¹

Effective public policies for fragmented societies

Carlos Haefner
carlos.haefner@gmail.com

Fecha de recepción: 9 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 20 de noviembre de 2018

Resumen

En el siguiente texto se describe el tránsito de la Modernidad a la condición Posmoderna, el cual ha implicado el cuestionamiento a “los grandes relatos” que condicionaron el siglo XX. De cara al siglo XXI –caracterizado por la volatilidad y las interconexiones globales–, el autor ejemplificará cómo esta condición Posmoderna moldea las relaciones sociales a nivel macro y micro social. En este sentido, esta reflexión cuestionará la certeza del desarrollo del individuo en diversos ámbitos, a consecuencia de fenómenos superlativos en el contexto latinoamericano como la desigualdad, los retos que ésta plantea para la inclusión social y el papel que las instituciones y las políticas públicas tienen en este contexto.

Palabras clave: Estado, desigualdad social, desarrollo económico y social, política pública.

Abstract

The following text describes the transition from Modernity to the Postmodern condition, which has

involved the questioning of “the great stories” that conditioned the 20th century. In the face of the 21st century - characterized by volatility and global interconnections - the author will exemplify how this postmodern condition molds social relations at macro and micro social levels. In this sense, this reflection will question the certainty of the development of the individual in different fields, as a consequence of superlative phenomena in the Latin American context such as inequality, the challenges that this poses for social inclusion and the role that institutions and public policies have played in this context.

Keywords: State, social inequality, economic and social development, public policy.

El paso de la Modernidad a la Posmodernidad

La crisis de la Modernidad y su expresión en la sociedad industrial da paso a nuevas coordenadas enmarcadas en la Posmodernidad, generando

¹ Artículo originalmente publicado en Trejo Catalán, J.H. y Jiménez Cabrera E. (Coord). (2019). *Políticas educativas en América Latina: notas para la educación en el siglo XXI*. San Cristóbal de las Casas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

múltiples consecuencias indeseadas y latentes en los sistemas sociales y en los individuos, quienes se ven presionados por la necesidad de reconstruir relatos sobre sí mismos (Vattimo y Snyder, 1994). La Posmodernidad se instituye como una nueva experiencia que reorganiza el tiempo y el espacio, impulsando grandes cambios sociales que se expresan en forma de un malestar creciente ocasionado por la incertidumbre, ambigüedad, ansiedad, falta de seguridad, dependencia, carencia de control y un horizonte de vida incierto en los tiempos actuales (Bauman, 2001).

Estos cambios sociales, culturales y políticos conllevan paradigmas y perspectivas que explican el ocaso de una Modernidad¹ pretérita, pero poco comprenden el porqué de los procesos transformacionales emergentes. La así llamada Posmodernidad ha propuesto importantes cambios en los cimientos filosóficos de las ciencias sociales. En los últimos veinte años algunos de sus postulados se han convertido en ejes importantes de diferentes áreas del conocimiento; la educación no es la excepción (Vattimo y Snyder, 1994).

La vida cultural, en la cual se comprende al individuo, ha vivido cambios profundos desde el siglo XIX, partiendo de una visión de vida romántica del “yo” que centra su camino y sentido de verdad en: el establecimiento de relaciones, la importancia del individuo, su profundidad interior y emociones; honrando y vigorizando el lenguaje del “deber”, entregando importancia a los valores, pasiones, sentimientos morales y el deseo interior oculto del ser (inconsciente). Esta transición posibilita un giro en el siglo XX hacia la Modernidad, la cual funda sus principios en la razón y observación; toma gran importancia la actitud científica guiada por un individuo racional que busca el progreso, la conquista de logros materiales y el perfeccionismo (Gergen, 2006b). Para Gergen (2006b) este último discurso o narración social del “yo” pasaría a denominarse “yo moderno”.

En la transición Modernidad-Posmodernidad las ciencias sociales intentan acompasar teorías y métodos para dar cuenta de nuevos escenarios, tratando de visualizar las razones y alcances de una crisis –en la dimensión de los relatos legitimadores– y, en consecuencia, en el advenimiento de una condición Posmoderna (Lyotard, 1991). De esta forma, la Posmodernidad se levanta como un espacio de crítica hacia el estatus del conocimiento y los “grandes relatos” que dominaron hasta el siglo XX (Lyotard, 1991).

Las consecuencias para los relatos de la Modernidad han sido significativas, ya que se han generado profundos procesos de reformulación del pensamiento social occidental como marco interpretativo, lo cual ha ido asociado al cuestionamiento de las visiones totalizadoras de la sociedad que forman parte de la llamada condición posmoderna (Baudrillard, 1991; Lyotard, 1991; Vattimo y Snyder, 1994).

Esta Posmodernidad vino acompañada de un residuo de la Modernidad, un “tiempo líquido” (Bauman, 2001), que marcó las relaciones y las tornó precarias, transitorias y volátiles en términos sociales, haciendo que el tránsito de periodos fluyera de una Modernidad “sólida” –estable, repetitiva– a una “líquida” –flexible, voluble–, donde los modelos y estructuras sociales ya no perduran lo suficiente en el tiempo como para enraizarse y gobernar las costumbres de los ciudadanos; las interconexiones globales cumplen ahora un rol gravitante en la configuración de la comunicación y de los discursos sociales.

Como afirma Sassen (2007) los procesos transnacionales (como la globalización política, económica y cultural) enfrentan a las ciencias sociales con nuevos desafíos teóricos y metodológicos, porque lo global trasciende el marco exclusivo del Estado-nación y compromete de modo directo algunos supuestos clave de las

1 Algunos afirman: “que la modernidad surge propiamente con la Revolución francesa [1789] y termina con la primavera de París [mayo de 1968]. Otros, pretenden que empezó con René Descartes [1596-1650] y con F. Bacon [1561-1626] y termina con Nietzsche, Weber y Heidegger.” (Vattimo y Snyder, 1994, p.17).

ciencias sociales: la consideración del Estado-nación como contenedor de los procesos sociales, la correspondencia implícita entre territorio nacional y lo nacional como característica.

Individualidades incluidas y excluidas

Estos procesos de globalización significan estabilidad en el tiempo y proyección para los “incluidos”, pero para los “excluidos” denotan incongruencia temporal y deslindamiento del futuro (Beck, 1998a), es decir, puede entenderse como el desmoronamiento de los significados comunes que conformaban ambientes de confianza que actuaban antaño como constructores de las biografías. Este nuevo fenómeno coloca al individuo como actor, diseñador, malabarista, director de escena de su propia vida, redes sociales, compromisos y convicciones; lo cual tiene consecuencias e implicaciones en la conformación de la identidad en contextos adversos, por ejemplo, de fragmentación social (Beck, 1998a). En estos escenarios es posible “percatarnos de que cada verdad sobre nosotros mismos es una construcción momentánea, válida sólo para una época o espacio de tiempo determinados y en la trama de ciertas relaciones” (Gergen, 2006b, p. 39).

Ciertamente, en el contexto de dichos complejos cambios, los individuos son impactados en las estructuras de las supuestas certezas que sustentarían sus devenires en la sociedad contemporánea. Ello ha dado paso a una variedad significativa de perspectivas que tratan de dar cuenta de las nuevas coordenadas. Así, por ejemplo, tenemos el conocido aporte sobre el aumento sostenido de la individualización en la sociedad del riesgo (Beck, 1998b), la conformación de la identidad en un contexto de “comunidades heterogéneas” (Gergen, 2006a) y la presencia abrumadora de “miedos intangibles” que se apoderan de las cotidianidades de los individuos en la sociedad actual (Bude, 2017).

Beck (1998a) define la individualización cuando se percibe a la persona como agente de su propia

biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones. Implica una forma de construcción de la identidad en cuanto a la relación individuo-sociedad. Se genera el criterio basal para reconsiderar las formas de construcción identitaria en sociedades de riesgos de capitalismo periférico, en comparación con las del capitalismo tardío, porque la individualización supone el mecanismo de construcción identitario primigenio.

La individuación caracteriza a las sociedades con una estructura económica de capitalismo periférico, lo que implica que las funciones institucionales se ejecuten de forma desregulada, incapaces de articular la desigualdad y dar oportunidades de acceso a sus soportes diferenciados. La individuación emerge bajo estos mismos contextos determinados por la masificación y generalización de la exclusión, implicando que una parte de la población queda totalmente privada de las prestaciones de los sistemas funcionales, “concatenando formas no previstas de estabilización que otorgan posibilidades de subsistencia a dicho entramado” (Robles, 2005, p.7). Las formas de estabilización de individuos insertos bajo un fenómeno de exclusión masificada, se traducen comúnmente en la creación de relaciones de dependencia con sus pares, comportamientos o conductas basadas en la solidaridad y el cuidado, y también en una concepción del “sí-mismo” guiada por el reconocimiento del Otro, por encima de una individualidad auto-realizada (Robles, 2005).

Comunidades heterogéneas disímboles

Por su parte, K. Gergen (2006a) sostiene que el ser humano, desde su nacimiento, se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas en las cuales empieza a construir, de-construir y co-construir los significados, los cuales dependen del contexto (orientación) y cuya función es favorecer la inclusión, ya que en la medida que se construyen, de-construyen y co-construyen, cualquier tipo de significado es válido. Además, favorecen la

creación del sentido y mantienen co-accionada a la comunidad (Gergen, 1996).

Gergen (2006b), ante el problema de la volatilidad de nuestros tiempos, menciona que son las tecnologías de saturación social los mecanismos centrales en la supresión contemporánea del “yo individual”. La saturación social es descrita por Gergen (2006b) como un aumento continuo de “la cantidad y variedad de las relaciones que entablamos... Y cuando este aumento se torna extremo, llegamos a este estado de saturación” (p. 97). Dichas tecnologías han generado cambios profundos en las sociedades: exponen a nuevos estilos de vida y, cada vez más, se pone en tela de juicio la idea del “yo unitario”, simple y poseedor de alguna esencia última y definible. El sujeto social se configura y re-define en función de “comunidades heterogéneas”.

Este tipo de comunidades distingue entre: “comunidades heterogéneas urbanas —convivencia plural en la gran ciudad—, comunidades fantasma residencial —convivencia espacial, no existencial— y comunidades simbólicas mediáticas —convivencia virtual, no real—” (Gergen, 2006b, p. 272). Ninguna de estas comunidades de reemplazo ofrece los créditos necesarios para cubrir la demanda que surge de añorar una identidad compartida, aunque los términos y la apariencia puedan inducir a creerlo² (Bermejo, 2013). Por tanto, cuando Gergen (2006b) se refiere a “comunidades heterogéneas” está hablando en realidad de:

...enclaves y grupos que viven en medio de su propia realidad, compartiendo motivaciones, argumentos, valores y costumbres; pero a fin de conservar diferenciada su forma de vida es deseable desalentar amistades con otros miembros de otros grupos y crear lugares propios. (p. 267).

Por otra parte, para el sociólogo alemán Heinz Bude (2017) la característica esencial de la sociedad Moderna lo constituye la expansión en las capas sociales de los “miedos intangibles”, que se pueden identificar como miedo al fracaso, a perder la identidad y la desesperanza; los cuales son muy difíciles de cuantificar y comprender, dado que, desde los enfoques comprensivos de la realidad actual, se hace más certero medir el miedo frente a fenómenos más concretos, como el miedo a los resultados de la economía, el desempleo, el cambio climático, las migraciones, la inseguridad ciudadana, entre otros aspectos. Miedos tangibles sobre los cuales los gobiernos diseñan políticas públicas, las implementan y evalúan en virtud de su efectividad para reducir sus efectos en los ciudadanos.

Para Bude los miedos intangibles tienen una correlación menos definida, proceden de diversas fuentes, sus efectos son latentes y poco se conocen sus patrones de evolución. Al parecer, en esta sociedad de transformaciones se ignoran los alcances, intensidad y propagación de tales miedos, lo cual representa una brecha significativa de información para revelar los comportamientos colectivos que puedan generar y cómo se interiorizan.

Los diagnósticos que se realizan para identificar y caracterizar los miedos sociales tangibles con base en instrumentos rigurosos —encuestas, grupos focales, paneles de expertos, etc.— permiten ubicar aquellos temas y problemas públicos que colectivamente generan incertezas/miedos en las sociedades, posibilitando el diseño de una agenda de políticas públicas. Sin embargo, es factible que sus resultados difieran de manera importante cuando se les pregunte a los ciudadanos cómo les afectan esos riesgos individualmente.

Sociedad del miedo y malestar social

Incertidumbre en la educación

2 Para Gergen (2006b) “las formas de comunidades heterogéneas actualmente emergentes representan una «perversidad polimorfa», porque en apariencia ofrecen lo que en el fondo niegan” (p. 270).

La complejidad social y sus diferenciados procesos de integración/exclusión social llevan consigo riesgos y temores infinitos que, al decir de Bude, han penetrado sigilosamente las capas sociales europeas. Las características de la llamada “sociedad del miedo”, descrita por el autor, ya se observan en las sociedades latinoamericanas carentes de Estados de bienestar y que, frente a avasalladoras políticas de mercado poco reguladas, los individuos han visto cómo se privatizaron en forma sistemática parte importante de los bienes públicos, y con ello, la oportunidad, alcance y calidad de los servicios, por ejemplo, la educación. Para este sociólogo alemán se vive en una sociedad marcada por una incertidumbre perturbadora, una rabia contenida y una amargura tácita, no sólo en las relaciones íntimas y el mundo laboral, sino también en la esfera política y los servicios financieros. Esta sociedad le exige cada vez más al individuo correr aceleradamente la cerca de las metas individuales, dibujar nuevos y complejos indicadores para ir monitoreando los factores de éxito que debe alcanzar para ser considerado integrante de la sociedad de consumo. Este fenómeno de competencia socialmente valorada conlleva un permanente miedo a la marginación social, a quedarse solo o a caer una vez alcanzada la meta.

Después de mucho esfuerzo por romper las cadenas de la pobreza, miles de jóvenes van por la meta de avanzar en la movilidad intergeneracional mediante el acceso a la Educación Superior, pero suele ocurrir que en sistemas educativos desregulados y segregados social y territorialmente, no sólo obtienen una educación precaria, sino que además no logran el reconocimiento social y laboral esperado. Hay que recordar que en América Latina el sistema de Educación Superior tiene un peso fuerte de las instituciones privadas, con significativos aportes para su desarrollo, lo cual contrasta con un sistema público cada vez con más problemas de financiamiento y, no pocas veces, de gestión. Al mismo tiempo, hay países que han desregulado completamente el acceso a la

Educación Superior, disminuyendo las barreras de entrada a instituciones que se han caracterizado por lucrarse sin una mínima correspondencia con la calidad de sus servicios educativos. Por desgracia, en no pocas de estas instituciones de acceso masivo asisten miles de jóvenes vulnerables que finalmente egresan con disminuidas posibilidades de inserción laboral y con salarios de segunda línea frente a graduados similares, pero de instituciones con niveles de acreditación académica destacados, generándose un nuevo tipo de segregación que hace trizas las posibilidades objetivas de movilidad social intergeneracional, pues en el mejor de los casos se vuelve muy baja o bien, nula, como lo han demostrado algunos estudios para el caso de Chile.

Al decir de Bude (2017) la promesa de bienestar se puede transformar en miedo y resentimiento social, elementos fundamentales a tener en consideración para observar desde las ciencias sociales. Las nuevas formas de conflictividad social son el rechazo de la promesa de las organizaciones políticas tradicionales –por parte importante de la ciudadanía– y el surgimiento de nuevos populismos de diversas tendencias ideológicas que pretenden –y se esfuerzan por difundir su promesa– hacerse cargo del malestar de la ciudadanía. Aquel individuo –subjetividad moderna– que pese a dar lo mejor de sí por lograr las altamente valoradas metas sociales y que, incluso siente que logró avanzar mucho en su consecución, hoy se siente desplazado y/o excluido de las promesas de bienestar. Como resalta Bude:

El miedo marca una época en la que están avanzando los populismos de derecha, aumentan los casos de depresión y se experimenta el capitalismo como una coyuntura crítica. El miedo es síntoma de una situación social de incertidumbre. La clase mayoritaria ve peligrar su futuro y el individuo se siente arrojado a un mundo en el que ya no se siente resguardado ni representado (2017, p. 2).

En América Latina se observa una reconfiguración

de las subjetividades en sociedades de riesgo que se caracterizan por una persistente y profunda desigualdad social, donde las políticas públicas siguen teniendo un efecto redistributivo marginal.

Por ello es fundamental lograr avanzar en procesos evaluativos que den cuenta de las reales capacidades estatales latinoamericanas para reducir las complejidades de sociedades altamente desiguales y con déficits importantes de cohesión social³, en las cuales se viven fuertes situaciones de descontento y malestar social por parte de los amplios sectores excluidos de la promesa de bienestar, los cuales, a través de diversas modalidades, manifiestan sus reivindicaciones para hacer visibles sus demandas que por décadas han estado socavadas frente a un modelo de crecimiento centrado en el mercado (Hopenhayn y Sojo, 2011).

Capacidades institucionales públicas, desarrollo e inclusión social

En la década de los noventa la globalización económica y sus avances generaron la promesa de un nuevo espíritu del capitalismo. Los países llamados emergentes serían no sólo beneficiados, sino que también liderarían estas transformaciones. A breve andar, las profundas crisis financieras mundiales mostraron que la esperanza de una globalización incluyente sólo fue un espejismo.

Las consecuencias de la especulación financiera y el consecuente derrumbe de los mercados terminaron siendo a costa de los ciudadanos; la cara social de la globalización fue y sigue siendo el impacto de este proceso en la vida y el trabajo de las personas, sus familias y comunidades. Es lo que lleva a la gente a protestar, indignarse, desconcertarse y sentir miedo frente a la incertidumbre del futuro. Una suerte de “modernidad desbordada”, como señala Appadurai (2001).

de radicalización de la monetarización lo constituye el aumento de la desigualdad y fragmentación social en gran parte del mundo, lo que ha puesto en crisis aquellas tradicionales regulaciones que muchas sociedades habían logrado conformar para controlar los riesgos económicos y garantizar condiciones mínimas de bienestar y seguridad a sus ciudadanos. Como dirán Beck, Giddens y Lash (1997), la transformación que genera el cambio de una sociedad industrial a otra Posmoderna es una transformación que ocurre de forma subrepticia y no planeada; se produce dentro de un orden político-económico intacto y abre vías a una modernidad distinta. En este proceso de transformación lo sustantivo se caracteriza por ser un período en que se produce el triunfo y la extensión del modelo socioeconómico del capitalismo, donde la mayoría de los Estados-nación se han convertido en poscapitalistas o hipercapitalistas. Este nuevo espacio cambia la vida social en todos sus aspectos y, por cierto, impacta a los individuos en sus esquemas de convivencia social.

Los riesgos sociales y las consecuencias de dichas transformaciones radicales han sido elocuentes en los países de América Latina, en donde la fragmentación social y desigualdad se constituyen en factores relevantes de su devenir en la actualidad. Hoy en día, hay sociedades fragmentadas (Hopenhayn y Sojo, 2011) que presentan características muy diferentes y, sobre todo, nuevas estructuras sociales. La pobreza de hoy no es la misma de ayer. Las ciudades contemporáneas afrontan nuevos desafíos, especialmente la inseguridad, pero también otros vinculados a la segregación urbana, la estigmatización territorial, el miedo y la sociabilidad con “los otros” (Saravi, 2009). El consumo ha adquirido una centralidad antes desconocida, tanto en el orden social como en la subjetividad de los individuos (Bauman, 2007).

Uno de los riesgos sin precedentes de esta forma

Desigualdad y políticas públicas

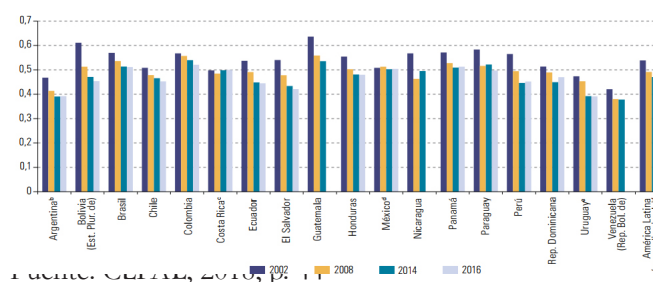
³ Definido como “una dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2007).

La desigualdad es uno de los rasgos sobresalientes de las sociedades latinoamericanas y su superación es un desafío clave para el desarrollo sostenible (CEPAL, 2017). Los índices de desigualdad de ingresos de los países de la región se encuentran entre los más altos del mundo, incluso cuando las cifras se corrigen por las diferencias entre las mediciones basadas en el ingreso y el consumo (Alvaredo y Gasparini, 2015).

El informe de CEPAL “Panorama Social de América Latina” (2017) señala que el Índice de Gini –que toma valores entre 0 y 1 para representar la ausencia de desigualdad o bien, la desigualdad máxima– alcanza en América Latina un valor promedio de 0.4675. Este indicador varía considerablemente de un país a otro, con resultados que exceden el 0.500 en Brasil, Colombia, Guatemala, México y Panamá; y valores inferiores a 0.400 en Argentina, Uruguay y Venezuela.

Figura 1.

América Latina (18 países): Índice de Desigualdad de Gini, 2002-2016.



Para la CEPAL las diferencias en la reducción de la desigualdad de ingresos en los últimos 14 años son evidentes en las variaciones del Índice de Gini y otros índices de desigualdad. Entre 2002 y 2008, el promedio simple de la región se redujo a un ritmo del 1.5% anual y, entre 2008 y 2014, la reducción fue del 0.7% anual; mientras que en 2014 y 2016 la desigualdad promedio se redujo apenas un 0.4% al año.

Los diversos estudios complementarios de años

recientes validan el hecho de que las amplias brechas en la distribución de los recursos económicos son una de las principales manifestaciones de la desigualdad estructural que caracterizan a la región y que se expresan en múltiples dimensiones. Si bien América Latina en tiempos recientes ha tenido ciertos avances en lo que a brechas de ingreso se refiere, derivado de un mayor aumento del ingreso en los hogares más vulnerables, también es correcto señalar que el ritmo de disminución de la desigualdad ha ido cayendo en forma importante; también se constata que la concentración del ingreso es más significativa.

Del mismo modo, el referido estudio de CEPAL (2017) concluye que los niveles de pobreza aumentaron en América Latina, alcanzando al 30.7% de la población regional –cerca de 186 millones de personas–, después de una década de reducción en la mayoría de los países. La pobreza extrema, en tanto, pasó del 8.2% en 2014 (48 millones de personas) a 10% en 2016 (61 millones de personas). Además, la pobreza afecta 25% más a las mujeres que a los hombres.

El crecimiento económico, acompañado de la creación de empleos y estabilidad política, es una condición necesaria –aunque no suficiente– para mejorar la distribución del ingreso y las oportunidades sociales en la región. Se necesita, además, crear instituciones públicas estables que brinden seguridad jurídica a los ciudadanos y al sector privado, así como proveer mecanismos de protección social a los segmentos de la población más vulnerables. Sin embargo, existe abundante evidencia de que el crecimiento per se no es suficiente para superar los problemas estructurales que caracterizan a la región; varios estudios señalan que:

A En los países en vías de desarrollo los niveles extremos de desigualdad reducen las tasas de crecimiento (Deininger y Olinto, 2000).

B La concentración del poder político asociado a la inequidad social resulta en políticas de desarrollo

sub-óptimas desde el punto de vista de la eficiencia económica (Acemoglu, Johnson y Robinson, 2001).

C *La desigualdad reduce el impacto del crecimiento sobre la pobreza (Bourguignon, 2004).*

D *En sociedades desiguales las élites tienen una influencia desmedida en los procesos políticos y en las instituciones, de tal forma que éstas tienden a reproducir la desigualdad (Ferranti, Perry, Ferreira y Walton, 2004; Banco Mundial, 2006).*

Para Bonometti y Ruiz (2010) son sobre todo las debilidades sociales las que ponen en serio peligro los avances democráticos de la región y, en particular, la desigualdad es el factor que está en el origen de las deficiencias de los Estados latinoamericanos, porque incide en los altos niveles de pobreza, aumenta la conflictividad social, mina la seguridad pública y debilita la calidad institucional.

