

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 14, n.º 2, mayo 2021

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

TATIANA IÑIGUEZ-BERROZPE, DIANA VALERO, AINHOA FLECHA Y GISELA REDONDO-SAMA. Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación

THIAGO BOGOSSIAN. «I Can't Get the Practical Hours»: Care, Course Choice and Role Conflict Among Student-Mothers in Higher Education in Scotland

JAVIER DONOSO-BRAVO. Experiencias y aspiraciones educativas de estudiantes de Educación Secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones

MARCELO FABIAN DELFINI, MARÍA ANA DROLAS, JUAN SEBASTIAN MONTES CATÓ. La formación profesional en la construcción de trayectorias laborales. Estudio sobre sectores productivos en Argentina

MAURO ALONSO. Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la «tercera misión» de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) de Argentina

Misceláneo
Miscellaneous

Coords. Equipo Editorial RASE

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 14, n.º 2, mayo 2021

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Presentación

- DIANA JAREÑO-RUIZ, PABLO DE-GRACIA-SORIANO, SERGIO ANDRÉS-CABELLO,
ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS, MAR VENEGAS, JOSÉ BELTRÁN-LLAVADOR:
Educación intercultural: desde el desarrollo de competencias del profesorado
hasta las trayectorias vitales del estudiantado internacional 136

Artículos

- TATIANA IÑIGUEZ-BERROZPE, DIANA VALERO-ERRAZU, AINHOA FLECHA Y GISELA REDONDO-SAMA:
Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación..... 139

- THIAGO BOGOSSIAN:
«I Can't Get the Practical Hours»: Care, Course Choice and Role Conflict Among
Student-Mothers in Higher Education in Scotland..... 157

- JAVIER DONOSO-BRAVO:
Experiencias y aspiraciones educativas de estudiantes secundarios de destinta
clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones 171

- MARCELO FABIAN DELFINI, MARÍA ANA DROLAS Y JUAN SEBASTIAN MONTES CATÓ:
La formación profesional en la construcción de trayectorias laborales.
Estudio sobre sectores productivos en Argentina 190

- MAURO ALONSO:
Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la «tercera misión»
de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) de Argentina 205

Reseñas

- HÉLIA BRACONS:
Pareja de Vicente, Dolores y Olivencia, Juan (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad
en el contexto universitario*. Granada: Editorial Comares..... 228

- PAQUITA SANVICÉN-TORNÉ:
Molina-Luque, Fidel (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones.
Elogio de la profiguración*. Madrid: Los libros de la Catarata 233

Educación intercultural: desde el desarrollo de competencias del profesorado hasta las trayectorias vitales del estudiantado internacional

Diana Jareño-Ruiz, Pablo de-Gracia-Soriano, Sergio Andrés-Cabello, Alicia Villar-Aguilés, Mar Venegas y José Beltrán-Llavador¹

La situación de crisis sanitaria mundial, donde las instituciones y sistemas educativos se han visto alterados por las diferentes políticas restrictivas para controlar la propagación del virus, debe complementarse con la riqueza de las producciones científicas realizadas hasta el momento. Es por ello que, en este número, la RASE continúa ofreciendo un espacio para la reflexión sobre temas de interés para la sociología de la educación, como son la formación, las desigualdades y sus efectos en el ámbito socioeducativo. En concreto, la educación intercultural se ha seleccionado como eje vertebrador de este número misceláneo debido a la pluralidad de orígenes geográficos y temáticas abordadas.

Este número reúne los trabajos realizados por once personas, seis autoras y cinco autores, y se estructura en cinco artículos y dos reseñas de libros. A través de dichas contribuciones se pueden recorrer las experiencias educativas por distintas coordenadas geográficas: España, Escocia, Chile y Argentina.

El primero de los trabajos que recoge este número es «Hacia una evolución de la eficacia intercultural en el profesorado en formación», cuyas autoras son Diana Tatiana Íñiguez-Berrozpe, Ainhoa Valero-Errazu y Gisela Redondo-Sama. Se parte del análisis del concepto de «eficiencia intercultural» en relación con la profesión docente. Para ello, a partir de una muestra de estudiantes del último curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Primaria y del Máster de Profesorado de Secundaria, se evalúa la incidencia de factores sociodemográficos en los índices de eficiencia cultural, tras la aplicación de *Multicultural Efficacy Scale* de Guyton y Wesche (2005).

Partiendo de la interculturalidad de la primera contribución de este número, el resto de artículos centran su atención en diferentes niveles de sistemas educativos de distintos países: Escocia, Chile y Argentina. Conocer la heterogeneidad de las enseñanzas internacionales y de sus instituciones se convierte en una cuestión imprescindible para mejorar en cada una de las prácticas concretas a desarrollar en el ámbito educativo.

El segundo de los trabajos ha sido elaborado por Thiago Bogossian con el título «'I Can't Get the Practical Hours': Care, Course Choice and Role Conflict Among Student-Mothers in Higher Education in Scotland». Este trabajo permite conocer la situación de las madres-estudiantes, como así denomina a su población objeto de estudio el propio autor, que concilian la vida personal y laboral con sus estudios

¹ Diana Jareño-Ruiz, Universidad de Alicante, diana.jareno@gcloud.ua.es; Pablo de-Gracia-Soriano, Universidad de Alicante, pablo.dgsoriano@ua.es; Sergio Andrés-Cabello, Universidad de La Rioja, sergio.andres@unirioja.es; Alicia Villar-Aguilés, Universitat de València, alicia.villar@uv.es; Mar Venegas, Universidad de Granada, mar.venegasm@gmail.com; José Beltrán-Llavador, Universitat de València, jose.beltran@uv.es.

superiores en Escocia, evidenciando a través de una investigación cualitativa los retos que suponen la elección de continuar con sus estudios. Se detiene en el apoyo que reciben por parte de los centros, la ayuda de su entorno familiar, la oferta de materias y horarios, entre otros, y todo ello dando voz a un grupo de estudiantes que se salen de la «norma», que son minoría en las enseñanzas superiores.

Tras detenerse en experiencias de madres-estudiantes del norte de Europa, se recorre un largo camino para conocer las «Experiencias y aspiraciones educativas de estudiantes secundarios de distinta clase social en Valparaíso, Chile». Su autor, Javier Donoso-Bravo, nos narra las aspiraciones educativas y ocupacionales entre el estudiantado y cómo a pesar de sus diferentes experiencias socioeducativas, por sus condiciones sociales desiguales, expresan grandes similitudes. La finalidad de este trabajo es avanzar en la comprensión de la desigualdad socioeducativa en Chile, e identificar cómo la clase social y la dependencia administrativa de los colegios perpetúan la segregación escolar y social a pesar de la resistencia del alumnado.

En los dos artículos que siguen el salto geográfico que se da es más corto. Desde la realidad chilena nos acercamos a dos casos de su país vecino (Argentina), poniendo el foco en dos niveles educativos diferentes como son los estudios de formación profesional y los estudios universitarios.

Marcelo Fabian Delfini, María Ana Drolas y Juan Sebastian Montes Cató, han titulado su trabajo «La formación profesional en la construcción de trayectorias laborales. Estudio sobre sectores productivos en Argentina». Teniendo presente los testimonios de directivos, profesores y estudiantes se muestra la relevancia que las enseñanzas educativas de formación profesional tienen para la inserción laboral de sus estudiantes y el desarrollo económico de sus territorios. Para ello, desde una estrategia metodológica cualitativa, se han acercado a cuatro de las familias profesionales más demandadas en Argentina con el propósito de resaltar la sobredimensión de las lógicas productivas sobre las educativas en la planificación y diseño de la formación profesional en su sistema educativo.

El último de los artículos de este número analiza los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) que se llevan a cabo en las universidades argentinas. Mauro Alonso sitúa el foco en los recursos institucionales que se ponen a disposición de los académicos para promover un mayor uso del conocimiento y una mejora en la enseñanza. Descubre así la importancia de las novedades de estos programas, que van desprendiéndose de algunas lógicas tradicionales de la academia.

El presente número de la RASE incorpora dos reseñas sobre obras de especial relevancia como son: *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario* (2018), de Dolores Pareja de Vicente y Juan Olivencia, y *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración* (2021), de Fidel Molina-Luque.

La primera de las reseñas, realizada por Hélia Bracons, nos presenta los resultados de un proyecto que surge de un proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga que tiene como finalidad ofrecer una mirada pedagógica reflexiva y crítica sobre la diversidad cultural, la formación intercultural de los futuros profesionales de la educación, tal y como también analiza el primero de los artículos de este número, y las propias actitudes de profesorado universitario hacia la educación intercultural como propuesta de acción educativa.

Por último, para cerrar este número, la reseña que realiza Paquita Sanvicén Torné sobre la reciente obra publicada por Fidel Molina-Luque, recuerda la necesidad de crear un nuevo contrato social entre gene-

raciones para conseguir el bienestar, tal y como la actual crisis ha puesto de manifiesto. La solidaridad, el diálogo, el altruismo y, por supuesto, la educación, se convierten en las claves de una sociedad más justa y más feliz, tal y como se indica en el trabajo.

Precisamente, los valores de diálogo intercultural son los que marcaron las intervenciones de la Conferencia Internacional «Sociology of Education in Southern Societies: a Step Forward», celebrada (*on line*) en Milán, del 25 al 27 de mayo de 2021, con el concurso de la Associazione Italiana di Sociologia dell'educazione (AIS), Società Italiana di Sociologia della Pedagogia (Siped), Associazione Francese di Sociologia (AFS), Associação Portuguesa de Sociologia (APS) y Federación Española de Sociología (FES). Esta Conferencia reafirma nuestro compromiso académico, con la mirada desde el Sur, de avanzar en la mejora de nuestras sociedades.

En esta dirección, desde el equipo editorial de la RASE seguimos trabajando para obtener y producir estos espacios de encuentro, de aprendizaje e intercambio.

Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación

Towards an Evaluation of Intercultural Efficacy in Teacher Training

Tatiana Iñiguez-Berrozpe, Diana Valero, Ainhoa Flecha y Gisela Redondo-Sama¹

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis exploratorio del concepto de eficacia intercultural en relación con la profesión docente, aplicando la *Multicultural Efficacy Scale* de Guyton y Wesche (2005), (Escala de Eficacia Intercultural) recogiendo datos de n.=296 estudiantes de último año de Magisterio de Educación Infantil, Primaria y del Máster de Profesorado de Secundaria. Para su análisis se evalúa la incidencia de factores sociodemográficos en los índices de eficacia cultural, y la relación de dependencia entre ellos. Los resultados evidencian la aplicabilidad de la escala; que el profesorado en formación presenta índices elevados tanto en actitud como en eficacia intercultural, pero un escaso conocimiento sobre ello; se demuestra que las variables sociodemográficas inciden en los índices de eficacia intercultural; y cómo la actitud influye en la eficacia intercultural.

Palabras clave

Educación intercultural, educación multicultural, formación de profesores, interculturalidad.

Abstract

In this article an exploratory analysis of the concept of multicultural efficacy in relation to the teaching profession is carried out, applying the Multicultural Efficacy Scale by Guyton and Wesche (2005), collecting data of n. = 296 students of last year of Teaching of Early Education, Primary Education and the Master of Secondary Education Teachers. For its analysis, the incidence of sociodemographic factors in the multicultural efficacy indexes, and the dependency relationship among them, is evaluated. The results show the applicability of the scale; that the teachers in formation present high indexes as much in attitude as in intercultural effectiveness, but a little knowledge on it; it is demonstrated that the sociodemographic variables affect the multicultural efficacy indexes; and how attitude influences multicultural efficacy.

Keywords

Intercultural education, multicultural education, teacher training, interculturality.

Cómo citar/Citation

Iñiguez-Berrozpe, Tatiana; Valero, Diana; Flecha, Ainhoa y Redondo-Sama, Gisela (2021). Hacia una evaluación de la eficacia intercultural en el profesorado en formación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16634>.

Recibido: 06-02-2020
Aceptado: 20-09-2020

¹ Tatiana Iñiguez-Berrozpe, Universidad de Zaragoza, tatianai@unizar.es; Diana Valero, Universidad de Zaragoza, dvalero@unizar.es; Ainhoa Flecha, Universitat Autònoma de Barcelona, ainhoa.flecha@uab.cat y Gisela Redondo-Sama, Universidad de Zaragoza, grsama@unizar.es.

1. Introducción

La multiculturalidad de las aulas es una realidad en las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros públicos en España donde el alumnado de origen extranjero representa un 10,5 %, un 10,5 % y un 10,6 %, respectivamente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018). Ello supone que maestros y profesores van a gestionar aulas en las que, al menos, uno/a de cada diez alumnos y alumnas pertenecen a otras culturas (Carrillo, Girbés-Peco, De Botton y Valls-Carol, 2017; Flecha y Soler, 2013). Las aulas se convierten, así, en espacios multiculturales que, si son gestionados de manera inclusiva y dialógica, pueden conducir a una interactividad igualitaria entre sus miembros y transformarse en espacios interculturales (Gómez Barreto, Gil Madrona y Martínez, 2017; Broc, 2018; García-Carrión, Molina-Luque y Roldán, 2017). Es por ello que numerosos autores han puesto el acento en la relevancia del profesorado como potencial artífice principal de esa gestión inclusiva de la diversidad de las aulas (Bennett, Niggle, y Stage, 1990; Cummins, 2001; Parekh, 2006). Para lograrlo, siguiendo a Guyton y Wesche (2005), existe una condición fundamental: que el profesorado sea eficaz en su docencia en un contexto multicultural, entendiendo que dicha eficacia está compuesta por un constructo que incluye conocimientos, comprensión, actitud y habilidad para gestionar la diversidad cultural en el aula (Bennett, Niggle y Stage, 1990; Herrera, 2018). Así, siguiendo a estos autores y a Guyton y Wesche (2005), en el presente estudio analizaremos esta eficacia intercultural como la suma del conocimiento y comprensión de esta diversidad cultural a través de la experiencia adquirida, la actitud personal hacia ella y la habilidad para gestionarla (o eficacia intercultural)².

La literatura también coincide que el medio fundamental para lograr dicha eficacia intercultural es la educación intercultural (Bennett, Niggle, y Stage, 1990: 244). Es por ello que en nuestra Investigación nos hemos centrado fundamentalmente en el profesorado en formación, de tal forma que analicemos dicha eficacia antes de que se incorporen a su actividad profesional. En este sentido, también debemos tener en cuenta que, al no haberse incorporado todavía a su actividad profesional, este profesorado en formación tenga todavía ciertas limitaciones en las competencias docentes adquiridas, como puede ser el caso de la eficacia intercultural. En general, este tipo de formación se ha ido incorporando a los planes de estudios de los Grados de Magisterio tanto de forma directa (como ejemplo tenemos la asignatura «Educación Intercultural» en la Universidad de Zaragoza), como transversal a lo largo de los 4 años de carrera. En el máster de profesorado, al ser tan solo de un año académico de duración³, es un tipo de contenido que se ve a menudo de manera indirecta.

Sin embargo, a pesar de que la gestión eficaz de la diversidad cultural en las aulas ha ido recibiendo un mayor interés por parte de la literatura científica, en habla hispana esta investigación se encuentra en un estado semi-embrionario, no habiéndose desarrollado apenas instrumentos que la permitan medir de modo fiable. En consecuencia, en la presente investigación proponemos como herramienta la traducción y adaptación al contexto español de la *Multicultural Efficacy Scale* (MES) de Guyton y Wesche (2005) [denominada Escala de Eficacia Intercultural —EEI— en nuestra adaptación]⁴, la cual también se ha validado en el presente trabajo. En este sentido, mediante la recogida de datos a través de este cuestionario adapta-

2 Los ítems de cada uno de los constructos se detallan en la Tabla I.

3 En algunas universidades es de dos cursos académicos.

4 El concepto anglosajón *multicultural*, traducido al español, se usa para describir una determinada situación en la que se refleja una pluralidad cultural existente en un espacio, independientemente de las relaciones que se den entre sus sujetos. Es por ello que, en esta investigación se ha decidido utilizar el término más apropiado en nuestro idioma de *intercultural*. Éste hace referencia a cómo son las relaciones, las interacciones que se dan y que se establecen entre las personas de las diferentes culturas en estos espacios de diversidad, más ajustado a lo que en inglés se entiende como *multicultural* (Romero, 2003). La interculturalidad implica una voluntad, una dirección hacia la cual queremos orientar las relaciones entre las culturas, siendo esta dirección la coexistencia y la convivencia.

do, se han analizado las respuestas de n.=296 estudiantes de último año de Magisterio de Infantil y Primaria, y del Máster de Profesorado de Secundaria. Para medir el constructo antedicho se han construido tres índices: el Índice de Experiencia Intercultural (IEI), el Índice de Actitud Intercultural (IAI), y el Índice de Eficacia Intercultural (IEFI). Además del análisis descriptivo de estos índices, se ha llevado a cabo un estudio estadístico multivariante para mostrar sus relaciones de dependencia, así como la incidencia de las variables sociopersonales y educativas en la presencia de una mayor o menor puntuación en cada índice.

Los resultados demuestran que, en general, la experiencia intercultural es media o media-baja entre la mayoría de los/las participantes, si bien la actitud y la eficacia intercultural se encuentran en valores medio-altos. No obstante, el conocimiento o enfoque sobre la interculturalidad es superficial en más de la mitad de los/las participantes. Por otro lado, se constata la influencia de la actitud en la eficacia intercultural, así como la incidencia de variables como el sexo, la edad o el tipo de estudios cursados en estos índices. Finalmente, a nivel metodológico, se constata la validez y fiabilidad del instrumento empleado para explorar la eficacia intercultural entre el profesorado en formación, también en el contexto español.

2. Revisión de la Literatura

Tal y como especificábamos en la introducción, los flujos migratorios hacia Europa en los últimos 20 años han cambiado substancialmente la composición de las aulas (Gao y Mager, 2011). Si en el año 2000, en España, el alumnado inmigrante no superaba el 2%, en el último curso con resultados detallados (2015-2016, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018), supone casi un 11% en los centros públicos en los tres niveles educativos analizados en el presente artículo.

Este fenómeno plantea el reto de gestión de aulas multiculturales tanto a los propios centros como al profesorado (Howard y Aleman, 2008), fundamentalmente por las diferencias en cuanto al rendimiento académico de estudiantes nativos/as e inmigrantes. Sin ir más lejos, en la última edición de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2016a), dicha diferencia llegaba a los 50 puntos en nuestro país. Obviamente esta cuestión es multicausal, pero, en los últimos años, diversos autores y autoras han puesto el acento en la influencia de las actitudes y creencias del profesorado en el rendimiento del alumnado inmigrante (Atwater, Lance, Woodard y Johnson, 2013; Im y Martin, 2015; Kirch, Bargerhuff, Cowan y Wheatly, 2007). Estos/as y otros/as autores/as han evidenciado en sus estudios que, si el profesorado carece de las competencias y recursos necesarios para gestionar la diversidad cultural en el aula, puede atribuir al alumnado de otras culturas habilidades cognitivas menores (Sacks y Watnick, 2006), priorizar las experiencias vitales del alumnado (Nieto, 1993), o tener bajas expectativas en cuanto a la participación e interés de sus familiares en su educación (Colombo, 2005), lo cual, según Park, Chu y Martin (2016) influye decisivamente en el rendimiento de este alumnado de otras culturas. Por el contrario, si los y las docentes poseen conocimientos y competencias para la gestión de la multiculturalidad, o, lo que es lo mismo, eficacia intercultural (Nadelson *et al.*, 2012), ésta puede revertir positivamente en el rendimiento de los y las estudiantes inmigrantes y en la convivencia en el aula (Martin y Dagostino-Kalniz, 2015; Gómez Barreto y otros, 2017).

Por tanto, debido a la relevancia de este enfoque, un volumen emergente de investigaciones ha comenzado la tarea de contextualizar la eficacia del profesorado con un enfoque explícito en la diversidad, la enseñanza culturalmente receptiva y la interculturalidad, en un intento de aumentar los esfuerzos para preparar a los y las docentes culturalmente receptivos/as y eficazmente interculturales (Park, Chu y Mar-

tin, 2016). Si el concepto tradicional de eficacia, atribuido a Bandura (1978: 3) son «las capacidades de uno/a mismo/a para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir logros dados», la eficacia intercultural del profesorado se definiría como el «enfoque democrático de enseñanza-aprendizaje que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas» (Bennett, Niggle, y Stage, 1990: 244), también definida por la literatura como «educación intercultural» (Guyton y Wesche, 2005). Según Bennett, Niggle, y Stage (1990), las dimensiones de ésta serían el conocimiento de esta diversidad cultural, su comprensión, la actitud personal hacia ella y la habilidad para gestionarla (o eficacia).

Teniendo en cuenta estas dimensiones, Guyton y Wesche desarrollaron y validaron en 2005 su MES para profesorado o profesorado en formación, argumentando su enfoque inclusivo, ya que las escalas anteriores solo incluían una parte de ellas. Ejemplo de dichas escalas previas son: el Inventario de Identificación de Competencia Intercultural (Campbell y Farrell, 1985), la Encuesta de Opinión Intercultural (Ohio State University, 1988), el Inventario de Atención a la Diversidad Cultural Hadaway (Larke, 1990), en el que se miden habilidades y actitudes, la Encuesta de Diversidad Social (Anders, Martin, y Yarbrough, 1990) para mensurar experiencias y actitudes interculturales o la Autoevaluación de Educación Intercultural (Cooper, Beare y Thorman, 1990), que mide el conocimiento sobre las prácticas de enseñanza intercultural en el profesorado y si éste se siente cómodo con dichas prácticas.