Por ello el tema de la distribución aparece como un tema urgente en los países en vías de desarrollo que han visto crecer sus economías con una enorme desigualdad en la distribución de la riqueza y los ingresos. La preocupación proviene porque las posibilidades de estos países de crecer en el largo plazo se ven amagadas por las negativas consecuencias de la inequidad sobre la inversión en capital humano, educación, la estructura productiva y la productividad de estas economías, así como las amenazas que suponen para la estabilidad social y política futura (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013).

En este escenario es tema central de discusión el rol de las políticas públicas en cuanto a sus reales posibilidades de actuar como un factor redistributivo en la sociedad latinoamericana. Todo ello en un debate ya extenso respecto a si las capacidades institucionales del Estado son efectivas para lograr una gestión orientada a resultados precisos para la consecución del desarrollo social, particularmente, en relación a lograr reducir la regresividad de las cargas impositivas en la región y generar políticas públicas de calidad, especialmente en educación, salud y vivienda.

Políticas públicas: dispositivos moderniza-

dores del Estado

Se precisa contar con políticas públicas orientadas a resolver brechas históricas de acceso a oportunidades y proponer el desafío de avanzar hacia modelos que se sustenten en el reconocimiento y protección de los derechos sociales, económicos, culturales y políticos de la ciudadanía. En ello gravita hoy una verdadera modernización del Estado.

Sin embargo, instalar dispositivos modernizadores de la gestión pública no es tarea fácil. Al respecto, la CEPAL (2010) afirma que para avanzar en políticas de cohesión territorial hay que reconocer la coexistencia de instituciones y políticas que hasta ahora no se han integrado entre sí, lo que con frecuencia se ha expresado en fallas de coordinación y el desperdicio de recursos de los gobiernos nacionales, activos locales y territoriales, que suelen ser escasos. En este marco, los países deben construir una arquitectura propia que les permita afrontar con mayor eficacia los desafíos de coordinación entre sectores y niveles territoriales de gobierno.

Sin una reforma integral a los procesos de fortalecimiento institucional público, la calidad de las capacidades estatales queda acotada por los estrechos márgenes de los supuestos imperantes, que consideran a los mercados aptos para resolver los problemas fundamentales de la vida económica y social (Stiglitz, 2003).

Es sabido que ni los mercados ni las democracias pueden funcionar bien, a menos que los gobiernos sean capaces de diseñar y poner en marcha políticas públicas apropiadas, administrando los recursos equitativamente, con más transparencia y eficiencia, respondiendo efectivamente a las demandas ciudadanas para el bienestar social.

Lograr gobiernos efectivos demanda aumentar sosteniblemente las capacidades institucionales públicas en un sentido sistémico, organizacional y en relación con los cambios en la estructura de la gobernanza. Las capacidades institucionales tienen

que ver tanto con las competencias asociadas a la elaboración y aplicación de políticas públicas como con la obtención de recursos fiscales propios, asignación del presupuesto, provisión de servicios públicos de calidad, gestión eficiente de recursos humanos y tecnológicos.

También se debe romper con la tradicional opacidad de la gestión pública y, en consecuencia, fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas. Esto conlleva complejos procesos para instalar y desplegar el *open government*, tal como lo señala Oszlack (2013), son tres los ejes que deben ser considerados por los gobiernos en la estrategia para su concreción: transparencia, participación y colaboración.

Ciertamente, estos tiempos de complejidad, incertidumbre y creciente desafección de la ciudadanía hacia las estructuras formales del sistema, constituyen un desafío de envergadura para los gobiernos. Si se pretende mejorar integralmente la gestión del Estado se requiere adecuar la complejidad interna de la institucionalidad pública a la complejidad creciente de la sociedad, y ello supone aumentar la capacidad observadora del entorno y la capacidad operativa del gobierno para llegar a mayor población con una oferta de servicios de calidad, lo que a su vez demanda un proceso de seguimiento y evaluación participativa que permita optimar decisiones en cada fase del proceso productor de bienes y servicios.

Para la resolución de los problemas públicos debe concurrir la participación de la ciudadanía y la interacción multinivel con los diversos actores involucrados en los sistemas decisionales de los territorios (gobernanza). Como afirma Rosas (2008):

...la capacidad institucional depende no sólo de la existencia de organizaciones administrativas coherentes y cuadros burocráticos expertos bien motivados (capacidad administrativa), sino también de la constitución y acción de los actores

sociopolíticos involucrados en un determinado campo de acción pública (p. 129).

En este sentido, la capacidad administrativa y política constituyen los pilares sobre los que se estructura la capacidad institucional. Factores esenciales para lograr resultados, agregar valor público y, por ende, propiciar cambios sociales.

Las fallas del Estado

Sin embargo, las debilidades de las instituciones políticas de parte importante de las democracias latinoamericanas son un factor gravitante para explicar cómo el Estado y el proceso de adopción de decisiones y asignación de recursos públicos sigue, a pesar de los procesos electorales, capturado por grupos que lo utilizan en su beneficio, limitando severamente la participación e integración de la ciudadanía, llegando a actuar como poliarquías informalmente institucionalizadas, como las denomina G. O'Donnell (1996). Para este autor, la política de y en las nuevas poliarquías sufre de dos enfermedades: las transgresiones institucionales y la corrupción –ésta es facilitada por la primera–, y con ello los efectos en el deterioro de la democracia, el desarrollo económico y el aumento de la fragmentación social se hacen evidentes y crecientes en las sociedades actuales.

Las situaciones de corrupción en la región deben entenderse en el marco de cada Estados y sus órganos reguladores –con sus diferencias, complejidades y contrastes–, que han sido capturados por los intereses privados. La práctica ya establecida de la desregulación de la economía y –en muchos casos– de la pulverización de los organismos reguladores, ha aumentado la indefensión de los ciudadanos ante la fragilidad del Estado para cumplir sus funciones.

Esta captura del regulador genera, como principal consecuencia, la alta posibilidad de que el interés general no concuerde con las acciones y comportamientos del regulador “imperfecto”

(Laffont y Tirole, 1993). Las imperfecciones se asocian a la asimetría de la información, el interés personal del regulador y la falta de credibilidad del regulador.

Como afirma Stiglitz (2003) las organizaciones estatales, al suponer intervenciones obligatorias con presupuestos públicos asignados legalmente, tienen pocos incentivos para maximizar la productividad de las actividades que realizan. En este contexto, las conductas burocráticas se condicionan a dicho efecto en la medida que, al no poder cobrar por un aumento de eficacia, maximizan otros elementos dentro de la actividad estatal, tales como el prestigio, tamaño de los presupuestos, etc. Estas imperfecciones tienen costos de transacciones elevados para las instituciones y el bienestar de la población, generándose evidentes fallas del Estado en sus intervenciones.

Algunas fallas son consecuencia de la influencia de grupos frente a decisiones estatales y, también –en no pocos casos– a su vínculo con los responsables políticos, es decir, los líderes cuyas decisiones permiten o no maximizar el bienestar social. De hecho, los funcionarios públicos también son sujetos maximizadores, como aquellos que participan en el mercado, de manera que sus decisiones no se relacionan con otras de tipo altruista. En consecuencia, los políticos siguen estos ciclos al momento de tomar decisiones públicas.

Las fallas del Estado están muy relacionadas con las buenas o malas prácticas políticas que realiza un gobierno. Surge la posibilidad que el resultado neto de las intervenciones públicas sea inferior a lo inicialmente previsto, pudiendo llegar en algunos casos a ser negativo.

En muchos países de América Latina los intereses de la élite predominante son los que guían el accionar del Estado; planteando estrategias de desarrollo en detrimento del interés público. Los grupos de poder económico, social y político se

oponen al fortalecimiento del Estado y actúan a favor del debilitamiento de las capacidades institucionales, favoreciendo las relaciones de clientelismo electoral y el aseguramiento de leyes, decretos y políticas públicas que favorezcan intereses particulares, propiciando la captura del Estado.

Por tanto, el fortalecimiento de las capacidades institucionales es clave para lograr superar las condiciones históricas de rezago que presenta la región. Se precisa focalizar las acciones públicas en resultados y en la eficiencia de los servicios prestados por el sector público, reforzar las capacidades de alta dirección en los órganos de gobierno, explorar sistemas de gestión que permitan la provisión de bienes y servicios de calidad, avanzar en el diseño de políticas públicas redistributivas con un sentido de planeación prospectivo que priorice objetivos de gobierno y que cuenten con mecanismo objetivables de medición y evaluación de resultados.

Asimismo, es fundamental sustituir la influencia de las organizaciones altamente centralizadas y jerarquizadas, por entornos administrativos descentralizados, más transparentes y participativos para optimizar los recursos públicos y el cumplimiento de metas institucionales y, por ende, generar gobiernos cada vez más efectivos y participativos que agreguen valor público y produzcan cohesión social.

El desafío de políticas públicas efectivas para la cohesión social

Los gobiernos reconocen que cada día deben enfrentar complejidades y retos cada vez mayores, y plantean diversas estrategias que les permitan abordar exitosamente los problemas que persisten en sus sociedades, como aquellos que se derivan de un mundo que se globaliza con oportunidades, pero también con altos riesgos sociales, educacionales, económicos y políticos. En esta dinámica las expectativas y exigencias de los ciudadanos

respecto de sus gobiernos es cada vez más alta, dado el carácter de una demanda más informada que intenta nuevos modelos de participación social y presiona por obtener servicios públicos de calidad como un derecho fundamental.

En la discusión sobre los gobiernos no sólo es relevante qué tienen que hacer, también es relevante la capacidad de éstos para hacer lo que les demanda la ciudadanía. Los gobiernos que son efectivos hacen cosas cualitativamente distintas de los que no lo son.

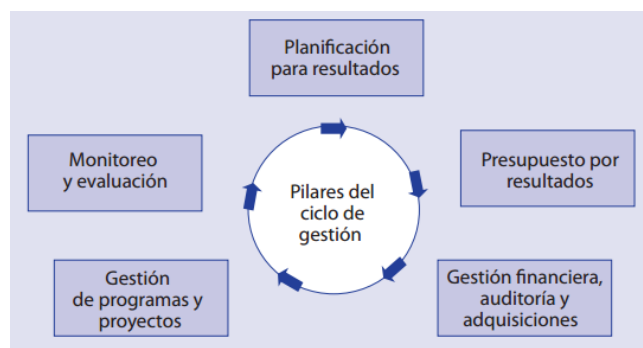
Las innovaciones que se han desencadenado en años recientes en diversos países comparten un diagnóstico similar: las estructuras político-administrativas y las fórmulas de gestión tradicionales se han vuelto cada vez más obsoletas, lo que hace necesario la introducción de un cambio radical para preservar la capacidad de gobernar y de prestar servicios (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico Social [INDES], 2013).

No hay gestión exitosa si no es con resultados objetivables y medibles, no sólo en lo que corresponde a metas y procesos internos. Una gestión de calidad se mide, principalmente, con la satisfacción que logra la ciudadanía en torno a los bienes y servicios que recibe.

Para diagnosticar las capacidades institucionales de los países que les permiten implementar una gestión pública efectiva, eficiente y transparente, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) diseñó un instrumento que examina el ciclo de gestión pública, considerando cinco pilares: I) la planificación orientada a resultados; II) el presupuesto por resultados; III) la gestión financiera (la cual incluye adquisiciones y control interno y externo); IV) la gestión de programas y proyectos, y V) el seguimiento y la evaluación.

Figura 2.

Pilares del ciclo de gestión.



Fuente: Kaufmann, Sanginés y García, 2015, p. 10.

Cada uno de los pilares está integrado por un conjunto de componentes, que a su vez incluyen indicadores sobre aspectos específicos de los sistemas de gestión, que se subdividen en requisitos mínimos calificados con una escala que va de 0 a 5, en la que 5 es la situación óptima. El sistema de evaluación cuenta con 16 componentes, 37 indicadores y 142 requisitos mínimos. Con el conjunto de la información recopilada se elabora también un promedio simple de los cinco pilares, lo que deriva en un Índice General de GpRD, que muestra la capacidad de un país en este ámbito.

Este instrumento se aplicó por primera vez en 25 países de América Latina y el Caribe, durante 2007 y 2009 (García López y García Moreno, 2010)⁴. Las conclusiones del diagnóstico mostraron un desarrollo heterogéneo de la institucionalización de la GpRD. En un extremo, un pequeño grupo de países presenta sistemas cuyo referente son los resultados de la gestión del sector público; en el polo contrario, se encuentran los países con sistemas incipientes y en los que aún prevalece el marco de la gestión burocrática tradicional. Entre ambos extremos, se ubica la mayoría de los países de la región, en un espacio que podría definirse como fase inicial de desarrollo de la GpRD. Estos países exhiben un progreso considerable en los sistemas de gestión financiera, pero al mismo

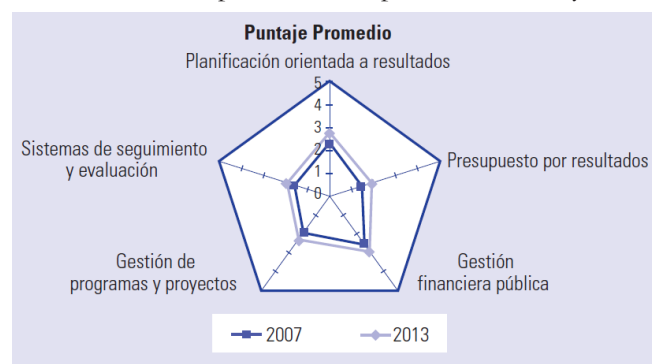
⁴ Los países participantes fueron Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam, Trinidad y Tobago, y Uruguay. Los resultados se encuentran en García y García, 2010.

tiempo, muestran un escaso desarrollo de los sistemas de monitoreo, evaluación y presupuesto por resultados. El índice promedio para el conjunto de América Latina y el Caribe es de 1.9 sobre 5, lo que indica que la región se encuentra en una fase inicial de implementación de la GpRD y que aún no ha llegado a la mitad del camino.

La segunda aplicación del sistema de evaluación se llevó a cabo durante el 2013. Este informe da cuenta de los avances en 24 países –no participó Bolivia– y siguió la misma metodología aplicada en la primera evaluación. Se puede observar una tendencia general de mejora, aunque con importantes diferencias entre países y dimensiones.

Figura 3.

Evolución de los pilares de la GpRD entre 2007 y 2013



Fuente: Kaufmann, Sanginés y García, 2015, p. 27.

De acuerdo con lo evaluado, se señala que el índice agregado registró un aumento de cuatro décimas sobre la base de 2. 0 puntos en 2007, lo que corresponde a un incremento del 20%. Significa un mejoramiento interesante que permite afirmar un persistente fortalecimiento de las capacidades institucionales y avances en los respectivos pilares del modelo. A nivel más específico de análisis por pilares, se encontró que:

El pilar de gestión financiera pública (GFP) continúa siendo el más desarrollado, seguido por la planificación orientada a resultados y luego la gestión de programas y proyectos. Los pilares de presupuesto por resultados (PpR) y de

seguimiento y evaluación (SyE) siguen siendo los más débiles (Kaufmann, Sanginés, y García, 2015, p. 28).

Es interesante desagregar los resultados alcanzados por países. El estudio agrupa los resultados en tres categorías. Los países que se agrupan en categoría superior son aquellos con un nivel alto de desarrollo de sus capacidades para implementar una GpRD, correspondiente a un valor del índice general (agregado) igual o mayor a 3. En esta evaluación los países que muestran un fortalecimiento mayor son los mismos que en la medición de los años 2007 y 2009: Brasil, Chile, Colombia y México.

Pilares del ciclo de la gestión según el nivel de desarrollo

Tabla 1.

Pilares del ciclo de la gestión según el nivel de desarrollo de la GpRD, 2013.

Pilar de la GpRD	Nivel de desarrollo de la GpRD				
	Todos los países	Alto (4 países)	Medio (18 países)	Bajo (2 países)	Cociente Alto/Medio
Planificación orientada a resultados	2,8	3,8	2,7	0,8	1,4
Presupuesto por resultados	1,9	3,6	1,7	0,5	2,1
Gestión financiera pública	2,9	4,3	2,7	1,8	1,6
Gestión de programas y proyectos	2,3	3,5	2,1	1,0	1,7
Seguimiento y evaluación	1,9	4,2	1,6	0,6	2,7
Índice de GpRD	2,4	3,9	2,2	0,9	1,8
Rango entre pilares	1,0	0,7	1,2	1,2	
Desviación estándar	0,47	0,34	0,56	0,49	

Fuente: Kaufmann, Sanginés y García, 2015, p. 31.

Un resultado interesante de destacar se asocia al bajo nivel de desempeño promedio del total de los países, en lo referido al pilar de *Seguimiento y Evaluación* (1, 9) y, en particular, al promedio observado en la mayoría de los países de rango medio (18 países) cuyo promedio sólo alcanza 1.6 sobre 5, como el puntaje máximo de la medición sobre tres componentes del pilar: los sistemas de estadísticas, seguimiento y evaluación.

El estudio señala que, en el caso del componente de evaluación de la gestión gubernamental, se han registrado algunos –particularmente en el diseño de instituciones– que cumplan este rol y en lo que respecta a la elaboración de normativas, pero los avances en la realización y el uso de evaluaciones sigue siendo tenue.

Este hecho no debe sorprender, dado que el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas no es una práctica frecuente en los países de América Latina, aunque ésta es fundamental para demostrar la efectividad de la intervención pública para lograr consenso sobre los objetivos de los programas y sobre el rediseño de los mismos, así como informar a la sociedad del cauce que llevan las políticas públicas (Galiani, 2006).

La debilidad evaluativa es una de las razones por las cuales es usual encontrar políticas que no cumplen con los plazos, cobertura, calidad, costos estipulados y/o alcanzan objetivos diferentes a los propuestos; o bien, políticas que alcanzan objetivos, pero que sus impactos esperados no tienen sostenibilidad en el tiempo.

Consideraciones finales

Afortunadamente, en años recientes se ha asumido en los gobiernos –más allá de las exigencias que realizaban los organismos internacionales– la relevancia de la evaluación de los programas públicos, la rendición de cuentas, la instalación de sistemas de seguimiento de la gestión pública basados en indicadores de desempeño, tanto para medir la efectividad del gasto público como la evaluación de logros de planes de desarrollo de mediano plazo y, recientemente, se está avanzando lentamente en la instalación y despliegue institucional de evaluaciones de impacto.

Para Montiel (2011) la evaluación cumple tres objetivos fundamentales: I) valorar la efectividad y eficiencia de las políticas y, con ese diagnóstico, motivar la mejora continua de los programas; II)

fortalecer los procesos de rendición de cuentas a través del monitoreo sobre el desempeño del gobierno; y III) medir el impacto de la asignación presupuestaria de los programas públicos. El alcance de estos tres objetivos depende de si la evaluación es utilizada como un verdadero instrumento de cambio.

Complementariamente, la evaluación también se convierte en instrumento de fomento y profundización de la democracia, lo que conlleva a su vez una creciente institucionalización de la evaluación de políticas públicas en los gobiernos y las administraciones públicas (Aguilar y Bustelo, 2010). Vale decir que la legitimidad de éstos no se puede sustentar sólo en su carácter democrático, también deben demostrar capacidad técnica para resolver cuestiones esenciales del bienestar de la población y, por ende, su propia eficiencia y eficacia es clave para la democratización y gobernabilidad social.

No es sólo un enfoque tecnocrático, como pueden afirmar aquellas voces que ponen freno a los procesos evaluativos en cuanto se le ve como amenazas a las capturas del Estado y el clientelismo. Hoy más que nunca afirma Finol: “Queda en evidencia el papel preponderante que desempeña la evaluación de políticas públicas como herramienta de gobernabilidad necesaria para modernizar y reformar el Estado a través de su incorporación en el buen funcionamiento de la administración pública” (2012, p. 45).

Al tener el Estado como una de sus actividades más importantes la redistribución de la renta, la cual se concreta a través de los programas sociales implementados por los diferentes Ministerios, se precisa velar por una asignación y uso eficiente de los recursos públicos en el marco de la política fiscal. Por ello la evaluación de políticas, programas e instituciones públicas es esencial para llevar adelante tales asignaciones, ya que entrega información respecto de su funcionamiento, así como sus fortalezas y debilidades (Chile. Ministerio

de Hacienda. Dirección de Presupuestos, 2015).

En otras palabras, los gobiernos deben asegurar la calidad del gasto público que es realizado con recursos –también públicos–, para lo cual contar con sistema de seguimiento y evaluación de las políticas y programas constituye un requerimiento de carácter estratégico, y un avance sustantivo de las capacidades institucionales públicas de la región. Ello es coherente con lo que el estudio en referencia señala, al identificar que las principales diferencias entre las brechas de seguimiento y evaluación corresponden a las brechas de implementación y de capacidades institucionales.

Sin adecuadas capacidades públicas los aumentos de los gastos en los sectores sociales más relevantes como educación, salud, vivienda, etc., no serán efectivos y se seguirán observando bajos resultados –especialmente en educación–, además de poca pertinencia de dichas políticas para el logro de cohesión social y territorial y, por ende, limitadas posibilidades para reducir las complejidades de la sociedad actual que avanza en formas galopantes a una cuarta revolución industrial, y cuyos efectos en los precarios mercados laborales y educacionales de América Latina ya se están comenzando a percibir y, con ello, el aumento del malestar y miedo a las nuevas formas de exclusión.

Referencias

- Acemoglu, D. S., Johnson, S. y Robinson, J. (2001). *Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation*. *The American Economic Review*, Vol. 91(4), pp. 1369-1401. Recuperado de <https://economics.mit.edu/files/4123>
- Aguilar, L.F. y Bustelo, M. (2010). *Gobernanza y Evaluación: una relación potencialmente fructífera*. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (4), pp. 23-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2815/281521696002.pdf>
- Alvaredo, F. y Gasparini, L. (2015). *Recent Trends in Inequality and Poverty in Developing Countries*. En Atkinson y Bourguignon (eds.), *Handbook of Income Distribution* (pp. 697-805). Ámsterdam: ELSEVIER.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico Social (INDES). (2013). *Fortalecimiento de Capacidades Institucionales en Planificación para el Desarrollo*. Washington.
- Banco Mundial. (2006). *Equity and Development: World Development Report 2006*. Washington, D.C.: Autor.
- Baudrillard, J. (1991). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2001). *Globalización, consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: FCE.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, U. (1998a). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998b). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bermejo, D. (2013). *Identidad, globalidad y pluralismo en la condición posmoderna*. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, Vol. 68 (257), pp. 445-475.

- Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/view/983>
- Bonometti, P. y Ruiz, S. (2010). La democracia en América Latina y la constante amenaza de la desigualdad. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 7 (13), pp. 11-36.
- Bourguignon, F. (2004). The poverty-growth-inequality triangle (Paper prepared for a Conference on Poverty, Inequality and Growth). Paris.
- Bude, H. (2017). La sociedad del miedo. España: Herder.
- Chile. Ministerio de Hacienda. Dirección de Presupuestos. (2015). Evaluación Ex-Post: Conceptos y Metodologías. Santiago de Chile: División de Control de Gestión. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/598/articles-135135_doc_pdf.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL; Agencia Española de Cooperación Internacional; Secretaría General Iberoamericana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). La Hora de la Igualdad: Brechas por cerrar caminos por abrir. Santiago de Chile: Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). Panorama social de América Latina, 2016. Santiago de Chile: Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). Panorama Social de América Latina, 2017. Santiago: Autor. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf
- Deininger, K. y Olinto, P. (2000). Asset Inequality, inequality, and growth. Policy Research Working Paper, 2375. World Bank.
- Ferranti, D., Perry, G., Ferreira, F. y Walton, M. (2004). Inequality in Latin America. Breaking with history? Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Finol, L. (2012). Institucionalización de la cultura de evaluación de políticas públicas en América Latina, a partir de la propuesta de un protocolo de evaluación para el observatorio de políticas públicas de la FCJP de Luz. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de Andalucía, Palos de la Frontera, España. Recuperado de http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2418/0418_Finol.pdf?sequence=1
- Galiani, S. (2006). Políticas sociales: instituciones, información y conocimiento. En Serie políticas sociales. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6118/1/S0634_es.pdf
- García López, R. y García Moreno, M. (2010). La Gestión para Resultados en el Desarrollo. Avances y desafíos en América Latina y el Caribe. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006a). Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia. España: Paidós.
- Gergen, K. (2006b). El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- Hopenhayn, M. y Sojo, A. (2011). Sentido de pertenencia de sociedades fragmentadas. América Latina desde una perspectiva global. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaufmann, J., Sanginés, M. y García, M. (ed.). (2015). Construyendo gobiernos efectivos. Logros y retos de la gestión pública para resultados en América Latina y el Caribe. Washington, DC.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Laffont, J.J. y Tirole, J. (1993). A Theory of incentive in procurement and regulation. Cambridge: MIT Press.
- López, R., Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. En Departamento de Economía, Universidad de Chile. Serie Documentos de Trabajo. SDT 379. Santiago: Autor.
- Lyotard, J. (1991). La condición posmoderna: informe

- del saber. Madrid: Cátedra.
- Montiel, M.J. (2011). *La evaluación como instrumento de cambio. ¿Cómo se utilizan las evaluaciones en los programas gubernamentales en México?* En Cejudo, G., Maldonado, C. (ed.), *De las recomendaciones a las acciones. La experiencia del premio 2011. Programas federales comprometidos con el proceso de evaluación* (pp. 29-65). México: Centro de Investigación y Docencia Económicas-Secretaría de la Función Pública.
- O'Donnell, G. (1996). *Ilusiones sobre la consolidación*. Nueva Sociedad, (144), pp. 70-89.
Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/instituciones/odonnellpoliarquia.pdf>
- Oszlack, O (2013). *Gobierno abierto: hacia un nuevo paradigma de gestión pública* (Colección de documentos de trabajo sobre e-Gobierno). En *Red de Gobierno Electrónico de América Latina y el Caribe* (Red GEALC). Recuperado de <https://www.oas.org/es/sap/dgpe/pub/coleccion5RG.pdf>
- Robles, F. (2005). *Contramodernidad y desigualdad social: individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión*. Revista Mad, Vol. 12, pp. 1-31.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1283651>
- Rosas, A. (2008). *Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional*. Revista Política Cultural, (30), pp. 119-134.
Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422008000200006
- Saravi, G. (2009). *Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social*. Revista CEPAL, (98), pp. 47-65. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11295>
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la Globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Stiglitz, J. (2003). *El rumbo de las reformas. Hacia una nueva agenda para América Latina*. Revista CEPAL, (80), pp. 7-40-.
- Vattimo, G. y Snyder, J. (1994). *The end of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Número actual
Vol. 4 Núm. 2 (2019)

Revista

Electrónica de Investigación
e Innovación Educativa (REIIE)

Disponibles en:

http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE



**Revista Latinoamericana de
Educación y Estudios Interculturales**

Volumen 3 | Número 1

Enero - Marzo - 2019

ISSN: 2448-8801



Fotografía: 6363_Zimacostas de Toluca

 Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Número actual
Vol. 3 Núm. 1 (2019)

Revista

Latinoamericana de Educación
y Estudios Interculturales (RLEEI)

Disponibles en:

http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRESUR

“

... es importante desarrollar una identidad multigrado, que desde sus características y potencialidades construya la idea de que ésta es una pedagogía adecuada para que el alumnado mexicano de zonas rurales y urbano marginadas aprenda lo que tiene que aprender y lo hagan en condiciones dignas.

”

Anztowa (2010). Pintando [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/8HD6ky>



Fernando Mejía Botero

Economista y maestro en Ciencias Sociales. Fue asesor de la Subsecretaría de Educación Básica; así como Director General y Director Académico e Investigador del Centro de Estudios Educativos A.C. Fue Editor responsable de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos entre 2010 y 2017. Asimismo participa como Profesor-Investigador Visitante del Cresur. Ha colaborado en más de 50 investigaciones y evaluaciones educativas. También ha sido conferencista y panelista en foros nacionales e internacionales. Ha escrito artículos sobre educación y es coautor de dos libros. Actualmente es el Secretario Ejecutivo de la Iniciativa ciudadana Compromiso Social por la Calidad y Equidad de la Educación, cargo que ocupa desde 2016.

Escuela multigrado en derecho propio¹. Una propuesta para México

Multigrade school in own right. A proposal for Mexico

Fernando Mejía Botero
fernandomejia@cce.edu.mx

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019

Resumen

El presente escrito tiene como propósito señalar la importancia, relevancia y pertinencia del multigrado en el contexto mexicano y hacer una propuesta estructural. Para ello se presentarán algunas definiciones sobre lo que es una escuela multigrado, y la manera de entenderlas desde instancias del sistema educativo. Seguido se presentan cifras que dan cuenta de la magnitud del multigrado y su importancia. Aunado a lo anterior, se enfatizan las condiciones sociales y educativas en las que se desenvuelven las escuelas multigrado. Con todo lo anterior, se hace una propuesta de política pública para México.

Palabras clave: política educativa, educación comunitaria, igualdad de oportunidades educativas.

Abstract

This paper points out the importance, relevance and

pertinence of multigrade schools in the Mexican context and its role as a structural proposal. Which implies being considered as an educational modality through which it is possible to resolve the adverse conditions of this type -and the rest- of schools.

To do this, we present: I) some definitions of what a multigrade school is and how to understand it from the educational system point of view; II) statistics that show the scope of the multigrade system and its importance; and finally, III) the social and educational conditions in which multigrade schools operate.

This document also concludes a proposal of educational policy for Mexico that considers the articulation of: proven Mexican experiences, teacher training, monitoring and support of specialized pedagogical technical support, administrative work, the preparation and distribution of materials, and basic conditions of infrastructure.

¹ El nombre de esta ponencia es igual al título de un artículo publicado por Mar Estrada en 2015, por considerar que expresa lo que quería transmitir en este seminario. La referencia completa es:

Estrada, Mar. (2015). Multigrado en derecho propio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XLV (2), pp. 43-62. Recuperado de: http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2015/06/t_2015_2_031.pdf.

Keywords: educational policy, community education, equal educational opportunities.

Definiciones y sus implicaciones

Entre los países a este fenómeno se le refiere de manera distinta, por ejemplo: clase combinada, clase compuesta, clases de grupos verticales, clases unigrado, clases sin grado, clases de edades mezcladas, clases de grados mezclados.

Lo multigrado tiene diferentes definiciones, van desde el aula multiedad, escuela multigrado o aula multigrado. Respecto al multiedad, en México no es muy pertinente, ya que existe en muchos casos estudiantado en extraedad, que al cursar grados con compañeros(as) menores, en estricto sentido sería multiedad, sin ser multigrado. Respecto a la “escuela multigrado” su definición está condicionada a que en ella haya aulas con alumnado de diferentes grados estudiando juntos de manera habitual; es decir, la definición de escuela multigrado depende de las aulas. Por lo anterior, y en estricto sentido, son las aulas las que son multigrado.

Respecto a las definiciones, estas son muy importantes porque, desde la perspectiva de políticas, impactan de diferente manera. Por ejemplo, según la SEP (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 662): “Las escuelas primarias multigrado son atendidas por uno, dos, tres, cuatro o hasta cinco maestros, que distribuyen en un mismo grupo a los estudiantes pertenecientes a dos o hasta seis grados”; mientras que para el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2016): Una escuela primaria (comunitaria, general o indígena) es de organización multigrado si cuenta con uno, dos o tres docentes, los cuales atienden dos o más grados educativos. La diferencia en la definición impacta en el número de escuelas multigrado, en el conteo de SEP hay más que en el del INEE. Sin embargo, ambas adolecen de problemas conceptuales: se refieren sólo a las primarias (a sabiendas que existen preescolares, telesecundarias y seguramente también telebachilleratos con esta condición); pero la más grave es que en ambos casos, la definición

atiende a una condición: que hay varios grados atendidos por un mismo(a) docente; y no por sus características principales (que presentaremos más adelante).

Respecto a otras implicaciones en las definiciones, éstas tienen otros impactos; así, en el “Nuevo Modelo Educativo” de la SEP en su estrategia de “Inclusión y equidad”, plantean el programa de “reconcentración escolar”, el cual consiste en que el alumnado de escuelas multigrado se traslade a escuelas completas, lo anterior, (según la misma fuente) porque en la mitad de las escuelas está sólo el 14% de la plantilla y para hacer más eficiente el gasto (SEP, 2016).

Desconozco si la SEP reflexionó sobre las implicaciones educativas y sociales de esta medida, pero ella tiene implicaciones de diferente orden. México es el 12° productor agropecuario del mundo. Jose Sarukhán, coordinador de la Conabio, dice que:

México no sólo es un país rico en diversidad biológica sino también es un centro de domesticación de plantas, es decir, de producción de alimentos. Esto es producto de la interacción de la población con la diversidad biológica. Sin embargo, quienes han producido esta gama tan amplia de cultivos, se encuentran, en buena parte, en el quintil más pobre del país. (Saldierna, 15 de octubre de 2017).

Y aún con esta riqueza antes mencionada, el país se está quedando sin jóvenes en el campo en la medida en que la SEP contribuye a este fenómeno al enviar el mensaje de la supremacía de lo urbano sobre lo rural por imposición u oposición. Esa “contribución” disminuye la posibilidad de que el medio rural se convierta en alternativa social y económica para sus habitantes actuales y potenciales. Se necesita que la población rural tenga mejores condiciones, incluyendo la educación, para que se genere empleo decente, con una agricultura productiva y sostenible, que implique la investigación de semillas, almacenamiento y procesamiento de alimentos.

Pero la concepción sobre lo multigrado no está sólo en la SEP, desde otras instancias también hay miradas cortas. Así, Eduardo Backhoff (Consejero presidente INEE) en un artículo de El Universal (Backhoff, 5 de octubre de 2017) dice que una de las carencias graves que explica los bajos resultados en aprendizajes del alumnado es que asisten a escuelas “de organización incompleta (un docente atiende a más de un grupo)”. Lo dicho por Backhoff le impide ver al multigrado como una opción con características pedagógicas importantes.

Ahora bien, y para terminar este apartado, existe una idea generalizada a lo largo del Sistema Educativo Nacional (incluidos una parte del magisterio): el multigrado es de “segunda” (“para pobres”) y que lo “normal” son las clases graduadas. Lo anterior es producto de la formación inicial y continua, y de los incentivos públicos al respecto.

Datos del multigrado

En un estudio de 2001, Little dio cifras de escuelas multigrado en varios países, y que a continuación referencio: norte de Australia el 40% de las escuelas, Burkina Faso el 36% de las escuelas y 18% del alumnado, Inglaterra el 25% de las aulas y del alumnado, India 84% de las escuelas primarias, Noruega el 35% de las escuelas primarias, Perú el 78% de las escuelas primarias. Los anteriores datos tienen dos lecturas; la primera, es que el fenómeno de multigrado está en muchos países y sus magnitudes son importante, y la segunda, es que no está sólo en países de ingreso bajo o medio, sino en países en ingreso alto (Inglaterra, Australia o Noruega).

En México el multigrado es de gran magnitud, y está “organizado” en dos vías: la escuela regular y el CONAFE. En ambos está en los tres niveles de básica; en las generales hay presencia en las modalidades generales, indígena y telesecundaria.

En la siguiente tabla se presentan las magnitudes absolutas y relativas del estudiantado, docentes y escuelas. Cabe aclarar que la fuente es la SEP, por lo que incluye a las escuelas de cuatro y cinco docentes.

Tabla 1.
Escuelas de educación básica pública.

Escuelas de educación básica pública			
Tipo de escuela	Estudiantes	Docentes	Escuelas
Completas	19 715 553	853 679	91 026
	84.5%	81.5%	46.1%
Unitaria	837 101	58 624	58 624
	3.6%	5.6%	29.7%
doce	247 636	14 360	7 180
	1.1%	1.4%	3.6%
Tridocentes o más	2 534 313	120 873	40 730
	10.9%	11.5%	20.6%
Total	23 334 603	1 047 536	197 560

Fuente: SEP, 2017.

A continuación, se presentan los datos de las escuelas multigrado, pero esta vez los presentados por el INEE (2017a).

Tabla 2.
Escuelas de educación básica pública.

	Escuelas por tipo de servicio								
	General			Indígena			Comunitaria		
	Total	Hasta tridoc.	%	Total	Hasta tridoc.	%	Total	Unitarias	%
Preescolar	59 835	9 111	15.2	9 804	4 801	49.0	18 654	10 414	55.8
Primaria	77 313	25 292	32.7	10 180	6 710	65.9	10 511	10 511	100.

Fuente: INEE, 2017a.

Tabla 3.
Escuelas de educación básica pública.

	Escuelas por tipo de servicio								
	Telesecundaria			Comunitaria			Migrante		
	Total	Uni o Bidocente	%	Total	Uni o Bidocente	%	Total	Uni o Bidocente	%
Secundaria	18 624	3 698	19.9	3 212	2 418	75.3	43	32	74.4

Fuente: INEE, 2017a.

Tabla 4.
Alumnado por tipo de servicio.

	Alumnado por tipo de servicio								
	General			Indígena			Comunitaria		
	Total	Multig.	%	Total	Multig	%	Total	Multig	%
Preescolar	4 161 711	177 500	4.3	411 140	101 184	24.6	164 809	101 815	61.8
Primaria	13 409 380	916 662	6.8	827 628	266 800	32.2	114 029	114 029	100

Fuente: elaboración propia con información de INEE, 2017a.

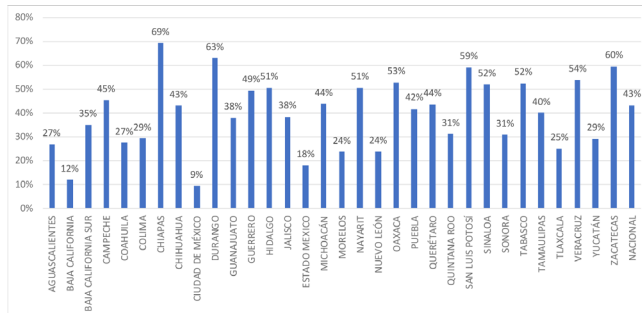
En ambos conteos es importante relevar que la magnitud del multigrado en México es importante, estamos hablando de un número de alumnos y escuelas de gran tamaño. No puede ser que la SEP piense que 14% de la matrícula es poca cosa. En particular si esta población es precisamente la de menos capital socioeconómico del país.

Otro aspecto a mencionar es que las cifras entre SEP e INEE difieren, cada definición conlleva un conteo distinto. Lo anterior no puede menospreciarse, porque a la hora de las políticas públicas y la determinación de las poblaciones a ser atendidas, estar dentro o fuera marca diferencias.

En la siguiente gráfica están los datos de escuelas por estado, en ella se aprecian los estados donde la proporción es más alta. Podemos decir que, en 21 entidades, más de la tercera parte de sus escuelas primarias son multigrado, en 14 entidades están por encima de la media nacional (43.2%), en 11 entidades, más de la mitad de estas escuelas son multigrado, y que en Chiapas, Durango y San Luis Potosí cerca de dos terceras partes de sus escuelas primarias son multigrado. Lo anterior es relevante porque a la hora de las políticas hay que hacer diferencias entre estados.

Figura 1.

Porcentaje de escuelas primaria multigrado, según entidad federativa, 2016-2017.



Fuente: INEE, 2018.

Ahora bien, y ¿cómo están las escuelas multigrado? Según datos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (INEE, 2014), las escuelas multigrado están en desventaja respecto a las completas en:

- Disponibilidad de electricidad, agua potable y servicios sanitarios.
- Espacios escolares suficientes y accesibles.
- Condiciones de seguridad e higiene.
- Mobiliario y equipamiento suficiente y adecuado.
- Acceso y disponibilidad de materiales curriculares y didácticos.

A continuación, presentamos una tabla con resultados en la prueba PLANEA 2015 (INEE, 2017b) en lenguaje y comunicación.

Tabla 5.

Resultados PLANEA 2015 en lenguaje y comunicación.

Nacional		Tipo de escuela							
		General pública		Indígena		Comunitaria		Privada	
Puntaje promedio	(ee)	Puntaje promedio	(ee)	Puntaje promedio	(ee)	Puntaje promedio	(ee)	Puntaje promedio	(ee)
500	1.4	494	1.5	424	3.5	459	4.4	603	3.0
% N I y II		% N I y II		% N I y II		% N I y II		% N I y II	
49.5		51.6		80.0		67.9		13.3	

Fuente: INEE, 2017b.

Dos asuntos llaman la atención: no hay datos publicados de PLANEA distinguiendo las escuelas multigrado (los datos anteriores se agregan por modalidad, no todas las escuelas indígenas son multigrado); pero como indicador proxy de

multigrado, las escuelas indígenas y CONAFE tienen resultados muy por debajo de la media nacional. Esto último hay que entenderlo como que en esas escuelas hay bajos resultados y no, como hacen algunos, decir que es por ser escuelas indígenas o CONAFE que hay bajos resultados. Las explicaciones de los resultados no son por la modalidad, si no por muchas otras condiciones contextuales y de descuido histórico a estas poblaciones.

Condiciones generales

A continuación, se expondrán algunos de los factores que se mencionaron al final del anterior apartado (también vale recordar las condiciones básicas de enseñanza y aprendizaje expuestas anteriormente). Las escuelas de organización multigrado, en su mayoría, se ubican en localidades:

- *Pequeñas de regiones rurales, muchas de ellas indígenas (26 millones, es decir, 23.2% habita en localidades de menos de 2500 habitantes, 2010).*
- *Con alto y muy alto nivel de marginación.*
- *En campamentos agrícolas o comunidades con población de jornaleros migrantes.*
- *En albergues indígenas.*
- *En zonas urbanas marginales.*

Otras condiciones en las que están las escuelas multigrado son: la inexistencia de formación inicial. El profesorado recibe formación para clases graduadas.

- *Los planes y programas de estudio no se han hecho cargo del multigrado.*
- *La escasa (y desactualizada) existencia de materiales curriculares, de planeación y de evaluación.*
- *Inexistencia de materiales educativos para el alumnado. Los materiales con que trabajan tienen un sesgo de aulas graduadas, urbanas.*
- *Escasa formación continua en multigrado, bien sea en la parte curricular o en la de gestión de ambientes escolares y áulicos.*

Pero también hay condiciones donde intervienen

otros actores, por ejemplo, lo detectado en varios estudios respecto a los y las maestras:

- *La irregularidad del servicio por ausentismo de docentes (administrativas, pedagógicas, por enfermedad).*
- *Constante rotación de maestros durante el ciclo escolar.*
- *El tiempo reducido de clases (tres horas efectivas al día).*
- *El bajo aprovechamiento de los recursos educativos.*
- *En las aulas multigrado se trabaja sin una metodología propia y los maestros deben adaptar contenidos, materiales y evaluaciones diseñadas para escuelas regulares urbanas.*
- *En las escuelas multigrado se necesita que la función directiva y de apoyo tenga características específicas y adecuadas.*

A continuación, se presenta un esquema que resume buena parte de las condiciones de contexto, insumos, procesos que explican los resultados:

Figura 2.

Esquema de contexto, insumos, procesos y resultados.



Fuente: elaboración propia.

Es importante resaltar que al Sistema Educativo Nacional le compete con especial énfasis los insumos y los procesos, y por lo tanto, se puede decir que en México hay experiencias de modelo educativo multigrado, pero sin reconocimiento ni apoyo oficial. Por lo anterior podemos afirmar que donde hay problema con las escuelas multigrado es en sus condiciones (por desatención), no en sus características pedagógicas.

A continuación se presentan algunas de las principales características del multigrado, las cuales, valga resaltar, son muy propicias para el aprendizaje significativo:

- Aprendizaje contagiado (entre pares).
- Pedagogías activas.
- Con estrategias de aprendizaje colaborativo (algunos).
- Estrategias pedagógicas flexibles (apropiadas para la población migrante).
- La gestión escolar y de aula es “porosa” debido a la condición de que quien la dirige es a su vez docente frente a grupo.
- Existe intensa interacción social y facilidad de integración con el entorno comunitario.
- Facilidad del “continuo” entre el aprendizaje académico en la escuela y el uso cotidiano del mismo en la localidad.

En seguida se presentan algunos modelos de multigrado. Para ello seguimos a Rockwell y Rebolledo (2016). Ellas mencionan cuatro modelos:

1 *Cuasi-monogrado*: se trabaja cada grupo por separado, dividiendo la atención y el tiempo entre el alumnado. A veces se da una tarea y una actividad a cada grupo y el docente se concentra en apoyar a un grado a la vez. Mucha planeación y alumnado se queda sin atención por buen tiempo.

2 *Programa multianual por ciclos*: ingreso escalonado de alumnado cada dos años, quienes cursan el ciclo conjuntamente, antes de recibir el siguiente grupo.

3 *Individualizado basado en materiales*: se basa en materiales seriados y programados, como fichas o guías, para que cada alumno(a) trabaje a su ritmo con apoyos puntuales del docente. La promoción se da cuando demuestran el aprendizaje de las materias. Las actividades con los compañeros(as) son de tipo social, deportivo o cultural.

4 *Currículo común con actividades diferenciadas*: El programa se establece con temas seriados similares con actividades diferenciadas por capacidades. El uso del mismo

tema permite el trabajo colaborativo entre alumnado de diferentes grados. Las actividades son secuenciadas y el alumnado se ubica de acuerdo a sus aprendizajes previos.

Como dentro de los modelos expresados por Rockwell y Rebolledo no está incluido Redes de tutoría ni el Modelo de Aprendizaje Colaborativo, es preciso llenar este vacío. Para el primero usamos lo expresado por Redes de tutoría (2013a, 2013b) en varios de sus libros y textos, y para el segundo a Mejía et. al (2016):

5 *Redes de tutoría*: se basa en el aprendizaje cara a cara, entre un aprendiz que quiere aprender y un tutor que sabe lo que va a enseñar; el proceso inicia con la emisión de un reto para el aprendiz que se adecúa a sus conocimientos previos, pasa por su paulatina resolución, acompañado por un tutor quien está atento a brindar el andamiaje y la retroalimentación con alta precisión; continúa con la escritura del proceso de aprendizaje por parte del aprendiz, prosigue con la demostración pública de lo aprendido y se renueva con el cambio de rol al convertirse en tutor de ese aprendizaje. Los temas están seriados, pero el aprendiz escoge lo que quiere aprender, es el tutor quien adecúa su acompañamiento hasta la zona próxima de desarrollo.

6 *Programa de aprendizaje multigrado*: se basa en la formación docente y directiva, haciendo énfasis en la transformación del rol docente y directivo hacia una manera más participativa y activa para aprender. Se trata de instrumentos y estrategias de escuela y aula multigrado que posibilitan que el alumnado se haga cargo de ciertos asuntos, lo cual lo empodera, lo interpela a trabajar colaborativamente y posibilita una convivencia sana en la escuela y el aula.