Así, en un primer estudio piloto, Guyton y Wesche (2005) recogieron las respuestas de 665 estudiantes de magisterio de pregrado y postgrado en Estados Unidos, en una primera versión de la escala de 160 ítems medidos en escala Likert 1-4, que tenía en cuenta las cuatro dimensiones de interculturalidad antedicha. Tras un análisis factorial, los autores depuraron el cuestionario dejándolo en 80 elementos. Tras una segunda prueba, se confeccionó el MES final de 35 ítems: 7 ítems de experiencia, 7 ítems de actitud, 20 ítems de eficacia, con un ítem adicional pidiendo a los participantes que identifiquen sus principales enfoques o creencias sobre la enseñanza en entornos educativos multiculturales. En cuanto a este último punto, los autores se refieren a los enfoques del profesorado para la educación intercultural descritos por Sleeter y Grant (1987): a) La visión desde la tolerancia a otras culturas en el aula; b) la visión asimilacionista, por la cual se aboga por que el alumnado diverso sea ayudado a asimilar la cultura de acogida; c) la visión desde la identidad singular y valiosa de cada cultura; d) el llamado «enfoque intercultural», que enfatiza los beneficios del pluralismo cultural para la sociedad e intenta reducir los prejuicios basados en cualquier tipo de diversidad; e) la visión intercultural desde el apoyo social, que toma todas las ideas de los enfoques anteriores pero aboga por motivar a los y las estudiantes a tomar medidas apropiadas y efectivas para corregir las injusticias sociales. Este último enfoque sería el que más se aproxima a la idea de eficacia intercultural del profesorado que señalan los/las autores/as y hemos tomado en el presente estudio.

En cuanto a los resultados del estudio, Guyton y Wesche (2005) reportaron que la sección de experiencia intercultural no servía para mensurar la eficacia, pero era relevante como factor determinante hacia una mayor o menor actitud y eficacia interculturales. En cuanto a la actitud, las puntuaciones eran, en general, elevadas, al obtenerse un 4 de mediana, si bien la eficacia intercultural marcaba un 3 de mediana. Los resultados sobre los enfoques mostraban que el «d) enfoque intercultural» era el que obtenía un mayor porcentaje (41,9%), si bien la e) la visión intercultural desde el apoyo social, tan sólo era marcada por el 8,1% de los y las participantes. No obstante, el resultado principal fue la validación del MES como un medio para diagnosticar al profesorado o profesorado en formación en términos de habilidades, entendimiento, y actitud como un constructo de la eficacia intercultural en el aula.

Posteriormente, otros estudios, fundamentalmente en Estados Unidos, han empleado la MES (o adaptaciones de la misma, como en Silverman, 2008). Nadelson (2012), en un estudio con alumnado de Magisterio, mostró resultados similares a los de Guyton y Wesche (2005), es decir, puntuaciones en torno al 3 en eficacia intercultural, pero indicaban que no existían relaciones significativas en cuanto a las características personales y estas puntuaciones. Silverman (2015), empleando la MES en profesorado de Educación Primaria que ya estaba ejerciendo, obtuvo también puntuaciones medias en eficacia intercultural, pero una importante relación entre la experiencia intercultural previa y una mayor eficacia intercultural en el aula, resultados similares a los obtenidos por Seak-Zoon (2015) en Corea. Mansuri (2017), centrándose en alumnado de Magisterio tanto de universidades públicas como privadas, reporta como resultado más significativo una mayor puntuación en eficacia intercultural en el estudiantado del primer tipo de universidades. Todos/as ellos/as, al igual que Guyton y Wesche indicaron la necesidad de fomentar la formación en eficacia intercultural en el profesorado tanto en la formación inicial como en la continua. De hecho, Mitchell (2009), en un estudio realizado en un taller de educación intercultural con profesorado de Primaria, demostró como los niveles de la escala MES mejoraban significativamente, tanto en actitud como en eficacia, tras la formación en este ámbito.

En España, hasta el momento no se ha empleado la MES para medir la eficacia intercultural del profesorado, pero en fechas recientes una serie de estudios han analizado la eficacia intercultural del profesorado (Díez Gutiérrez, 2014) y del profesorado en formación (Gil-Madrona, Gómez-Barreto, y González-Víllora, 2016; Gómez Barreto, Gil Madrona, y Martínez, 2017), además de la relevancia de la formación para incrementarla (Aguaded, De la Rubia y González, 2013; Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito, 2008; Goenechea, 2008; Jordán, 2007). Es sorprendente que en estos y otros estudios se constaten resultados similares. Esto es, la existencia de la creencia, tanto entre el estudiantado de Magisterio como entre el profesorado en activo, de poseer actitudes y eficacia interculturales, pero cierto desconocimiento en cuanto a su práctica en el aula, así como la constatación de la necesidad de incrementar las actividades formativas para mejorar la competencia intercultural de este colectivo.

3. Metodología

3.1. Instrumento

Como se ha especificado en la revisión de la literatura, la escala empleada para medir la educación intercultural entre el profesorado en formación de distintos niveles de escolarización fue el cuestionario diseñado por Guyton y Wesche (2005), MES, que tiene en cuenta la experiencia, actitudes y eficacia intercultural de los participantes encuestados y permite arrojar luz sobre la complejidad de medir la educación multicultural del futuro profesorado (2005: 21).

El instrumento traducido al español, y denominado EEI (ver Anexo I) cuenta con una primera sección de preguntas sociopersonales y educativas: edad, procedencia, estudios cursados, institución, etnia, religión, país de nacimiento del padre y la madre, nivel educativo terminado del padre y la madre, y estatus socioeconómico cuando el participante era un niño/a y en la actualidad. En la adaptación del cuestionario al español se modificaron algunas preguntas tras el pre-test realizado. Se eliminó la pregunta de orientación sexual, y la relativa al grado de discapacidad, por no ser considerados como relevantes en el pre-test para los objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, se añadió la pregunta de país de procedencia del padre y la madre, debido a que se consideró que algunos de los y las participantes podrían ser inmigrantes de segunda generación, dada la estructura sociodemográfica de nuestro país.

Seguidamente, la escala de eficacia intercultural propiamente dicha cuenta con 35 ítems, con subescalas de experiencia intercultural (7 ítems), actitud hacia la interculturalidad en el aula (7 ítems) y eficacia intercultural en la educación (20 ítems). En las 3 subescalas las puntuaciones pueden ir en un rango de 1 a 4, con las siguientes especificidades:

- Subescala de Experiencia: 1-Nunca; 2-Con muy poca frecuencia; 3-A veces; 4-Frecuentemente.
- Subescala de Actitud: 1-Totalmente en desacuerdo; 2-Más o menos en desacuerdo; 3-Más o menos de acuerdo; 4-Totalmente de acuerdo.
- Subescala de Eficacia: 1-Creo que no podría hacer esto muy bien; 2-Podría hacerlo, pero sería difícil para mí; 3- Podría hacerlo razonablemente, si tengo tiempo para prepararlo; 4-Estoy bastante seguro/a de que hacer esto sería fácil para mí.

Una pregunta adicional clasifica a los y las participantes según lo que entienden como el principal objetivo de la enseñanza multicultural. A esta sección los autores la denominan «enfoque intercultural», y cada una de las posibles respuestas se corresponde con una de las aproximaciones a la educación intercultural, especificadas en la sección anterior.

El primer paso para su utilización fue traducirla al español, y verificar su comprensión mediante un comité de expertos en Sociología y Psicología, dentro del área de Educación de nuestras universidades. Posteriormente, tras la recogida de datos, contando con $n=296$ participantes, se procedió a analizar la fiabilidad interna de la escala traducida, resultando un valor de ,86 en el coeficiente del alpha de Cronbach para los 35 ítems (,89 en el original en inglés de Guyton y Wesche). Los coeficientes de las subescalas fueron de ,71 para la sección de experiencia intercultural (7 ítems), ,57 para las actitudes hacia la interculturalidad (7 ítems), y ,91 para la eficacia intercultural (20 ítems), el valor de alpha en la escala original para estas subescalas fue de ,78; ,72; y ,93 respectivamente. Seguidamente se analizó la correlación entre los ítems de cada subescala y la puntuación total de la misma, siendo en todos los casos de las tres subescalas $r > ,3$. Por lo tanto, se demostró la fiabilidad de la escala de eficacia intercultural adaptada a nuestro contexto.

Finalmente, para analizar si, tras su traducción al español, se mantenía la coherencia de la estructura interna de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio mediante la metodología PCA (*Principal Components Analysis*). Tras el análisis, la inspección de la matriz de correlación reveló la presencia de muchos coeficientes $r > ,3$, el valor de Kaiser-Meyer-Okin fue de ,90, que excede el valor recomendado de ,60 (Kaiser, 1970; 1974) y la prueba de esfericidad de Barlett (Bartlett, 1954) alcanzó significación estadística ($p = 0,00$), apoyando la factorabilidad de la matriz de correlación. A continuación, el PCA reveló la presencia de siete componentes con valores propios superiores a 1. Una inspección del gráfico de sedimentación reveló una clara ruptura después del tercer componente, por lo que se decidió retener la solución de tres componentes. Para ayudar en la interpretación de estos tres componentes, se realizó la rotación Varimax. La solución rotada reveló que estos tres componentes explicaban un total del 44,0% de la varianza (27,8%, 8,4% y 7,9% respectivamente). El resultado muestra que los tres componentes se corresponden a cada una de las tres subescalas o factores subyacentes, agrupando sus ítems correspondientes. Esto es, el primer componente agrupa a todos los ítems relacionados con la eficacia intercultural (ítems 15-34 del cuestionario), el segundo a los relacionados con las actitudes hacia la interculturalidad (ítems 8-14), y el tercero a la experiencia (ítems 1-7), quedando demostrada así la adecuación de los ítems para medir cada uno de estos tres factores subyacentes.

Tabla I. Matriz de componente rotado del análisis factorial exploratorio

	COMPONENTE		
	1	2	3
21. Puedo presentar la diversidad de grupos en nuestra sociedad de una manera que construya el respeto mutuo.	,765		
26. Puedo ayudar a los estudiantes a resolver situaciones problemáticas causados por actitudes estereotipadas y/o prejuiciosas.	,758		
34. Puedo involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y aclarar sus valores con respecto a los asuntos multiculturales.	,754		
29. Puedo identificar soluciones a los problemas que puedan surgir como resultado de la diversidad.	,746		
23. Puedo proporcionar actividades de enseñanza-aprendizaje mostrando cómo los prejuicios afectan a los individuos.	,743		
30. Puedo identificar los agentes sociales que influyen en las oportunidades de las personas diversas.	,731		
32. Puedo ayudar a los estudiantes a asumir la perspectiva de grupos étnicos y culturales diferentes a los suyos.	,724		
24. Puedo planificar actividades para reducir los prejuicios hacia grupos diversos.	,703		
16. Puedo adaptar los métodos de enseñanza-aprendizaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes de grupos diversos.	,693		
15. Puedo proporcionar actividades de enseñanza-aprendizaje para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de convivencia y resolución de conflictos entre culturas.	,689		
20. Puedo ayudar a los estudiantes a valorar sus propios prejuicios.	,687		
22. Puedo desarrollar actividades que aumenten la autoconfianza de los estudiantes diversos.	,665		
27. Puedo conseguir que los estudiantes de grupos diversos trabajen juntos.	,665		
33. Puedo ayudar a los estudiantes a ver la historia y los acontecimientos actuales desde perspectivas diversas.	,663		
28. Puedo identificar prácticas escolares que pueden herir a los estudiantes diversos.	,654		
31. Puedo identificar las maneras en las que los grupos diversos contribuyen a nuestra sociedad plural.	,639		
17. Puedo desarrollar materiales de enseñanza-aprendizaje apropiados para un aula multicultural.	,617		
19. Puedo analizar materiales de enseñanza-aprendizaje para discernir posibles contenidos estereotípicos y/o prejuiciosos.	,607		
25. Puedo identificar sesgos culturales en los libros de texto usados en la escuela.	,562		
18. Puedo desarrollar métodos de enseñanza-aprendizaje que desmitifiquen acerca de los grupos diversos.	,554		
14. La biblioteca del colegio debería reflejar todas las diferencias raciales y culturales del aula.		,730	
12. Es esencial incluir las perspectivas de grupos diversos cuando se enseñan contenidos sobre la historia europea.		,688	
13. El currículo y los libros de texto deberían incluir las contribuciones de la mayoría, o todos, los grupos culturales de nuestra sociedad.		,641	
8. Los profesores deberían adaptar los contenidos en clase para reflejar las diferentes culturas representadas en el aula.		,612	
9. Los/as profesores/as deberían proporcionar oportunidades al alumnado para compartir sus diferencias culturales en la comida, la forma de vestir, su vida familiar o sus creencias.		,610	
11. Los chicos y chicas deberían ser enseñados por sus profesores/as acerca de su propio origen étnico y cultural.		,414	
10. Discutir las tradiciones éticas y las creencias en la escuela lleva a discusiones y desunión entre alumnado de diferentes culturas.		,310	
2. Fui a la escuela con personas diversas durante mi adolescencia.			,758
1. Cuando era niño/a jugaba con personas distintas a mí.			,705
7. Cuando era adolescente estaba en el mismo equipo o club con estudiantes diversos/as.			,672
3. En el barrio donde viví cuando era niño/a había diversidad de personas.			,641
4. En el pasado elegí leer libros sobre personas distintas a mí.			,476
6. En el pasado elegí ver películas y programas de televisión sobre personas distintas a mí.			,457
5. Una persona diversa era uno de mis modelos a seguir cuando era niño/a.			,406

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Componente 1: eficacia intercultural; Componente 2: actitudes hacia la interculturalidad; Componente 3: experiencia intercultural.

3.2. Muestra

Para llevar a cabo el estudio, una vez pre-testado el cuestionario, se distribuyó el mismo de forma online, empleando la plataforma Google Drive, a diversas universidades españolas y en los grados de Magisterio de Educación Infantil (4º curso), Magisterio de Educación Primaria (4º curso) y Máster en

Profesorado de Educación Secundaria (curso único), mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, empleando los contactos que teníamos en diversas universidades. La respuesta final fue de n.=296 cuestionarios válidos y completados en su totalidad, con un error muestral del 5,7%⁵. Esta muestra total se divide en un 36,1% de estudiantes de Magisterio Infantil, un 14,5% de Magisterio de Primaria, y un 49,3% del Máster de Secundaria (tabla II).

El perfil de los y las participantes también se muestra en la tabla 2. En ella apreciamos un mayoritario número de estudiantes entre 20 y 25 años (65,5%), mujeres (81,4%), de religión cristiana (57,4%), desempleados/as (58,4%), y de nivel socioeconómico medio (36,1%). En cuanto otros datos relacionados con sus familias, en la mayoría de los casos tanto el padre como la madre habían completado estudios de Secundaria o Formación Profesional (47,6% y 45,6% respectivamente), y decían haber tenido un estatus socioeconómico medio cuando eran niños (34,5%).

Al tratarse de un análisis exploratorio, la muestra adolece de representatividad suficiente, dado que hemos tenido en cuenta un universo amplio de estudiantes. Si bien considerábamos que, en este punto del análisis (explorar la viabilidad de la escala para medir la eficacia intercultural en el profesorado en formación en España), debíamos tener en cuenta las tres especialidades (Infantil, Primaria y Secundaria) y evaluar la fiabilidad de esta propuesta de medición, así como explorar estas cuestiones relacionadas con la experiencia, la actitud y la eficacia interculturales en el futuro profesorado.

Tabla II. Distribución de la muestra por características sociodemográficas y educativas

	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Edad	20-25	194	65,5
	26-31	66	22,3
	32-37	23	7,8
	38-44	13	4,4
Género	Hombre	55	18,6
	Mujer	241	81,4
Estudios cursados	Magisterio de Infantil	107	36,1
	Magisterio de Primaria	43	14,5
	Máster en Profesorado de Secundaria	146	49,3
Religión	Cristiana	170	57,4
	Ninguna	125	42,2
	Perdidos	1	0,3
Nivel de estudios terminados por el padre	Ninguno	12	4,1
	Primaria	60	20,3
	Secundaria/Formación Profesional	141	47,6
	Diplomatura/Licenciatura universitaria	70	23,6
	Doctorado	7	2,4
	Ninguno	7	2,4
	Primaria	64	21,6
Nivel de estudios terminados por la madre	Secundaria/Formación Profesional	135	45,6
	Diplomatura/Licenciatura universitaria	80	27
	Doctorado	4	1,4
	NS/NC	6	2

5 Teniendo en cuenta un universo de 146977 estudiantes, que cursaron algunos de los niveles recogidos en el presente estudio (teniendo en cuenta el alumnado total de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, sin diferenciar por curso, y el Máster de Secundaria, según datos del Ministerio de Educación y Cultura, 2017), considerando $p = q = 0,5$, y un nivel de confianza del 95%.

	INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Situación laboral actual del encuestado/a	Desempleado	173	58,4
	Trabajo por cuenta ajena	73	24,7
	Trabaja por cuenta propia	9	3
	Trabajo informal	40	13,5
	Jubilado/a, Retirado/a	1	0,3
Nivel socioeconómico aproximado cuando era un niño	Bajo (0-19 999 euros)	35	11,8
	Medio-bajo (20 000-39 999 euros)	74	25
	Medio (40 000-59 000 euros)	102	34,5
	Medio-alto (60 000-79 999 euros)	32	10,8
	Alto (+80 000 euros)	3	1
Nivel socioeconómico aproximado en la actualidad	NS/NC	50	16,9
	Bajo (0-19 999 euros)	55	18,6
	Medio-bajo (20 000-39 999 euros)	61	20,6
	Medio (40 000-59 000 euros)	107	36,1
	Medio-alto (60 000-79 999 euros)	27	9,1
	Alto (+80 000 euros)	1	0,3
	NS/NC	45	15,2

Base n.=296

3.3. Análisis

Para el análisis de los resultados de la escala se ha empleado el programa estadístico IBM-SPSS (versión 22). En primer lugar, se han calculado los resultados para cada subescala, haciendo la media de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems relativos a cada subescala, sin ponderar, tal y como recomiendan los propios autores (Guyton y Wesche, 2005: 25). De esta forma, teniendo en cuenta que cada una se construye en base a una escala Likert 1-4, las puntuaciones de cada subescala serían las siguientes (Guyton y Wesche, 2005: 25):

- Subescala de Experiencia (7 ítems): puntuación entre 7 y 28, donde los rangos serían 1-15 (bajo), 16-24 (medio), 24-28 (muy positivo).
- Subescala de Actitud: (7 ítems) puntuación entre 7 y 28, donde los rangos serían 1-15 (bajo), 16-24 (medio), 24-28 (muy positivo).
- Subescala de Eficacia: (20 ítems) puntuación entre 20 y 80, donde los rangos serían 20-54 (bajo), 55-66 (medio), 67-80 (muy positivo).

No obstante, en el presente estudio, dado que los ítems no están ponderados, para facilitar la interpretación del análisis, hemos propuesto la construcción de un índice 1-10 para cada una de las subescalas (dividiendo por 2,8; 2,8; y 8,0 las puntuaciones anteriores respectivamente), dando lugar a tres índices sobre 10, teniendo en cuenta los rangos anteriores propuestos por los autores:

- Índice de Experiencia Intercultural (IEI): puntuación 1-10, donde los rangos serían 1-5,4 (bajo), 5,5-8,6 (medio), 8,7-10 (muy positivo).
- Índice de Actitud Intercultural (IAI): puntuación 1-10, donde los rangos serían 1-5,4 (bajo), 5,5-8,6 (medio), 8,7-10 (muy positivo).
- Índice de Eficacia Intercultural (IEFI): puntuación 1-10, donde los rangos serían 1-6,8 (bajo), 6,9-8,3 (medio), 8,4-10 (muy positivo).

Especificar un índice sobre diez facilita la interpretación de los resultados, así como las comparativas entre las escalas. Para validar este índice se han replicado todos los análisis tanto en el rango propuesto por los autores en la publicación original, como el índice sobre diez que proponemos en la presente investigación, obteniéndose los mismos resultados.

Por otro lado, dado que la pregunta de «Enfoque» no se realiza mediante escala, se ha optado por hacer un simple análisis descriptivo de los resultados obtenidos tanto en general, como en relación a las categorías cualitativas de la escala.

Una vez recalculados los índices, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de los resultados, teniendo en cuenta la media de cada uno de ellos, y su desviación estándar (DS). A continuación, y empleando técnicas multivariantes, se ha procedido a analizar la incidencia de las características socio-personales y educativas en cada uno de los tres índices, mediante un análisis empleando la prueba de T de *Student* para las variables dicotómicas (género), y un análisis de la varianza (ANOVA), con post-hoc a través de la prueba de Bonferroni para el resto de variables, encontrándose algunas relaciones significativas.

Finalmente, se procedió a explorar la posible relación entre los tres índices analizados en el estudio (IEI, IAI e IEFI). En primer lugar, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables. Tras encontrarse una relación significativa entre IAI y el IEFI, se procedió a realizar una regresión lineal múltiple estándar, para determinar si, como expresa la literatura al respecto, la experiencia y la actitud interculturales pueden influir en una mayor eficacia en este sentido en los futuros docentes. El modelo cumplía los supuestos de normalidad. Se confirmó la correlación no muy elevada entre las variables $<,3$, pero significativa en el caso del IAI y el IEFI. El valor de tolerancia (0,99) y el VIF (1,00) indicaban que no existe multicolinealidad. Tanto el gráfico de residuo estandarizado, como el diagrama de dispersión, indicaron que se cumplen las condiciones de linealidad, homocedasticidad e independencia de los residuos (siguiendo los criterios de Tabachnick y Fidell, 2001).

4. Resultados

En primer lugar, atendiendo al análisis descriptivo de los resultados, podemos apreciar que, en los tres índices, nuestros y nuestras participantes se sitúan en el rango medio, si bien la experiencia intercultural previa es la que obtiene una puntuación media más baja ($\mu=6,97$), aunque con una desviación estándar superior ($\sigma =1,38$). Tanto la actitud como la eficacia tienen una puntuación media elevada, sin llegar a alcanzar el rango de «muy positivo» ($\mu=8,06$ y $\mu=8,14$ respectivamente).

Tabla III. Valores estadísticos para los índices IEI, IAI, IEFI

	μ	σ
IEI	6,97	1,38
IAI	8,06	1,03
IEFI	8,14	1,27

Sin embargo, en el caso de la pregunta destinada a conocer el enfoque de la interculturalidad adoptado por los y las estudiantes de Magisterio y del Máster de Profesorado, la mayoría se queda en el primer paso de la gestión intercultural (según Guyton y Wesche, 2005). Un 50,3% de las personas encuestadas

se adhiere a la denominada «visión basada en la tolerancia», la cual queda lejos de las dos visiones que se consideran dentro de un enfoque intercultural más amplio e inclusivo («visión intercultural» con un 12,5%, y visión «intercultural» fundamentada en el apoyo social con un 15,9%).

Tabla IV. Distribución de la muestra por enfoque principal adoptado frente a la educación intercultural

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Visión basada en la «tolerancia»	149	50,3
b) Visión asimilacionista»	21	7,1
c) Visión desde la «identidad singular de cada cultura»	42	14,2
d) Visión «intercultural»	37	12,5
e) Visión «intercultural» fundamentada en el apoyo social	47	15,9

A continuación, se trató de determinar si las variables sociopersonales y educativas incluidas en la escala podían determinar una mayor o menor puntuación en los tres índices analizados (IEI, IAI, IEFI), mediante las pruebas de T de *Student* para variables dicotómicas y ANOVA para las de respuesta múltiple. De las variables independientes analizadas, no resultaron significativas las diferencias entre religión, nivel de estudios del padre y la madre, situación laboral de la persona encuestada y nivel socioeconómico actual.

Sin embargo, las diferencias entre sexo, grupo de edad, tipo de estudios cursados y nivel socioeconómico en la infancia sí resultaron significativas entre algunos de los grupos. Así, la diferencia de las medias entre hombres y mujeres resultaban relevantes, a favor de las últimas (0,8 puntos más) a la hora de medir la eficacia intercultural. En cuanto al grupo de edad, no se encontraron diferencias importantes en el IEFI, pero sí en la experiencia intercultural, más elevada en el caso del grupo más joven ($\mu=7,2$) respecto a los mayores de 32 años, y en la actitud intercultural entre los grupos de 32 a 37 y 38 a 44 años, más elevada en el caso de los primeros ($\mu=8,3$). Nuevamente atendiendo al índice de eficacia, los estudios cursados pueden ser una variable relevante. En nuestra muestra, existía una diferencia significativa entre el alumnado de Magisterio Infantil ($\mu=8,5$) y del Máster de Profesorado de Secundaria ($\mu=7,8$). Por último, el nivel socioeconómico cuando el/la participante era un/a niño/a determinaba una puntuación mucho menor en experiencia intercultural para aquéllos/as que declaraban encontrarse en un nivel alto ($\mu=4,6$), respecto a los niveles medio-alto y medio. Por otro lado, los/las que declaraban haber tenido un estatus socioeconómico medio tenían una media de puntuación de eficacia intercultural significativamente más alta que los/las participantes de nivel socioeconómico bajo (0,8 puntos más).

Tabla V. Valoración de los índices IEI, IAI, IEFI por variables sociopersonales y educativas (Media y nivel de significación)

VARIABLES INDEPENDIENTES	INDICADORES		
	IEI	IAI	IEFI
Sexo			
Hombre	6,7	7,9	7,5**
Mujer	7	8,1	8,3**
Grupo de edad			
20-25	7,2*	8,1	8,1
26-31	6,8	7,9	8,2
32-37	6,3*	8,3*	7,8
38-44	6,4	7,2*	8,3
Estudios cursados			
Magisterio de Infantil	7	8,1	8,5**
Magisterio de Primaria	7,1	8,3	8,1
Máster Profesorado de Secundaria	6,9	7,9	7,8**
Nivel socioeconómico cuando era niño/a			
Bajo (0-19 999 €)	7	8,3	7,5*
Medio-Bajo (20 000-39 999 €)	6,8	8,1	8,3
Medio (40 000-59 999 €)	7,0*	7,9	8,3*
Medio-Alto (60 000-79 999 €)	7,3*	8,2	8,1
Alto (80 000 euros o más)	4,6*	7,6	8,2

* $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Mediante el cálculo de correlación de Pearson entre los tres índices, se estableció una interdependencia leve ($r < ,3$) pero significativa ($p < ,05$) entre los índices de actitud y eficacia intercultural (Tabla VI).

Debido a ello, a continuación, se realizó un análisis de regresión múltiple estándar, para determinar si, como expresan trabajos previos, la experiencia y la actitud interculturales pueden influir en una mayor eficacia en este sentido en los/las futuros/as docentes. El modelo resultante explicaba el 4,5% de la varianza del IEFI, siendo estadísticamente significativo ($p = ,001$). La variable que influía de manera significativa en la eficacia era la actitud ($\beta = ,202$; $p = ,001$). (Ver Tabla VII).

Tabla VI. Correlación entre los índices IEI, IAI, IEFI

	IEI	IAI	IEFI
IEI	1	,061	,085
IAI	,061	1	,145*
IEFI	,085	,145*	1

* $p < ,05$.

Tabla VII. Modelo de regresión lineal múltiple IEFI

Modelo	Coeficientes no estandarizados			Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.	
1	(Constante)	6,088	,599		10,158	,000
	IAI	,224	,064	,202	3,500	,001
	IE	,045	,048	,055	,949	,343

Variable dependiente: IEFI.

5. Discusión

Como se ha expresado en la introducción, el propósito de esta investigación ha sido doble. Por un lado, metodológica, ya que se ha adaptado una herramienta internacional (MES, de Guyton y Wesche, 2005) al idioma y contexto españoles, dando lugar a la EEI, testando su fiabilidad con técnicas estadísticas, y su validez en la presente discusión de resultados. Por otra parte, ha tenido un fin exploratorio para conocer el nivel de eficacia intercultural que se auto atribuye el profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria en formación en España, a través de esta herramienta.

En cuanto al primer objetivo, a pesar de que hemos propuesto una nueva interpretación de resultados a través de índices 1-10 (IEI, IAI, IEFI) para facilitar su comprensión, las puntuaciones obtenidas están en la línea de investigaciones a nivel internacional que han empleado la MES. Los propios Guyton y Wesche (2005) especificaban en el estudio que testaba su escala que la mayoría del profesorado puntuaba «alto» en actitud intercultural y «medio-alto» en eficacia intercultural. En nuestro caso, en ambos índices, IAI e IEFI, la puntuación media estaría en el rango de medio-alto (8,06 y 8,14 respectivamente, sobre 10). En la misma línea de resultados se encontraban otros estudios que habían empleado la MES (Nadelson, 2012; Silverman, 2015; Seak-Zoon, 2015; Mansuri, 2017). Así, tanto el test realizado a través del cálculo del alpha de Cronbach, como la comparativa de los resultados con otros estudios previos, validarían la EEI como instrumento de medida de la eficacia intercultural del profesorado y del profesorado en formación. Su estructura interna también sería consistente si tenemos en cuenta el análisis factorial realizado.

En segundo lugar, en cuanto a los resultados del EEI como herramienta exploratoria para analizar esta eficacia intercultural en España, el hecho de que las puntuaciones en los índices de actitud y eficacia se encuentren casi al nivel de la marca «muy positivo», alinean este estudio con otros previos realizados en nuestro país, pese a que éstos utilizaron otras herramientas de investigación. Aguaded, De la Rubia y González (2013) encontraron que el profesorado de todas las etapas educativas, consideraba que es eficaz interculturalmente y cree utilizar técnicas para aplicar la educación intercultural. Sin embargo, a la hora de abordar un enfoque concreto en el aula para tratarlo, los y las participantes no manifestaban un conocimiento real. Tal y como también se desprendía del trabajo de Díez Gutiérrez (2014) con profesorado de Secundaria, o Gil Madrona, Gómez-Barreto y González-Villora (2016) con profesorado en formación. De manera similar, en los resultados de nuestro estudio, al preguntar precisamente por cómo enfocar esta interculturalidad en el aula, la mayoría (50,3%) se limitaron a la visión de la «tolerancia» de las diferentes culturas. Conclusión similar a la que llegaron en el estudio con profesorado en formación, es decir, la ausencia de un conocimiento real sobre qué es la educación intercultural en el aula.

En cuanto a la influencia de las variables sociopersonales, trabajos como el de Nadelson (2012) indicaban que no era significativa. Sin embargo, en nuestro estudio, el hecho de ser mujer y partir de un nivel

familiar socioeconómico medio influían de manera relevante en un mayor IEFI, así como el ser joven (20-25) en el IEI, o estudiar de manera más tardía (32-37 años) en un mayor IAI. La formación recibida también resulta una variable importante en la eficacia intercultural, ya que el alumnado de Magisterio de Infantil tenía un índice significativamente mayor que el del Máster de Profesorado de Secundaria. Ello puede deberse a que en este grado el alumnado tiene asignaturas específicas sobre interculturalidad y diversidad, y es un tema que se trata de manera tanto directa en la mayoría de universidades españolas (en la Universidad de Zaragoza, de donde procede una gran parte de la muestra, se imparte en la asignatura «Educación Intercultural») y transversal durante 4 años, a diferencia del alumnado del Máster, que no tienen asignaturas específicas sobre el tema. Como ya se ha mencionado, diversos estudios a nivel internacional (Guyton y Wesche, 2005; Mitchell, 2009) y nacional (Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito, 2008; Goenechea, 2008; Jordán, 2007) remarcan la formación como principal herramienta para poseer una mayor eficacia intercultural en el aula.

Otra de las cuestiones que pretendíamos evidenciar mediante la EEI es si la experiencia o la actitud interculturales influían en una mayor eficacia en este sentido. En nuestro estudio, el IEI no parece ser decisivo, como propugnaban Silverman (2015) o Seak-Zoon (2015), si bien el IAI sí influía significativamente en el IEFI, lo que ayudaría a defender la idea de que cualquier estudiante, independientemente de su experiencia previa con personas diversas, puede alcanzar un nivel alto de eficacia si tiene una actitud proclive a ello. Lo cual nos lleva de nuevo al tema de la importancia de la formación en este sentido como medio para lograr profesorado interculturalmente eficaz, ausente de prejuicios y que, consecuentemente, logre que su alumnado diverso tenga niveles de rendimiento similares al alumnado nativo, tal y como propugnaban Martín y Dagostino-Kalniz (2015), Gómez Barreto, Gil Madrona y Martínez (2017), Atwater, Lance, Woodard y Johnson (2013), Im y Martín (2015) o Kirch, Bargerhuff, Cowan y Wheatly, (2007).

6. Conclusiones

A pesar de la presencia relevante de alumnado inmigrante en las aulas y las diferencias en sus resultados académicos con el alumnado nativo, las prácticas docentes todavía no son eficazmente interculturales. Prueba de ello son los resultados del presente estudio exploratorio y sus precedentes, donde, a pesar de la autoconsideración eficaz del profesorado en formación, sus enfoques de cómo plasmar la educación intercultural en las aulas se queda en la superficie.

Es por ello que las iniciativas de mensurar la eficacia de los y las docentes en activo y aquéllos y aquéllas que se encuentran en formación adquieren un sentido relevante. De esta manera, podemos identificar esta cuestión, para, así, proponer medidas (fundamentalmente basadas en incrementar la formación en educación intercultural de este colectivo) que favorezcan aulas inclusivas y la transformación social. Para contribuir a ello, el presente estudio muestra una propuesta de medición adaptada del mundo anglosajón a través de la EEI, así como un análisis exploratorio del profesorado en formación de todas las etapas de escolarización. Éste puede servir de primer acercamiento a una situación que merece ser profundizada con muestras más amplias, o con otras herramientas de tipo cualitativo.

Sólo a través de un profesorado interculturalmente eficaz e intelectualmente transformador puede lograr superarse la exclusión social que supone que el alumnado diverso se vaya quedando atrás, abogando por la igualdad de las diferencias.

Referencias bibliográficas

- Agüaded, Eva M^a; De la Rubia, Pablo y González, Esther (2013): “La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 339-365.
- Agüado Odina, M^a Teresa; Gil Jaurena, Inés y Mata Benito, Patricia (2008): “El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Anders, T. D.; Martin, C. E. y Yarbrough, D. (1990). *Social Diversity Survey (SDS): Research edition*. Cumming, GA: Office of Disability Services.
- Atwater, Mary; Lance, Jennifer; Woodard. UrLeaka y Johnson, Natasha H. (2013): “Race and Ethnicity: Powerful Cultural Forecasters of Science Learning and Performance”. *Theory Into Practice*, 52 (1), 6-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/07351690.2013.743757>.
- Bennett, Christine; Niggel, Timothy y Stage, Frances (1990): “Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness”. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Broc, Miguel (2018): “Academic Performance and Other Psychological, Social and Family Factors in Compulsory Secondary Education Students in a Multicultural Context”. *International Journal of Sociology of Education*, 7 (1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2846>.
- Campbell, R. L. y Farrell, R. V. (1985): “The Identification of Competencies for Multicultural Teacher Education”. *The Negro Education Review*, 36, 137-144.
- Carrillo, Anna; Girbés-Peco, Sandra; De Botton, Lena y Valls-Carol, Rosa (2017): “The Role of Communicative Acts in the Dream Process: Engaging Moroccan Migrants in a Community Development Initiative in Urban Spain”. *Community Development Journal*, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx049>.
- Cooper, A., Beare, P., y Thorman, J. (1990): “Preparing Teachers for Diversity: A Comparison of Student Teaching Experiences in Minnesota and South Texas”. *Action in Teacher Education*, 12, 23-30.
- Cummins, Jim (2001): “Empowering Minority Students: A framework for Intervention”. *Harvard Educational Review*, 71 (4), 18-37.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2014): “La práctica educativa intercultural en secundaria”. *Revista de Educación*, 363, Enero-Abril, 12-34.
- Espinosa, Anabel (2014): *Teachers’ Educational Beliefs and Culturally and Linguistically Diverse Students within Response to Intervention*. Miami: University of Miami.
- Flecha, Ramón; y Soler, Marta (2013): “Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School Through Dialogic Learning”. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 451-465. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Gao, Wei y Mager, Gerald (2011): “Enhancing Preservice Teachers’ Sense of Efficacy and Attitudes Toward School Diversity Through Preparation: A case of one U.S. Inclusive Teacher Education Program”. *International Journal of Special Education*, 26, 89-104.

- Gil-Madrona, Pedro; Gómez-Barreto, Isabel y González-Víllora, Sixto (2016): “Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural”. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 111-128. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>.
- Goenechea, Cristina (2008): “¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?”. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 119-136.
- Gómez Barreto, Isabel; Gil-Madrona, Pedro y Martínez, María (2017): “Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de Educación Infantil”. *Interciencia*, 42 (8), 484-493.
- García-Carrión, Rocío; Molina-Luque, Fidel y Roldán, Silvia (2017): “How Do Vulnerable Youth Complete Secondary Education? The Key Role of Families and the Community”. *Journal of Youth Studies*, 27 (14), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>.
- Guyton, E. M., Wesche, M. V. (2012): “Multicultural Efficacy Scale. Development, Item Selection, and Reliability”. *Multicultural Perspectives*, 7 (4), 21-29.
- Herrera, Azucena Leticia (2018): “Decálogo de competencias y sus indicadores para gestión de capital humano universitario”. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8 (1), 56-85. DOI: <https://doi.org/10.17583/remie.2018.2990>.
- Howard, T. C. y Aleman, G. R. (2008): “Teacher Capacity for Diverse Learners; What Do Teachers Need to Know?” en Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, S. *et al.*, (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Macmillan.
- Im, Sungmin y Martin, Sonya (2015): “Using Cogenerative Dialogues to Improve Coteaching for Language Learner (LL) Students in an Inclusion Science Classroom”. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (4), 355-369.
- Jordán, Josep A. (2007): “Formación intercultural del profesorado de secundaria”. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Kirch, S. A.; Bargerhuff, M. E.; Cowan, H. y Wheatly, M. (2007): “Reflections of Educators in Pursuit of Inclusive Science Classrooms”. *Journal of Science Teacher Education*, 18 (4), 663-692.
- Larke, Patricia J. (1990): “Cultural Diversity Awareness Inventory: Assessing the Sensitivity of Preservice Teachers”. *Action in Teacher Education*, 12, 23-30.
- Mansuri, L.J. (2017): “Multicultural Efficacy of Preservice Teachers: A Study”. *Scholarly Research Journal for Humanity Science y English Language*, 4 (23).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018): *Estadísticas de enseñanzas no universitarias*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>.
- Mitchell, Laura A. (2009). *Becoming Culturally Responsive Teachers in Today's Diverse Classroom*. American Educational Research Association Meeting: Annual, San Diego.

- Nadelson, L.S.; Boham, M.D.; Conlon-Khan, L.; Fuentealba, M.J.; Hall, C.J.; Hoetker, G.A. y Zenkert, A.J. (2012): "A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy". *Urban Education*, 47 (6), 1183-1208.
- OCDE (2016a): *Programme for International Student Assessment: PISA 2015 Edition*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>.
- OCDE (2016b): *Global Competency for an Inclusive World*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- Ohio State University. (1988): *Results From a Survey of Multicultural Attitudes and Competencies Among Students Completing Student Teaching From the College of Education at the Ohio State University, 1985-1986*. Columbus, OH. (ERIC Document Reproduction Service No. ED293793).
- Parekh, Bhikhu (2006): *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Park, Jennifer; Chu, Hye-Eun y Martin, Sonya N. (2016): "Exploring How Korean Teacher's Attitudes and Self-Efficacy for Using Inquiry and Language-Based Teaching Practices Impacts Learning for Culturally and Linguistically Diverse Students: Implications for Science Teacher Education". *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education*, 12 (7), 1799-1841. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1536a>.
- Romero, Carlos Giménez (2003): "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad". *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Silverman, S. K. (2008): "The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale: Construction and Validation". *F. Hayes Graduate Research Forum*, 22nd.
- Seak-Zoon, Roh (2015): "Exploring the Multicultural Efficacy of Korean Pre-Service Secondary School Teachers and their Experience toward Multiculturalism and Multicultural Education". *International Journal Of U- And E- Service, Science And Technology*, 8, 179. DOI: <https://doi.org/10.14257/ijunesst.2015.8.8.18>.
- Sleeter, Christine E. y Grant, Carl A. (1987): "The Analysis of Multicultural Education in the United States". *Harvard Educational Review*, 57 (4), 421-444.
- Tabachnick, Barbara G. y Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics (4th edn)*. NewYork: HarperCollins.

Notas biográficas

Tatiana Iñiguez-Berrozpe es profesora Ayudante Doctor en el área de Sociología del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Educación). Pertenece al Grupo de Investigación EDUCAVIVA (Gobierno de Aragón). También es editora adjunta de la Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE) y editora consultiva de *Adult Education Quarterly* (AEQ). Su principal área de investigación es la Sociología de la Educación (Educación de Personas Adultas, Aprendizaje Permanente, Educación Inclusiva y Convivencia Escolar).

Diana Valero es profesora Ayudante Doctor en el área de Trabajo Social del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo). Su principal área de investigación es la inclusión social y educativa, especialmente de colectivos vulnerables (inmigrantes, Roma, adultos mayores). Ha participado en diversos proyectos nacionales e internacionales en este ámbito y publicado en revistas de referencia como *International Journal of Inclusive Education*.

Ainhoa Flecha es profesora de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus intereses de investigación incluyen grupos culturales, género y sociología de la educación. En estas líneas ha desarrollado varios proyectos nacionales y europeos, y publicado en revistas de referencia en el área.

Gisela Redondo-Sama es doctora en Sociología y ha sido Marie Curie Postdoctoral Fellow en la Universidad de Cambridge. Actualmente es investigadora Ramón y Cajal en el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto donde desarrolla la línea de investigación de liderazgo dialógico.

«I Can't Get the Practical Hours»: Care, Course Choice and Role Conflict Among Student-Mothers in Higher Education in Scotland

«No puedo completar las horas prácticas»: cuidado, elección de cursos y conflicto de roles para madres-estudiantes en el sistema de estudios superiores en Escocia

Thiago Bogossian¹

Abstract

Mothers who study at a higher education level face many challenges that traditional students do not. They have less time to study and must negotiate their different commitments and responsibilities, which includes taking care of their children. This article reports on qualitative research conducted with a group of mothers that study at a prestigious university in Scotland to understand their experiences of belonging to the space of the institution and their perceived learning challenges. Four interviews and one focus group were organised, voice recorded and their transcripts were thematically analysed and engaged with the research questions. It has found that they experience limited support from the institution which is compensated by family and peer support, changes in courses to accommodate their needs and varied levels of emotional distress. Experiences of student-mothers remain largely invisible in scholarly research and higher education policy. Thus, this paper contributes to a bridging of this gap by bringing the voices of student-mothers to the foreground.

Keywords

Student parents, mothers, care, higher education, widening participation.

Resumen

Madres dentro del sistema de estudios superiores se enfrentan a un gran número de retos que los estudiantes tradicionales no. Tienen menos tiempo para estudiar y deben negociar entre diferentes compromisos y responsabilidades, incluyendo el cuidado de sus hijos. Este artículo reporta los resultados de una investigación cualitativa realizada con un pequeño grupo de madres-estudiantes en una prestigiosa universidad de Escocia, con el fin de entender sus experiencias de pertenencia al espacio dentro de la institución y sus retos durante el proceso de aprendizaje. Cuatro entrevistas y un grupo focal fueron realizados, las grabaciones y transcripciones fueron analizadas temáticamente y vinculadas a las preguntas de investigación. Los resultados demostraron que reciben apoyo limitado por parte de la institución, el cual es compensado por el apoyo de su familia y compañeros; al igual que cambios en sus materias para acomodarse a sus necesidades y niveles variados de aflicción emocional. Las experiencias de las madres-estudiantes se mantiene altamente invisible en investigación escolar y políticas de estudios superiores. Es así que este documento contribuye a reducir la brecha al traer las voces de las madres-estudiantes a un primer plano.

Palabras clave

Padres estudiantes, madres, cuidado, estudios superiores, ampliar participación.

Cómo citar/Citation

Bogossian, Thiago (2021). "I Can't Get the Practical Hours": Care, Course Choice and Role Conflict Among Student-Mothers in Higher Education in Scotland. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (2), 157-170. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16896>.

Recibido: 25-03-2020
Aceptado: 07-03-2021

¹ Thiago Bogossian, University of Surrey, t.bogossianporto@surrey.ac.uk.