Propuesta

La siguiente es la propuesta para que la política pública en México atienda a las escuelas multigrado. Pero antes, queremos dejar constancia de las menciones que hay en el Nuevo Modelo Educativo de la SEP (2017):

- Reconocimiento de su existencia.
- Que organización del currículo por ciclos (como antes del 2011) es por el enfoque de “prácticas sociales del lenguaje” que también se usa en educación indígena (recordar que el 66% de sus escuelas son multigrado).
- En el artículo 22 de los lineamientos para el ejercicio de la autonomía de gestión escolar y curricular en las escuelas de básica reza: “Las propuestas curriculares no se ofrecerán necesariamente a los alumnos de un mismo grupo o grado, el CTE reorganizará a los alumnos por interés, habilidad o necesidad, de modo que puedan convivir en un mismo espacio curricular alumnos de grados y edades diversas...”.

Que el Sistema Educativo Nacional o las Autoridades Educativas Locales conviertan al multigrado en una modalidad educativa.

Lo anterior significa que el SEN resuelva las condiciones desfavorables de este tipo (y del resto) de escuelas y diseñe un modelo con las características del multigrado. Para lograr esto, también es importante desarrollar una identidad multigrado, que desde sus características y potencialidades construya la idea de que ésta es una pedagogía adecuada para que el alumnado mexicano de zonas rurales y urbano marginadas aprenda lo que tiene que aprender y lo hagan en condiciones dignas. Tomar en cuenta experiencias mexicanas probadas como:

- Programa de Aprendizaje Multigrado en Puebla (Mejía et al., 2016) o su versión Modelo de Aprendizaje Colaborativo (que se está implementando en SLP).
- Redes de tutoría en varios lugares de la república (Azuma, 2015; López, 2016).
- El trabajo de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 y Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE) 2011.
- El trabajo investigativo de la Red de Investigación de Educación Rural.
- Yucatán: Reorganización curricular, plataforma de información y participación para docentes.
- Nuevo León y Sonora: Cambios curriculares

en 2009 y 2011.

- Guanajuato: Experiencias y Propuestas de Modelos Multigrado.
- Zacatecas: Propuesta Metodológica de Asesoría.

Lo anterior tiene varias implicaciones, mencionamos las más preponderantes:

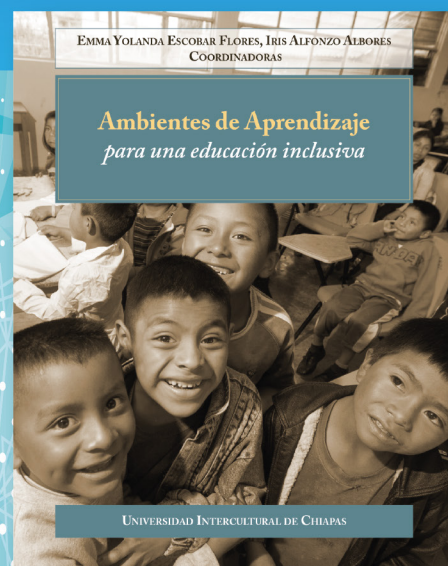
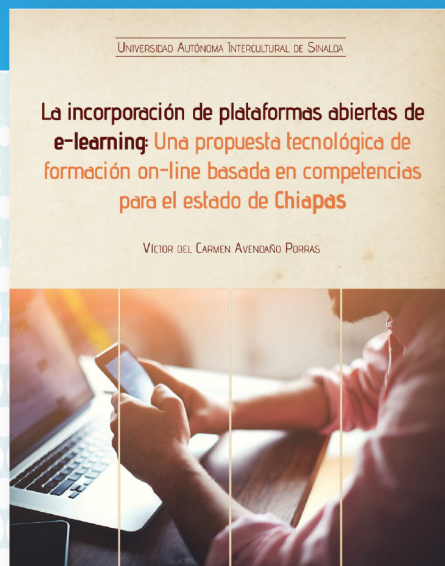
- Formación inicial del magisterio con un tramo exclusivo y particular para estudiar el multigrado: filosofía, características pedagógicas y didácticas, rol del docente y del alumnado, forma de organización de los espacios, tiempos, mobiliario, uso de los materiales educativos, entre otras.
- Seguimiento y acompañamiento de apoyo técnico pedagógico especializado para los y las maestras que trabajen en estas escuelas.
- Descarga administrativa a docentes multigrado y que estas labores sean asumidas por otras instancias del sistema.
- Profesores(as) necesitan de materiales adecuados al multigrado (y su capacitación), que atiendan los siguientes ámbitos:

- » *Gestión escolar y aula*
- » *El currículo*
- » *La planificación*
- » *La evaluación en el aula*

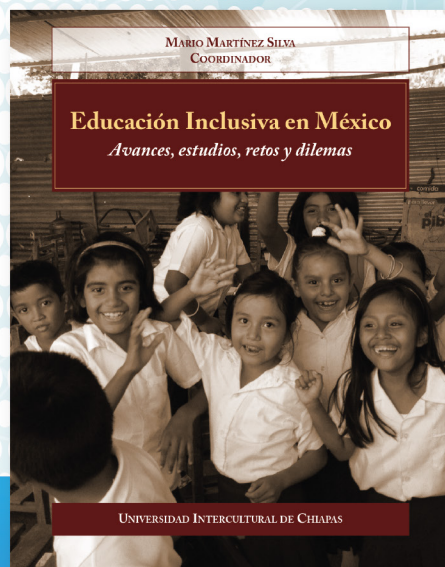
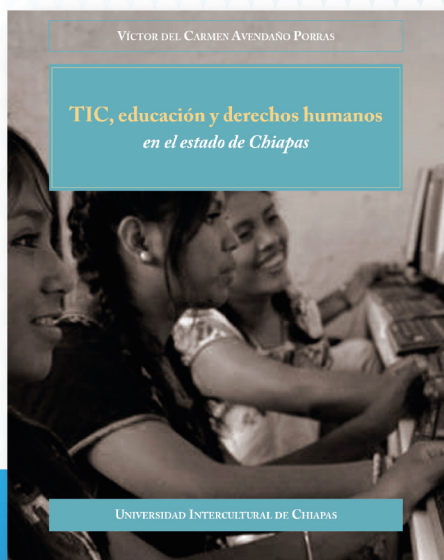
- El profesorado ha de ser formado en pedagogías activas para incentivar el aprendizaje profundo del alumnado.
- El alumnado necesita materiales educativos adecuados, propios de la modalidad multigrado y que promuevan el aprendizaje activo, autónomo y colaborativo.
- Dotación de mobiliario que favorezcan la organización en equipos de trabajo.

Referencias

- Backhoff Escudero, E. (5 de octubre de 2017). ¿Cómo explicar el aprendizaje de los pobres? *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/como-explicar-los-pobres-aprendizajes>
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XLV (2), pp. 43-62. Recuperado de http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2015/06/t_2015_2_031.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). Evaluación de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. INEE: México. Recuperado: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). Panorama Educativo de México 2015 Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica Y Media Superior. INEE: México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017a). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio ciclo escolar 2015-2016. INEE: México. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/M/108/P2M108.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017b). Informe de resultados planea 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación y matemáticas. INEE: México. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/246/P1D246.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Panorama educativo de México 2017 Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior. INEE: México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Little, A.W. (2001). Multigrade Teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, Vol. 21 (6), 481-497.
- Mejía et al. (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. Para *La Construcción Del Saber*, XLVI (3), pp. 111-136.
- Redes de tutoría. (2013a). La relación tutora. Recuperado de: <https://redesdetutoria.com/relaciontutora-2/>
- Redes de tutoría. (2013b). Entramado conceptual. Recuperado de: <https://redesdetutoria.com/el-entramado-conceptual/>
- Rockwell, E. y Rebolledo Angulo, V. (Coord.). (2016). Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. Recuperado de <https://www.snte.org.mx/pdfindigena/Yoltocah2018.pdf>
- Saldierna, G. (15 de octubre de 2017). En materia agrícola, México se queda sin productores jóvenes. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2017/10/15/sociedad/033n1soc>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). Anuncia Nuño Mayer reconcentración de escuelas; 100 mil planteles en comunidades dispersas concentran 14 por ciento... [Comunicado]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-493-anuncia-nuno-mayer-reconcentracion-de-escuelas-100-mil-planteles-en-comunidades-dispersas-concentran-14-por-ciento-de-estudiantes?-idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. SEP: México. Recuperado de https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf



PUBLICACIONES LIBROS 2019



www.cresur.edu.mx

“

Las iniciativas de desarrollo son respuestas colectivas que impulsa la sociedad para solventar problemas o necesidades económicas, obstáculos políticos y desafíos sociales y ambientales con la finalidad de mejorar las condiciones de vida.

”

Christian Frausto B. (2005). Lagunas que se ven del cerro de Tequila [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/4c31F>



Pedro Emmanuel Rodríguez Cobía

Maestro en Estudios Socioterritoriales. Estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Madrid con el Dr. Antonio Vázquez Barquero. Líneas de investigación: desarrollo local e iniciativas de desarrollo. Publicación aceptada: *Iniciativas de desarrollo en la zona abajo río del municipio de Ameca, Jalisco (México) en el periodo 1990-2017*. (2019). *Revista Territorios*, 41(20), 1-25.



Manuel Bernal Zepeda

Doctor en Ciencias Económicas, profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel candidato), perfil PRODEP. Líneas de investigación: desarrollo económico local y emprendimiento. Publicación reciente: *Desarrollo económico local y empresas en la región Valles de Jalisco (México), 1999-2014*. (2018). *Revista Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social (OIDLES)*, 12(25), 1-15.

Iniciativas de desarrollo en localidades rurales. El caso de la zona río abajo del municipio de Ameca, Jalisco, periodo 1990-2017

Development initiatives in rural localities.

The case of the area downstream of municipality of Ameca, Jalisco, period 1990-2017

Pedro Emmanuel Rodríguez Cobián
pedro.rodriguez @valles.udg.mx

Manuel Bernal Zepeda
manuel@valles.udg.mx

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019

Resumen

La zona río abajo de Ameca es un territorio integrado por diecisiete localidades rurales del municipio de Ameca, Jalisco (México), que se encuentra ubicada al poniente del municipio, e inicia en el poblado de la Higuera y termina en Las Raíces. Como parte del análisis temporal, se registran las iniciativas que muestran la dinámica histórica de la sociedad y el comportamiento territorial para crear estrategias ante los desafíos locales, durante el periodo de 1990-2017. La parte esencial del trabajo es analizar cómo realizarlas, qué beneficios otorgan a

la comunidad, qué problemas se pueden solucionar con ellas, quienes participan en su generación y ejecución. El estudio señala que las iniciativas de desarrollo se promueven para encausar el desarrollo en esa zona del municipio de Ameca.

Palabras clave: iniciativas de desarrollo, desarrollo local, estudio de caso.

Abstract

The zone downstream of Ameca is a territory integrated by seventeen rural localities of the

municipality of Ameca, Jalisco (Mexico), which is located to the west of the municipality, and it initiates in the town of the Higuera and finishes in Las Raíces. As part of this analysis, same initiatives are recorded to show the historical dynamics of society and territorial behavior to create strategies for local challenges during the 1990-2017. The essential part of the work is to analyze how to accomplish them, what benefits they give to the community, what problems can be solved with them, who participate in their generation and execution. The study indicates that there initiatives are promoted to prosecute the development in the area of the municipality of Ameca.

Key words: development initiatives, local development, case study.

Introducción

Diferentes estudios consideran a las iniciativas de desarrollo un elemento importante para impulsar el proceso de desarrollo de un territorio en cualquier escala, principalmente de regiones rezagadas, ya que permiten mejorar las condiciones de vida de los pobladores. Sin embargo, cuando se habla de zonas rurales, cumplir con este propósito se torna complicado dado las características que presentan. Por lo tanto, el empleo, la salud, el medio ambiente, la educación, entre otros, se convierten en agenda de desarrollo, y es necesario dar respuestas aprendiendo a utilizar todas las capacidades territoriales. A trabajar desde los recursos propios, alrededor de los actores locales y sus iniciativas de desarrollo, e implementando acciones que generen ventajas comparativas y competitivas en el territorio.

En ese sentido, este estudio permite reflexionar sobre cómo ha sido el proceso de desarrollo de la zona río abajo del municipio de Ameca, Jalisco y si es posible alcanzarlo. De esta manera, el presente trabajo tiene como pregunta de investigación ¿Cómo han influido las iniciativas de desarrollo en el proceso de desarrollo de la zona? Esencialmente,

trata de analizar los efectos que han tenido las iniciativas de desarrollo, identificar el papel que han jugado los actores locales, así como los beneficios y los problemas que enfrentan las iniciativas de desarrollo en esa zona.

La investigación realizada es de tipo cualitativa y recae en un estudio de caso que comprende el periodo temporal de 1990 a 2017. La información se obtuvo a partir de entrevistas a personas clave de las localidades de la zona de estudio, algunos de los informantes fueron actores que participaron en la generación y ejecución de la iniciativa. El trabajo está estructurado en cuatro apartados, más la introducción y la conclusión. En el primer apartado, se abordan los aspectos conceptuales y teóricos del tema. En el segundo, se hace el planteamiento del problema, se describe la zona de estudio y se contextualizan los desafíos que se viven en ella. En el tercero, se presenta la metodología que se utilizó para realizar el estudio; y en el cuarto, finalmente, los resultados, las iniciativas de desarrollo identificadas y el papel de los actores locales, así como los beneficios y problemas que éstos enfrentan.

1. Revisión de literatura

Existe una amplia literatura sobre el desarrollo local y las iniciativas de desarrollo, pero son pocas las que establecen claramente qué es una iniciativa, lo mismo pasa con el concepto de desarrollo, pues son muchos los adjetivos que se adhieren a él. Algunos autores como Alburquerque (1995), Arocena (1995), Cuervo (1999), García et al. (1998), Klein (2005), entre otros, han contribuido al tema y hablan de iniciativas de desarrollo o iniciativas con intención de desarrollo.

Las iniciativas de desarrollo son respuestas colectivas que impulsan la sociedad para solventar problemas o necesidades económicas, obstáculos políticos y desafíos sociales y ambientales con la finalidad de mejorar las condiciones de vida. En algunos casos participan diferentes actores políticos, privados y

sociales. Cota et al. (2011), mencionan que con las iniciativas se busca una participación más activa de la comunidad, convirtiéndose en gestora del proceso, que lo haga suyo y pueda mantenerlo. Por lo tanto, la solución debe provenir desde el nivel al que afecta la problemática y las respuestas desde abajo, desde los grupos que se ven afectados.

Albuquerque (1995) identifica varios tipos de iniciativas de desarrollo desde los ámbitos económico, político, tecnológico, entre otros. Pero la idea general que establece para estos tipos de iniciativas es la creación de condiciones favorables para incentivar la dinámica empresarial y del mercado, a través de las mejoras en la infraestructura, la innovación, la tecnología, el transporte, la producción y la comercialización. Por otra parte, Cuervo (1999) comenta que las iniciativas de desarrollo económico local, están ligadas a la estrategia de la atraktividad; esto es, que el Estado facilite la infraestructura, cree ventajas económicas y otros medios necesarios para atraer nuevas empresas que ofrezcan más y nuevos empleos. Algo parecido con lo que menciona Albuquerque (1995) en el objetivo general de las iniciativas, sólo que difiere al poner énfasis en el Estado, como principal facilitador.

En cambio, Arocena (1995) justifica con tres acciones la idea general de iniciativas, cubriendo todos los escenarios posibles en donde se pueden encontrar. Desde las actividades relacionadas con el ámbito económico, socioterritorial, e institucionales, que se manifiestan en aspectos culturales, políticos y sociales en el marco territorial de la sociedad, y en las relaciones que se presentan de manera horizontal entre la sociedad y las instituciones, que legitiman el accionar social para el desarrollo territorial, respectivamente.

Klein (2005) justifica el accionar del territorio para impulsar la iniciativa local, muestra dos elementos fundamentales para promover la acción local: el territorio como articulador, contenedor y contenido; y el capital humano. De manera explícita,

se entiende que el territorio es el generador de los recursos que propician y facilitan la iniciativa local por medio de las personas que realizan la acción-ejecución, fortaleciendo el círculo de causación propulsora de iniciativas locales. García et al. (1998) exponen que ya no son sólo las acciones las que marcan la pauta, sino más bien, se refieren a los propósitos que éstas puedan tener en el territorio. Es decir, hablan acerca de iniciativas con intenciones de propiciar desarrollo en las personas de un determinado territorio.

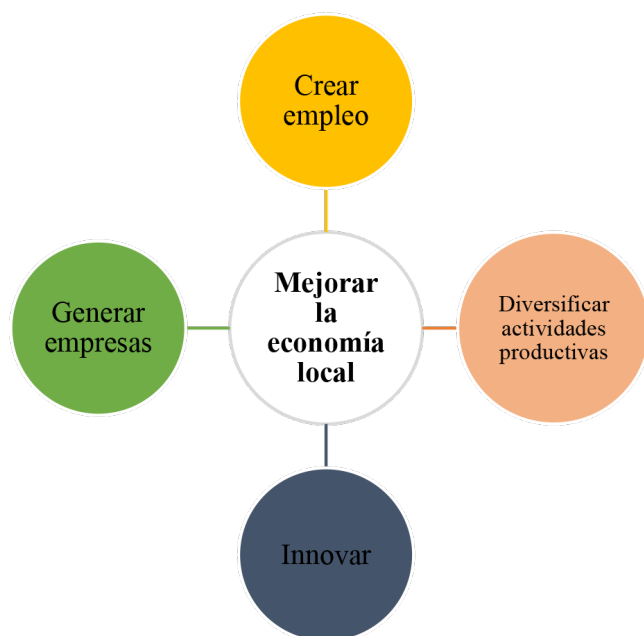
El avance teórico permite identificar dos tipos de iniciativas de desarrollo: las iniciativas de desarrollo económico local; y las iniciativas de desarrollo local (Albuquerque, 2003; Arocena, 1995; Cuervo, 1999; García et al., 1998; Klein, 2005).

El término de *iniciativas de desarrollo económico local*, refiere a aquellas acciones que están involucradas con el territorio, su contenido y sus recursos, en otras palabras, a la endogeneidad. Su accionar está orientado en las necesidades de la sociedad, esto es, que el territorio y la visión social, se conjunten y atiendan los diversos problemas. Tratando, principalmente, de enfocarse en temas como la creación de empleo, el emprendimiento, aumento de salarios, apertura de nuevos mercados, innovación de procesos productivos, diversificación de actividades económicas, creación de nuevas empresas, así como en la implementación y adaptación de nuevas tecnologías en actividades productivas, entre otros (Albuquerque, 2003).

La idea está implícitamente relacionada con la parte económica y en la visión para incidir en el desarrollo de abajo hacia arriba, a través de las respuestas que genere la ciudadanía. Este tipo de iniciativas tienen como objetivo mejorar la economía local (Figura 1).

Figura 1.

Principales objetivos de las iniciativas de desarrollo económico local.



Fuente: elaboración propia, con base en Albuquerque (2003).

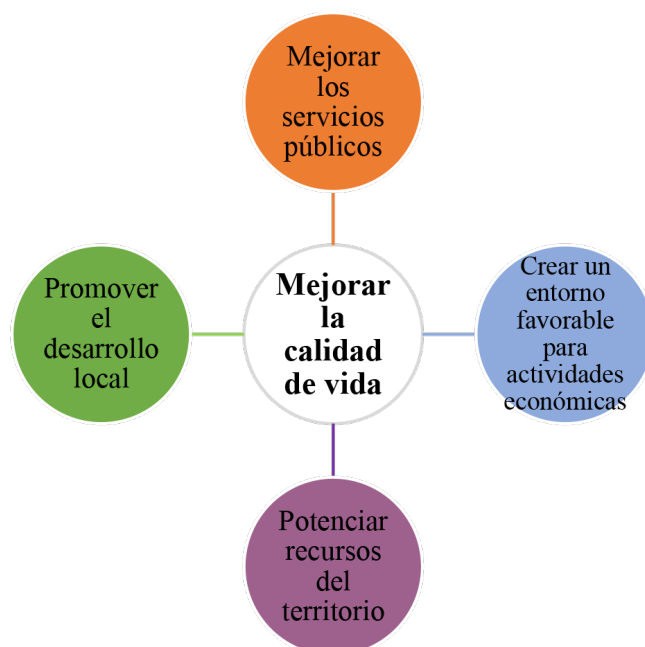
Porter y Kramer (2011) describen un ejemplo de una iniciativa de desarrollo económico local, efectuada por la empresa Thompson Reuters con los granjeros de la India que ganan un promedio de dos mil dólares al año. Por el pago de cinco dólares cada trimestre, ofrece información sobre el clima, los precios de cultivos y asesoría agrícola. Aproximadamente, este servicio atiende a dos millones de granjeros y las recientes investigaciones muestran que ha ayudado a aumentar los ingresos de más de 60% de ellos, y se estima que en algunos casos, hasta han triplicado sus ingresos.

Por otra parte, se utiliza el término de *iniciativas de desarrollo local*, al referirse a aquellas acciones, que propician un entorno adecuado para el correcto desempeño de las iniciativas de desarrollo económico local, y para elevar los niveles de calidad de vida de la sociedad. Por lo tanto, estas tienen que ver con los servicios públicos, aspectos

sociales, cuestiones socioeconómicas, ambientales y políticas (Figura 2). Es decir, son respuestas administrativas de nivel municipal, principalmente, para hacer frente a los desafíos glocales, donde el Estado es el artífice de las condiciones estructurales para incentivar el desarrollo local, contando con el apoyo y la participación ciudadana.

Figura 2.

Principales objetivos de las iniciativas de desarrollo local.



Fuente: elaboración propia con base en Arocena, 1995; Cuervo, 1999; García et al., 1998; y Klein, 2005

Ambas iniciativas, de desarrollo económico local y de desarrollo local son causadas, de acuerdo con Vachón y Coalier (2001), “por un hecho detonante interno o externo a la colectividad, una insatisfacción o una situación que ha dejado de responder a las necesidades, y a las aspiraciones de individuos o grupos de una sociedad” (p.137). Por lo tanto, las iniciativas de desarrollo, son respuestas de la sociedad ante los desafíos y problemas que impiden el desarrollo local.

1.1 Elementos de las iniciativas de desarrollo

Las iniciativas de desarrollo son acciones, y esas acciones son realizadas por pequeños grupos o de forma individual, quienes realizan diversos roles sociales. Sin embargo, en ocasiones esos roles no se distinguen completamente y no es fácil identificarlos claramente. Entonces, los principales elementos de las iniciativas son los actores locales, la administración local, el territorio, y la participación ciudadana, los cuales se describen a continuación.

a) Los actores locales

Alburquerque (2003) presenta una relación sobre aquellas personas que pudieran ser los responsables de llevar a cabo las iniciativas de desarrollo, a quienes identifica como actores locales. Esos actores, pueden ser los siguientes: 1. Las autoridades locales que impulsan la creación de empleo a nivel local o incentivan la participación ciudadana, 2. Organismos de cooperación internacional, 3. Organizaciones no gubernamentales, 4. Entidades financieras de desarrollo, 5. Jóvenes empresarios, y 6. La sociedad. Además, menciona que son la parte medular de las iniciativas, puesto que buscan mejorar las condiciones en que se encuentra el territorio y resolver los problemas que acontecen en él.

Según Vachón y Coallier (2001), para identificar los actores clave, hay que considerar a las personas que respeta la sociedad, los escucha en las asambleas, les pide o considera su opinión y los toma como ejemplo de ciudadano. Comentan la importancia de estas consideraciones en la identificación clara y oportuna de los actores y su rol en la generación de las iniciativas.

b) La administración local

Al tocar el tema sobre desarrollo local y las iniciativas de desarrollo, no se debe olvidar la variable de la descentralización y el rol que juega en

su contexto. Alburquerque (2001) menciona que la descentralización de las administraciones locales, estimula las iniciativas de los actores territoriales, y provoca una mejor utilización de los recursos. Los gobiernos locales, se fortalecen a partir de los procesos de descentralización de la administración local, donde su desempeño es fundamental en el desarrollo del territorio.