1. Introduction

«Because I have to do everything at home, from cooking to cleaning, to taking care of children, to attending school's [clubs]... things like that. It meant that I could only study when they were asleep [chuckles]. It wasn't very easy because I was really tired at that time». (Irene, part-time PG international student).

Mothers who attend higher education (HE) institutions face many challenges that traditional students do not. They must negotiate constraints of time and space between their education and other tasks they must do on a regular basis. Taking care of their children, which might include dropping them off and/or picking them up at kindergarten or school, preparing meals, cleaning up the house and working part or full-time might be part of their busy everyday schedules (DeVault, 1991). Different than most students at UK HE, who are young, single and have no caring responsibilities, mothers report distinct experiences that connect to their own personal stories and barriers they must overcome. As the excerpt above from Irene, one of the participants in this study, demonstrates, the overlap with work and family obligations is one of the challenges they must face when they assume simultaneously the role of mothers and HE learners.

This article details part of a study conducted with seven student mothers at a prestigious university in Scotland. It examines participants' perceived support and learning difficulties and their course choices in the intersection of a mother-student identity. It draws from four in-depth interviews and one focus group with mothers, who have not received yet enough attention from HE institutions and educational policies (Brooks, 2012a). This paper is important as Widening Participation policies do not tackle specifically students with caregiving responsibilities and literature has not explored enough the experiences of HE student-mothers.

This paper is structured as it follows. First, I review literature on Widening Participation in the UK, discuss the concept of 'non-traditional' HE student and engage with the scholarly debate of the experiences of student-mothers at universities in the country. As there is no body of literature on student-mothers experiences in Scotland in particular, I looked for wider debates in the UK and Europe. I then move on to present the methodology and methods used in this study. Further, I analyse three key themes that emerged from the transcripts of the focus group and interviews conducted in this study. I discuss that participants experience limited support from their university, had to adapt their course choice and career because of their caring responsibilities, and that they suffered varied levels of emotional distress due to demands and role conflicts. I conclude the paper by outlining my contribution to the scholarly debate, by highlighting the importance of bringing voices of underrepresented groups to the front and by suggesting changes in academic culture to include these and other non-traditional students so they can thrive their full potential.

2. Mother-students and their invisibility in Widening Participation (WP)

Students from working class families, ethnic minorities, mature students and students with disabilities are usually underrepresented in HE in the United Kingdom (Marshall, 2016), especially in prestigious institutions (Moreau, 2016). Non-traditional learners experience a lack of academic and interpersonal validation with stressful situations because of their multiple responsibilities, low sense of community affiliation and

few opportunities to participate in social life on campus (Witkowsky *et al.*, 2016). In other words, material reasons interact with symbolic ones, where perceptions of accessibility also play a role in blocking these groups to access, remain and feel they belong in HE.

Within this context, the UK and Scottish governments have a policy to expand enrolment of underrepresented groups in HE. Widening Participation (WP), also called Widening Access, is the most important policy in ensuring that minorities and other disadvantaged groups access HE. However, these groups receive the controversial label of 'non-traditional' students, which demonstrates that there is still a normalising discourse of the university learner, who is traditionally considered to be white, male, middle class, young, able-bodied and with no domestic or caring responsibilities (Leathwood and O'Connell, 2003; Moreau, 2016). Academic knowledge has been constructed as the preserve of a white masculine body, a view that excludes or marginalises women, particularly mothers, who were traditionally relegated to the private domestic space (Moreau, 2016).

Access to HE in the UK still relies heavily on previous academic performance, which makes 'a significant contribution to the continuing inequity in the way in which different socioeconomic groups are represented in HE' (Moreton, 2016: 92). Moreau (2016) indicates that neoliberal reforms from the 1980s and 1990s bolstered the lack of space for care in higher educational institutions, reinforcing masculine hegemonies of productivity, geographical mobility and short-term availability. In other words,

«Colleges [...] still largely operate on outmoded systems designed for younger, geographically stable, full-time students. They are not well structured to meet the needs of workers and parents. Addressing this concern entails reconsidering how course schedules are designed, the extent to which credits are transferable, the distribution of financial aid, and even the nature of course work». (Sweet and Moen, 2007: 245).

Still, WP is widely recognised as the most important policy in the UK to address inequalities in higher education. WP in Britain includes mature learners as one of the underrepresented social groups in HE institutions. However, even though many mature students are caregivers, it is not necessarily true for all of them (Brooks, 2012a; Alsop *et al.*, 2008). The absence of the concept of care in WP also indicates there is no specific focus on parental responsibilities on higher educational policy. There are no official numbers on student carers in HE in Scotland (Carers Trust Scotland, 2020) or in the UK (Alsop *et al.*, 2008) because universities are not required to collect this data (National Union of Students, 2009), meaning there is no authoritative data on how many students have children. In European countries, however, circa 10% of HE students are parents, mostly mothers (Haugas, 2018), and there is no reason to expect a huge difference between this and the Scottish counterparts. In any case, despite the lack of precise numbers, it has been argued that any expectation of increase of mature students must recognise care as part of their experience in HE policy (Alsop *et al.*, 2008).

In comparison with other European countries, the UK falls short in support for students who are parents. Brooks (2012b) found that Denmark, for instance, pays a universal grant to all students and grants a maternity and paternity compensated leave if they become parents during their studies. The author indicates that in Denmark the 'institutions appeared to be more sensitive to potential diversity within the student body than their UK counterparts' (Brooks 2012b: 436). This lack of sensitivity in the UK results

in many student-mothers reporting struggle, related to financial, time, health and emotional difficulties in their journey through higher education (Alsop *et al.*, 2008; Andrade and Matias, 2017; Moreau and Kerner, 2015; Marandet and Wainwright, 2010).

Brooks (2012b) also reported that staff in the UK problematised student-parents, devaluing their ability to carry on with their studies due to parenthood while Danish respondents declared that some of the students with caring responsibilities were models of time management to other learners. Mothers from other studies demonstrated they acknowledge and appreciate academic staff recognising their contribution or allocating resources to their specific needs (Alsop *et al.*, 2008; Deutsch and Schmertz, 2011). On the other hand, Andrade and Matias (2017) found that even though there was lack of educational and work institutional support for mothers taking master's courses, their family and peer assistance and encouragement was crucial for the completion of their degree.

Findings from literature discussed in this section suggest that the condition of being mother and student in a HE setting usually makes it harder for them to succeed. This paper is therefore important as it contributes understanding of student-mothers to the current body of literature. The results presented in this paper outline how students perceive the lack of care that appears in WP policies in their own institution and how their caring obligations constrain their course and career choices and produce disturbances and poor wellbeing.

3. Methodology and Methods

This research was conducted based on an interpretivist epistemological position (Mack, 2010) and on qualitative methodology, where detailed and in-depth information from participants was analysed (Cohen *et al.*, 2018; Creswell, 2012). Initially, my plan was to carry out only focus groups to gather a shared understanding of the experiences of student-mothers in HE. I used the Doodle website to find a common slot between me and at least three participants. The first focus group was successful but after that we struggled to find slots where more than two participants could commit to because they had other obligations, including care. In one instance, one of the student-mothers cancelled her participation in the night before the meeting and another called me to cancel their participation 30 minutes before the slot, leaving just me and another participant. After that, I decided to carry on with in-depth one-to-one interviews, which I do not believe had impacted on the results.

Participants were recruited through Facebook groups and snowball sampling. The inclusion criteria was being a mother and a student at the university in Scotland where the study was conducted. Seven participants were recruited: four took part in one-to-one in-depth interviews and three in one focus group. Sampling revealed an interesting but unplanned diversity: there were part and full-time learners, international and domestic, postgraduate and undergraduate, single-mother and married students. All of them were, however, from Arts, Humanities and Social Sciences degrees. A summary of their demographics is below.

Table I. Participants Summary

PSEUDONYM	LEVEL	COURSE	CIVIL STATUS	NATIONALITY	MODE	CHILDREN AGE
Jane	Undergraduate	Social and Public Policy	Married	Scottish	Full-time	8 and 13
Eleanor	Postgraduate	Children's Literature and Literacies	Widowed	Indian	Full-time	9 and 12
Christina	Postgraduate	Photography	Married	Brazilian	Part-time	2 and 7
Carrie	Undergraduate	Archaeology and Celtic Studies	Married	Scottish	Full-time	1, 12 and 17
Irene	Postgraduate	Children's Literature and Literacies	Married	Greek	Part-time	2, 14 and 17
Holly	Postgraduate	Education	Divorced	Indian	Full-time	8
Maria	Postgraduate	Education	Married	Australian	Full-time	1

Interviews and focus group had unstructured outline, with open-ended questions, providing time to participants to reflect and explain their positions. Questions ranged from their perception of safety and accessibility within the institution, their relation to different spaces within campus and their perceived learning challenges. Our meetings were conducted in one of the university's classrooms, and in the university library. The interviews and focus group lasted between 40 and 90 minutes and were audio recorded. After these meetings, the audio files were transcribed into a document processing software. Data was analysed through thematic analysis (Braun and Clarke, 2006; Creswell, 2012) that searched for themes and patterns across the set. Units of meaning were identified from each of the transcriptions individually, then they were coded as a group and then classified into more general and abstract themes, based on the research questions. Three larger themes were identified: juggling studies with other commitments, sense of belonging and support. These were analysed and engaged with the academic debate and reframed into six results that were reported in the master's dissertation of the author. Three of them are discussed in the following sections.

The research was approved by the School of Education Ethics Committee from the University of Glasgow and by the university where I recruited volunteers. All the names in this paper are pseudonyms.

4. Results and discussion

In this section, I analyse three key findings from my interaction with the interviewees and the transcriptions in contrast with academic literature on this subject. First, I discuss the marginal place of care at the institution, that does not offer enough guarantees of safety, access and belonging to these mothers. On the other hand, participants reported they create their own networks of support and use their own knowledge and skills to navigate through university life.

Then, I move to analyse their course choices. Along with the traditional debate in Sociology of Education that suggests that career and course choices are not based solely in individual and personal aspirations (Mendick, 2013; Reay *et al.*, 2005; Williams *et al.*, 2008), I argue that these women negotiate their choices according to a set of possibilities and tools available to them, and their caring responsibilities play an important role in constraining these choices.

Finally, I discuss that these mothers report lack of wellbeing and health disturbances due to role conflict (Allen *et al.*, 2000; Andrade and Matias, 2017). They wish to perform well in both of their roles as mothers and as students but sometimes time or resources are not available to them. When this happens, they report frustration, lack of academic validation, isolation and feelings of guilt and misery. I argue that these feelings affect their ability to study and to learn, which happens to a lesser extent with traditional students.

4.1. The Marginal Place of Care

The institution has an important role to play so students can feel they belong or are supported. However, non-traditional students are less likely to believe their institutions take actions to prevent discrimination or support their full engagement with the university. According to Witkowsky *et al.*, (2016), these students do not feel their experiences and perspectives are validated by staff and student peers in and out the classroom. Their study also reported discrimination regarding attendance requirements and unequal treatment in the classroom.

Findings from my study hold similarities, but also differences, with the findings from Witkowsky *et al.*, (2016). Maria, a PhD international student, had a great experience with the student financial services staff, who encouraged her to apply for a hardship fund she was unaware of. On the other hand, Carrie, an undergraduate working-class Scottish student, mentioned a horrendous episode where she felt abandoned by the student services support. During her first semester, she had both her childminder and father ill in the hospital at the same time, so she had no childcare and was feeling unwell. She went to see a student support services and they told her that she did not need to worry, because she only needed a D3 to go through the year – which the minimum ‘satisfactory’ grade to pass at this university. This implies a disposition of low performance from students who are mothers, which mirrors the study from Brooks (2012a).

Eleanor complained about the lack of information on basic services on campus and around the city tailored to international students. She arrived at her student flat with two young children and several suitcases without knowing it was on the fifth floor. She summarises the institutional approach to student-mothers:

«See, when I was applying, the application process actually never differentiated between a mother or a student, so it was the same for all, so I never knew that there are few facilities specifically for mothers. ... I was never even asked about my status, if I am a single parent or a mother or whatever, so it was never differentiated ... for a person like me I would have appreciated it if they would have asked or they would have acknowledged that ‘ok, maybe I will need some more support when I come here’.» (Eleanor, full-time Postgraduate, single-mother, international student).

The institution does not have information on student-parents and therefore can do little to support these people, either on their arrival or during their studies. This finding connects with previous research that mentioned that, despite collecting information on age, gender, nationality and so forth, ‘institutions do not generally hold any data on the number of enrolled students with dependent children’, making the experience of these students invisible (Marandet and Wainwright, 2010: 789). The authors also suggest that although there has been an expansion of access to HE for underrepresented groups, little has been done to change cultural codes of institutions to suit demands of this new student body.

Nevertheless, lack of support from the institution was compensated by the students own efforts and networks, which is corroborated by findings from O’Shea (2015). According to this author, mature and caregiver students rely on their own resources compared to younger students. Holly, an international PhD student, said she had to find ‘her own solutions’, because there were no solutions provided at the institutional level. Eleanor also had to find her own way, as she describes below.

«In the times of critical need, when my daughter was really, really ill, then I had to take her to the hospital and I did not know how whom to call to. And she fainted. I didn't know if she is dead or alive and I called up my friends... Chevening friends, so somebody who was studying in the library, he said 'OK, I'm coming' and then we called the ambulance, we went to hospital, he stayed there throughout and came back in the next morning I had a presentation, I mean a group presentation so another friend, he offered to babysit because... so he stayed and I... and, and, when his classes were there, another person, another friend she came and she stayed till twelve o'clock in the afternoon and by that time I was back. That's how. So, see, the thing is: it wasn't the University, it was up to me to... to... to develop a circle or to, to... you know, to kind of create a support, support system for myself.» (Eleanor, full-time PG, single-mother, international student).

For these participants, family support is also important in their journey in higher education. Carrie described her husband's support as 'great' and believes that single mothers that manage to study and raise their children are 'saints'. She explains that when they first found out she was pregnant she was heartbroken and said she would not go back to university. Her husband, instead, said she was going, they could have a childminder, and that she would be fine. Even though she was sad about not having her parents and parents-in-law around, she appreciated her husband's support.

Maria mentioned she shares everything with her partner regarding housework and both have flexible shifts to take care of their one-year-old child, which is helpful. Jane is also extremely grateful for her husband to support her return to HE. She mentioned she was unhappy with her work and he encouraged her to find something she wanted to do, as seen in the quote below.

«[my husband] encouraged me to come back because he knew I was, I was, like, I still go there, I work part-time at Tesco [a British multinational groceries store] and I went for management and when I was sitting my test I was, like, 'I don't want this!' (...) The pay is good, but it's like really unsociable hours. I can work on the weekend again, I can work on during the middle of the night, I don't know where I'm gonna get posted, and that's not what I wanted. So, he was the one that was like 'what is that you want to do?', d'you know what I mean, 'is there something you really wanna do?' And he was like, re... like, 'I make alright money', he's a joiner, and he was, like, 'I make alright money', he's, like, 'why you don't go back [to university]?'.» (Jane, 3rd year, Scottish Undergraduate Student).

It is interesting to note how fathers are praised by their partners. Carrie and Jane both seem to have immediately assumed full responsibility and then are subsequently surprised, relieved and highly praising of their partners who accept some care of their own children. It is a reminder how caring duties are still extremely gendered, and many mothers reproduce these roles' expectations in their own relationships.

Other members of the household might also be supportive, bridging a gap between caring and support. Irene, for instance, said her daughter was very supportive when she did not perform well in an assignment. She said she did not have enough time to study and was very disappointed with her grade, but her daughter tried to make her feel better. She also said her older son helps by proofreading her essays, which is a possibility of bridging the student and parent life. For Irene, childcare has an

ambiguous impact on her HE experience: it is not only a tie that damp her student life but it also has a supportive role.

Alsop *et al.*, (2008) discuss the marginal place of care in the WP agenda in the UK, pointing that the attention to mature students is not enough to embrace caring responsibilities. I agree with their ideas of the marginal place of care but extend them to analysing a single institution, that, in this case, collects little information on student-parents. Therefore, it cannot produce embracing policies and practices to welcome these mothers and support them when they need. Participants would benefit from having information on breastfeeding within campus or some flexibility of time to handle assessments, which is corroborated by Sallee and Cox (2019). In any case, participants of my research found more degree of support from individuals (members of staff and other students) than the reports from current literature, which suggests that connecting to supportive peers and lecturers is part of their attempt to navigate through university life. They still report, however, the need of more institutional support with policies and mechanisms that take into account their realities.

4.2. Course and Career Choices

The field of Sociology of Education has been discussing the extent of what appears to be individual HE course choices among high school students. Research has shown that gender, social class, religion, nationality, parents and friends are some of the features that help to define young people's approach to degrees and possible careers choices (Reay *et al.*, 2005; Shah *et al.*, 2010; Mirza and Meeto, 2017; Williams *et al.*, 2008). Mendick (2013), for example, explores gendered subject choice in Sciences, Technologies, Engineers and Mathematics (STEMs). Drawing from Bourdieu's (1979) critique on personal taste, Mendick's work is a reminder that even some of our most personal and individual features have powerful socially constructed influences.

Reports from my research participants also mentioned how their career choices are shaped by their context. They demonstrated they negotiate their dreams and desires due to their offspring and family demands. Carrie, who studies Archaeology and Celtic Studies, says she feels more attracted to the first subject, but she will probably stay only in the second programme. She points out the former as being a field that requires many hours of field and lab work, while the latter comprises more independent reading and studying, which is more flexible to her current life set up.

«In Archaeology, especially, you've got to put in, like, so many hours of practical experiences. And I just be... I can't, at the minute, I can't figure that out. So, this year... (Researcher: Is it field work or lab?) Yes, field work or lab, do something in the lab, just something you got to get so many hours. And I'm just, like, 'I don't know how I'm going to fit that in'. So, I'm actually gonna have to basically drop... [That's w]hat I'm going to do.» (Carrie, undergraduate, 1st year Scottish student).

Jane reported a related issue. She was studying Psychology and Social and Public Policy, but she dropped out of the former. She confessed that even though she enjoys public policy, her dream was to study Psychology and get Counselling once she finished university. However, her unpleasant experiences with the Psychology Department, that included unhelpful and unaccommodating staff and extra learning sessions on Fridays, led her to decide to withdraw from this programme of study.

Meanwhile, Christina, an international student of Photography, mentioned that she cannot develop traditional photographs anymore because it deals with chemical products that could compromise her baby health as well as her own. Along with Irene, a European student, she also pointed out that their choice of a part-time programme was defined by their motherhood, both saying they would not be able to finish their course in one year. Even though she appreciates the possibility of studying part-time, Christina declared she would have preferred to study in a traditional classroom, where she would be able to connect more with other students and create a network of friends, instead of interacting in an online environment.

«Yeah, I only chose this course because I am a mother. Now I am a mother of two. And it is very hard, you know, to balance... So, I said... I thought, part-time I can do from home, I can do during the night, I can read, watch the videos in my own time, when he is at nursery or if anything comes up... That was the reason. Otherwise, I could have chosen something else. [...] Because I would not be able to stay in a university from 9 to 5 everyday, or not even if it's just three times per week. I have many other responsibilities... with the children, I have to pick them up at school, [...] take them to their activities...» (Christina, part-time distance PG student).

In sum, course and modes of study choices are restrained by the possibilities available to these students, and caring responsibilities hinder them to study what and how they want. It is valuable to observe how more flexible modes of study such as distance or part-time learning are important achievements of mature and other non-traditional students to ensure their participation in higher education setting. Christina suggests, however, that she would be happier if she could take part in a face-to-face course. As with other groups of non-traditional or underrepresented students, she had to adjust her course and career preferences due to by time availability and her other commitments. For these student-mothers gender roles of caring in their family shape strongly the possibilities available to them.

4.3. Role Conflict, Student Wellbeing and Learning Difficulties

Role theory has suggested that there are expected behaviours of people according to their social status and position in society. A university student, for example, is expected to spend time and resources studying while a mother is expected to spend time and resources with her family and/or child(ren). Classical sociology has compared these roles as performances on the stage of a theatre, where individuals act to form impressions of others and to behave as expected (Goffman, 1956). According to this theory, our daily activities, tasks and goals are shaped by these expected behaviours, and sometimes failure to perform them well produce consequences in the social, health or psychological spheres.

Meanwhile, role conflict happens when responsibilities of one role overlap with others. This occurs when extensive demands of time, resources or energy are required to meet the obligations of multiple roles that one person may have. Requirements from distinct activities affect individuals' health and wellbeing, which ultimately cause learning difficulties. Conflict of obligations from work and family spheres, for example, can cause depression, burnout, decreased job and life satisfaction and poor physical health (Andrade and Matias, 2017). On the other hand, research has shown that women report personal gratification when they feel that their roles are validated (Deutsch and Scherz, 2011).

Participants of my study revealed sleepless nights, tiredness and exhaustion as consequences of their life of mother and student. They also mentioned they felt guilty or miserable when they were unable to cope with university demands, which confirm findings from Ferree (1990). According to her, 'since housework supposedly flows out of her 'natural desire' to care for her family, a woman may feel guilty about every unmet 'need' (Ferree, 1990: 876). Eleanor, for instance, an international Postgraduate taught student, declared she feels miserable when she goes home to play with their kids instead of studying. The miserable or guilty feeling occurs when these mothers are not able to fully meet the expectations of what is perceived to be a 'good student' and a 'good mother'.

«when I am at home, I am a mum so I cannot... I cannot switch off and then, yes, 'OK, so I don't know you [the children], I am studying'. It never happens because they are around and they would like 'OK let's do this, let's play'. So, most of the time I end up feeling very miserable about myself.» (Eleanor, full-time PG, single-mother, international student).

Students' wellbeing at the university highly affects their learning. Participants reported that having to negotiate their time between their roles of mother and student obstructs their learning. Lack of time to study, because they are too tired, or not being able to study at home because they want to spend time with their children makes them have negative feelings. Therefore, it is unsurprising that having to carry out so many activities in their routine and not being able to fully cope with the students' commitments affect their perception of learning.

Some learning difficulties are hardly measurable for students who are mothers. Jane, for instance, has commitments that most traditional students do not have: a house to run, children to take care of, a husband to spend time with and a job. Even though she believes it is a 'stupid thing', she wants her work and effort to be recognised as good as others, both compared to the ones with learning difficulties and to the traditional ones.

«It's such a stupid thing, but, see, when you're handling an essay and there is, like... in the bottom there, there is like a box to tick that says 'if you've got learning difficulties...', d'you know what I mean? Part of me was, like, I'd just love a box that says 'I've got two kids, a house to run, a husband and I got a part-time job, and I managed to write this essay!', like, 'mark mines just as good as!'» (Jane, 3rd year, full-time Scottish Undergraduate student).

When the children face difficulties, their mothers must adapt to a new routine, which is challenging when the university has rigid timetables and deadlines. Participants widely mentioned that their ability to study and learn was compromised when their children fell ill. Some participants that agreed taking part in the study had to cancel with short or with no notice because their children had illness or were not feeling well. Christina, for example, who studies in a distance education programme, mentioned her children stopped going to the nursery when they were sick. As a result, she lost her time to study and, after coming back to university, it was challenging to catch up with the activities she missed.

Their university has guidelines for students who had unexpected difficulties that affected their examinations. The institution offers students to re-sit an exam or submit an assignment at a later date. There is a specific recommendation section on illness of a close relative, that usually counts as a

reason good enough to affect someone's performance on an examination. Nevertheless, none of the participants that reported failing or performing below expected standards in an examination or assessment said they used this scheme, some of them were unaware of this policy. In addition, Carrie said she does not like telling her tutors or lecturers that she is a mother of a one-year-old daughter because she thinks it looks like an 'excuse' for her not doing her work well. Eleanor also mentioned she was not aware of the university student parents policy that, according to her, would grant special arrangements that will improve her performance and grades. In any case, the barrier to learning for Carrie and other participants is difficult to assess and measure, which makes it harder to justify objectively the need to receive a deadline extension or an exam re-sit for these participants.

This research supports findings from previous studies that lack of time is the most difficult barrier to learning (Bowl, 2003; Moss, 2004; Marandet and Wainwright, 2010). Moss (2004) found that women's personal time is usually the first thing to be sacrificed when they become mothers. Marandet and Wainwright (2010) indicated that student-parents in their research were in permanent state of exhaustion, expressing frustration and desolation. In other words, the expectation of a good performance in both the role of the student and the role of the mother affects their wellbeing, which directly impacts their learning experiences, academic achievement and possibilities for further study.

5. Conclusion

This study highlighted some of the experiences of these student-mothers that attend HE in Scotland, women who must negotiate their time and space between their multiple activities. It has found that the HE experiences of participants vary considerably, some of them feeling that the institution could do more to support them, others that receive this extra layer of support from family and friends. I also demonstrated that mothers had to make changes in their courses and careers' plan to accommodate their caring responsibilities and that some of them might feel upset or distress when they are not able to fulfil what is usually considered to be roles of 'good mothers' and 'good students'.

As indicated by the National Union of Students (2009), student-mothers' determination to succeed is constantly tested by inefficient policies, inaccessible institutional practices and misassumptions about the students' lives. On the other hand, if they have enough tools to support their journey through university life, which may include financial and emotional support and validation, they might navigate smoothly and even serve as an inspiration to young students.

There are issues that university policy or staff can easily tackle if they are able to listen to the voices of these women. Training for the student support staff that recognises these mothers aspire to more than a D3, for instance, is easily attainable by institutions. Furthermore, timetables published in advance will suit better students who have children to take care of (Marandet and Wainwright, 2010).

Moreover, this investigation looked upon an old and prestigious institution in Scotland, but non-traditional students are better represented in post-1992 institutions. Therefore, further research would benefit from an observation of distinct type of HE institutions. Another potentially interesting comparison would be with institutions in England, where students must pay tuition fees, which creates additional barriers to students from working class families. Finally, future research could explore the experiences of male students in HE who are fathers and their experiences of paternity, to find out which of their experiences overlap with student-mothers'.

An inclusive approach to HE that ensures that these women can participate positively in university life with less barriers is needed. Mothers and other non-traditional students such as ethnic minorities, LGBT, foreigners or mature individuals need to find space in higher education where they can fulfil their desires, achieve their goals and do not feel isolated, neglected or overlooked. Their experience counts and their voice must be heard to guarantee a democratic and open space within universities and to promote wellbeing for all.

Acknowledgements

I thank all the mothers who decided to give some of their limited time to participate in this study. I also thank Catherine Wilkinson and Katherine Hubbard for providing useful comments to earlier versions of this draft.

Bibliographical references

- Allen, Tammy; Herst, David; Bruck, Carly and Sutton, Martha (2000): "Consequences Associated with Work-to-Family Conflict: A Review and Agenda for Future Research." *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 278-308. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278>.
- Alsop, Rachel; Gonzalez-Arnal, Stella and Kilkey, Majella (2008): "The Widening Participation Agenda: The Marginal Place of Care." *Gender and Education*, 20 (6): 623-637. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802215235>.
- Andrade, Cláudia and Matias, Marisa (2017): "Adding School to Work-Family Balance: The Role of Support for Portuguese Working Mothers Attending a Master's Degree." *Journal of Adult and Continuing Education*, 23 (2): 143-161. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477971417721717>.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowl, Marion (2003). *Non-Traditional Entrants to Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Braun, Virginia and Clarke, Victoria (2006): "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brooks, Rachel (2012a): "Negotiating Time and Space for Study: Student-parents and Familial Relationships." *Sociology*, 47 (3), 443-459. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038512448565>.
- Brooks, Rachel (2012b): "Student-Parents and Higher Education: A Cross-National Comparison." *Journal of Educational Policy*, 27 (3), 423-439. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.613598>.
- Carers Trust Scotland (2020): "The Student Carer Experience in Scotland". Accessed 4th February 2021. Retrieved from: <https://carers.org/downloads/scotland-pdfs/the-student-carer-experience-in-scotland.pdf>.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence and Morrison, Keith (2018). *Research Methods in Education*. 8th Edition. London: Routledge.
- Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. London: Pearson.

- Deutsch, Nancy and Schmertz, Barbara (2011): “‘Stating from Ground zero’: Constraints and Experiences of Adult Women Returning to College.” *The Review of Higher Education*, 34(3): 477-504. DOI: <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0002>.
- DeVault, Marjorie L. (1991). *Feeding the Family: The Social Organization of Caring as Gendered Work*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ferree, Myra M. (1990): “Beyond Separate Spheres: Feminism and Family Research.” *Journal of Marriage and the Family*, 52, 866-884.
- Goffman, Erving (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Haugas, S. (2018): Pursuing Higher Education and Having Children: The Growing Need to Make it More Compatible. *Eurostudent Intelligence Brief*. Retrieved from: www.eurostudent.eu.
- Leathwood, Carole and O’Connell, Paul (2003): “‘It’s a Struggle’: the Construction of the ‘New Student’ in Higher Education”. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597-615. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093032000145863>.
- Mack, Lindsay (2010): “The Philosophical Underpinnings of Educational Research.” *Polyglossia*, 19.
- Marandet, Elodie and Wainwright, Emma (2010): “Invisible Experiences: Understanding the Choices and Needs of University Students with Dependent Children.” *British Educational Research Journal*, 36(5), 787-805. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920903165595>.
- Marshall, Catherine A. (2016): “Barriers to Accessing Higher Education” en Catherine A. Marshall, Sam J. Nolan and Douglas P. Newton (eds.): *Widening Participation, Higher Education and Non-Traditional Students: Supporting Transitions through Foundation Programmes*. London: Palgrave Macmillan.
- Mendick, Heather (2013): “Choosing Subjects: Sociological Approaches to Young Women’s Subject Choices” en Rachel Brooks, Mark McCormack and Bhopal, Kalwant (eds.): *Contemporary Debates in the Sociology of Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Mirza, Heidi Safia and Meeto, Veena (2017): “Empowering Muslim girls? Post-Feminism, Multiculturalism and the Production of the ‘Model’ Muslim Female Student in British Schools.” *British Journal of Sociology of Education*, 39(2), 227-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1406336>.
- Moreau, Marie-Pierre (2016): “Regulating the Student Body/ies: University Policies and Student parents.” *British Educational Research Journal*, 42(5): 906-925. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3234>.
- Moreau, Marie-Pierre and Kerner, Charlotte (2015): “Care in Academia: an Exploration of Student Parents’ Experiences.” *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 215-233. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814533>.
- Moreton, Ian (2016): “Selecting Mature Students: A Toolkit for Admission Tutors” en Catherine A. Marshall, Sam J. Nolan and Douglas P. Newton (eds.): *Widening Participation, Higher Education and Non-Traditional Students*. London: Palgrave Macmillan.

- Moss, Dot (2004): "Creating Space for Learning: Conceptualizing Women and Higher Education Through Space and Time." *Gender and Education*, 16 (3), 283-302. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250042000251452>.
- National Union of Students (2019). "Meet the Parents: The Experience of Students with Children in Further and Higher Education". Accessed 26th June 2019. Retrieved from: <https://www.nus.org.uk>.
- O'Shea, Sarah (2015): "‘I Generally Say I am a Mum First... But I’m Studying at Uni’: The Narratives of First-in-Family, Female Caregivers Transitioning into an Australian University". *Journal of Diversity in Higher Education*, 8 (4): 243-257. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038996>.
- Reay, Diane; David, Miriam E. and Ball, Stephen (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Sallee, Margaret W. and Cox, Rebecca D. (2019): "Thinking Beyond Childcare: Supporting Community College Student-Parents." *American Journal of Education*, 25, 621-645. DOI: <https://doi.org/10.1086/704094>.
- Shah, Bindi; Dwyer, Claire and Modood, Tariq (2010): "Explaining Educational Achievement and Career Aspirations Among Young British Pakistanis: Mobilizing ‘Ethnic Capital’?" *Sociology*, 44 (6): 1109-1127. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038510381606>.
- Sweet, Stephen and Moen, Phyllis (2007): "Integrating Educational Careers in Work and Family." *Community, Work and Family*, 10 (2), 231-250. DOI: <https://doi.org/10.1080/13668800701270166>.
- Williams, Katya; Jamieson, Fiona and Hollingworth, Sumi (2008): "‘He Was a Bit of a Delicate Thing’: White Middle-Class Boys, Gender, School Choice and Parental Anxiety." *Gender and Education*, 20 (4), 399-408. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540250802190230>.
- Witkowsky, Patricia; Mendez, Sylvia; Ogunbowo, Oluwafolakemi; Clayton, Grant and Hernandez, Nancy (2016): "Nontraditional Student Perceptions of Collegiate Inclusion." *The Journal of Continuing Higher Education*, 64 (1), 30-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581>.

Biographical notes

Thiago Bogossian is a PhD candidate in Sociology of Education at the University of Surrey. He has a master's degree in Adult Education for Social Change from an international consortium between the University of Glasgow, University of Malta Malta, Tallinn University and Open University of Cyprus and a bachelor's degree in Geography from Fluminense Federal University. Thiago is a Teaching Assistant at the Department of Sociology at the University of Surrey and Assistant with the Journal of Ethnic and Racial Studies.

Experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de educación secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones

Educational Experiences and Aspirations of Secondary School Students of Different Social Class in Valparaíso, Chile: Similar Aspirations, Unequal Conditions

Javier Donoso-Bravo¹

Resumen

La presente investigación indagó las experiencias y aspiraciones educacionales y ocupacionales de secundarios pertenecientes a distintas clases sociales en la ciudad Valparaíso, con el propósito de avanzar hacia una mayor comprensión de la desigualdad socioeducativa en Chile. Basándonos en una metodología cualitativa, se realizaron grupos focales con estudiantes de clase popular, media y alta de acuerdo a la dependencia administrativa del colegio al que asistían. Los hallazgos nos muestran que los secundarios de las tres clases sociales construyen aspiraciones educativas y ocupacionales similares, a pesar de haber vivido diferentes experiencias socioeducativas de acuerdo a su origen social. Finalmente, se discute el alcance del concepto de clase social para el estudio de la desigualdad socioeducativa.

Palabras clave

Clase social, experiencia escolar, aspiraciones educacionales, secundarios.

Abstract

This research looked into the educational experiences and aspirations belonging to high school students of different social classes in the city of Valparaíso, aiming to reach a better comprehension of socio-educational inequality in Chile. Based on a qualitative methodology, we formed several focus groups with working, middle and upper class students according to the type of school they attended. Our findings show that high school students from the three social classes build up similar educational and occupational aspirations despite their different socioeducational experiences relative to their social origin. Finally, we discuss the utility and scope of the social class concept in the study of socioeducational inequality.

Keywords

Social class, educational experience, educational aspirations, high school students,

Cómo citar/Citation

Donoso-Bravo, Javier (2021). Experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de educación secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (2), 171-189. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.16667>.

Recibido: 12-02-2020
Aceptado: 15-03-2021

¹ Javier Donoso-Bravo, Master en Sociología Económica (Universidad Viña del Mar, Chile), javier.donosob@gmail.com.

1. Introducción

Actualmente, la educación —en términos de su formato institucionalizado a través de credenciales— constituye un recurso crucial para alcanzar ocupaciones que posibiliten la movilidad social ascendente o, al menos, la conservación de una determinada posición en la estructura social. Sin embargo, la obtención de credenciales educativas y, por ende, las oportunidades de vida que entregan, no se distribuyen de acuerdo a las capacidades y habilidades innatas de los individuos, sino que dependen sobretudo del origen social de los individuos, socavando así los principios meritocráticos que, se supone, están a la base de las sociedades occidentales modernas (Bourdieu y Passeron, 2003).

La desigualdad educativa es un fenómeno de amplia importancia en la actualidad, y ha sido investigado desde diversos ángulos: resultados educativos, acceso a la universidad, estratificación social del sistema de educación superior, traspaso de las credenciales educativas a las oportunidades ocupacionales, entre otros. En todos estos aspectos, la desigualdad educativa en relación al origen social ha sido largamente evidenciada (Bourdieu y Passeron, 2003; Ruiz Herrero, 2011; Puga, 2011; Shavit y Blossfeld, 1993)

Este estudio se inscribe en esta tradición y busca poner de relieve las manifestaciones de la desigualdad social o de clase en las experiencias y aspiraciones educativas de secundarios de distinto origen social en la ciudad de Valparaíso en Chile, con el objetivo de avanzar en la comprensión de las desigualdades socioeducativas a partir de distintos contextos socioeducativos.

2. La desigualdad socioeducativa: datos de contexto

Durante la década de los 60, Bourdieu y Passeron (2003) mostraron que la diferencia en el logro educativo estaba asociada fundamentalmente a la desigual distribución del capital cultural entre las distintas clases sociales: los estudiantes de clase alta —y también de clase media— con un mayor volumen de capital cultural, obtenían mejores resultados académicos que sus pares de clase popular, y alcanzaban de esta manera mejores posiciones ocupacionales, reproduciéndose de esta manera la estructura social.

Posteriormente, diversos estudios han reafirmado el efecto de los factores culturales, sociales y económicos sobre el logro educativo de los individuos (García y Weiss, 2017; Lauer, 2003; Müller y Karle, 1993; Ruiz Herrero, 2011; Shavit y Blossfeld, 1993; Sieben *et al.*, 2001; Tejedor y Caride, 1988; Treiman y Yip, 1989). En esa línea, la clase social se convierte entonces en una categoría fundamental para saber hasta dónde llegará un estudiante de acuerdo a la siguiente fórmula: a mayor nivel socioeconómico, mayor logro académico. Esto resulta problemático en la medida que el logro educacional está fuertemente relacionado con las oportunidades que encuentran los individuos a lo largo de su vida, de modo que, si las credenciales educativas se distribuyen esencialmente de acuerdo al origen social, nos encontraríamos con una sociedad con predominio de los factores adscriptivos en las opciones de movilidad social.

En el caso de Chile, la relación entre origen social y logro educativo también ha mostrado ser significativa tanto en el rendimiento escolar durante la educación media² (Farías y Carrasco, 2012) así como en los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³ (Muñoz y Redondo, 2013). Sin embargo, la desigualdad socioeducativa en Chile va mucho más allá del mero logro educativo.

2 Se usará indistintamente el calificativo de educación media o secundaria.

3 La Prueba de Selección Universitaria o PSU es un test estandarizado escrito, implementado en Chile desde 2003 para el proceso de admisión a las universidades tradicionales.

El sistema educativo chileno básico y medio⁴ se compone de cuatro tipos de colegios según su dependencia administrativa⁵: [a] colegios municipales: instituciones educativas administradas por los municipios, cuyo financiamiento depende en parte de éstos y del Estado, el cual entrega subvenciones en relación a la cantidad y asistencia de alumnos a clases, [b] colegios particulares subvencionados: instituciones educativas administradas por agentes privados (sostenedores) que reciben parte de su financiamiento a través de subvenciones estatales —equivalentes a las de los colegios municipales— y el resto de parte de las propias familias y/o apoderados de los estudiantes, mecanismo denominado copago, [c] colegios particulares pagados: instituciones educativas privadas que se autofinancian a través del pago de aranceles costeados por las propias familias y/o apoderados de los estudiantes y [d] colegios de corporaciones de administración delegada: instituciones educativas administradas por corporaciones y fundaciones sin fines de lucro (ligadas a organizaciones empresariales y productivas) que reciben una subvención estatal al igual que los colegios municipales y particulares subvencionados.

Otra clasificación relevante de los establecimientos educacionales en Chile tiene que ver con la modalidad de enseñanza que se imparte a partir de la educación secundaria, la que se divide en [a] científico-humanista, orientada a la profundización en áreas de formación general y [b] técnico-profesional, orientada a la formación en especialidades relacionadas con diferentes sectores económicos.

Estas clasificaciones no son sólo de carácter administrativo o formativo, sino que también social. La dependencia administrativa de los establecimientos educacionales en Chile están altamente correlacionados con el nivel socioeconómico de sus estudiantes: los colegios municipales —en su gran mayoría gratuitos— son los que reciben mayormente a los estudiantes de clase popular; los colegios particulares subvencionados —con un cierto rango de costo económico— corresponden al espacio educativo de la clase media, donde además de ciertas ventajas educativas, los estudiantes encuentran ventajas no educacionales que resultan significativas para el logro ocupacional, tales como capital social (Bellei, 2007; Puga, 2011); y por último, los colegios particulares pagados —los más costosos del sistema— corresponden al espacio educativo de la élite, y son los que muestran los mejores resultados en las pruebas estandarizadas de carácter nacional⁶.

La clasificación de acuerdo a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional del establecimiento educacional también tiene una expresión social. La enseñanza técnico-profesional es la que recibe a los estudiantes de más bajos recursos del país, los que además muestran un bajo desempeño académico en comparación con sus pares de la modalidad científico-humanista durante la enseñanza media y, como consecuencia, tienen menores oportunidades de acceder a la educación superior (Farías y Carrasco, 2012).

Si bien la enseñanza superior se ha expandido de forma significativa durante las últimas dos décadas, no ha habido un acceso equitativo a estas nuevas oportunidades educacionales. Los estudiantes de origen popular que logran acceder a la enseñanza superior tienden a concentrarse en la educación técnica, mientras que aquellos de mayores recursos acceden mayoritariamente a carreras profesionales universitarias, las que —en términos generales— otorgan mejores perspectivas ocupacionales y económicas (Canales, 2016; Gaete y Morales, 2011). Esta segregación socioeducacional, por tanto, no sólo se expresa en el rendimiento educativo de los secundarios, sino que también conduce a un desigual aprovechamiento de las

4 Estos dos niveles corresponden a la enseñanza obligatoria en Chile.

5 Actualmente se encuentra en proceso gradual de aplicación la Ley de Inclusión Escolar, la cual va a modificar algunas de las características de este tipo de instituciones.

6 La OCDE (2004) ya había calificado al sistema educacional chileno como «conscientemente» dividido en clases sociales.

oportunidades educativas y, por ende, a trayectorias educacionales y sociales distintas, contribuyendo de esta manera a la reproducción de la estructura social.

Esta desigualdad socioeducativa ha sido puesta ampliamente en evidencia a partir de puntajes, indicadores y cifras, sin embargo, ha sido menos explorada desde su manifestación subjetiva, es decir, desde las experiencias y aspiraciones de los propios estudiantes en sus contextos sociales específicos. En ese sentido, una aproximación subjetiva a esta desigualdad nos permite reconstruir la forma cómo se configuran las oportunidades objetivas y subjetivas para los individuos (Dubet y Martuccelli, 2000; Shavit *et al.*, 2007; Willis, 2008).

Sepúlveda (2014) ha estudiado las trayectorias y experiencias de estudiantes de 4° año medio —último año de secundaria— en el Gran Santiago y ha encontrado que la mayoría de los estudiantes sin importar su origen social o modalidad de estudio aspira a ingresar a la universidad y obtener un título profesional. Sin embargo, de acuerdo al autor, los estudiantes evaluarían la posibilidad de concreción de estas aspiraciones en relación a su realidad educativa y socioeconómica objetiva, lo que los llevaría a desplegar diferentes racionalidades en función de lo que ellos creen que podrían lograr.

La realidad socioeducacional en otras ciudades distintas a Santiago ha sido poco explorada. La ciudad de Valparaíso —una de las más importantes de Chile— constituye un caso particular, puesto que si bien es una «ciudad universitaria» —con un alto número de instituciones de educación superior tales como universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica— muestra una marcada diferencia en el acceso a este nivel educativo según el origen social de los estudiantes: para 2017 sólo el 43% de los estudiantes de colegios municipales egresados el año anterior logró matricularse en alguna de estas instituciones, frente al 57% y 68% de los estudiantes de colegios particulares subvencionados y particulares pagados, respectivamente⁷. De hecho, si consideramos la modalidad de enseñanza media y el acceso a la universidad, los datos son aún más elocuentes: sólo el 13% de los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales ingresó a la universidad en el año 2017. Por otro lado, el 44% y 63% de los estudiantes de colegios particulares subvencionados y particulares pagados (modalidad científico-humanista), respectivamente, se matriculó en la universidad el mismo año.