Las administraciones locales deben tomar un nuevo papel, como motivadores y promotores del desarrollo económico local, construir conjuntamente con los actores locales un entorno territorial innovador, que fomente la actividad productiva y las relaciones sociales (Alburquerque, 2003).

c) El territorio

El territorio es el escenario principal que impulsa las iniciativas y el accionar de los actores locales. En ese sentido, hace que se delimiten el lugar de acción, el espacio dónde se generan, y la escala en que recae el mayor número de beneficios y beneficiados. Klein (2005) señala que el desarrollo local debe anclarse al territorio, de manera que se transforme en la base de las iniciativas, los proyectos y las acciones colectivas. Esto exige una gobernanza multi-escalar, una perspectiva gradual y la interrelación entre lo local, nacional y mundial.

Lo local como adscripción al territorio, al contenido, a los recursos que están en él, es decir, se entrelazan dos elementos: el territorio y las iniciativas por medio de los actores locales. Del primero se desprenden los recursos endógenos y exógenos; y de los segundos, los medios, las estrategias, y las acciones para aprovecharlos. Lo administrativo relacionado con el nivel gubernamental, ya sea municipal, regional o estatal, con la finalidad de incidir en el desarrollo del territorio mediante la introducción de políticas públicas para combatir, por ejemplo, el desempleo, la pobreza, las condiciones de salud y educación, o la mejora de viviendas. Es decir, facilitan el entorno para la

generación de iniciativas de desarrollo económico local, a partir de mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales impulsadas por la instancia gubernamental.

Esto crea un círculo virtuoso que se capitaliza en ingresos económicos, y estos, a su vez, ayudan a elevar las condiciones de vida de los habitantes del territorio. Así que entre más iniciativas de desarrollo económico local se generen, más se contribuirá con este propósito. De acuerdo con lo que menciona Costamagna (2005), el territorio se convierte en un factor clave para el desarrollo de la sociedad, su propia historia, valores, cultura, educación y estructura institucional pueden activar el crecimiento o demorarlo por no anticipar y enfrentar los cambios y las oportunidades.

d) La participación ciudadana

La participación colectiva toma un rol importante en la generación de iniciativas de desarrollo, pero ¿cuál es el papel que desempeña en ellas? Para dar respuesta a esa pregunta, primero hay que aclarar algunos aspectos, entre ellos, en primer lugar, existen diferentes roles que toman los actores locales conforme al origen de la iniciativa, es decir, al interior o exterior. En ese sentido, Vachón y Coallier (2001) mencionan, que si el origen es interno, la iniciativa puede ser generada por un pequeño grupo que ha tomado conciencia de los problemas de la población, por lo que inician un proceso de reflexión y están preparados para emprender una acción.

En segundo lugar, existen personas que identifican y toman conciencia de los problemas sociales, que sensibilizan, motivan, organizan al colectivo social y lo movilizan para actuar, y en ese tenor, se vinculan y crean redes de colaboración con líderes de otros espacios territoriales. Y, por último, hay otras que lideran desde un ámbito administrativo, es decir, gestionan y planifican los recursos que conlleva una iniciativa, y otras desde un ámbito operativo, esto es, que participan activamente dentro de la materialización de una iniciativa de desarrollo.

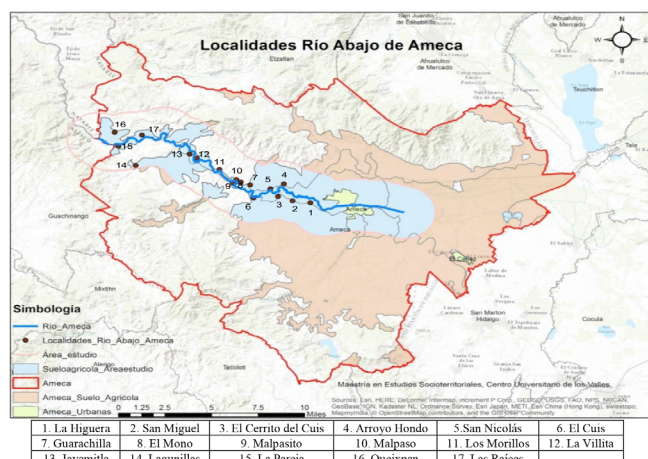
En suma, para que el desarrollo local se genere a través de iniciativas de desarrollo, se debe dar lo siguiente: que los actores locales tengan el conocimiento de las necesidades, problemas u oportunidades que están en el territorio. Es decir, que la participación ciudadana y la cooperación de las instituciones públicas y privadas, tengan la capacidad para aprovechar los recursos disponibles del territorio. La participación ciudadana para el desarrollo local, involucra a los habitantes en decisiones ambientales, culturales, económicas, políticas, sociales, religiosas, que tienen como finalidad la solución a los diversos problemas que se viven en su territorio.

2. Planteamiento del problema

El municipio de Ameca pertenece al estado de Jalisco (México), tiene una población aproximada de 60 mil habitantes, y está constituido por zonas que facilitan la identificación de sus recursos culturales, económicos, y naturales. El río Ameca divide al municipio en dos zonas, la zona río arriba compuesta por las localidades de la ex Hacienda del Cabezón, San Antonio Matute, los Pocitos y la Vega, entre otras; y la zona río abajo, integrada por las localidades de San Nicolás, Jayamitla y Lagunillas, entre otras. Esas zonas se identifican así por tres razones: 1) responden a una cuestión política-administrativa, 2) se hace alusión por el corte que hace el paso del río Ameca por el municipio, y 3) por la posición geográfica de las localidades. Esto convierte al municipio en una especie de plano cartesiano, donde el paso del río da una ubicación geográfica de oriente a poniente a las localidades que lo componen (véase Figura 3).

Figura 3.

Ubicación geográfica de las localidades río abajo.



Fuente: elaboración propia.

La parte alta del municipio se encuentra al oriente, la zona baja del río, hacia el poniente, así como la parte izquierda se encuentra hacia al norte, y a la derecha la del sur. Según los datos del Plan Municipal de Desarrollo (2012-2030), el municipio de Ameca está conformado por 94 localidades. Mientras que a la zona río abajo, está integrada por 17 de ellas.

En la tabla 1, se mencionan las localidades que componen la zona río abajo y su población, todas las localidades son rurales con menos de mil habitantes. San Nicolás, Jayamitla y la Villita, son las más pobladas, caso contrario las comunidades del Mono, Malpaso y Guarachilla que ni siquiera rebasan los cien habitantes. En total, esa zona registra cerca de cinco mil habitantes en las 17 localidades que la componen.

Tabla 1.

Localidades de la zona río abajo de Ameca.

Localidad	Población	Localidad	Población
San Nicolás	773	San Miguel	225
Jayamitla	616	Los Morillos	216
La Villita	549	El Cerrito del Cuis	145
El Cuis	498	Las Raíces	123
Malpaso	341	El Mono	62
La Higuera	324	Malpaso	23
Lagunillas	275	Guarachilla	22
Queixpan	272	San Miguel	225
Arroyo Hondo	251	Los Morillos	216
La Pareja	245	Total	4,969

Fuente: elaboración propia con base en [NEG], 2010.

Para poder entender la configuración geográfica, la dinámica económica, y el comportamiento poblacional de esa zona, a continuación, se mencionan algunos datos que se desprenden de la tabla 1 y la figura 3:

» Esa zona se encuentra al poniente del municipio de Ameca, e inicia en la localidad de La Higuera y termina en Las Raíces.

» La mayoría de las localidades que existen en esa zona río abajo, tienen en promedio entre 210 y 350 habitantes, pues ahí están inmiscuidas 8 de las 17 que comprende en total esta zona.

» Tres localidades se consideran como las más pobladas, las más grandes en extensión territorial, y las de mayor dinamismo económico: San Nicolás, Jayamitla, y Lagunillas.

» Dentro de las actividades características de esa zona se encuentra el cultivo de la caña de azúcar y la siembra de maíz. Como actividad secundaria, la ganadería ha sido otra opción para sus habitantes.

» Actualmente son tres las localidades que tienen una clínica de salud (San Nicolás, la Villita, y San Miguel) que atiende las necesidades de los habitantes de esa zona.

» La localidad de Las Raíces es la más lejana de algún centro de salud en la zona, la que mayor tiempo se requiere para trasladarse a la cabecera municipal.

» Jayamitla es la más antigua de esa zona, y una de las primeras comunidades indígenas del municipio (Amaya, 1983).

La zona está integrada por localidades rurales, al igual que otras con características similares en el país con menos de mil habitantes, las aquejan en general una serie de problemas que afectan o detienen su desarrollo, como son: 1. Desempleo y emigración, 2. Falta de comunicación y accesibilidad, 3. Falta de acceso al servicio de agua potable, 4. Pobreza o marginación, 5. Falta de energía eléctrica, drenaje y alcantarillado, 6. Falta de acceso al servicio de salud

y educación (INEGI, 2010). Estos desafíos son una preocupación y hacen que a nivel local, se busque disminuirlos a través de distintas maneras: una de ellas, es mediante las iniciativas de desarrollo.

3. Propuesta metodológica

A partir de la tipología que ofrece Albuquerque (2003), se analizan las iniciativas de desarrollo generadas en la zona río debajo de Ameca en el periodo 1990 a 2017. El trabajo permite identificar las iniciativas conforme al contexto, la temporalidad, el lugar de estudio y la perspectiva conceptual, así como los dos tipos: iniciativas de desarrollo económico local e iniciativas de desarrollo local. La información sobre las iniciativas proviene de la entrevista a un grupo de informantes en las localidades, de los cuales algunos fueron actores clave en su generación y realización.

La investigación es de tipo cualitativa y, se utiliza el estudio de caso enfocado al desarrollo local, abordando las cuestiones productivas o empresariales, culturales, institucionales, organizativas y sociales del territorio dónde se localiza la zona de estudio. A continuación, se describe la metodología:

1 Identificar las iniciativas. Se establecieron criterios para seleccionar a los informantes/actores clave que podrían brindar información sobre ellas, se indagó con los habitantes de la comunidad, sobre las personas que han ejercido un liderazgo u ocupado un cargo de representación en la comunidad, la función o el papel que desempeñan en la localidad, la actividad a la que se dedica, entre otras. Para ello, se entrevistó a una persona por cada localidad de la zona de estudio. También, se distinguió a los informantes de los actores que participan en la realización de una iniciativa de desarrollo.

2 Hacer una relación de las iniciativas que se registraron en la zona con el fin de clasificarlas de acuerdo al ámbito en el que recae, los beneficios que otorgan a la comunidad, los problemas que

enfrentan, los actores que participan, la manera en que se ejecuta, el motivo por el que se generan, entre otros. Esto permitió establecer las características que las identifican y las diferencian.

Las iniciativas registradas, fueron resultado de la información proporcionada por los informantes. La decisión que ellos eligieron para indicar cuales iniciativas mencionar, tuvo que ver con algunos aspectos que les mencionó el entrevistador, entre ellos se encuentra el establecer, primeramente, qué es lo que se entiende en el estudio por el concepto iniciativa. A partir de ahí, se le pidió al entrevistado recordar aquellas que se hubieran realizado dentro del marco temporal, y las que más beneficios hayan traído a la comunidad en general.

En las entrevistas se utilizó un cuestionario estructurado, cuyo contenido permitió obtener información acerca de las iniciativas que se registraron en esta investigación. El cuestionario logró establecer el perfil de los actores, sus puestos de representación social que ocuparon y el modo de participación, las características, tipo, beneficios y retos de las iniciativas de desarrollo (iniciativas de desarrollo económico e iniciativas de desarrollo local).

4. Resultados

4.1 Actores locales e iniciativas de desarrollo en la zona río abajo de Ameca

En el trabajo de identificación de las iniciativas de desarrollo, se entrevistó a trece personas, que cubrieron las características de informantes, once de ellos fueron actores claves en la generación y realización de las iniciativas. El ejercicio permitió identificar 34 iniciativas de desarrollo, en catorce de ellas participaron los informantes que fueron actores clave, es decir, una de cada tres iniciativas, fueron generadas por once de las trece personas entrevistadas.

En tanto que los puestos o cargos que ocuparon estos actores, son: tres fueron presidentes ejidales, y ocho fueron agentes municipales. Los once actores que han intervenido en las catorce iniciativas registradas, han participado de cuatro diferentes maneras, de las cuales se observaron las siguientes:

1. *Impulsan. Se dan cuenta del problema, concientizan a la sociedad para diseñar y plantear una acción, crean una efervescencia social que motiva la acción.*
2. *Vinculan. Se crea una red de relaciones con actores internos y externos de la localidad, en la que se vislumbran los posibles recursos económicos, materiales, naturales y humanos que se pueden disponer de esos actores o de un territorio en particular.*
3. *Gestionan. Se da un acercamiento con los actores locales internos y externos para negociar, cómo y cuál será la forma en que estos pueden participar en la iniciativa, y si es que pueden o no apoyar.*
4. *Emprenden. A raíz de lo anterior, estas personas llevan a cabo acciones consensuadas, para resolver diferentes problemas que desafían a la comunidad.*

Resalta que los actores locales en la generación de iniciativas de desarrollo, se vinculan con actores externos para conseguir, principalmente, recursos económicos y materiales. Por lo tanto, a través de la gestión e impulso de la iniciativa, se tejen redes entre ellos, tanto dentro y fuera del espacio en el que se realizan, ya sea a nivel municipal, regional o estatal. Estas alianzas, pueden dar seguridad para que los apoyos se ejerzan con transparencia, además, abren la posibilidad para realizar nuevas y diferentes iniciativas de desarrollo, lo que resulta en un efecto multiplicador para replicar y crear más de ellas.

Estas cuatro funciones que realizan los actores para generar iniciativas de desarrollo; impulso, vinculación, gestión y acción, tienen un actor

implícito para que se complemente este proceso. Es decir, la generación de las catorce iniciativas en la que participaron los once actores locales, tiene el apoyo de otro actor externo a la localidad y a la iniciativa. Muestra de ello, fue que dentro de esas catorce iniciativas en las que participaron, en trece, se complementaron con el gobierno municipal y con algunos diputados federales, tal es el caso en la construcción de los puentes de la localidad de San Nicolás y de Jayamitla.

Esto genera un entramado de relaciones que abre la puerta para colaborar y mejorar en próximas ocasiones, la organización y la forma de participación entre cada uno de ellos, posibilita la disminución de costos de inversión y eleva los indicadores de personas beneficiadas por cada iniciativa de desarrollo realizada. Por lo tanto, se sustenta que el papel que desempeñan las personas entrevistadas, es de vital importancia, pues participan como fuentes de información para poder identificarlas, y en otros casos, en la realización de iniciativas. Sin ellos, las iniciativas no podrían realizarse, pues les compete en un cien por ciento, su generación, gestión e identificación de las necesidades, problemas, obstáculos y desafíos de cualquier índole que deseen resolver.

4.2 Beneficios y problemas que enfrentan las iniciativas de desarrollo

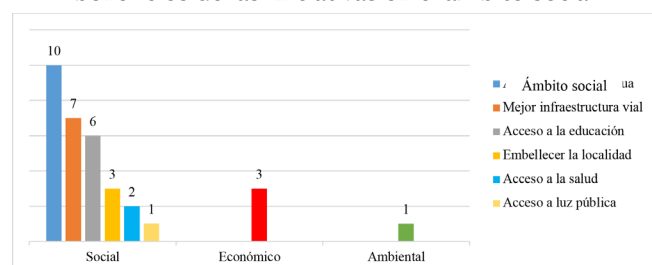
De las 34 iniciativas identificadas, tres recaen en el tipo de iniciativas de desarrollo económico local orientadas a fortalecer el empleo y la economía local, 31 son del tipo de iniciativas de desarrollo local, que promueven la mejora de los servicios públicos y condiciones de vida de los habitantes. Asimismo, estas iniciativas se pueden clasificar en tres ámbitos: el social con 30 iniciativas, el económico con tres, y el ambiental con una. Aunque habría que mencionar que existen algunas iniciativas que inciden en más de un ámbito, es decir, que tienen impacto en lo social y económico. Todos los entrevistados consideraron que, gracias a las iniciativas mencionadas, se han elevado sus condiciones de vida y se han visto beneficiados, en

primer lugar, porque han accedido a servicios que antes no se tenían.

El mayor número de iniciativas registradas, fueron enfocadas al abastecimiento de agua potable y modernización de la red de drenaje (véase Figura 4). Estas iniciativas lograron prevenir enfermedades que las aguas negras causaban cuando se iban a las calles, se crearon baños y se evitaron las letrinas, se fueron malos olores, se erradicaron mosquitos, insectos y otros animales, es decir, indirectamente hubo incidencia en la salud de los habitantes.

Figura 4. Principales

beneficios de las iniciativas en el ámbito social



Fuente: elaboración propia.

Siete iniciativas estuvieron orientadas a mejorar infraestructura vial, a través de la creación de puentes, la carretera, y la ampliación de caminos, pero de igual manera, otorgaron beneficios como reducir el tiempo de traslado con el centro de Ameca, el ahorro de combustible, la conexión a las redes del mercado económico, la introducción de medios de comunicación y de transporte. Seis iniciativas mejoraron el servicio de educación, a través de la modernización de las aulas de clase, y el abastecimiento de material y equipo para las mismas. Tres ofrecieron nuevos empleos, y mejores salarios a través del establecimiento de nuevos negocios; tres embellecieron la localidad por medio de obras como el adoquinado de la placita; dos mejoraron el servicio de salud y medicinas; una benefició el servicio de luz eléctrica; y una contribuyó en la conservación del bosque (véase Figura 4).

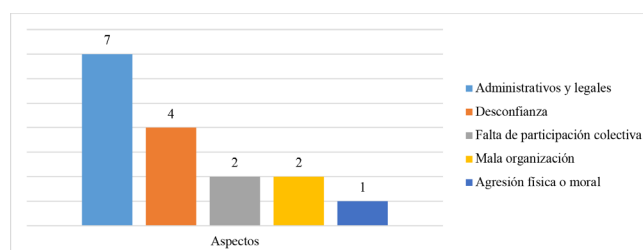
Si bien es prudente considerar los beneficios que han otorgado las iniciativas de desarrollo a

los habitantes de esa zona, también es oportuno considerar los problemas y dificultades que tuvieron que enfrentar para su realización (véase Figura 5). Resalta que 18 de las 34 iniciativas identificadas, no tuvieron problema alguno, pero en siete se identificaron conflictos administrativos y legales. Tal es el caso del pozo de agua que se hizo en un terreno que administrativamente le pertenece a la Escuela Secundaria Técnica 109 de la localidad de San Nicolás, y que los ejidatarios le habían donado, y que después le invadieron sin su consentimiento legal.

El tema sobre la recaudación del dinero y la desconfianza en las personas que lo recolectan, fue otro de los desafíos que se registraron. En cuatro iniciativas se presentaron dificultades para que la comunidad otorgara la cuota económica que le correspondía a cada uno de los habitantes. Otro de los inconvenientes, en dos iniciativas fue la falta de participación en la solución de los problemas locales (una de las características que se presenta en las iniciativas de desarrollo). En dos más, se mencionó la mala organización de los responsables para poder realizarlas. El último obstáculo que se registró en una de las iniciativas de desarrollo fue la agresión física y moral hacia el impulsor de las mismas, ello como una reacción por “la defensa de sus intereses” (véase Figura 5).

Figura 5.

Problemas que enfrentaron las iniciativas



Fuente: elaboración propia

Aunque al inicio se presentan estos obstáculos, al final se hacen a un lado cuando se comienzan a ver los resultados que muestran las iniciativas,

así, la poca o nula participación ciudadana que al comienzo se necesita para impulsarla, gestionarla y emprenderla, al final se olvida y se fortalecen aspectos de seguimiento, control y participación de la ciudadanía para mantenerlas con éxito.

El claro ejemplo de ello, es la iniciativa de los medidores de agua que se realizó en la localidad de Malpasito, en la cual dos grupos discernían por realizarla o no: la primera justificación a favor, fue que los productores ganaderos pagaban la misma cantidad económica que los que no lo eran, estos últimos justificaban que ellos consumían menos agua que los primeros, y que debían de pagar conforme a lo que consumían. La segunda circunstancia se debatía entre los que sí tenían agua todo el día, con aquellos a quienes no disponían de este servicio las veinticuatro horas del día.

Por mediación y ayuda del Ayuntamiento municipal, se llegó a un acuerdo y quedaron conformes con la situación que viven actualmente cada uno de ellos: los productores ganaderos, aunque pagan más que antes (20% más) disponen del servicio de agua (que en ocasiones no lo tenían) durante todo el día y pueden utilizar el servicio cuando lo necesiten, por el otro lado, a las que no les llegaba el agua y no eran productores ganaderos, gracias a la infraestructura que se invirtió, el acceso de este servicio está disponible para ellos, y pagan el agua que consumen de acuerdo con lo marcado por los medidores.

Conclusiones

Este trabajo tiene como propósito analizar los efectos que han generado las iniciativas de desarrollo en el progreso de la zona río abajo del municipio de Ameca, Jalisco. En total se analizaron 34 iniciativas en el periodo 1990-2017. En cuanto a las *iniciativas de desarrollo económico local*, éstas permitieron: 1. Generar empleo a los habitantes, 2. Mejoraron salarios, 3. Diversificaron las actividades productivas, y 4. Combinaron las actividades productivas típicas de la localidad (cultivo de maíz

y caña) con otras diferentes (turismo, ganadería, y el comercio).

Mientras, con las *iniciativas de desarrollo local*, mejoraron los servicios públicos y condiciones sociales. Por ejemplo, se dotó y mejoró el abastecimiento de agua potable, se modernizó la red de drenaje, se construyeron escuelas, y centros de salud, se mejoraron aspectos de infraestructura (puentes, caminos, carreteras, entre otros), se promovió el desarrollo local.

A raíz de lo anterior, se concluye que el gobierno municipal en conjunto con los habitantes de la zona río abajo, han generado principalmente *iniciativas de desarrollo local* (31 se identificaron). Esto quiere decir que se están creando las condiciones necesarias para impulsar con mayor agilidad, iniciativas de desarrollo económico local, eso si se toma en cuenta que solamente se registraron tres de ellas durante el estudio. Más aún, en un escenario prometedor en el que la inversión y las iniciativas que se están dirigiendo al ámbito social, se esperaría que una vez cumplidas, se realicen más iniciativas enfocadas al ámbito económico, para que haya cierta incidencia entre ellas. Por ejemplo, la construcción de infraestructura y el entorno creado por el nivel municipal, facilita la dinámica productiva local, la operación económica, y el acceso a las redes de mercado para incidir directamente en el ámbito económico. Así pues, estas se complementan unas con otras en diversas ocasiones, por ejemplo, la construcción de un puente y la carretera, incide en los dos ámbitos mejora los servicios públicos, pero también ayuda a la economía local.

Se deduce entonces que el desarrollo de esa zona (no sólo en el ámbito económico, sino más como un concepto integral donde se incorpore lo social y lo ambiental) en mayor proporción, se ha propiciado a través de las treinta iniciativas de desarrollo local, y por otras circunstancias, como la cultura, la migración interna y externa, y a otras iniciativas que dentro del marco de este estudio, los actores entrevistados no hayan mencionado.

En ese sentido, el papel que toman los actores locales en el desarrollo de esta zona, se torna sumamente importante, no sólo para brindar información, sino para generar las iniciativas de desarrollo. Pues 11 de los 13 entrevistados, participaron en 14 de las 34 iniciativas identificadas, es decir, en una de cada tres iniciativas que se registraron. De los 11 actores que participaron, ocho fueron agentes municipales y tres presidentes ejidales, esto significa que las iniciativas de los habitantes, inciden en mayor proporción cuando estos ocupan algún tipo de cargo político o social, específicamente el de agente municipal o presidente ejidal.