En este contexto de desigualdad social en las oportunidades educativas, indagamos en las experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de enseñanza media de distintas clases sociales, con el propósito de avanzar hacia una mejor comprensión de la desigualdad socioeducativa en Valparaíso y Chile.

3. Marco Conceptual

Si bien en torno al significado y alcances del concepto *clase social* no existe un acuerdo generalizado, en términos generales refiere a las divisiones existentes en la sociedad de acuerdo a condiciones sociales y económicas. Típicamente, los individuos que pertenecen a la misma clase social comparten un nivel similar de riqueza, nivel educacional, tipo de trabajo o ingreso (Kerbo, 2003). Para Weber (1969) la clase se define en relación a una posición económica, la cual delimita un conjunto de oportunidades de vida y circunstancias para el conjunto de individuos que comparte esta posición.

⁷ Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación (Mineduc) que corresponden a la cohorte 2016, que se matriculó en alguna institución de educación superior en 2017.

Para Bourdieu (1989, p. 30) el sistema de clases sociales corresponde a «conjuntos de agentes ocupando posiciones similares que, situados en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición». De esta manera, condiciones objetivas similares en la estructura social conducen a experiencias comunes del mundo social y, por lo tanto, llevan a experiencias subjetivas similares, lo cual nos permite hablar de un *habitus de clase* (Bourdieu, 1988). Este concepto refiere a las disposiciones y percepciones internalizadas por los sujetos en virtud de su clase social y, en ese sentido, permite dar cuenta de valores, creencias y experiencias compartidas con base a esta pertenencia social (Bourdieu, 2013). Sin embargo, esto no significa que individuos pertenecientes a la misma clase social sean iguales, sino que existen sistemas de disposiciones individuales como variantes estructurales de una socialización más o menos común que puede identificarse en cada individuo perteneciente a una determinada clase (Bourdieu, 1989).

La clase social es una categoría que cruza variados ámbitos de la vida social de los individuos, siendo especialmente relevante en el caso de la educación, por cuanto se ha demostrado su gran influencia sobre las diferencias en el logro académico de los estudiantes de acuerdo a su mayor o menor posesión de capital cultural, esto es, recursos objetivos y disposiciones subjetivas internalizadas por el individuo y que se transforman en un hábito o *ethos* más o menos favorable hacia la educación (Bourdieu, 1987). Los conceptos de *capital cultural* y *habitus de clase*, nos permiten adentrarnos más a fondo en el proceso socioeducativo de los individuos indagando en la dimensión cualitativa involucrada en éste, a la cual podemos aproximarnos a partir de sus experiencias, valores y aspiraciones educativo-ocupacionales en el marco de un sistema de clases.

Además de este marco, es necesario considerar una serie de categorías, las cuales —mediadas por la clase social— ofrecen un alcance explicativo medio:

- [a] Factores institucionales: relacionados al papel organizativo y pedagógico de las instituciones educativas (Reay, David y Ball, 2001).
- [b] Factores relacionales: asociados al papel de los otros significativos en torno a la educación (Hedström, 2005).
- [c] Factores expresivos: relacionados con las experiencias y vivencias escolares de los estudiantes (Dubet y Martucelli, 2000).

Las disposiciones educativas no se despliegan en un contexto de clases rígido y compartimentado, sino que en un marco de relaciones culturales y simbólicas entre clases que señalan distinciones y/o dominaciones culturales, en la medida que «los sujetos sociales expresan y, al mismo tiempo, constituyen, para sí mismos y para los otros, su posición en la estructura social» (Bourdieu, 2002: 131).

Este sistema de clases es relacional, y en él se configuran diversas relaciones culturales y simbólicas entre las distintas clases. La *cultura dominante* alude a los bienes, valores o símbolos culturales que la clase social en la cima de la jerarquía logra imponer sobre las demás clases de la estructura social, las cuales internalizan éstos a partir de un proceso de asimilación cultural (Bourdieu, 2002). Desde una perspectiva complementaria, podemos entender el fenómeno a partir de otro concepto bourdesiano, *histéresis del habitus*, el cual refiere a la capacidad de permanencia y de soportar experiencias contradictorias por parte

del habitus y volver a su estado original (Bourdieu, 1988). En un sentido similar, Lehmann (2014) habla de *dislocación de habitus* asociada a la transformación de los valores y actitudes tradicionalmente asociadas a una determinada clase social. Estos conceptos apuntan a comprender la posibilidad y alcances de los cambios de un determinado *habitus*.

Otra relación que se establece entre las clases corresponde a la de distinción social, a partir de la cual una determinada clase busca diferenciarse de otra u otras con la posesión, consumo o exhibición de ciertos bienes o símbolos que definen su posición en la estructura social y, al mismo tiempo, refuerzan su estatus. En ese sentido, la apropiación de algún arte, el consumo de ciertos alimentos o la posesión de determinado título universitario pueden operar en función de esta distinción social y simbólica perseguida fundamentalmente por las clases altas (Bourdieu, 1988).

4. Método

A partir de un enfoque cualitativo se buscó indagar las experiencias, valores y aspiraciones educativo-ocupacionales de estudiantes de 4° año de enseñanza media de la ciudad de Valparaíso. Este nivel educativo corresponde al último año de la secundaria, el cual marca el fin de la enseñanza obligatoria y, por tanto, pone a los estudiantes ante importantes decisiones que tomar respecto a su futuro. En la medida que el camino que sigan va a determinar sus opciones ocupacionales, y, por ende, sus posibilidades de movilidad social, los estudiantes actúan como portavoces de las visiones, valores y aspiraciones de sus respectivas familias y clase social.

La problemática se abordó a partir de una metodología cualitativa, en la medida que se presenta más adecuada para adentrarse en las subjetividades de los individuos, en cómo experimentan la realidad social (Taylor y Bogdan, 1986), en este caso, las experiencias y aspiraciones educativo-ocupacionales de los estudiantes. La técnica de recolección de datos fue el grupo focal, cuya naturaleza grupal nos permitió conocer los discursos que elaboran los estudiantes, los cuales nos permitieron reconstruir los significados y sentidos que éstos le otorgan a su realidad educativa y social, la cual representa, al mismo tiempo, una experiencia de clase (Mella, 2000).

La selección de los casos se realizó a través de un muestreo de casos homogéneos (Patton, 2002) a partir del cual se utilizó la dependencia administrativa de los colegios —es decir, si corresponden a colegios municipales, particulares subvencionados o particulares pagados— para lograr *homogeneidad* en cuanto al origen de clase de los estudiantes que asisten a estos distintos tipos de establecimientos educacionales. Asociamos la pertenencia de clase de los estudiantes al tipo de colegio que asisten apoyándonos en estudios que demuestran la marcada estratificación institucional del sistema educacional en función de la clase de origen de los estudiantes (García-Huidobro, J. E., 2007; Farías, M., & Carrasco, R., 2012).

Entre el segundo semestre de 2017 y el primero de 2018 se llevaron a cabo seis grupos focales: 3 en colegios municipales técnico-profesionales, 2 en colegios particulares subvencionados y 1 en un colegio particular pagado, en los cuales participaron de entre 6 a 8 estudiantes con representación mixta en términos de sexo. Estos se distribuyeron de acuerdo a cómo se señala en la Tabla I.

Tabla I. Características grupos focales

COLEGIO SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	CLASE SOCIAL	N° DE GRUPO	N° PARTICIPANTES	DISTRIBUCIÓN POR SEXO
Colegios municipales	Clase popular	1	6 participantes	2 hombres/4 mujeres
		2	8 participantes	4 hombres/4 mujeres
		3	8 participantes	3 hombres/4 mujeres
Colegios particulares-subsuencionados	Clase media	1	6 participantes	3 hombres/3 mujeres
		2	7 participantes	4 hombres/3 mujeres
Colegios particulares	Clase alta	1	8 participantes	5 hombres/3 mujeres

Fuente: elaboración propia.

A partir de la utilización del programa para análisis cualitativo asistido por computadora Atlas.ti 7, se llevó a cabo un Análisis de Discurso en la medida que se buscó analizar los discursos para leer la realidad social, entendiendo que los mismos participan y tienen injerencia en la constitución de la realidad social (Fairclough, 1995), en este caso, la realidad socioeducativa estudiada. A partir de este tipo de análisis se organizaron los datos agrupándolos en ‘matrices de sentido’ relativas a las categorías de análisis con el fin de conocer el significado latente involucrado en los discursos de los estudiantes.

5. Hallazgos

5.1. Experiencias educacionales desiguales en relación a la enseñanza superior

Los grupos focales realizados con los estudiantes de educación media de Valparaíso pertenecientes a distintas clases sociales nos permitieron indagar en su experiencia de esta etapa educativa tanto en su preparación para la educación superior como para el trabajo. En ese sentido, la experiencia vivida por los estudiantes durante su enseñanza media está estrechamente ligada a su condición de clase: una experiencia que es propia de los estudiantes de clase popular, y otra para los estudiantes de clase media y alta.

Como ya señalamos anteriormente, los colegios municipales en su modalidad técnico-profesional son los establecimientos que reciben a gran parte de los estudiantes de origen popular, sin embargo, este hecho no se deriva de una decisión racional de éstos o sus familias, sino más bien se relaciona a una imposición derivada de su posición social. La posibilidad de acceder a un colegio particular subsuencionado o particular pagado para las familias de bajos recursos es bastante limitada —especialmente por motivos económicos, aunque también académicos⁸— por lo que los colegios municipales técnico-profesionales acaban siendo la única posibilidad para que sus hijos continúen sus estudios secundarios.

Al finalizar el 2° año medio, los estudiantes de colegios municipales técnico-profesionales deben optar por alguna de las especialidades técnicas que ofrecen estos colegios, de modo que, durante el 3° y 4° año de la enseñanza media los estudiantes reciben una formación orientada principalmente hacia una especialidad técnica, y como contraparte, menos conocimientos preparatorios para la educación superior, lo cual es advertido por los propios estudiantes de estos colegios.

⁸ Actualmente se encuentra en curso la aplicación de la Ley de Inclusión, la cual —entre otros aspectos— busca acabar con la selección de estudiantes por motivos académicos en colegios municipales y particulares subsuencionados.

«Para los que pretenden otra carrera igual es malo porque no tiene el piso mínimo para entrar a la U⁹, de hecho, es muy diferente, muy atroz la diferencia que hay entre esto y la U». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

«Vamos atrasados en materia. De hecho, hay materia de cuarto... Hay materias muy diferentes, porque igual yo voy a un programa los sábados y es muy... lo que pasan en matemáticas yo quedo así muy 'colgada', muy 'colgada'¹⁰. Y dicen: 'no, esto es lo más básico que pueden saber'. Y no lo he visto. Es como mal». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

Los estudiantes reconocen que esta insuficiencia de conocimientos los pone en una situación de desventaja en relación a sus pares de otros tipos de colegios en cuanto a sus posibilidades de acceso a la educación superior, sobre todo a la universidad. Por su lado, los estudiantes de clase media y alta, quienes se concentran en colegios particulares subvencionados y particulares pagados, respectivamente, tienen una experiencia radicalmente opuesta a la de los estudiantes de clase popular, puesto que la configuración de su espacio educativo, está rigurosamente diseñado para prepararlos para la enseñanza superior, especialmente, para la universidad.

Para los estudiantes de clase media y alta el ingreso a la universidad constituye una obligación social y, por tanto, la etapa de la educación media —especialmente, el último año— es vivida como un periodo de preparación para aquélla.

«Aquí también nos fortalecemos en el ámbito educacional, o sea, igual en el colegio nos preparan para enfrentarnos a lo que es la universidad» (Hombre, colegio particular subvencionado, clase media).

«Yo encuentro que... no sé si será así en otros colegios, pero al menos acá yo siento que nos han enseñado todo desde el punto de vista de las materias, de saber cosas para que nos vaya bien en lo que viene». (Hombre, colegio particular, clase alta).

Esta preparación tiene uno de sus hitos más significativos en la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), examen estandarizado de admisión a la universidad que rinden los estudiantes que finalizan la enseñanza media para acceder a las universidades tradicionales¹¹. En este sentido, si bien tanto los estudiantes de clase media y alta reciben una formación orientada a lograr un puntaje que les permita ingresar a la carrera universitaria que aspiran, los primeros creen no haber tenido una preparación del todo satisfactoria por parte de sus colegios.

«Toda la materia que pasaron como que fue en vano casi, porque se ve muy poco de lo que realmente se debería ver para la PSU». (Hombre, colegio particular subvencionado, clase media).

9 El término «la U» se refiere de forma genérica a la Universidad.

10 Término coloquial que se refiere a quedar sin entender una conversación o situación.

11 Las universidades tradicionales son aquellas creadas antes de la reforma universitaria de 1981 o que se derivaron de éstas con la misma reforma. Estas universidades son las más prestigiosas y se agrupan en el Consejo de Rectores de Chile. Actualmente hay algunas universidades no tradicionales que se han incorporado al Sistema Único de Admisión a través de PSU pero aun así no forman parte del Consejo de Rectores.

«Para poder llegar a la universidad necesitamos pasar por una prueba de aptitud (...) y la educación que nos dan aquí no nos sirve mucho para esa prueba». (Mujer, colegio particular subvencionado, clase media).

Más allá de la evaluación crítica que hacen los estudiantes de clase media de su preparación para la PSU, hay un ámbito en el que su experiencia se asemeja a la de sus pares de clase alta: la presión familiar por conseguir un puntaje PSU que les permita acceder a una universidad tradicional. En ese sentido, son los padres los principales promotores de que sus hijos vayan a la universidad, y con este fin, elaboran un exigente programa académico —especialmente en el último año de enseñanza media— el cual, además de la formación regular impartida por el colegio, incluye la asistencia a pre-universitarios (instituciones extra-escolares que preparan específicamente para la PSU) y, a veces, clases particulares.

«Y por eso uno muchas veces tiene que aparte de estudiar, estar en un pre [preuniversitario], e igual te toma mucho tiempo porque uno no alcanza a hacer nada, llega tarde a la casa, sale del colegio, va al preuniversitario, llega tarde a la casa, entonces no tiene tiempo como de hacer nada». (Hombre, colegio particular subvencionado, clase media).

«Ahora encuentro que la educación en sí está como muy... no sé... muy mal llevada, porque pasamos como todo... tenemos una jornada extensa y después llegamos a la casa a estudiar de nuevo». (Mujer, colegio particular, clase alta).

Esta sobrecarga académica experimentada por estos estudiantes se asocia directamente con sus respectivos *habitus de clase* media y alta, en los cuales la educación universitaria constituye un objetivo crucial si se pretende ascender o conservar la posición en la estructura social. En este sentido, si bien los estudiantes de clase alta cuentan con la posibilidad de cursar su enseñanza secundaria en colegios particulares privados, instituciones de élite que son las que obtienen los mejores puntajes en las pruebas estandarizadas, la clase media —sin el capital económico para acceder a ese tipo de colegios— envía a sus hijos a colegios particulares subvencionados, los que además de mostrar resultados en promedio más altos que los colegios municipales, tienden a concentrar a los estudiantes pertenecientes a esta misma clase y, por lo tanto, compartiendo experiencias con pares de pertenencia social similar.

La presión sobre los estudiantes de clase media por obtener un puntaje PSU que les permita acceder a una carrera en una universidad tradicional, y de esta manera, una mejor perspectiva de futuro, lleva a que esta prueba sea vivida por los estudiantes como una instancia prácticamente definitiva para sus vidas. En este contexto, emerge un discurso fuertemente crítico hacia este examen.

«El problema es que la PSU no debería ser...no es el método más apropiado para medir la capacidad del estudiante, ya que tener ochocientos cincuenta [de puntaje] de PSU¹², en todas las que rindas, no significa necesariamente que te va a ir bien en la universidad, de hecho, es quizá más una prueba como de memoria o de cosas que pudiste aprender en el colegio, pero no significa tu capacidad para poder sobrevivir en el mundo laboral o en el mismo mundo universitario, entonces algo tiene... algo necesita para ser más buena para medir al estudiante». (Hombre, colegio particular subvencionado, clase media).

«Es lo que yo pienso... que estudiamos tanto para después medirnos por una prueba para entrar a la universidad, tenemos que estar metiéndonos a un pre-universitario para entrar a la universidad, en vez de medirnos los años de esfuerzo que tenemos todos desde chicos hasta que terminamos». (Mujer, colegio particular subvencionado, clase media).

Más allá de la visión crítica sostenida por los estudiantes de clase media respecto a la PSU, su pertenencia a colegios particulares subvencionados los hace parte de un ordenamiento institucional educativo o *habitus institucional* (Reay, David y Ball, 2001) —del cual también forman parte los estudiantes de clase alta en los colegios particulares pagados— que los prepara para esta prueba y para la universidad no sólo a través de la entrega de conocimientos específicos sino también a partir de una serie de actividades extra-académicas que buscan que los estudiantes alcancen el objetivo universitario satisfactoriamente: charlas y test vocacionales, participaciones en ferias vocacionales fuera y dentro del colegio, programas de reforzamiento, ensayos para la PSU, entre otros.

Por su lado, los colegios municipales técnico-profesionales, que forman principalmente a los estudiantes de clase popular, están orientados a entregarles a éstos una formación de nivel medio en alguna especialidad que les permita desempeñarse laboralmente en algún sector productivo de la ciudad o la región. De esta forma, el *habitus institucional* de este tipo de colegios no pretende que sus estudiantes accedan a la universidad —ni tampoco a la enseñanza técnica superior— su propósito primordial es que cuenten con una credencial que los habilite para el mundo laboral una vez que terminen la educación media. Los estudiantes desconocen las características de las instituciones de educación superior, los contenidos de la PSU, los plazos y requisitos de acceso a la universidad, las vías de financiamiento, lo cual refleja no sólo un bajo capital cultural adquirido familiarmente, sino que también un *habitus institucional* no proclive a los estudios superiores por parte de los establecimientos municipales técnico-profesionales.

La institución escolar mediatiza las condiciones materiales de vida junto con el capital cultural de entrada, lo que genera trayectorias y experiencias distintas en relación al origen social de los estudiantes. Mientras los estudiantes de clase media y alta son preparados intensamente para la universidad, sus pares de clase popular ya han tenido sus primeras experiencias en el mundo laboral a través de las prácticas en empresas que han debido realizar como parte de su propio programa formativo y/o por trabajos realizados de manera extra-curricular. En este sentido, los estudiantes de origen popular se encuentran tempranamente vinculados al mundo del trabajo no solo a causa de la modalidad formativa que cursan, sino que también por sus propias condiciones socioeconómicas, las que los empujan muchas veces a tener que generar ingresos por su parte. Estas experiencias disímiles se relacionan con

12 Sobre 800 puntos en la PSU se considera un resultado sobresaliente.

el concepto de ‘experiencia escolar’ de Dubet y Martuccelli (2000) el cual nos permite observar estas experiencias sociales diversas de los estudiantes no sólo como reflejo de una condición social sino que también a partir de ellos mismos construyendo su experiencia y a sí mismos en un contexto socioescolar determinado.

En suma, los estudiantes de clase popular, por un lado, y los de clase media y alta, por otro, tienen experiencias visiblemente opuestas de la enseñanza secundaria en la ciudad de Valparaíso. Mientras los primeros se desarrollan en un medio familiar, social e institucional menos proclive hacia las prácticas relacionadas con la cultura académica, lo cual los aleja progresivamente de la universidad, sobretudo de las instituciones más prestigiosas; los segundos, en condiciones objetivas más favorables, se desarrollan en un entorno social, familiar y educativo que les provee y potencia el capital cultural necesario para una trayectoria con mayores posibilidades de éxito hacia la educación superior, y sobre todo, a la universidad.

5.2. Aspiraciones educativo-ocupacionales: entre la asimilación y la distinción

Históricamente en las sociedades occidentales, la universidad ha sido dominio exclusivo de las élites. En América Latina las primeras universidades aparecieron en el siglo XVI durante la colonización española y por siglos constituyeron patrimonio exclusivo de las clases acomodadas, para recién durante el siglo XX hacerse accesibles para las clases medias. Por otro lado, las clases populares estuvieron largamente marginadas de las universidades.

Las primeras explicaciones de la nula o escasa participación de las clases populares en la universidad, se atribuyó a sus limitadas aspiraciones educativas y ocupacionales (Hyman, 1953). En esa línea, se evidenció que los estudiantes hombres de origen popular aspiraban a ocupaciones manuales por la influencia que ejercía el hecho de que sus padres llevaran a cabo estas mismas ocupaciones (Raby & Caldwell, 1981), y también por la existencia de una ‘cultura masculina’ en torno a las ocupaciones de tipo manual, la que orientaba a los estudiantes a este tipo de trabajos (Willis, 1988).

En Chile, a pesar de que la cobertura de la enseñanza universitaria ha tenido una notable expansión en las últimas dos décadas, las clases medias son las que más se han beneficiado a partir del acceso de sus miembros que anteriormente no lograban ingresar a la universidad, quedando los estudiantes de origen popular aun ampliamente marginados de la misma. Actualmente, sin embargo, la baja presencia de estos estudiantes es difícilmente atribuible a limitadas aspiraciones educativo-ocupacionales, puesto que al igual que sus pares del Gran Santiago (Sepúlveda, 2014), los secundarios de origen popular de la ciudad de Valparaíso también aspiran a llegar a la universidad y desempeñar ocupaciones profesionales.

Los estudiantes de clase popular son conscientes de que completar la enseñanza media técnico-profesional les ofrece limitadas opciones laborales, y escasas posibilidades de movilidad social, de esta manera, la continuación de estudios superiores aparece como la única posibilidad de alcanzar mejores condiciones económicas a futuro. Estas aspiraciones universitarias, sin embargo, trascienden las motivaciones meramente económicas y se entremezclan con el deseo de desarrollar una vocación.

«Me encantan los niños y desde chica he estado con esa cuestión de estudiar para educadora diferencial, entonces uno empieza con sueños, y después cumplir la meta». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

«A mí más que la plata me incentiva que me gusta... me gusta estar entre números... por lo menos a mí me gusta estar entre números, me veo entre papeles, con responsabilidad, eso me motiva». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

Las crecientes aspiraciones educativas y ocupacionales de los estudiantes de clase popular reflejan la paulatina asimilación de la cultura académica instituida y promovida por la clase alta y media. En ese sentido, aunque los estudiantes de origen popular no se desenvuelven en un contexto familiar ni institucional proclive a la universidad, han internalizado esta cultura a partir de otras influencias.

«Yo veo por mis profesoras las del colegio, que son como las que más te incitan a ir a la u e ir altiro¹³ a una ingeniería». (Mujer, colegio técnico-profesional, clase popular).

«En el colegio, yo creo que todos nosotros hemos adquirido conocimientos de la vida a través de los profesores». (Mujer, colegio técnico-profesional, clase popular).

«La mayoría de, por ejemplo, de parte de un lado de mi familia no tienen estudios superiores, pero pa'l otro quincho¹⁴, por decirlo así, mis tíos, mis primos, son todos universitarios». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

Lehmann (2014) observa que, en el contexto de una masificación del sistema universitario, los jóvenes de clase popular acceden a nuevas experiencias, relaciones e informaciones que, al ampliar su conocimiento, les muestra un horizonte más variado de opciones educacionales, ocupacionales y vitales. En una perspectiva similar, Sellar y Gale (2011) señalan que las características de la modernización y globalización en el mundo contemporáneo han impactado en el desarrollo de la imaginación y el crecimiento de las aspiraciones de los individuos de clase popular, provocando una dislocación de su *habitus de clase* tradicionalmente asociado a ocupaciones manuales y poco calificadas.

Este proceso de asimilación de la cultura académica por parte de los estudiantes de clase popular se observa también en que éstos no sólo aspiran a llegar a la universidad, sino que además desean ingresar a universidades tradicionales, aquellas instituciones más selectivas, prestigiosas y exigentes del sistema.

«En las universidades públicas tú luchas para entrar, pero en las universidades privadas tú puedes entrar porque vai a pagar y te van a dejar igual porque estai pagando». (Hombre, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

13 Modismo chileno que se refiere al acto de realizar algo apresuradamente, rápidamente o en la inmediatez.

14 Término coloquial para referirse al otro lado de la familia (paterna o materna).

«Si una persona de una universidad estatal (tradicional) y una privada van a pedir pega¹⁵ ¿a quién van a contratar? A la de la estatal, porque van a saber que se esforzó más que el de la universidad privada». (Hombre, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

Esta mayor valoración de las universidades tradicionales por parte de los estudiantes de clase popular tiene que ver con el mérito que ellos atribuyen a quienes logran ingresar a estas universidades y, con mayor razón, titularse. Por lo mismo, en la medida que un buen puntaje en la PSU constituye una condición indispensable para acceder a estas universidades, los estudiantes asumen que un buen resultado es muestra de inteligencia y capacidad.

«Las universidades son más exigentes, porque exigen puntaje PSU para entrar. En los institutos es más fácil, más accesible». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

«Hay una cuestión de inteligencia, ya que en los Centros de Formación Técnica e Institutos no te van a pedir puntaje PSU, solamente te van a pedir PSU rendida, la universidad, en cambio, te piden un puntaje para ingresar a una carrera». (Hombre, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

Esta apreciación, marcadamente opuesta a la de los estudiantes de clase media y alta —quienes son especialmente críticos de este examen— es reflejo de la distancia que tienen los estudiantes de clase popular con la cultura académica, es decir, un entorno socio-familiar menos proclive a la educación y más ajeno a la universidad —al menos, en comparación con sus pares de clase media y alta— lo que les dificulta la elaboración de un discurso crítico respecto a esta prueba.

La formación de este «nuevo» *habitus* en los estudiantes de origen popular, reflejado especialmente en sus aspiraciones universitarias, corresponde a un proceso de asimilación de la *cultura dominante*, la cual en este contexto se expresa a través de la universidad, destino anhelado por buena parte de estos estudiantes, y que ha sido alentado por el menosprecio que éstos advierten existe sobre las ocupaciones técnicas en la sociedad chilena.

«La valoración también es un tema, porque aquí en Chile valoran más al universitario que al técnico». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

«Mi otra parte de la familia, que todos... algunos están recién en el técnico y a algunos ya les pagan muy poco a diferencia que a mis tíos que ya son ingenieros». (Mujer, colegio municipal técnico-profesional, clase popular).

Si bien estos estudiantes valoran la formación técnica que han recibido en la medida que les ha provisto de herramientas para el trabajo, así como también una experiencia del mundo laboral, sus planes no consideran continuar estudios técnicos de nivel superior, lo cual parecería ser el camino más coherente de acuerdo a su trayectoria educacional. Por el contrario, los estudiantes aspiran a seguir

15 Modismo chileno referido a trabajo, profesión u oficio.

carreras universitarias seguramente por la mayor valoración social que ellos advierten existe por parte de la sociedad.

Por otro lado, los estudiantes de clase media coinciden con sus pares de clase popular en cuanto a la baja consideración de las ocupaciones técnicas en la sociedad chilena. A pesar de eso, y aunque su apuesta mayor es ingresar a la universidad y desempeñar una ocupación profesional a futuro, acceder a una carrera técnica aparece como una alternativa posible para estos estudiantes.

«El técnico también saca un título y estudia menos años, entonces mejor estudio un técnico por menos años, que estar matándome cinco años para sacar un título profesional y no voy a trabajar en lo que yo me esforcé cinco años» (Mujer, colegio particular subvencionado, clase media).

«La verdad yo siempre tuve, así como la universidad, la universidad, y que sea estatal, y todo eso. Pero ahora, ya queda tan poco para la PSU y viendo eso he estado averiguando sobre centros de formación técnica e institutos profesionales porque siento que no estoy preparado para dar la PSU, ni tampoco en todo el año me lo tomé... así como a conciencia, haciendo preuniversitario y todo eso (...) entonces por eso estoy buscando alterna... plan b». (Hombre, colegio particular subvencionado, clase media).

Estas opciones barajadas por los estudiantes son, sin embargo, rechazadas por sus padres, quienes los impulsan fuertemente hacia carreras universitarias, especialmente aquellas más prestigiosas. Sin embargo, esta estrategia pareciera no ser tan efectiva como antes en la medida que la devaluación de los títulos profesionales provocada por la ampliación de la cobertura universitaria ha tenido como consecuencia que este tipo de ocupaciones ya no ofrezcan el nivel de ingresos ni seguridad económica que aseguraban en el pasado; incluso, algunas ocupaciones técnicas gozan de un mayor nivel de empleabilidad e ingresos que algunas profesionales, hecho impensado décadas atrás.

Entonces, ¿por qué la clase media sigue apostando por las carreras profesionales y desechando las técnicas? El relativo declive económico de las ocupaciones profesionales no las ha despojado del reconocimiento y prestigio al cual han estado tradicionalmente asociadas, y del cual han gozado tanto la clase alta como media. En caso de que sus hijos no logren acceder a una universidad tradicional —reducto tradicional de la clase media— los padres prefieren que éstos se preparen para rendir nuevamente la PSU al año siguiente o ingresen a una universidad privada, pero que no estudien una carrera técnica, la que, aunque eventualmente podría ofrecerles buenas perspectivas económicas, se asocia a la clase popular y, por lo tanto, podría provocarles una fractura en su condición de clase. De esta forma, el comportamiento de esta clase en relación a la educación mantiene las características tradicionales del *habitus* de clase media, o lo que Brooks (2003) denomina *clase media liminal*, a partir de su tendencia a homegeneizarse culturalmente y distinguirse en sus aspiraciones y conductas de la clase obrera tradicional, al mismo tiempo, que busca emular a la clase alta en sus valores y pautas culturales (Bourdieu, 2002).

En una sociedad altamente estratificada como la chilena, los discursos de los estudiantes de distinto origen social nos han mostrado que tanto los estudios como la ocupación funcionan como una potente marca de clase, de ahí que, para los estudiantes de clase media, y también para los de clase alta, exista una trayectoria determinada a seguir, de la cual no se pueden desviar so pena de entrar en conflicto

con sus progenitores, quienes fuertemente involucrados en su proceso educativo, procuran conservar o mejorar su estatus en la estructura social.

Las relaciones culturales que se establecen entre las clases sociales dan cuenta de una progresiva homologación entre los espacios simbólicos o *habitus* de las distintas clases, lo cual hemos advertido a partir de las aspiraciones educativas y ocupacionales de los secundarios de Valparaíso, sin embargo, éstas se configuran en el marco de condiciones objetivas y estructurales diferenciales que, sobre todo, constituyen un gran obstáculo para que los estudiantes de clase popular concreten sus crecientes aspiraciones.

6. Conclusiones

En el contexto social y educativo del Chile actual, las aspiraciones educativas y ocupacionales de los estudiantes de enseñanza media han tendido a homogeneizarse entre clases sociales, en la medida que el acceso a la universidad hoy constituye un gran anhelo para los estudiantes de diverso origen social, sobre todo en ciudades como Valparaíso, la cual como «ciudad universitaria» cuenta con una amplia oferta de instituciones de educación superior y universitarias. Sin embargo, las trayectorias sociales, familiares y educativas de los estudiantes nos revelan diferencias significativas de acuerdo al tipo de colegio que asisten y su origen de clase, lo cual tiene un gran impacto sobre la posibilidad de concretar esas aspiraciones.

Los estudiantes de clase popular —cuya mayoría asiste a colegios municipales técnico-profesionales— quieren llegar a la universidad, sin embargo, a lo largo de su trayectoria se enfrentan a una serie de barreras sociales, culturales e institucionales que tienden a alejarlos progresivamente de la universidad, por lo que sus aspiraciones se vuelven cada vez más difíciles de concretar. Por otro lado, los estudiantes de clase media y alta, más aventajados en cuanto a su preparación para la universidad producto de su posición social, al mismo tiempo, se ven sometidos a una fuerte presión familiar y social por acceder a la universidad y alcanzar una ocupación profesional derivada de la obligación de clase.

En este sentido, las clases sociales constituyen una categoría analítica fundamental no sólo para entender las experiencias y trayectorias educativas de los individuos, sino también para comprender las prácticas y relaciones culturales que han llevado, por un lado, a la valorización de determinadas opciones formativas y/u ocupacionales, tales como la universidad y las carreras profesionales, y, por otro, a la des-acreditación de otras, como las carreras técnicas.

En el mismo sentido, cabe resaltar la relación entre el *habitus* de clase y el *habitus* institucional de los establecimientos educativos, en la medida que este último cumple un papel fundamental en propiciar a través de distintas instancias y dispositivos determinadas trayectorias educativo-ocupacionales, reforzando de esta manera los *habitus* de clase de los estudiantes que ya se vienen construyendo a partir de su origen social con la influencia de sus padres, familiares y pares antes y durante su período educativo. De esta forma, ambos *habitus* se van reforzando mutuamente a lo largo de la trayectoria de los estudiantes construyendo un *habitus* consolidado que va a ejercer una gran influencia al fin de la enseñanza media cuando los estudiantes deban tomar decisiones respecto a su futuro inmediato.

A partir de los hallazgos se vuelve necesario repensar la universidad en el contexto actual. Ante la inviabilidad que todos puedan acceder a la enseñanza universitaria, es imprescindible impulsar y promover diversas trayectorias formativas que no sólo sean útiles para la sociedad, sino que también puedan constituir proyectos vitales significativos para los propios individuos, y de esta manera, evitar la eventual

desilusión y frustración para quiénes, situados en una posición de desventaja socioeducativa, encuentran más obstáculos para acceder a la universidad.

Lo anterior no significa que no sea relevante también avanzar en la disminución de la desigualdad en el acceso y permanencia en la universidad y la educación superior de acuerdo al origen social, por cuanto esta inequidad educativa se basa en desigualdades arbitrarias producidas por la propia estructura de clases, las cuales se arrastran desde la cuna y se reproducen a lo largo del tiempo. Esto es imprescindible si queremos avanzar hacia un sistema educativo que efectivamente se sostenga sobre principios meritocráticos y no adscriptivos.

Referencias bibliográficas

- Bellei, Cristian (2007): “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia”. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 285-311 (en línea). <https://biblat.unam.mx/es/revista>, consultado el 5 de mayo de 2020.
- Bourdieu, Pierre (2013). *Argelia 60. Estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2002): “Condición de clase y posición de clase”. *Revista Colombiana de Sociología*, 7 (1), 119-141 (en línea). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11153>, consultado el 17 de noviembre de 2019.
- Bourdieu, Pierre (1989): “El espacio social y la génesis de las ‘clases’”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3 (7), 27-55 (en línea). http://culturascontemporaneas.com/contenidos/espacio_social_y_ge-nesis.pdf, consultado el 5 de noviembre de 2019.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1987): “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica, UAM-Azcapotzalco*, (5), 11-17 (en línea). <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>, consultado el 13 de abril de 2019.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brooks, Rachel (2003): “Discussing Higher Education Choices: Differences and Difficulties”. *Research Papers in Education*, 18 (3), 237-258. DOI: <https://doi.org/10.1080/0267152032000107310>.
- Canales, Andrea (2016): “Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos”. *Revista Calidad en la Educación*, (44), 129-157 (en línea). https://www.cned.cl/sites/default/files/revista/cse_articulo1206.pdf, consultado el 3 de diciembre de 2020.
- Dubet, Françoise y Martuccelli, Danilo (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fariás, Mauricio y Carrasco, Rafael (2012): “Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile”. *Calidad en la educación*, (36), 87-121. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100003>.

- Gaete, Marcela y Morales, Raquel (2011): “Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos”. *Revista Calidad en la Educación*, (35), 51-89. DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.96>.
- García, Emma y Weiss, Elaine (2017): “Education Inequalities at the School Starting Gate: Gaps, Trends and Strategies to Address Them”. *Economic Policy Institute* (en línea). <http://epi.org/132500>, consultado el 2 de marzo de 2020.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2007). “Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideración a partir del Caso Chileno”. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 65-85 (en línea). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/399>, consultado el 18 de julio de 2019.
- Hedström, Peter (2005). *Dissecting the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyman, Herbert (1972): “Los sistemas de valor de diferentes clases: Una contribución socio-psicológica al análisis de la estratificación” en Reinhard Bendix y Seymour M. Lipset (eds.): *Clase, status y poder (vol. II)*. Madrid: Euramérica.
- Kerbo, Harold (2003). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica y comparada*. Madrid: McGraw Hill
- Lauer, Charlotte (2003): “Family Background, Cohort and Education: A French-German Comparison Based on a Multivariate Ordered Probit Model of Educational Attainment”. *Labour Economics*, 10 (2), 231-251. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(03\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(03)00007-1).
- Lehmann, Wolfgang (2014). “Habitus Transformation and Hidden Injuries. Successful Working-Class University Students”. *Sociology of Education*, 87 (1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>.
- Mella, Orlando (2000). “Grupos focales (‘focus groups’). Técnica de investigación cualitativa”. *Documento de trabajo, CIDE, Santiago de Chile*, (3), 1-27 (en línea). <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285>, consultado el 14 de abril de 2020.
- Müller, Walter y Karle, Wolfgang (1993): “Social Selection in Educational Systems in Europe”. *European Sociological Review*, 9 (1), 1-23 (en línea). <http://www.jstor.org/stable/522823>, consultado el 28 de mayo de 2020.
- Muñoz, Pablo y Redondo, Amaia (2013): “Desigualdad y logro académico en Chile”. *Revista CEPAL*, (109), 107-123 (en línea). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11573>, consultado el 1 de marzo de 2019.
- OCDE (2004): “Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago”. *OCDE y MINE-DUC* (en línea). http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf, consultado el 20 de diciembre de 2018.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Puga, Ismael. (2011): "Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?" *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (2), 213-232. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>.
- Raby, Leo y Walford, Geoffrey (1981): "Career Related Attitudes and Their Determinants for Middle- and Low-Stream Pupils in an Urban, Multiracial Comprehensive School". *Research in Education*, (25), 19-35. DOI: <https://doi.org/10.1177/003452378102500103>.
- Reay, Diane; David, Miriam y Ball, Stephen (2001): "Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice". *Sociological Research Online*, 5 (4), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.548>.
- Ruíz Herrero, Jesús (2011): "Rendimiento académico y ambiente social". *Política y Sociedad*, 48 (1), 155-174 (en línea). <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO111130155A>, consultado el 16 de abril de 2020.
- Seller, Sam y Gale, Trevor (2011): "Mobility, Aspiration, Voice: A New Structure of Feeling for Student Equity in Higher Education". *Critical Studies in Education*, 52 (2), 115-134. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572826>.
- Shavit, Yossi; Arum, Rivhard y Gamoran, Adam (eds.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Shavit, Yossi y Blossfeld, Hans Peter (eds.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Sieben, Inge; Huinink, Johannes y de Graaf, Paul (2001): "Family Background and Sibling Resemblance in Educational Attainment. Trends in the Former FRG, the Former GDR, and the Netherlands". *European Sociological Review*, 17 (4), 401-430. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/17.4.401>.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
- Tejedor, Francisco Javier y Caride, José Antonio (1988): "Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico". *Revista de Educación*, 287, 113-146 (en línea). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18662>, consultado el 23 de febrero de 2020.
- Treiman, Donald y Kam-bor, Yip (1989): "Educational and Occupational Attainment in 21 Countries" en Melvin L. Kohn (ed.): *Cross-National Research in Sociology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Weber, Max (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, Paul (2008): "Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XX". *Revista de Sociología de la Educación*, 1 (3), 43-66 (en línea). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2794281>, consultado el 3 de marzo de 2020.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Nota biográfica

Javier Donoso-Bravo es Sociólogo, Universidad de Valparaíso, Chile. Magíster en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina. Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina y Docente de la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, Chile.

La formación profesional en la construcción de trayectorias laborales. Estudio sobre sectores productivos en Argentina¹

Vocational Training in the Construction of Work Trajectories. Survey on Productive Sectors in Argentina

Marcelo Fabian Delfini, María Ana Drolas y Juan Sebastian Montes Cató²

Resumen

El artículo se ubica en el campo problemático entre educación y trabajo buscando caracterizar de manera específica la formación profesional —FP—. Para ello interesa analizar el lugar que ocupa este tipo de formación en las trayectorias laborales de los trabajadores. El texto parte de un estudio cualitativo —101 entrevistas entre directivos, profesores y alumnos— realizado en cuatro familias profesionales con alta demanda de formación en Argentina: electricidad, construcción, agroindustria y mecánica automotor. Se propone una mirada que permita recuperar el lugar que la FP ha tenido en diversas fases de los modelos de desarrollo económico colocando el énfasis sobre la formación profesional desde las instituciones educativas para problematizar desde allí diversas trayectorias identificadas que surgen de la intersección en estos campos. En términos teóricos el artículo busca tensionar aquellas interpretaciones que sobredimensionan las lógicas productivas sobre las educativas al momento de diseñar los contenidos de la FP.

Palabras clave

Formación profesional, educación, trabajo, Argentina.

Abstract

This article seeks to characterize «vocational training» in Argentina. We will analyze the impact of training on workers' career path. To this, we carried out a qualitative study in four «professional families» with high demand of training: electricity, construction, agrobusiness and mechanics. We propose to regain the relevance of professional training in different models of economic development, emphasizing the professional training as an important part of the educational system. The article seeks to reflect on the existing tensions between «productive logic» and «educational logic» that impact on the development of vocational training contents.

Keywords

Vocational training, education, labour, Argentina.

Cómo citar/Citation

Fabian Delfini, Marcelo; Drolas, María Ana y Montes Cató, Juan Sebastian (2021). La formación profesional en la construcción de trayectorias laborales. Estudio sobre sectores productivos en Argentina. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (2), 190-204. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.17413>.

Recibido: 18-05-2020
Aceptado: 01-03-2021

1 El presente artículo se inscribe en el proyecto «Estudio cualitativo sobre egresados de Formación Profesional de sectores electricidad, construcciones, agroindustria y mecánica automotor» Financiado a través del Fondo Nacional de Investigaciones de la Educación Técnico Profesional (FONIETP) perteneciente al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) de la Argentina.

2 Marcelo Fabian Delfini, Universidad Nacional de General Sarmiento, mdelfini@campus.edu.ar; María Ana Drolas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —CONICET—, anadrolas@gmail.com; Juan Sebastian Montes Cató, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales —CEIL—, jmontes@ceil-conicet.gov.ar.

1. Introducción

En la difícil dialéctica entre educación y trabajo, la opción analítica que significa el abordaje de las trayectorias laborales constituye una alternativa que nos permite visualizar los impactos de los procesos formativos sobre los recorridos profesionales o laborales, además de darnos la posibilidad de observar la pertinencia y los sesgos de las currículas. A partir de esto, poder pensar la interrelación entre los itinerarios de formación y las trayectorias laborales teniendo en cuenta que los primeros instituyen saberes para su instrumentalización en los espacios laborales en tanto saberes de acción. De esta manera pensar que su efectividad en términos de aprendizaje se «mide» a partir de las prácticas y acciones de los sujetos, a partir de los recorridos laborales.

El objetivo principal de este artículo es profundizar la mirada sobre los impactos, en los procesos de inserción en el mundo laboral, de quienes han acreditado un curso de Formación Profesional (en adelante FP) en el sistema educativo, contemplando tanto la mejora en sus condiciones de trabajo como la habilitación para acceder a nuevos empleos, o bien la capacidad de potenciar emprendimientos individuales o colectivos. Esto no significa no poner en juego otras dimensiones tanto micro como macro que también impactan sobre las trayectorias laborales (condiciones del mercado de trabajo, capital social y cultural, género, formación académica, etc.) pero el foco estará puesto especialmente en los procesos formativos.

La investigación estuvo orientada a comprender los impactos institucionales de Formación Profesional, en especial a partir del reconocimiento de las trayectorias de los egresados de las familias profesionales de electricidad, construcción, agroindustria y mecánica automotor a escala nacional. Para ello se recurrió a una estrategia metodológica de carácter cualitativo, a partir de la cual se desarrollaron entrevistas con directores de los centros FP y egresados de los diferentes cursos vinculados a las actividades de referencia.