Referencias

- Albuquerque, F. (1995). *Espacio, territorio y desarrollo económico local*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), 1-24.
- Albuquerque, F. (2001). *Ajuste estructural e iniciativa de desarrollo local*. Comercio Exterior, 51 (8), 675-682.
- Albuquerque, F. (2003). *Teoría y práctica del enfoque del desarrollo local*. Instituto de Economía y Geografía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1-24.
- Amaya, J. (1983) *Ameca protofundación mexicana*. Guadalajara, México: Gobierno de Jalisco.
- Arocena, J. (1995). *Descentralización e iniciativa, una discusión necesaria*. Nómadas (Col), (3), 10-22.
- Costamagna, P. (2005). *El territorio y las instituciones en las iniciativas de desarrollo económico local*. Territorio, Instituciones y Desarrollo Económico Local, 1-12.
- Cota, R., Ruiz, A. H., Rodríguez, J., J., Bernal, M., Ortiz, E., P., Rodríguez, R., A., (...) y Aceves, C., D. (2011). *Estrategias de desarrollo local en la región Valles. El caso de Ameca, Tala, Magdalena y San Martín de Hidalgo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Cuervo, L., M. (1999). *Desarrollo económico local: Leyendas y realidades*. Territorios, (1), 9-24.
- García, M., L., González, S., M., Sánchez, A., y Verduzco, B. (1998). *Descentralización e iniciativas locales de desarrollo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*.
- Klein, J., L. (2005). *Iniciativa local y desarrollo: respuesta social a la globalización neoliberal*. Eure, XXXI, (94), 25-39.
- Plan Municipal de Desarrollo. (2012-2030). Gobierno Municipal de Ameca (2012-2015).
- Porter, M., E., y Kramer, M., R. (2011). *La creación de valor compartido*. Harvard Business Review: América Latina, 89(1), 1-18.
- Vachón, B., y Coallier, F. (2001). *El desarrollo local, teoría y práctica: reintroducir lo humano en la lógica de desarrollo*. Trea.

Nuestra Oferta Educativa

Licenciaturas -
Maestrías -
Doctorados -
Cursos -
Diplomados -
Especialidades -

CONSULTA LAS
CONVOCATORIAS EN
WWW.CRESUR.EDU.MX



“

.. examinar problemáticas que ahonden no sólo en la formación de los estudiantes sino también en los perfiles de ingreso, procesos de selección y sus trayectos plantean nuevas interrogantes para reflexionar en torno a las circunstancias académicas, socioculturales, económicas y regionales de las que disponen los estudiantes al momento de concluir un determinado nivel educativo e ingresar a otro.

”



Nubia A. (2009). Escuela [Imagen]. Recuperado de <https://flic.kr/p/8ECePN>



Yadirah Jaimes Abonza

Estudiante de Doctorado en Gestión Educativa. Profesora - Investigadora en la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata" del Estado de Morelos. Maestra en Docencia y Licenciada en Educación con especialidad en Psicopedagogía. Miembro Asociado en el Cuerpo Académico ENREZ-CA-2 - Formación docente para la mejora profesional.



Iris Monserrat Reynoso Sánchez

Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Profesora investigadora en la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata". Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la UAEM. Miembro Colaborador en el Cuerpo Académico ENREZ-CA-2 - Formación docente para la mejora profesional. Su campo de investigación se centra en el área de procesos históricos y culturales de la educación.



Saúl Ferrer Aragón

Maestro en Calidad Educativa por el Colegio del Valle del Tlahuica. Profesor investigador de la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata". Trabaja y ha sido coautor de diversas publicaciones a favor del perfil de los docentes formadores y en formación inicial, sus prácticas y los procesos formativos. Es líder del Cuerpo Académico: ENREZ-CA-2 - Formación docente para la mejora profesional.

El proceso de selección, el perfil de ingreso a la Educación Normal y las características regionales: el caso de la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata"

The selection process for admission, the access profile at teacher training colleges and it's characteristics: the case of the teacher training college "Gral. Emiliano Zapata"

Yadirah Jaimes Abonza
y_ja@hotmail.com

Iris Monserrat Reynoso Sánchez
iris.reysan@hotmail.com

Saúl Ferrer Aragón
profrsaulferrer@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019

Resumen

Conocer las características del proceso de selección de los estudiantes es una necesidad para el logro de una educación de calidad en México. El objetivo de esta investigación es examinar el proceso de clasificación y selección de las aspirantes a

ingresar a la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", a partir de los resultados obtenidos por el instrumento de ingreso a la educación normal, lo cual nos permite obtener información e inferir sobre el perfil de ingreso de las estudiantes y sus trayectos de formación anteriores a su ingreso a la

educación superior. Esto con el fin de reflexionar en torno a las circunstancias regionales de las que disponen las estudiantes al momento de concluir la educación media superior e ingresar a la Normal Rural, concluyendo que estas características subyacen en la esfera académica para favorecer u obstaculizar su ingreso y su permanencia en los estudios profesionales.

Palabras clave: Escuela Normal Rural, proceso de selección, ingreso, instrumento de evaluación estandarizado, formación docente.

Abstract

Getting to know the characteristics of selection process of students is necessary in order to achieve a quality education in Mexico. The goal of this investigation is the examination process in the recruitment of candidates willing to access to the "Normal Rural" "Gral. Emiliano Zapata" in accordance to the results obtained by the Diagnostic and Classification Instrument for Admission in this institution (DCIANE), which allowed us to obtain information and inferred regarding the students' profile and their educational background before their admission to this level. With the purpose of reflectioning on the surrounding regional circumstances that students have at the moment of finishing their high school studies and entering at the teacher training colleges, and how these circumstances underlie in the academic sphere to promote or hinder their admission and permanence in their professional studies.

Keywords: teacher training colleges, selection process, admission, standirized instrument of evaluation, teacher training.

Introducción

En el ámbito educativo, la calidad implica establecer y especificar criterios de uniformidad y de rasgos mínimos entre los aspirantes a ingresar a una escuela

(Barrera y Myers, 2011), por lo tanto requiere el empleo de instrumentos de selección para el ingreso a una institución educativa. La admisión de los estudiantes a las instituciones formadoras de docentes es un proceso que involucra y asume una serie de conocimientos escolares previos, así como de condiciones socioculturales, económicas y regionales que permiten su ingreso y su permanencia en los estudios profesionales.

Desde 1992 la Secretaría de Educación Pública (SEP) delega el diseño y la aplicabilidad de los instrumentos de selección en las Escuelas Normales, como el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal -IDCIEN- y el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior -EXANI II-, mediante organismos externos o institutos de educación de las entidades (Pérez, Bringas y González, 2017). En un plano local, en el estado de Morelos, el IDCIEN es el único instrumento de evaluación estandarizado empleado para clasificar y seleccionar al perfil de ingreso a las Escuelas Normales públicas (Luna, Cordero, López y Castro, 2012).

En la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", que cuenta con la modalidad de internado para mujeres, la mayoría de ellas provenientes de contextos rurales o de escasos recursos¹, se reconoce el IDCIEN como el único medio de selección, diseñado para la clasificación y selección en las aspirantes para el ingreso a la escuela normal. Por lo anterior, se puede definir al IDCIEN como una prueba estandarizada, que permite clasificar y seleccionar a las estudiantes egresadas de nivel medio superior para su ingreso a la educación normal (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2014). Este instrumento considera tres habilidades analíticas: la habilidad matemática, la habilidad verbal y el razonamiento formal, las cuales constituyen la evaluación holística o global, que mide, en conjunto, el nivel de desarrollo de habilidades de conocimientos académicos. Es

1 La posibilidad de estudiar en una normal rural supone el sostenimiento de las necesidades vitales y académicas de sus estudiantes, mismo que se materializa en becas de manutención, alimentos y vivienda en los internados respectivos, apoyos otorgados por el gobierno federal. Lo cual brinda una oportunidad de solventar una formación profesional que permite mayores opciones de movilidad social. En este sentido, las normales rurales constituyen una fuente de ascenso social o, incluso, de subsistencia para jóvenes de aquellas familias que difícilmente hubieran podido solventar sus estudios.

precisamente esta evaluación holística o global de las habilidades analíticas, la que finalmente permite seleccionar, por orden de prelación, a los estudiantes que ingresarán a su formación docente (Dirección General de Evaluación, 2004).

Para esta investigación, el método empleado consideró el análisis de los resultados arrojados por dicho instrumento de los ciclos escolares 2017 - 2018 y 2018 - 2019, así como la recolección de datos en campo. Partiendo del hecho que, de acuerdo con el puntaje obtenido en la evaluación global de conocimientos, las aspirantes con el más alto número de aciertos son aquellas que se resultan admitidas.

Prestar atención tanto a los procesos de selección, como al perfil de los estudiantes a ingresar a los diferentes niveles educativos, permite adquirir mayor información sobre cómo se está llevando la tarea educativa en México y aporta pautas para delinear y poner en marcha nuevas políticas educativas que atiendan las verdaderas problemáticas en el ámbito escolar.

Planteamiento del problema

La presente investigación consiste en conocer el proceso de selección de las aspirantes para su ingreso en la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", ubicada en Amilcingo, Morelos, con relación en los resultados del IDCEN, para establecer una mirada comparativa entre los resultados obtenidos por cada una de las estudiantes y el estado geográfico en donde realizaron sus estudios de educación media superior (EMS). Esto, para conocer las implicaciones regionales que subyacen en las trayectorias escolares previas y que, de alguna manera, pueden actuar como un componente importante en el proceso de selección de las aspirantes.

Como se mencionó antes, el proceso de selección en la normal rural, se compone por la evaluación de conocimientos previos por medio de la aplicación del IDCEN, prueba estandarizada que miden las habilidades verbales, matemáticas y de

razonamiento formal, tomando en consideración la selección de aspirantes que cuenten el mayor número de aciertos obtenido en la evaluación global. Sin embargo, siguiendo con este argumento de selección, cabría estudiar más a fondo no sólo las implicaciones de índole escolar, sino también las repercusiones sociales, económicas, culturales y regionales que se encuentran implícitas en las trayectorias de formación previas y que encaminan a las estudiantes a un nivel de desarrollo mayor o inferior en cuanto a sus habilidades académicas. En este sentido, esta investigación se enfoca específicamente en vislumbrar mediante un análisis comparativo, cómo el aspecto regional es un factor a considerar en las trayectorias formativas de las estudiantes y, por tanto, es un elemento importante que dificultará o favorecerá, en un determinado momento, el ingreso a la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata".

Hoy por hoy, examinar problemáticas que ahonden no sólo en la formación de los estudiantes sino también en los perfiles de ingreso, procesos de selección y sus trayectos plantean nuevas interrogantes para reflexionar en torno a las circunstancias académicas, socioculturales, económicas y regionales de las que disponen los estudiantes al momento de concluir un determinado nivel educativo e ingresar a otro. Lo que, a su vez, permite obtener datos del escenario en el que se encuentra el sistema educativo, y en específico las escuelas normales, creando políticas educativas o modificando las existentes para optimizar la calidad en los servicios educativos que provee. En el caso de este estudio, el conocer las características regionales como particularidad para el ingreso a la Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata", aporta fundamentos para dar cuenta de las necesidades y rasgos educativos que mantienen las regiones de las que provienen las aspirantes normalistas y que, de alguna manera, esas mismas necesidades pueden intensificar las desigualdades sociales al no contar con las mismas condiciones educativas en todos los rincones del país, lo que se traduce en no poseer las suficientes habilidades y competencias para su ingreso a una institución de educación superior, en las dificultades en su

permanencia en los estudios o en la deserción escolar.

Revisión de literatura

Las investigaciones realizadas sobre el normalismo en México parten desde la implementación de políticas educativas, el currículo, la organización y administración de los planteles, hasta el análisis de la cotidianeidad en el interior de estos centros escolares: como el aspecto formativo de sus estudiantes, las interacciones dentro y fuera de la comunidad escolar, y, en términos generales, la cultura escolar. Esto responde a la necesidad de examinar este tipo de instituciones desde otras miradas, desde diferentes perspectivas y con nuevos objetos de investigación. En este sentido, se ha empezado a desarrollar recientemente un profundo interés por estudiar el proceso de formación de los estudiantes, el seguimiento de sus egresados, así como también los perfiles de ingreso. Esta última temática, de importancia para efectos de esta investigación, subraya el proceso de selección como una parte elemental dentro de los posteriores trayectos de formación y el desempeño como egresados.

El proceso de ingreso a las instituciones de formación docente

Entre la literatura consultada, destacan estudios como el de Reyes (2017), que se enfoca en caracterizar a la comunidad de estudiantes normalistas de nuevo ingreso tomando como referencia las variables sociodemográficas, económicas, académicas, de representación profesional, de hábitos de estudio y de prácticas culturales tanto para describir y comprender los rasgos del estudiantado como para, a partir de ello, introducir mejores condiciones e incidir favorablemente en su trayectoria académica. Siguiendo con esta línea de análisis, Yañez, Vera y Mungarro (2014), subrayan los antecedentes socioeconómicos como un factor que incide no únicamente en el acceso a la formación como docente, sino también en el rendimiento académico posterior de los estudiantes aceptados, sobre todo

durante su formación inicial. Ante esto, deben considerarse estrategias para contrarrestar este efecto condicionante, pues el restringir el acceso a la educación superior, mencionan los autores, no hace más que intensificar las desigualdades sociales.

Por su parte, Pérez, Bringas y González (2017), enfatizan en su análisis si los resultados del examen de ingreso determinan verdaderamente una selección efectiva de aspirantes a estudiar en una Escuela Normal. Los autores encontraron que existe una clara disparidad en cuanto a las competencias previas de los estudiantes aceptados: mientras que algunos obtuvieron los mayores puntajes, otros se situaron por debajo de los niveles satisfactorios; lo cual indica que estos últimos podrían estar en desventaja en cuanto a su desempeño académico y que podría repercutir en un fracaso escolar. Sin embargo, se plantean rutas para mejorar este escenario, como aplicar políticas educativas para la mejora en las áreas de oportunidad de sus competencias previas como cursos de nivelación, asesorías y tutorías, sobre todo en los primeros meses a su ingreso.

Bajo otro punto de partida, la investigación de Aguirre, Dévora y Valenzuela (2015) plantea la triangulación del perfil de ingreso de los aspirantes normalistas, la realidad de los procesos de selección que se viven en las Normales y la normatividad vigente para regular dicho ingreso. Con esto se busca profundizar en la creación de mecanismos altamente selectivos y efectivos de estudiantes que deseen verdaderamente formarse y ejercer la docencia, lo que, a su vez, tendrá como resultado la mejora en cuanto a la calidad de la formación docente.

Lo que miden los instrumentos

Tomando como referentes otros sistemas educativos, donde se enfatiza el desarrollo de los aprendizajes básicos desde edades tempranas en los estudiantes (Enkvist, 2010), es necesario tomar en cuenta, para el contexto escolar en México, la importancia del nivel básico y de la educación

media superior como las etapas preparativas para el aprendizaje. Y esto, a su vez, como factor clave para la formación de los docentes, al ser los espacios donde se adquieren las habilidades que les permita favorecer gradualmente futuros aprendizajes en los niños y jóvenes.

Por tal motivo, resulta primordial resaltar la importancia de aprender las habilidades básicas sólidas para los nuevos aprendizajes en los niveles básicos de educación, y que éstas se posean por los futuros docentes, a fin de desarrollar competencias genéricas y profesionales en ámbitos de formación docente, que les permitan verdaderamente instruir y ejercitar el razonamiento y la reflexión en sus propios estudiantes.

Para Pérez, Bringas y González (2017), las competencias genéricas hacen referencia a las habilidades para la selección de las estrategias apropiadas en la solución de problemas y las competencias básicas, le permiten al individuo desenvolverse en sus actividades cotidianas.

En cuanto a Moya (2008), una competencia se hace efectiva siempre en forma de habilidades para la acción y la interacción, lo que constituye un empoderamiento al individuo para participar en diferentes campos y prácticas, ya sean lingüísticas, matemáticas, de conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de información, entre otras más, es aquí entonces, cuando estas habilidades básicas cumplen la función de favorecer la formación de docentes.

Son evidentes entonces dos puntos, el primero es que estos autores coinciden con la definición que el IDCEN menciona sobre las habilidades, considerándolas como pautas de acción o manejo de principios y códigos para un fin, es decir, habilidades que le permiten al sujeto resolver un problema (Dirección General de Evaluación, 2004). Y por otra parte, son las habilidades básicas las que deben ser consideradas y proveer información durante el trayecto del sistema educativo por su importancia, hasta llegar al nivel de educación superior y adquirir las competencias para la formación inicial.

Los instrumentos estandarizados en Educación Superior y sus funciones

Por otra parte, un estudio realizado por Hernández, M., Flores, É. y Gamboa, S. (2018) consiste en validar de forma externa un instrumento de evaluación estandarizada, para identificar los principales factores que pueden impactar en el desempeño de los estudiantes. Este documento destaca que la implementación de los exámenes estandarizados es utilizada para pronosticar cuáles estudiantes serán los de mayor aprovechamiento escolar. Por ello, es que son centrados en evaluar una combinación de habilidades verbales, cuantitativas, de escritura y analíticas sobre un conocimiento en específico; su objetivo es medir habilidades y conocimiento relevante sobre determinados aspectos con el fin de dominar una disciplina en particular. Si bien la certeza de que los exámenes estandarizados efectivamente son útiles para seleccionar a los estudiantes con mayor desempeño, se ve opacada cuando se toman en cuenta otra serie de factores, como la motivación, el interés y género.

Referente a la utilización de las pruebas estandarizadas para la evaluación de la educación, Barrenechea (2010), quien mediante los resultados de un estudio elabora seis críticas a las evaluaciones estandarizadas y su implicación en el rendimiento escolar de los estudiantes, entre sus reflexiones más importantes, se recupera el hecho de que dichas pruebas estandarizadas si bien son un método rápido y de bajo costo para evaluar un estudiante, también presentan una serie de limitaciones que impiden conocer de fondo las habilidades de un estudiante para su ingreso y permanencia en educación superior. Otro aspecto fundamental a considerar son los antecedentes de los estudiantes al momento de presentar una prueba, como lo son el servicio médico, la estabilidad emocional, el entorno familiar y las condiciones socio económicas en las que se desarrolla. Teniendo en cuenta estas reflexiones se concluye que los procesos educativos se encuentran carentes de un instrumento de evaluación que permita valorar aspectos heterogéneos de los estudiantes a la hora de predecir su éxito académico y laboral.

Un aspecto importante a considerar es que prácticamente todos los exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior buscan evaluar el dominio que consolidaron al egreso de su educación media superior. Sin embargo, Backhoff y Tirado (2001) plantean que estos exámenes de evaluación estandarizada muy difícilmente se pueden considerar como un examen de diagnóstico que proporcione información puntual sobre las habilidades, destrezas y conocimientos de los estudiantes, de tal manera que se pueda hacer una evaluación precisa para remediar las deficiencias individualmente. Un punto favorable es que, en cierta medida, pueden reflejar una radiografía de información a nivel grupal, regional o nacional del tipo de habilidades y conocimientos que dominan los estudiantes y de aquellos que les representan mayor dificultad, de tal manera que el sistema educativo pueda implementar políticas educativas dirigidas a mejorar la educación en función de las debilidades que se presentan en una institución, estado o país.

Así, en temas de educación, hablar de la aplicación de instrumentos estandarizados representa una gran limitante tanto para el estudiante, los profesores y los procesos, dado que su naturaleza es medir un cierto número de conocimientos y habilidades. Sin embargo, se minimizan aspectos fundamentales que también tienen que ver con los procesos a los cuales los estudiantes llegaron o no a la conformación de sus conocimientos. Lo ideal sería llegar a una triangulación de aspectos cuantitativos y otros cualitativos, que puedan acercarse lo más puramente posible a algo tan complejo como es la educación. Otro punto final a destacar es que los instrumentos de evaluación para la determinación de ser candidato o no al ingreso a la educación superior, se ve limitado cuando no está bajo su enfoque cuestiones como la vocación profesional.

Método

El alcance de esta investigación es de carácter exploratorio-descriptivo, puesto que pretende acercarse a un objeto no estudiado en el contexto

de una Escuela Normal, para reflexionar en torno a la relación que existe entre las características regionales de las aspirantes y su nivel de desarrollo de habilidades académicas, manifestado en la realización del examen de diagnóstico para su ingreso a la Normal.

La exploración se realizó en una población total de 428 aspirantes a ingresar a la formación docente, considerando únicamente los últimos dos ciclos escolares: 2017-2018 y 2018-2019, con 166 jóvenes en el primer caso y 262 en el segundo.

Por tanto, se definieron las variables para el estudio en dos rubros: el primero como parte integrante del instrumento de diagnóstico y clasificación tomamos en cuenta a aquellas aspirantes que realizaron el IDCIE; y un segundo rubro para identificar los estados geográficos donde realizaron sus estudios de EMS –el cual, retomamos como parte de su trayectoria escolar previa–. Esto permite hacer un análisis de la clasificación obtenida en el nivel de desarrollo alcanzado y contrastarlo, identificando diferencias o similitudes, con los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, y con el estado donde realizaron sus estudios de EMS.

Primer rubro

- *Grupo: Ciclo Escolar 2017-2018 y 2018-2019, grupo 1 y 2 respectivamente.*
- *Id: número de identificación de cada aspirante que solicitó ingresar a Educación Normal, respondiendo el IDCIE.*
- *H. Matemática: variable analítica que califica el resultado obtenido.*
- *H. Verbal: variable analítica que califica el resultado obtenido.*
- *R. Formal: variable analítica que califica el resultado obtenido.*
- *R. Global: variable holística que suma las tres variables analíticas (Habilidad verbal, habilidad matemática y razonamiento formal).*
- *Nivel: nivel obtenido de acuerdo a la tabla de Niveles de Desarrollo.*

Segundo rubro

- *Estado: entidad (Morelos, Guerrero, Estado de México, Ciudad de México, Puebla, Veracruz, Chiapas y Oaxaca) de origen donde realizó su*

estancia y culminó su Educación Media Superior la aspirante a ingresar a la Escuela Normal.

El procesamiento de datos se realizó con IBM SPSS Statistics 19, obteniendo datos descriptivos y tablas de frecuencias.

Los datos que se recabaron para el estudio fueron extraídos de la publicación de resultados por las autoridades de la institución y la información sobre las variables de estado y estatus fueron recolectadas mediante una encuesta para las estudiantes vigentes y por otra parte, con la base de datos integrada desde el registro de solicitud de fichas para su ingreso en el área de Control Escolar de la institución.

Resultados

La información obtenida mediante el instrumento diagnóstico permite discutir, en muchos sentidos, el estado de desarrollo en cuanto a las habilidades académicas en el que se encuentran las aspirantes a ingresar a la Normal Rural de Amilcingo, específicamente durante los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019. En la Tabla 1, se muestra la clasificación que otorga el IDCIEN a los resultados obtenidos según el rango de aciertos: primero en cuanto al nivel de desarrollo, después en cuanto a la dimensión holística y finalmente a una dimensión analítica –que considera tres diferentes habilidades–. Según esta clasificación, la selección de las estudiantes egresadas de nivel medio superior para su ingreso a la educación normal se produce en función del mayor número de aciertos considerados en la dimensión holística, y ubicando este puntaje en un determinado nivel de desarrollo de habilidades académicas, que van desde el A –el más bajo, con un menor número de aciertos– al nivel D –el más alto según la prueba–.

Tabla 1.

Niveles de desarrollo del IDCIEN de manera holística y analítica

NIVEL DE DESARROLLO	DIMENSIÓN HOLÍSTICA	DIMENSIÓN ANALÍTICA			
		RANGO DE ACIERTOS	RANGO DE ACIERTOS	RANGO DE ACIERTOS	RANGO DE ACIERTOS
	GLOBAL	HAB. MATEMÁTICA	HAB. VERBAL	R. FORMAL	
A	0-30	0-12	0-12	1-6	
B	31-50	13-20	13-20	7-10	
C	51-70	21-28	21-28	11-14	
D	71-100	29-40	29-40	15-20	

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos por IDCIEN 2003-2004. Dirección General de Evaluación. (2004). Informe de Resultados. Chiapas.

Tomando como base esta clasificación que ofrece el IDCIEN, a continuación se analizan los resultados que arrojó el examen diagnóstico en los ciclos escolares más recientes: 2017–2018 y 2018 – 2019.

Según se observa en la Tabla 1, el primer dato importante a considerar es el incremento en cuanto a la participación de aspirantes normalistas entre un ciclo escolar y el otro: en el primer caso, la demanda de jóvenes que presentaron el examen fue de 166, cuando un año después esta cifra se incrementó a 262, casi 50% más que el ciclo escolar anterior –ver Tabla 2–. Estos datos son sumamente significativos, pues reflejan que podría existir un mayor interés por el quehacer docente en las jóvenes provenientes de medios rurales o de familias de escasos recursos, sobre todo de aquellas regiones colindantes con el estado de Morelos.

Tabla 2.

Nivel de Desarrollo del Resultado Global por Ciclo Escolar.

Nivel de Desarrollo	Ciclo Escolar		Total
	17-18	18-19	
Nivel A	33	55	88
Nivel B	104	158	262
Nivel C	29	43	72
Nivel D	0	6	6
Total	166	262	428

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de resultados de IDCIEN ciclos escolares: 2017–2018 y 2018–2019.

Por otro lado, la misma tabla muestra que entre el 81% y el 83% de las jóvenes, es decir, 350 de

las participantes en los dos ciclos escolares, se ubicaron en los niveles más bajos de desarrollo, A y B, siendo este último el nivel que aglutina a poco más de la mitad de aspirantes. Este dato nos muestra que la mayoría de las aspirantes que presentan el examen de diagnóstico se localizan en un estadio bajo y de rezago académico en el desarrollo de sus habilidades, lo cual dificulta en gran medida el acceso de nuevos aprendizajes. Los niveles más altos, C y D, que de acuerdo al instrumento están en condiciones propicias para el aprendizaje y son capaces de resolver situaciones problema en el ámbito académico, resultan una minoría, pues únicamente lo alcanzaron 78 aspirantes, que entre el total oscilan entre el 17% y 18%. Asimismo, lo anterior constituye una de las diferencias más representativas respecto al nivel de desarrollo alcanzado por las participantes de cada ciclo escolar. En la tabla 2 se muestra que durante el ciclo escolar 2017- 2018 no hubo ninguna aspirante que lograra el nivel de desarrollo D, el máximo según el instrumento. Sin embargo, un año después, seis aspirantes, que corresponden a un 2% del total, sí lograron obtener las puntuaciones que las ubicaron en un nivel alto de desarrollo de sus habilidades.

Ahora bien, ante este escenario, es importante situar no sólo los niveles de desarrollo de habilidades en el que se encuentran las aspirantes sino también su procedencia, con el propósito de analizar las diferentes trayectorias escolares de las jóvenes a partir de las regiones en donde cursaron sus estudios previos.

Tabla 3.

Nivel de Desarrollo del Resultado Global por Estado

Nivel de Desarrollo	Estado de Origen								Total
	Morelos	Guerrero	Estado México	CDMX	Puebla	Veracruz	Chiapas	Oaxaca	
Nivel A	35	34	14	0	2	1	1	1	88
Nivel B	140	47	51	2	8	11	1	2	262
Nivel C	41	11	13	1	0	6	0	0	72
Nivel D	4	0	1	0	1	0	0	0	6
Total de aspirantes	220	92	79	3	11	18	2	3	428

Fuente: elaboración propia a partir de la publicación de resultados de IDCE en ciclos escolares: 2017–2018 y 2018–2019.

En la Tabla 3 podemos observar la participación de las aspirantes de acuerdo con la entidad en donde cursaron sus estudios de EMS. Se advierte de manera general que las 428 participantes provienen de ocho estados de la república, la mayoría de ellos próximos al estado de Morelos. Las participaciones de las jóvenes con trayectoria escolar en Morelos, Guerrero y el Estado de México suponen casi el 90% del total; de entre estos, Morelos es el estado mayoritario con el 51% de las 428 aspirantes. Por su parte, Veracruz, Puebla, Ciudad de México, Oaxaca y Chiapas, respectivamente, componen los estados con menor incidencia. De esto se infiere que la ubicación geográfica de la institución, al oriente de Morelos, no sólo es una alternativa educativa que permite a las jóvenes morelenses obtengan una formación profesional, sino que la presencia de casi la mitad de aspirantes de otras siete regiones de la República es un indicio del alcance que ejerce una institución de este tipo en las familias de escasos recursos del país.

En términos de niveles de desarrollo de habilidades, resulta relevante que en los dos ciclos escolares que se analizaron para este estudio, en todos los estados la mayoría de las aspirantes se situó en el nivel de desarrollo B, mismo que, de acuerdo al instrumento, manifiesta un rezago en cuanto a la capacidad de adquirir nuevos aprendizajes – Tabla 3–. En tal sentido, tanto en el análisis por ciclo escolar como por estado geográfico, queda asentada la incidencia en el segundo nivel inferior de desarrollo de habilidades de las aspirantes a ingresar a la Escuela Normal; lo cual nos muestra que si bien las jóvenes aspirantes provienen de diferentes estados de la república, presentan características académicas y trayectorias escolares previas muy similares.

A este respecto, los hallazgos de esta investigación nos pueden ayudar a vislumbrar que existe un bajo nivel de desarrollo de las habilidades académicas en las aspirantes a ingresar a la Normal Rural de Amilcingo. Resultados que si bien se circunscriben a una población de jóvenes con trayectorias de formación y de vida muy específicos, ofrecen otra mirada para el análisis del estado en el que

se encuentra el sistema educativo en México en general, y el subsistema de educación media superior en lo particular. Cuyas diferencias se hacen aún más evidentes en los contextos rurales de todos los estados de la República.

Conclusiones

Se considera que los resultados de esta investigación posibilitan una aproximación al desarrollo de habilidades académicas de las aspirantes a ingresar a la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de acuerdo con el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN); sin embargo, dado que éste únicamente examina las habilidades matemática y verbal y de razonamiento formal, se manifiesta la necesidad de complementar al instrumento con otros dispositivos que permitan valorar otro tipo de habilidades destinadas a indagar los aspectos actitudinales y vocacionales del perfil docente. De ahí que también sea necesario revalorar la fiabilidad del IDCIEN como único instrumento a emplear para la evaluación diagnóstica y de selección de las aspirantes a nuevo ingreso.

Asimismo, partiendo de la base de que la mayoría de las aspirantes se ubicó por debajo del nivel mínimo aceptable en cuanto a los resultados obtenidos en el instrumento diagnóstico de nuevo ingreso, es importante enfatizar que deben tomarse acciones sistemáticas remediales en dos sentidos: el primero para complementar su formación dentro de la Normal y así mejorar sus habilidades básicas y, por consiguiente, vocacionales, ampliando las posibilidades de obtener un mejor desempeño académico, sobre todo durante los primeros años de ingreso a la institución. Y en un segundo sentido, atender y disminuir la brecha entre quienes tienen menor y mayor puntaje en el desarrollo de habilidades.

Tomando en cuenta como referente al resultado global del IDCIEN, sería necesario realizar un estudio comparativo más amplio frente a otros resultados de evaluaciones como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), con la finalidad de recuperar el antecedente histórico

académico general, lo que nos puede permitir inferir que los datos presentados pueden asemejarse a los de la evaluación nacional en Educación Media Superior, puesto que ésta enlista a los estados geográficos del país por nivel de aprendizajes logrados en materias de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (SEP, 2017).

Finalmente, es importante destacar las diferencias significativas de inequidad que se advierte en el Sistema Educativo Mexicano y poner énfasis en contextos que requieran de un mayor fortalecimiento a manera de reducir las brechas y desigualdades sociales y de acceso a la educación, sobre todo en aquellos en donde impera la marginación y la vulnerabilidad. En el caso de este estudio está claro que sin importar el estado de origen, las aspirantes a ingresar y, por ende, las que logran matricularse, presentan bajos niveles en cuanto al desarrollo de habilidades académicas, es decir, carecen de las habilidades necesarias para el aprendizaje, lo que, a su vez, puede limitar el logro de sus competencias profesionales.

Desde esta misma línea, habría que considerar la realización de estudios comparativos enfocados en identificar los niveles de desarrollo de las habilidades académicas y su relación entre las aspirantes que solicitan su ingreso a la Normal y de aquellas estudiantes que, una vez admitidas, logran matricularse; así, se ofrecerán más pautas para conocer el proceso de aprehensión de competencias profesionales durante el trayecto formativo en la Escuela Normal.

Referencias

- Aguirre-Gómez, F. J., Dévora-Rodríguez, C., y Valenzuela-Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11(4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596029>
- Backhoff, E., Larrazolo, N., y Tirado, F. (2011). Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de la educación superior*, 40(160), 9-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400001&lng=es&tlng=es
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. Chile: PREAL.
- Barrenechea, I. (2010) "Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(8). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Dirección General de Evaluación. (2004). Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a Educación Normal (IDCIEN) 2003-2004. Informe de Resultados. Chiapas.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo Finlandés. En I. C. Pedagogía. Bordón.
- Hernández Madrigal, M., Ramírez Flores, É., y Gamboa Cerda, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 18(76), 149-170. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s166526732018000100149&lng=es&tlng=es
- Luna, E., Cordero, G., López, G., y Castro, A. (2012). La evaluación del profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 232-244.
- Pérez M., J., Bringas B., M. R. y González, L., R. M. (2017). ¿El Examen Nacional de ingreso a la Educación Superior determina una selección efectiva?: Examen de ingreso, previendo el fracaso escolar. Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, XIV. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0844.pdf
- Reyes, R., M. T. (2017). Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal. Generaciones: 2014 y 2015. Congreso Nacional de Investigación Educativa -
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2014). La Evaluación de los Maestros. Revisión de la OCDE sobre la Evaluación en Educación, 104, 244.
- SEP (2017). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2017. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017>
- Yañez Quijada, A., Vera Noriega, J., y Mungarro Matus, J. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (2), 111-129. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541007>

El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Secretaría Académica - División de Investigación e Innovación

CONVOCA

A investigadores, docentes y estudiantes a publicar ensayos de reflexión y artículos académicos de investigación empírica y documental en las líneas temáticas del número 3, año 3 de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, incluida en el catálogo de CLACSO y FLACSO e indizada en Actualidad Iberoamericana y ERIHPLUS; con número ISSN: 2448 - 804.

A) NATURALEZA Y ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

- a) y b)** Artículos académicos de investigación empírica y de investigación documental: Mínimo 12 y máximo 20 cuartillas.
- c)** Ensayos: Mínimo 12 y máximo 20 cuartillas.
- d) y e)** Creación literaria y Cultura: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas.
- f)** Reseña de Libros: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas.
- g)** Lingüística y análisis literario (Crónica, cuento y poesía) donde se expresen la riqueza de los pueblos latinoamericanos: Mínimo 2 y máximo 4 cuartillas.

B) LINEAS TEMÁTICAS

- Historia e Historiografía de América Latina
- Formación Estructural y Problemas del Desarrollo de América Latina
- Problemas Teóricos y Metodológicos del Análisis Político y Social de América Latina
- Cultura y Diversidad de América Latina
- Literatura y Crítica Literaria en América Latina
- Filosofía e Historia de las Ideas en América Latina
- Memoria, historia y utopía en América Latina
- Sujetos, movimientos sociales y visiones alternativas de futuro de América Latina
- Subjetividad, subalternidad: Formación y pensamiento en América Latina
- La teoría pedagógica en el debate contemporáneo
- La pedagogía de frontera. Nuevos desafíos
- Usos, sentidos y producción de la teoría pedagógica en México y América Latina
- Particularidad de la producción teórico-pedagógica en la región
- Alcances, límites y perspectivas futuras. Las alternativas teóricas y su sentido de responsabilidad frente a las necesidades sociales

C) LINEAMIENTOS GENERALES PARA PUBLICAR

a) y b) Partes que deben contener los textos de artículos de investigación empírica y de investigación documental.

- a. Título: En español e inglés.
- b. Nombre del autor (es). Máximo 3 autores.
- c. Correo electrónico del autor (es).
- d. Resumen: En español e inglés. (abstract).
- e. Palabras clave: En español e inglés (keywords) 5.
- f. Introducción.
- g. Revisión de literatura.
- h. Planteamiento del problema.
- i. Método.
- j. Resultados.

- k. Conclusión.
- l. Referencias. El formato APA deberá ser utilizado tanto al citar las referencias en el escrito como en el listado final.
- m. Los textos deben ir en formato Word, a 1.5 líneas de espacio, letra Times New Roman 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. En caso de incluir pie de página deberán escribirse a 10 puntos.

c) Partes que deben contener los ensayos.

- a. Título: En español e inglés.
- b. Nombre del autor (es). Máximo 3 autores.
- c. Correo electrónico del autor (es).
- d. Resumen: En español e inglés (abstract).
- e. Palabras clave: En español e inglés (keywords) 5.
- f. Introducción.
- g. Desarrollo.
- h. Conclusión.
- i. Referencias. El formato APA deberá ser utilizado tanto al citar las referencias en el escrito como en el listado final.
- j. Los textos deben ir en formato Word, a 1.5 líneas de espacio, letra Times New Roman 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. En caso de incluir pie de página deberán escribirse a 10 puntos.

d) al g) Partes que deben contener los textos de Creación Literaria (Cuento, ensayo, poesía, crónica) y Cultura (Cine, teatro, música, artes plásticas); Reseña de Libros; Lingüística y Análisis Literario (Crónica, cuentos y poesías).

- a. Nombre del autor (es). Máximo 3 autores.
- b. Correo electrónico del autor (es).
- c. Estructura: Formato libre.
- d. Los textos deben ir en formato Word, a 1.5 líneas de espacio, letra Times New Roman 12 puntos para los párrafos y de 14 puntos para los subtítulos. En caso de incluir pie de página deberán escribirse a 10 puntos.

MECANISMO DE SELECCIÓN/DICTÁMEN

- Los artículos se someterán a dictámen "doble ciego", y estará a cargo del comité de arbitraje de la Revista.
- El resultado consistirá en tres modalidades: a) publique sin correcciones; b) publique con correcciones; y c) no publique.
- En caso de requerir correcciones, el artículo se enviará al autor para que las realice, en los tiempos señalados por el editor.

Todos los interesados deberán enviar su artículo a más tardar el 15 de julio de 2019 al link

http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RIEL_CRESUR/user/register

Los dictámenes se
enviarán por correo electrónico
el 5 de agosto de 2019

La RIEL se publicará el 1 de septiembre de 2019
en el portal de la revista.

JEFATURA DE LA DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN.

Comitán de Domínguez, Chiapas, México.



JOSÉ HUMBERTO TREJO CATALÁN Y EDGAR JIMÉNEZ CABRERA
COORDINADORES

**Políticas Educativas en
América Latina:**
notas para la educación en el siglo XXI

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Políticas Educativas en América Latina: notas para la educación en el siglo XXI

José Humberto Trejo Catalán
humberto.trejo@cresur.edu.mx

Edgar Jiménez Cabrera
dredgarj@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 5 de abril de 2019

RESEÑA



Trejo Catalán, J.H. y Jiménez Cabrera E. (Coord). (2019). Políticas educativas en América Latina: notas para la educación en el siglo XXI. San Cristóbal de las Casas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.

El propósito de este libro, originalmente consistía en anticipar los temas que marcarían la agenda de las reformas

educativas que se discuten en los países de América Latina hacia el final de esta segunda década del siglo presente, en la medida que su impacto será determinante para el desarrollo de las libertades y de la cultura de la paz, entendida como prosperidad compartida en un ambiente de legalidad, tolerancia y civilidad.

Sin embargo, el diálogo con los colegas, su experiencia, su entusiasmo hacia el tema, nos llevó por otros horizontes... nos llevó –como coordinadores de la obra– a repensar en el contexto, el macro-sistema en que se desarrollan nuestros sistemas educativos nacionales y donde América Latina cobra especificidad y sentido. De manera que ésta no se reduzca a una noción geográfica,

a una mera coincidencia, sino a una esencia que compartimos, que nos define y nos da sentido. América Latina –nos dice Mario Miranda Pacheco–

...no es sólo un concepto, una construcción intelectual, (...) una masa geográfica poblada y moldeada por la naturaleza y la cultura occidental [...] es y representa lo que hemos conservado y lo que hemos llegado a ser en el curso de la historia [es, lo que] tenemos que transformar (Miranda, 1997, p. 36).

De ahí que decidimos identificarnos como latinoamericanistas, desde un oficio y un quehacer común que nos hermana en el origen y en el propósito compartido de contribuir, desde la modestia de nuestras aportaciones, al desarrollo educativo de nuestros pueblos; sin rutas previas, sino desde la preocupación mayor y el interés de cada uno de los investigadores que generosamente participaron en la construcción de este volumen.

En este sentido, bajo la convicción de que la educación es, en esencia, una tarea ética y política, en el Capítulo I Humberto Trejo se interroga sobre la interacción de la educación y la política en la segunda década del presente siglo, cuando los procesos de transición democrática detonados en el ocaso del siglo anterior: i) comienzan a declinar para dar paso a nuevos autoritarismos, ahora soportados en bases electorales mayoritarias, pero empeñados en estrechar las libertades ciudadanas; así como, ii) a modelos difíciles de etiquetar pero que parecen ubicarse en el extremo opuesto, donde nuevos líderes se rebelan contra las prácticas de élites que, desde las instituciones de la democracia, abusaron mezquina y sistemáticamente del poder. El ocaso de “la tercera ola democrática” deberá dar paso a (y apoyarse en) una nueva generación de reformas educativas que trasciendan el paradigma de la “educación escolar”, y reconozcan la extraordinaria dimensión de los desafíos y oportunidades que representa pensar la educación para formar a las mujeres y hombres que estarán y serán Latinoamérica por lo que resta del siglo.

Carlos Haefner en el Capítulo II hace una narrativa ágil, fresca y pertinente del tránsito de la modernidad a la postmodernidad como desafío para reconocer las nuevas pautas culturales y repensar la educación en el siglo XXI. Un tránsito donde la tensión se presenta en el individuo y sus propios afanes y contradicciones, donde la educación se desarrolla en un contexto de incertidumbre que, sin embargo, no la hace menos necesaria, sino necesariamente distinta.

Frente a los nuevos desafíos que impone la desigualdad económica, la exclusión social y la postmodernidad –cargada, como está, de desencanto, de miedos y soledad– la educación cobra un sentido aún mayor, nos dice Haefner, en tanto “dispositivo modernizador del Estado” a través del cual es posible generar y redistribuir capacidades individuales e institucionales, que contribuyan a elevar la calidad de la gestión pública, la igualdad y la cohesión social.

En el Capítulo III Luis Solari analiza otra transición compleja poco abordada como tal en los textos sobre política educativa: la transición geopolítica de América Latina tras el fin de la Guerra Fría, con la emblemática caída del Muro de Berlín en 1989. Más allá del alineamiento –históricamente determinado– de la región con la hegemonía de los Estados Unidos, la nueva geopolítica acercó a la región una amplia gama de oportunidades para abrir sus economías y jugar un papel distinto en el mundo multipolar que se ha gestado bajo el impulso de la liberación del comercio internacional, a cuyo servicio se alinearon las políticas e instituciones educativas.

Sin embargo, como era previsible, la boom de la apertura como “motor del progreso” para la región, ni ha sido perfecto ni será eterno: sus beneficios incrementaron la desigualdad dentro de los países –lo que genera tensiones sociales, desgaste institucional y violencia– y comienza a imponerse un discurso neo-proteccionista que puede descarrilar a medio camino la apuesta que hicieron muchos de nuestros países por ese modelo y que aún puede llegar a buen término, si se toman las decisiones correctas “América Latina... podría convertirse en el territorio de mayor valor estratégico del planeta”, concluye Solari.

Hacer la tarea, tomar decisiones informadas y, en consecuencia, correctas implica también tener un horizonte-meta y una agenda para alcanzarlo. De esto se trata precisamente el Capítulo IV donde pretendemos identificar –como su título lo indica– los desafíos de la educación superior para articularse a las necesidades de desarrollo de nuestros países conforme a los objetivos para el desarrollo sostenible que marca la Agenda 20-30.

La educación superior requiere transformarse para permitir a América Latina “navegar en un marco de competitividad creciente, en una nueva estructura productiva del mundo y con nuevos enfoques sobre la educación...”. Para lograrlo, las universidades de la región no deben ser vistas como espacios para la transmisión de conocimientos, sino para indagar los grandes desafíos de nuestras sociedades y anticipar

las respuestas para enfrentarlos exitosamente, para hacer de esta una plataforma de desarrollo con equidad.

Por su parte, Carlos Palafox presenta en el Capítulo V un análisis de los resultados obtenidos en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés) que aplica cada tres años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y que se ha convertido, por mucho, en el principal referente internacional de la eficacia de los sistemas internacionales en términos del logro educativo de los estudiantes en el nivel básico (aunque la prueba no se propone medir dominios curriculares, sino competencias y habilidades).

Frente al enorme peso mediático alcanzado por este ejercicio, Palafox se propone, con éxito, “Hacer algunas puntualizaciones relacionadas con ciertos mitos y realidades que se suscitan a partir de este programa...”, para lo cual compara los resultados de PISA con los indicadores del Índice de Desarrollo Humano (IDH) a fin de identificar variaciones respecto de los resultados educativos “esperables” de acuerdo al nivel de desarrollo de los países que analiza.

No podemos hablar de los desafíos de la educación, sin dar un lugar relevante a los docentes y lo que se espera de ellos en la transformación educativa. Gerardo Borroto problematiza el tema de la creatividad “como una competencia necesaria en la formación docente, la cual debe ser parte integral en los procesos de cambio y reforma educativa de cara a los retos que impone la dinámica económica y social de nuestro siglo”. Un texto que propone una “didáctica desarrolladora” y que aporta herramientas para comprender el valor de las competencias creativas, como parte central de la agenda educativa para el siglo XXI, en la transición del ser y el quehacer del docente, como agente fundamental de los procesos educativos.

En el mismo sentido, Mario Arenas aporta sobre la relevancia de la educación inclusiva y la educación artística para la educación del siglo XXI. Áreas periféricas que deben reconocerse como

centrales en la medida que la educación igualitaria, humanizante, liberadora, competitiva, eficaz y creativa –que se ha delineado en los capítulos anteriores– es inclusiva, o no será. La educación liberadora, crítica y descolonizante que requiere América Latina para situarse en el presente tiene en la creatividad militante del profesor Arenas, que aporta y documenta una propuesta estética, “una intervención artístico-científica” cuyo propósito educativo fue propiciar la inclusión cultural y “quebrantar la invisibilizada colonialidad en que nos encontramos”.

Agradecemos a cada uno de los colegas su entusiasmo y aportación que refleja además el interés y los temas de las distintas instituciones académicas y de investigación donde se desarrollan, y la impronta rica y diversa de sus nacionalidades. Deseamos que este texto tenga una amplia difusión, gracias a la generosidad de la Universidad Intercultural de Chiapas, México, que lo publica y permite circularlo libremente por los medios electrónicos al alcance, para beneficio de estudiantes, docentes e investigadores que puedan caer en la tentación de asumirse también como latinoamericanistas por convicción y oficio. Enhorabuena.

Apuntes para una nueva reforma educativa

José Humberto Trejo Catalán
Coordinador



LA BIBLIOTECA
Arte y letras



CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

Apuntes para una nueva reforma educativa

José Humberto Trejo Catalán
humberto.trejo@cresur.edu.mx

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 5 de abril de 2019

RESEÑA



Trejo Catalán, J.H. (Coord). (2019). Apuntes para una nueva reforma educativa. Ciudad de México, México: La biblioteca, cresur.

El presente volumen contiene una revisión a propósito de la Reforma Educativa que se gesta en este final del 2018 en el Sistema

Educativo Mexicano y, en general de estos procesos que son de la mayor trascendencia para modelar nuestra sociedad en las próximas décadas. Los trabajos presentados son aportes de docentes investigadores del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), así como docentes invitados y académicos que generosamente colaboran en el propósito institucional de indagar sobre la educación y el Sistema Educativo, de pensar sobre estos temas y, eventualmente, imaginar propuestas que nos acerquen al ideal de contar con una educación más pertinente, equitativa, incluyente y de calidad. Gracias a quienes colaboraron para el desarrollo de esta propuesta, a quienes lo hicieron también en el trabajo editorial y, sobre todo, a la Universidad

Autónoma Intercultural de Sinaloa por contribuir a su publicación y difusión.

La educación es un tema fundamental para impulsar el desarrollo y la equidad social. Es, de acuerdo a la iniciativa enviada por el presidente López Obrador para reformar (nuevamente) el marco institucional de la educación y el Sistema Educativo, “la llave maestra de la transformación que requiere el país en esta etapa de su historia”. En esa medida, desde la educación pública y a través del Sistema Educativo Mexicano (SEM) se construyen en gran medida las condiciones para vivir y ofrecer a las futuras generaciones de mexicanos, una sociedad más igualitaria, participativa, democrática y pacífica, en el sentido más amplio de este concepto.

El ciclo de ajustes que precedió a la Reforma Educativa Constitucional aprobada en febrero de 2013, la propia Reforma de 2013 y la que se impulsa ahora desde el titular del ejecutivo federal, tienen como referente común y prácticamente incuestionable al propio Artículo Tercero Constitucional en la medida que desde la Constitución de 1857, “contiene todo

un programa ideológico-político ... [que] define conceptos como democracia, nación y el sentido de lo social” y, a partir de 1917 “expresa la filosofía política que adoptaron los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana ...[y] confirman la libertad de enseñanza ... el laicismo y la gratuidad para los servicios educativos, impartidos en establecimientos oficiales” (Melgar, 1998, p. 462). Es decir, a pesar de que a lo largo de la historia –particularmente de los últimos cien años– ha prevalecido un acuerdo de fondo con la manera en que los mexicanos concebimos el derecho a la educación, su naturaleza y su utilidad pública; también se han marcado diferencias de forma que, pese a parecer menores, han llegado a trascender en la discusión pública y han enfrentado a la sociedad. Tal fue el escenario en el que se presentó la iniciativa de reforma enviada por el presidente Peña Nieto cuando escasamente había transcurrido un año de la aprobación de una reforma educativa de gran calado; de la misma manera que se presenta ahora una nueva iniciativa de reforma, tanto o más profunda que las dos anteriores, cuando la que le precede prácticamente no ha pisado aún las aulas.

Frente a esta complejidad, el presente texto integra un conjunto de análisis y aportes que buscan hacer comprensible este proceso de reformas recurrentes que ponen de manifiesto la relevancia de la educación pública y el Sistema Educativo como objeto central de la atención gubernamental –tanto en el ámbito federal como en los estados– y materia de políticas públicas.

Si bien las coincidencias de fondo parecen persistir, en la medida que discursivamente resulta relativamente fácil coincidir en el valor superior de la persona humana y, por ende, reconocer los derechos fundamentales que la lleven a ejercer otros, como lo es la educación; las diferencias de forma han dejado de ser menores en la medida que revelan posturas y valoraciones distintas y encontradas sobre la dignidad de las personas: de los profesionales docentes; de los alumnos en condiciones de vulnerabilidad económica, social o

de salud; de las familias y comunidades que pueden ser vistas ya como objetos o ya como sujetos de los procesos educativos.

Entender las relaciones que se ponen en juego desde el diseño de las reformas educativas y las dificultades que enfrentan en sus procesos de gestión, a partir de la capacidad de sumar aliados y sortear resistencias, es un tema relevante para comprender la dinámica reformista de los años recientes, pero también para valorar y superar desde el diseño de la reforma en ciernes los eventuales riesgos con el propósito mayor de instaurar, a partir de este nuevo proceso, reformas de largo aliento a partir de políticas de Estado basadas en consensos amplios, pero también legítimos, es decir, donde los actores principales del sistema estén cabalmente representados. Este es el tema que se aborda en el artículo que abre este libro –Apuntes para una nueva reforma educativa y el reto de la profesionalización docente–, que ofrece un marco para los aportes que lo integran.

El proceso que nos ocupa hace necesario revisar la construcción del Sistema Educativo desde una perspectiva histórica, como lo hace Gerardo Cruz Reyes, la cual se enriquece en la medida que esta revisión –valiosa de suyo– tiene como foco la evolución en el Sistema, de la perspectiva de los derechos humanos que, en la práctica se concreta en la educación inclusiva. Este, y no otro, es el paradigma que puede dar norte y sentido a la educación y el Sistema Educativo que requiere un país comprometido en superar la desigualdad y la exclusión como sus principales desafíos.

Para este propósito, la educación importa y mucho, como se colige a partir del análisis desde la perspectiva económica presentado por Christian Jiménez y José Antonio Pacheco. Desde esta aportación busca responderse, mediante análisis estadísticos rigurosos pero asequibles, si la educación –medida en años de escolaridad– tiene un impacto favorable y tangible en el bienestar de las

personas. Esta discusión es relevante –entre otras razones– por el desánimo que se ha generado en los últimos años sobre la relación entre escolaridad y calidad de vida, que antes resultaba clara, pero también por la intención de la iniciativa enviada al Congreso por el presidente López Obrador que eleva a obligatoria (para el Estado) la Educación Superior y el anuncio del sistema de universidades públicas Benito Juárez, que comprende la creación de cien nuevas instituciones de Educación Superior.

De la misma manera que el presidente López Obrador afirma que la corrupción, como las escaleras, “se barre de arriba para abajo”, la equidad se construye “de abajo para arriba”. En este sentido, el artículo de Fernando Mejía Botero presenta los desafíos de las escuelas multigrado de Educación Básica que conforman –en términos del número de escuelas, la mayoría en el país–, pero que institucionalmente han sido relegadas profunda y sistemáticamente: carecen de una definición precisa, no se forman docentes de Educación Básica con ese perfil específico –como se hace para otras modalidades–, están presentes en diversos niveles y subsistemas, fundamentalmente, no han sido pensadas, intervenidas ni replanteadas sino como un modelo testimonial que tiene como techo las limitaciones presupuestales y técnico-pedagógicas del Estado, cuando debería tenerlo en las necesidades, aspiraciones y derechos de esa población. Más allá de estas consideraciones, pero sin dejarlas de lado, Mejía Botero encuentra las fortalezas de este modelo y formula una propuesta que puede ubicarlo, efectivamente, como una alternativa valiosa para educar con equidad y calidad, a las poblaciones más vulneradas del país. Este es uno de los principales desafíos, si no el mayor, de nuestro Sistema Educativo. De ahí el valor y la pertinencia de este trabajo.

La iniciativa de Reforma presentada en diciembre de 2012 por el presidente Peña Nieto fue calificada de “laboral” y no “educativa” –al menos durante los primeros tres años de esa administración– en la medida que, efectivamente, poco o nada se ocupó

de los componentes pedagógicos que –además de condenar– tendría que sustituir. La respuesta a esta misión fue la presentación de un Modelo Educativo en 2016 que finalmente presentó una narrativa integral de la reforma que buscó impulsar dicha administración. Juan José de la Mora revisa grosso modo dicho modelo y abre una discusión, sin duda relevante, sobre el modelo educativo que resulte más pertinente a la ruta de desarrollo que mejor convenga a México, para lo cual revisa además los modelos de otros países, analizando y comparando tanto propuestas pedagógicas y curriculares, como los propios sistemas educativos.

Por su parte, Mario Martínez Silva reconoce en la atención inclusiva a la diversidad de las y los estudiantes, el nuevo y mayor desafío de la educación y el Sistema Educativo, no sólo en nuestro país, sino en todo el mundo... lo que hace de éste un desafío central en la formulación de cualquier propuesta de reforma y el diseño de cualquier modelo educativo. En este sentido, la educación recupera un horizonte amplio que le parecía negado en aras de entronizar la medición de los aprendizajes y los desempeños de los diversos actores educativos –como se hizo anteriormente–; sin embargo, la escuela no sólo educa, también humaniza. Y esta es, sin duda, su misión más trascendente. Ante la multiplicación de los adjetivos “inclusivos (as)” e “incluyentes” como fórmulas que se adhieren a lo “educativo”, advierte Mario Martínez, que “la educación inclusiva... no ha logrado trascender la retórica [...] cuando millones de niños y jóvenes [en nuestro país] no cuentan con condiciones de salud y alimentación que garanticen un desarrollo físico, cognitivo y psicosocial aceptable”. Frente a la tentación de regodearse en la retórica, sin trascenderla, Martínez propone hablar de las escuelas “en singular”, situarlas, contextualizar sus circunstancias, sus desafíos y oportunidades, para lo cual resulta imprescindible empoderar a los maestros, como profesionales de la educación con conocimientos, compromiso social e iniciativa, así como con la capacidad de trabajar en equipo y hacer de cada aula y cada escuela, un espacio para

la construcción de equidad, de seguridad y felicidad para sus estudiantes. Este es el enfoque de la educación inclusiva, lo que la hace pertinente y no, como lo propuso el modelo educativo del 2016, una mera sustitución de la educación especial o diferenciada.

En el mismo sentido, Carolina Pano presenta un panorama del estado de la educación para los pueblos originarios de nuestro país, el subsistema de educación indígena, acompañando su mirada con la de Chank'in Joaquín Elías Paniagua, un joven lacandón de la comunidad de Nahá que desde su circunstancia propone al resto de los mexicanos dar un valor distinto a la intervención educativa en su comunidad, quien representa la voz de millones de mexicanos que luchan hoy por mantener su identidad étnica, su cultura, su respetabilidad y el derecho a decidir sobre su futuro. Frente a esta lucha legítima, la principal agresión, el mayor riesgo, proviene precisamente del Sistema Educativo; en la medida que desconoce –y no se interesa en apreciar– el conocimiento, los valores, las prácticas y creencias de los pueblos originarios. Regresando a la preocupación de Mario Martínez expuesta en líneas anteriores sobre el riesgo de confundir los discursos con las acciones, la educación hacia los pueblos indígenas no ha logrado ser “de ellos” y “para ellos”, a pesar de los avances notables que se han impulsado desde la autoridad educativa federal en los últimos años. Importa, pero no es suficiente, el compromiso y talento de algunos para ampliar y hacer efectivo el derecho a la educación con pertinencia, equidad, inclusión y calidad, fundamentalmente porque se trata de un proceso social. Es la gente, cada comunidad, cada jefe de familia, pero también cada docente y directivo, quienes pueden llevar del discurso a los hechos las reformas educativas, convertirlas en acciones efectivas para generar nuevas y mejores realidades.

Los cambios que ahora se propone la reforma que deberá gestarse en los primeros meses de 2019, no son ni serán fáciles de operar porque es más sencillo continuar haciendo las cosas de

la misma manera que hacerlas mejor; entre otras cosas porque la inercia suele acompañarse de intereses y estos generan espacios de poder. No obstante, una de las condiciones para transformar la educación y la dinámica del Sistema Educativo es, sin duda, transformar la profesión docente: lo que son, lo que saben, lo que hacen y lo que dejan de hacer los docentes y directivos escolares, es decir, el magisterio. En el capítulo Reflexiones y rutas para la (re)profesionalización del magisterio, se abre esta discusión considerando el papel de las Escuelas Normales, como el espacio donde se gesta el ethos de la profesión docente –una identidad y cultura que hasta ahora tiene su centro en la tradición y los valores gremiales–, al tiempo que se pide de las y los docentes ser y actuar plenamente como profesionales expertos, en un mundo donde el conocimiento es cada vez más valioso, más dinámico y más complejo. Ello requiere transformar las tradiciones gremiales del magisterio para promover el desarrollo de los docentes como profesionales expertos, comprometidos, con autoridad para decidir a favor de sus estudiantes y sus escuelas, formándose con parámetros y exigencias similares a las que se esperan de otros profesionales formados en espacios universitarios. Lo anterior, es un principio necesario para transformar la educación. Más allá de las etiquetas y los prejuicios, las limitaciones no se ubican en las Escuelas Normales por sí mismas, sino en las tradiciones académicas y gremiales que prevalecen en muchas de estas instituciones, las cuales acotan el desarrollo de los profesionales críticos y proactivos que requiere la transformación de la educación y el Sistema Educativo.

Bajo esta perspectiva, Gustavo López Montiel propone el diseño de una carrera docente que supere en definitiva la visión heroica del docente como misionero, para proyectarlo como un servidor público que puede y debe contar con espacios institucionales para desarrollarse, poniendo sus intereses profesionales y académicos en línea con las necesidades de transformación del Sistema Educativo, lo cual –hasta ahora– no ha

ocurrido. Actualmente se forma a los educadores exclusivamente para la docencia, cuando el Sistema requiere gestores, investigadores, tutores, innovadores, evaluadores, etc. Todas estas tareas, en tanto necesarias –incluso vitales–, se desarrollan por profesionales sin formación docente, lo que implica una distancia en la pertinencia de las recomendaciones y hallazgos; o bien, por docentes que tienen que prepararse sobre la marcha para el desarrollo de estas tareas y que, por esta circunstancia, carecen de reconocimiento y de seguridad laboral para llevarlas a cabo. Es decir, son maestros comisionados que pueden o no ser expertos en las funciones no-docentes que realizan, pero a quienes no se les reconoce autoridad profesional en aquello que hacen. La reforma que se avecina necesita contar con niveles de interlocución calificados y reconocidos desde el magisterio. La falta de reconocimiento social y académico a los maestros, limita el desarrollo de la educación y empobrece su papel como medio para la construcción de una mejor sociedad. En este sentido, López Montiel propone un modelo de carrera docente innovador y pertinente, que sienta las bases para reconocer y proyectar a un nuevo magisterio, lo que significa en realidad, sentar las bases de una verdadera transformación educativa.

Finalmente, Jaime Poy Reza cierra esta revisión con una reflexión indispensable –dado los antecedentes de esta reforma en ciernes– sobre el papel de la evaluación educativa, ubicándola como una fase natural y necesaria de la política educativa, los programas y procesos, para mejorarlos cotidianamente. Para ello, advierte Poy Reza, es indispensable superar una visión reduccionista enfocada a los resultados finales, para ocuparse –sobre todo– de la evaluación de los procesos, que es donde se pueden identificar las oportunidades de mejora. Este artículo final, que bien podría ser el primero, presenta una revisión de los principales conceptos y procesos que conforman el Sistema y el modelo educativo, porque cada uno encierra oportunidades de mejora y, por ende, cada uno puede y debe ser evaluado con pertinencia y

sistematicidad. Sin proponérselo, Jaime hace un estupendo colofón de los temas tratados en el presente volumen.

Damos gracias a todos y cada uno de los colaboradores por aportar a esta discusión trascendente para el presente y el futuro de la educación y el Sistema Educativo del país; y con ello, para nuestra sociedad toda.

Asimismo, agradecemos nuevamente a la Universidad Intercultural Autónoma de Sinaloa la colaboración con el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), para hacer posible la publicación de este volumen.

“

*Mi sombra ya no quiere cubrir tu cuerpo
mis brazos que son palos secos,
no quieren abrazarte,
los pájaros anidan en mi soledad,
porque la bestia asecha tu caudal,
me desentierra los pies.*

”

Poesía acalorada

Jesús Hernan Peña Antonio
hernan_antony19@hotmail.com

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2019

Morir es

Morir es contemplar la noche quieta,
la mañana triste y sedienta,
es quedarse en un sueño profundo,
es sepultar el cajón humano en un segundo.

Morir es apagar las luces de la ciudad,
es una manta negra de oscuridad,
es callar la voz para siempre,
es quedarse quieto y paciente.

Es ser árbol inerte en la noche fría,
el último suspiro que busca salida,
es dejar el mundo terrenal un día,
buscar el cielo en otra vida.

Enmudecer la voz que grita,
enderezar la mirada que se agita,
ser metal erguido,
caminar a un lugar desconocido,

morir es buscar la alborada,
somnia y afligida vuela una parvada.

Plumajes blancos se extiende sobre la nube, un
alma que se entrega al dios para que lo incube.
Morir es terminar el discurso y dejarlo en suspenso,
es despejar el cielo, dejar la vida en un anhelo
es rodar una lágrima que cae al suelo, noticia
relámpago que hace emprender el vuelo, es dejar
pesares que despierta el duelo.

Tormenta que despedaza el cielo, buscar una razón
antes de que el alma se vaya, es despedirte del
ser que llego justo a la raya, iluminar los caminos
que con las lágrimas se empañan, trasplantar una
semilla que florecerá en la alborada.

Meditaciones nocturnas

Sobre mi tallo extasiado reposa el silencio
rio caudaloso que me dejas a tu orilla,
piedras que interrumpen tus palabras,
yo no soy ceiba ni roble para soportar,
soy árbol inerte clavado a tu orilla.

Mis ramas no están revestidas de hojas
porque mis raíces no abrazan a la tierra,
entre tu caudal de corrientes fuertes,
turbia agua de engaños me envuelve
solitario quisiera morir sin tu regazo.

Mi sombra ya no quiere cubrir tu cuerpo
mis brazos que son palos secos,
no quieren abrazarte,
los pájaros anidan en mi soledad,
porque la bestia asecha tu caudal,
me desentierra los pies.

Se ven mis raíces como venas resaltadas,
parece que quieren desenterrarse de piel,
cuchillos clavados en mis ramas,
que despiertan mi hiel,
yo mejor solitario entre tu rio,

entre mis noches solitarias de delirio,
mejor preso cerca de tu caudal
mejor tallo sin peces ni pájaros
ni corrientes fuertes de cuerpos celestes.

Ni piedras que interrumpan mi voz acostumbrada,
qué triste cuando veo que se acerca la alborada,
porque el silencio no hiere como tu soledad, hondos
son mis pensamientos, que el río cada tarde se ha
de llevar sediento.

El pecado

El pecado que cometí fue amarte en luna
llena cándida y radiante, éramos amantes que
disfrutábamos extasiados del pecado más grande,
así tú llegaste,
cuando mi vida era río solitario, te convertiste en
piedra y arena,
mis aguas se acostaron junto a ti
éramos árbol y fruto, éramos pez y alimento,
éramos dos cuerpos sedientos,
de amarnos a destiempo.

Pero ya no eres agua que corre sobre mis raíces,
ya no eres ave que me predices,
no eres lluvia que cae sobre mis ramas, eres tú
cuchillo clavado en mis venas,
que sangra, mi destino y pecado que clamas, sin
saber que mi corazón inflamas

ahí me dejas en el camino cual caballero perdido,
como pájaro sin nido, como fruto prohibido,
porque tú eres polilla que consumes mis ramas,
gota a gota, sobre mi espalda sangre derramas.

Tú eres quien carcome mi tallo, tu amor me lo
bebo trago a trago, ese veneno que me suicida,
apagas mi llama y toda mi vida, río de corrientes
que cruza

mi pecado más grande, ese que nace de mi fruto y
que cae cuando madura el día.

Somos seres que no florecen, ya no hay miel, ni
espadas que cruzan en mi piel,

en los atardeceres ya no hay cuerpos desnudos, la
noche fría cae entre los dos,
como sombras que forman un nudo de desilusión.

Es noche sanguinaria de cuchillos sueltos que
cruzan las venas, se tensan como cuerdas de
guitarras en una sola melodía de notas al viento,
amarte fue mi pecado.

Porque el aire me lo dijo con voz agitada, pero hoy
nos asfixia, ya no somos cuerpos juntos, tú me
mataste en las noches y en las mañanas, ninguno
está cerca yo frío y revestido de hielos, hermético
y sin anhelos,
tu un fuego que enciende mi bosque.

Fuegos que consumen mi cuerpo seco, mi pecado
me arrastra fracturado,
y en cenizas que dejan huellas,
una voz incansable grita a lo lejos, un cuerpo
calcinado por el pecado
un amor en cenizas que el aire eleva acalorado.

Y si se acaba el año

Y si se acaba el año que de la flauta y del tambor
brote la música, que de los árboles se cuelguen
piñatas, colores, algarabía y luces de oxidiana, que
los niños sonrían vendados, entre bebidas frescas
en este lugar acalorado, y si se acaba el año que
los cuetes salgan en busca del cielo estallen como
en guerra, para pedir un deseo cuando existe
un anhelo, y si se acaba el año que las copas
suenen al viento, mientras nuestros cuerpos están
sedientos de esperar el año nuevo, la mesa está
servida, no sé cuántos vendrán al banquete, no
sé cuántos cenaremos este día, no sé cuántos se
fueron, mi abuela sentada viendo la fotografía de
su amor eterno su soledad infinita el vacío y sus
hijos son su consuelo, mi madre como el ave en el
nido junto a sus hijos y nietos.

Mi padre sabiendo que la familia es lo sagrado
en este y todos los tiempos, el reloj marcara las
doce en punto, estrellas brillaran en el firmamento
casas vacías de estos futuros maestros una sola

pistola una sola acabo con los sueños cuando se
es niño no hay malicia solo ilusiones.

Que se acaben las guerras dirán los devotos al
Dios inmenso, las monjas tomaran el rosario
para pedir por el hambriento, los sacerdotes
se hincarán frente al eterno pidiendo por el
limosnero, que se cumplan mis sueños diremos en
un grito de egoísmo cada uno mirando al cielo, y si
se acaba el año que la balanza de la vida se incline,
maestros, ingenieros, arquitectos, que el egoísmo
y la miseria terminen, doctores, enfermeros,
albañiles, licenciados en derecho, ya son miles
los muertos, ya son muchas las fosas que llenan a
familias de sufrimientos, brindo por ti, por la vida.

Por el político hombre ruin hombre embustero
que no termina de saquear una patria que me
duele porque es mía, brindo por el vagabundo
de la esquina, por el pobre que no tiene ni para
la comida, por los que ya no están en algunas
de nuestras sillas, y si se acaba el año alzo mi
copa prometiendo no hacer daño, a quien amo,
brindo por el sol que ilumina, por los árboles
que extienden sus brazos para darnos sombra,
por el cielo despejado, por los niños que llegan
a este mundo enajenado, desde la crucecita las
luciérnagas alumbran la ciudad, ya no hay nubes
en lo alto del cielo, el año viejo se ha quedado
quieto,

Las uvas succulentas llegan al paladar inquieto,
y que no retornen los malos momentos, las 43
estrellas inquietas me dejan hoy un consuelo, y
que del cajón humano salga el deseo de cambiar,
de ofrecer un pan al que está deseoso de comerlo,
alzo mi copa y brindo por todas las estrellas, por la
vergüenza de aquellos pistoleros, por los charcos
de sangre que quedaron regados en la historia de
México.

Una sola ventana, un silencio que transita, por
una esperanza que se agita, una bandera que con
tanta sangre ya no es bonita, un humanismo que
termina cada minuto que el reloj marca salida, por
las clases sociales que cuartan el progreso de la
vida.

Y si se acaba el año, que no termine el impulso
mientras haya vida, que la paz brote de la tierra,
como el agua de las montañas erguidas, no
importa cuán vagos sean nuestros sueños, somos
faro que alumbra a otros faros, somos voz que
grita a otras voces, somos reflejos al mirarnos en
el río.

Y si se acaba el año seguirán las nuevas
generaciones, lo que no debe seguir es la guerra,
las metralhas, fogonazos asesinos, cuarteles de
bandidos, ¡que despierte México! ¡que despierten
los mexicanos a las 12! ante una sociedad
apaciguada ante el año nuevo que se acerca en la
alborada.



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



CHIAPAS
GOBIERNO DEL ESTADO