El artículo se encuentra dividido de la siguiente manera: en principio se desarrolla la metodología seleccionada acorde a los objetivos propuestos en la investigación. En el segundo apartado se presentan las referencias teórico-analíticas desde las cuales se desarrolló el estudio y la interpretación de los hallazgos. En la siguiente sección (Caracterización de la Formación Profesional en Argentina) ubicamos en primer término a partir de datos cuantitativos la distribución a escala nacional; para luego presentar los datos cualitativos que permiten abordar cuatro posibles tipos de trayectorias en relación a la vinculación entre formación y trabajo. Finalmente, recuperamos en las conclusiones las principales claves interpretativas y posibles preguntas para seguir profundizando sobre la temática.

2. Metodología y características de la muestra

El trabajo de campo fue llevado adelante entre agosto y diciembre de 2018 por medio de una estrategia cualitativa de abordaje, con la utilización de diferentes técnicas y herramientas de recolección de la información tendientes a reconocer procesos y hechos significativos para posteriormente describirlos e interpretarlos. La muestra estuvo constituida por 30 Centros de Formación Profesional (CFP) de todo el país, priorizando una distribución equitativa entre las cinco regiones del país: Centro, Noroeste Argentino (NOA) Noreste Argentino (NEA) Cuyo y Sur. En estas se realizaron 71 entrevistas en pro-

fundidad a egresados de los cursos de FP de las familias profesionales de electricidad, construcción, agroindustria y mecánica del automotor³.

El total de entrevistas realizadas fueron 101, de las cuales 30 pertenecen a los directores de las instituciones visitadas y 71 corresponden a egresados. Al respecto, de las 71 entrevistas a egresados, 16% corresponden a egresados de agroindustria, 15% a automotores, 38% a construcción y el resto a egresados pertenecientes a electricidad.

Tabla I. Entrevistas realizadas a directores y egresados por actividad y región

	CENTRO	CUYO	NEA	NOA	SUR	TOTAL
Directores	7	6	6	6	5	30
Entrevistas Entrevistas Egresados	18	13	12	17	11	71
Totales	25	19	18	23	16	101

Fuente: elaboración propia en base a datos del trabajo de campo.

Del conjunto de las entrevistas realizadas se puede destacar por un lado que el 18% eran mujeres y por el otro que el 18% tiene hasta 24 años, 20% tiene entre 25 y 35, 29% entre 36 y 45 y 33% tiene una edad superior a 46 años. En tanto al observar el máximo nivel de estudios alcanzados, 44% no había terminado la secundaria. En torno a la incorporación de estos en el mercado de trabajo, un 74% se encontraba ocupado.

El análisis de las entrevistas, se desarrolló en tres partes para facilitar y hacer inteligible la lectura, a partir de los cual generó un sistema de categorizaciones para evaluar las trayectorias en función de: a) las instancias previas a los cursos; b) el tránsito por los CFP y c) las trayectorias posteriores a ese tránsito.

Al respecto, para el desarrollo analítico se tuvieron en cuenta, dos grandes dimensiones: La primera fue la laboral y la segunda la educativa, cada una ellas atravesó los diferentes momentos de las trayectorias de vida de los estudiantes.

Por su parte para contextualizar el contenido cualitativo de las entrevistas apelamos a datos cuantitativos secundarios del INET que permitieron dimensionar el alcance de esta modalidad en Argentina y de ese modo colocar en contexto los datos obtenidos.

3. Formación profesional en el marco de la articulación educación y trabajo

La formación profesional trasciende ampliamente el campo estrictamente formativo y se integra claramente en la intersección de los campos problemáticos de la educación y el trabajo, que es pensada habitualmente como un paso por la capacitación que permitiría generar las condiciones que las miradas desde el mercado de trabajo llaman de «empleabilidad»⁴. Y es justamente en esta última idea donde aparece una de las especificidades de la FP: el joven/adulto como sujeto de política pública educativa. En el campo de

3 La muestra fue suministrada por el INET. Fue construida respetando la distribución en la cantidad de CFP (Centros de Formación Profesional) de cada provincia. Al respecto, cabe aclarar que dentro de los que denominamos CFP se incluyen por ejemplo los Centros de capacitación para el trabajo (CCT) o los Centros de educación agrario (CEA), diferentes formas de nominación que dependen también de las Jurisdicciones correspondientes. Las entrevistas fueron realizadas en los CFP. A su vez, los datos fueron procesados a partir del paquete estadístico Atlas-ti. En este artículo interesa recuperar el vínculo entre educación y trabajo a través de tópico Formación Profesional que permitirá pensar trayectorias diversas a partir del marco teórico de referencia.

4 El concepto de empleabilidad surge en nuestro país en los años 90 como reflejo de una tendencia mundial en un contexto de fuerte desarticulación de mercado de trabajo y altas tasas de desocupación que dieron nacimiento a múltiples políticas públicas que tendían a buscarle soluciones educativas a los problemas del empleo. Al vincular empleabilidad con desocupación, los problemas de falta de trabajo se trasladan al individuo ocultando los problemas del mercado de trabajo.

la educación de adultos (llamamos aquí adultos a aquellos que han superado la edad escolar), el trabajo necesariamente ocupa un lugar preponderante, no solo como una manera de contribuir a su formación específica en tanto trabajadores, sino también como parte integrante del acervo con el que las personas adultas se incluyen en las actividades de formación. No es novedoso que buena parte de las definiciones sobre el sujeto adulto, el trabajo, el aprendizaje y la experiencia se hallan en debate al amparo de las tensiones que atraviesan las definiciones de adulto y de trabajo en un ordenamiento social que se transforma.

Si el adulto destinatario de las políticas educativas del siglo xx era varón, trabajador activo, jefe de familia y con experiencia social de independencia, el adulto al cual hoy nos referimos es hombre o mujer, con o sin experiencia de trabajo (más o menos formalizada y protegida, errática en sus trayectorias), con o sin terminalidad educativa anterior, heterogéneo en su edad y con mayores posibilidades de no haber podido aún resolver su independencia económica o habitacional.

En lo que respecta al mundo del trabajo, y sin pretender asumir posiciones rupturistas que exageran la novedad como muestra del advenimiento de una nueva realidad laboral, las transformaciones estructurales que se sucedieron en nuestro país en décadas pasadas y reeditadas en los últimos años de la década del 10 de este siglo, así como la modificación de las regulaciones que rigen el funcionamiento del mercado de trabajo ha vuelto la experiencia de trabajo visiblemente más heterogénea (anonimizado, 2008) e incierta fundando nuevas formas de subordinación y una estructura productiva segmentada.

Podemos considerar que FP ha sido pensada como un modo más preciso y directo de articulación entre el mundo de la educación/formación y el mundo del trabajo. En su fundamentación y, sin eufemismos, su intencionalidad es la profesionalización de los saberes de oficio y la puesta en valor de la dimensión cognitiva del trabajo⁵. Pero en la actualidad, las instituciones que forman para el trabajo, lo hacen en contextos de inestabilidad del aparato productivo, de cambios en los procesos de trabajo, de demandas cambiantes en relación a las calificaciones/saberes/competencias requeridas y en nuevos marcos discursivos en relación a las formas organizativas de las relaciones laborales, además de haber sido puestas en el centro de las políticas públicas de empleo, como si el desempleo o la precarización e informalidad del trabajo fueran consecuencias de la ausencia o escasez de formación específica de la fuerza de trabajo y responsabilidad del trabajador.

El mercado de trabajo es fuertemente dependiente de las intervenciones públicas. Es el Estado el que regula el intercambio de la fuerza de trabajo; establece quiénes pueden participar y quiénes no; modifica las necesidades de reproducción de la fuerza de trabajo por medio de las políticas sociales; etc. Además, el mercado de trabajo posee una característica específica que es la de no ser homogéneo nunca (no lo fue en los 30 años gloriosos del capitalismo floreciente y no lo es ahora, menos en las regiones marginales del planeta). Existen múltiples mercados de trabajo condicionados por la rama y el sector de la economía, por la zona y las condiciones de acceso, permanencia y movilidad en su interior. Por otro lado, se trata de un espacio segmentado jerárquicamente. Esto significa que no todos pueden acceder a todos los niveles y cada uno de ellos define condiciones específicas para su ingreso, permanencia y promoción.

La relación siempre compleja entre educación y trabajo muestra procesos de acercamiento y distanciamiento y marcos referenciales que están vinculados a los entornos donde se desarrollan. Así, FP

5 Más allá de que FP pudo haberse convertido en los años críticos del neoliberalismo, en una política social de contención, lo cierto es que su génesis puede ser identificada en las necesidades de fuerza de trabajo calificada o semi-calificada. Jamás fue pensada, en sus inicios, como una manera de paliar los problemas del mercado de trabajo.

en Argentina, construida para la certificación de saberes desarrollados en ese medio, comprende una complejidad mucho más profunda que la relación entre educación y trabajo en la medida que se dirige a jóvenes y adultos insertos en procesos sociales vinculados a la comunidad donde se encuentran. En este sentido, la trayectoria de los sujetos que pasan por ese espacio posibilita entender mejor en qué medida los itinerarios y trayectorias construidas en contextos determinados posibilita la concreción de un trabajo efectivo. En relación a ello, no es sólo la trayectoria laboral previa, su pasaje por el CFP y su trayectoria laboral posterior la que define su inserción, sino que es ello y un contexto estructural que la condiciona o la posibilita además de sus vinculaciones que determinan el capital cultural y social que intervienen en los procesos de inserción laboral.

A diferencia del análisis de las trayectorias desde el mundo del trabajo, pararnos y mirarlas desde el sistema educativo implica reconocer su lógica de largo plazo. Pero este reconocimiento no nos inhibe del diálogo con la inmediatez del mundo productivo en la medida en que la misión de FP es justamente, como dijimos, profesionalizar las actividades y los oficios, creando reglas de acción además de reconocer y valorar su utilidad social. En este sentido FP es una de las maneras que tiene el sistema educativo de lograr articular educación y trabajo en la construcción de las trayectorias de profesionalización de hombres y mujeres con diversos niveles educativos y diferentes experiencias de trabajo y de vida. La pregunta que el sistema educativo se hace (o debiera hacerse en relación a FP y a las trayectorias laborales posibles), a diferencia de la mirada que se puede tener exclusivamente desde el mundo del trabajo, es: ¿qué itinerarios para qué trayectorias? Esto es, qué se aprende y enseña y cómo y dónde el producto de la dialéctica enseñanza/aprendizaje se convierte en un recurso para la acción, se despliega como práctica del sujeto, se instrumentaliza en tanto praxis?

En contextos de desarticulación de los espacios productivos y de incertidumbre de las diversas experiencias de trabajo, ¿cuál es la función que FP puede cumplir? La formación para el trabajo, específicamente la FP, no puede resolver el desempleo, ni la precarización ni la informalidad creciente. Tampoco puede evitar que los trabajadores pierdan sus trabajos. Esto no significa que, a pesar de que no exista una relación lineal entre educación/formación y empleo/desarrollo económico, las políticas de formación para el trabajo constituyan entelequias sociales en la medida en que cualquier proceso formativo (ya sea general o profesional) es siempre positivo. No hay dudas de que nadie sale intocado de las aulas; tanto a nivel de contenidos como en lo que tiene que ver con las vinculaciones y construcción de capital social. Lo que sí debería ser puesto en discusión es la capacidad de los procesos formativos de revertir tendencias ascendentes del desempleo, la precarización y la informalización del empleo, teniendo en cuenta que las causas de estos fenómenos no es la desigual distribución de calificaciones y saberes ni las falencias del sistema educativo y formativo, sino la forma en que se estructuran y regulan los mercados de trabajo en función de los modelos de crecimiento y de distribución del ingreso.

Si FP se piensa como nexo facilitador del ingreso al mercado de trabajo de jóvenes y la reinserción de los adultos que han perdido sus empleos, la pregunta necesaria es ¿para qué trabajo forma FP? Es en este sentido que resulta imposible desvincular los procesos de formación para el trabajo de los modelos de subordinación del empleo y de las formas de la estructura productiva, en la medida en que no es la educación por sí misma la que amplía las oportunidades de ingreso y permanencia en el mercado de trabajo en empleos genuinos y de calidad.

En Argentina antes de que el Estado notara la necesidad de formación en saberes del trabajo, la formación específica de los obreros era considerada responsabilidad de la industria y los procesos de trabajo que la componen. En los años veinte se crea un dispositivo llamado «aprendizaje», inspirado de alguna manera en el modelo maestro-aprendiz que involucraba la formación específica *en* el trabajo y estaba destinada a los jóvenes y el desarrollo de los diferentes oficios al interior de procesos productivos diversos. Sobre este modelo es que FP se desarrolló hacia inicios de los años cuarenta.

Fueron los cambios sustantivos en el mercado del trabajo, en las relaciones laborales y en los procesos de trabajo y de distribución del ingreso de las décadas de los 40 y 50 del siglo pasado, los que terminaron de formatear y proyectar FP como una institución necesaria para el desarrollo productivo y de la fuerza de trabajo. De manera conexas y paralelas, los sindicatos se consolidan como interlocutores sociales válidos y comienzan a producirse, en base a reivindicaciones sectoriales y luchas gremiales, mejoras en las condiciones salariales y de vida de los trabajadores.

El proceso de ampliación del entramado productivo y creciente poder del sector trabajo en la negociación de su salario (poder basado, entre otras cosas, en la conciencia de ser portadores de saberes y calificaciones específicas y necesarias) fue abruptamente interrumpido en marzo de 1976⁶ con la desarticulación total de los marcos protectorios del trabajo. En este contexto, si bien FP dejó de formar parte de la agenda política, continuó creciendo informalmente por la demanda social de los sectores populares que buscaban una formación que les permitiera ingresar al mercado de trabajo o desempeñarse por cuenta propia en algún oficio. Fundadas sobre el legado de la desarticulación de lo que se llamó Estado de Bienestar Periférico, las reformas neoliberales de los 90 lograrán imponer un discurso modernizador como eufemismo con el que se llevó adelante un ataque directo a la estructura productiva industrialista y a la educación técnica en particular. El acento comenzó a ponerse en la educación secundaria general y en los saberes y competencias «requeridos» por el mundo laboral y social en permanente cambio.

En este contexto y en medio de una crisis de empleo inédita y sostenida por los cambios estructurales llevados adelante, se instaló con fuerza la idea de que los problemas de empleo tienen soluciones educativas. Como si la destrucción sistemática del empleo formal se debiera a la baja calificación de la fuerza de trabajo y no a los procesos de globalización y relocalización de las industrias. Así, conceptos tales como *empleabilidad* y *competencias*, aparecen para explicar y encarar situaciones problemáticas de vulnerabilidad social a través de FP, que deviene en campo de batalla de diversos intereses.

Estos vaivenes en la estructura económica dados por la itinerancia de las políticas públicas de distribución del ingreso, de regulación del mercado de trabajo y de intervención en la economía, se dieron paralelamente al debate acerca de si en FP debe predominar una lógica educativa o una productiva. La primera implica un rol central de las instituciones educativas en la provisión de la oferta, en el armado de las currículas, en la extensión de certificados que acreditan saberes y, eventualmente, habilitan la continuidad en niveles educativos superiores. Por su parte la lógica productiva de FP asume que ésta última debe responder a las necesidades de calificaciones y formación del entramado productivo, más allá de la efectividad de sus prácticas (en la medida en que no existe itinerario formativo que garantice el acceso al empleo). En esta lógica, las certificaciones aparecen más adaptadas a las necesidades de la demanda de un mercado de trabajo que fluctúa permanentemente y «obliga» a los trabajadores a adaptarse a esas fluctua-

⁶ Se produce en esta fecha (1976-1983) el golpe cívico-militar que supuso el inicio de una fuerte ofensiva sobre los derechos laborales y las instituciones educativas.

ciones e incertidumbres. En esta concepción FP se asocia a la noción de «empleabilidad» en cuanto se parte de la idea de que el mercado laboral asume cambios y los trabajadores deben adecuar sus competencias. Precisamente, la noción de competencia, en esta concepción, reemplaza paulatinamente al de calificación.

Si FP fue pensada, en la segunda ola de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI)⁷ durante las décadas del 40 y 50 especialmente, como una manera de articular las necesidades de una economía en expansión (de empleo y de consumo) y de casi pleno empleo; a partir de la década de los 90 del siglo pasado, con acento en la desregulación general de la economía y una adscripción exacerbada a los principios del neoliberalismo, FP comenzó a ser mirada (mirada que hoy en día parece ser también la hegemónica) como un reservorio de políticas sociales y de contención de los sectores vulnerables en un contexto de destrucción sistemática de fuerzas productivas y de las protecciones y beneficios asociadas al empleo ¿A qué empleo acceden hoy los hombres y mujeres, jóvenes y adultos, que transitan FP? Más adelante en este trabajo, se verá que lejos de insertarse en procesos de trabajo formales, los egresados de FP construyen otras trayectorias diferentes a las llamadas «típicas».

4. Caracterización de la Formación Profesional en Argentina

4.1. La FP en el marco de su desarrollo a escala nacional

Interesa a continuación caracterizar FP a partir de los datos cuantitativos recientes⁸. La formación profesional forma parte de la Modalidad Técnico-Profesional. Dentro de esta modalidad la educación de Nivel Secundario es el principal desagregado, con un promedio de 633 834 alumnos entre 2012 y 2017 (en torno al 56% del total). A su vez, es la modalidad que registró mayor incremento en igual período, con un aumento del 12,5%. En segundo lugar, se ubicó FP, modalidad que también acompañó el crecimiento de la enseñanza en Nivel Secundario, registrando un incremento del 11,4%, pasando de 303 976 alumnos en 2012 a 338 686 en 2017.

Tomando la distribución geográfica de los alumnos de FP por regiones (NOA, NEA⁹, Centro, Cuyo y Sur), se verifica un patrón de concentración en la zona Centro en desmedro de otras regiones. Más concretamente, la Zona Centro (Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y CABA) incrementó su participación en la matrícula en 8,3 puntos porcentuales (pp.), del 55,2% en 2003 a 63,51% en 2017.

A nivel jurisdiccional se verifica una concentración aún mayor de la matrícula, dado que la expansión de la zona Centro se explicó esencialmente por el fuerte crecimiento de la demanda en la provincia de Buenos Aires y, en menor medida, el crecimiento en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo las dos jurisdicciones más importantes del país. En conjunto, estas regiones pasaron de concentrar el 45,2% de la matrícula en 2003 a casi el 60% en 2017.

El resto de las regiones tuvo dinámicas heterogéneas en el periodo 2003-2017. Esta divergencia entre las trayectorias de las regiones y al interior de cada una de ellas, probablemente se asocie con diversos motivos, como la evolución del mercado de trabajo, las particularidades institucionales de cada lugar, etc. En términos de la desagregación por género, del total de alumnos de FP en el año 2017 (338 686), un 43% eran varones y un 57% mujeres. Esta preponderancia de las mujeres por sobre los hombres se sostiene en todas las regiones, con una participación relativa similar.

7 Este modelo de desarrollo económico buscaba reemplazar productos industriales con fuerte valor agregado en diversas etapas de complejidad. En una primera instancia a partir de productos con menor inversión hasta llegar a maquinaria pesada.

8 Para esta sección se desarrolló una elaboración propia en base a datos estadísticos de del Ministerio de Educación de la Nación e información provista por INET.

9 Noroeste y Noreste Argentino.

A su vez, si analizamos la distribución de la población en los cursos de Formación Profesional del país por edad, esta tiene una forma asimétrica fuertemente sesgada. Tan sólo en los primeros dos rangos de edad, que abarcan hasta los 24 años, se concentra el 42,5% de los alumnos. Y si se agrega el siguiente rango, de 25 a 29 años, se supera la mitad de la población, con el 54,3%. Esta distribución luego tiene un declive progresivo en los sucesivos rangos.

En términos sectoriales, y a nivel regional se observan diferentes patrones de especialización, probablemente asociados a las estructuras productivas y tamaño de mercado local. Por ejemplo, en el Centro se destaca la cantidad de alumnos en Agroindustria (9,5%), lo cual responde esencialmente a la fuerte demanda en la provincia de Buenos Aires (11,5%).

Este cuadro de situación a nivel agregado nos permitió observar rasgos salientes en lo referente a la distribución de la población por región, provincia, edad, género y por tipo de familia profesional. Los datos proyectan una semblanza de la población de FP. A continuación interesa abordar los datos cualitativos.

4.2. Educación y trabajo, articulaciones para pensar la formación profesional

El trabajo, como se dijo y más allá de los debates abiertos en los últimos 30 años, constituye una actividad central y fundamental en la cual hombres y mujeres no solo obtienen sus medios materiales de vida, sino también construyen formas de estar en el mundo, estar con otros y actuar con reciprocidad. Las maneras en que los trabajadores se posicionan en el mercado de trabajo tienen sus consecuencias relativas en las formas de inserción en el empleo, más allá de que el mercado de trabajo tenga lógicas que escapen a las estrategias individuales de posicionamiento. FP en tanto modalidad educativa tiene como una de sus motivaciones centrales contribuir en ese posicionamiento en la medida en que los jóvenes-adultos que participan de sus programas formativos tienen la motivación laboral como eje de su búsqueda educativa. Y es en este sentido que FP no es una modalidad más, ni una modalidad menor y mucho menos una estrategia para resolver problemas del mercado de trabajo o una política de empleo (aunque pueda acompañar este tipo de políticas) o una institución de contención social. A lo sumo, sí podemos pensarla como herramienta para atenuar las desigualdades de base en relación a los movimientos del mercado de trabajo en la medida en que su impacto más directo y relevante es sobre los sujetos.

En referencia a la muestra con la que se trabajó y que caracterizamos, se observa que las trayectorias laborales que preceden a la realización de los cursos son trayectorias que podemos definir como no lineales. Esto es, trayectorias fluctuantes en trabajos no formales, de corta duración y sucesivos dentro o fuera de la misma o semejante actividad. Como línea general a la tendencia global en cuestiones laborales, las trayectorias en otro tiempo llamadas «típicas» en las que el empleo es por tiempo indeterminado, en blanco y con todos los beneficios que estipula la Ley de Contrato de Trabajo (LCT), son las menos. El escenario general es de informalidad tanto en empleados como en autoempleados y de formalidad (los menos) para muchos de los que realizaron el curso para la utilización de los saberes en sus hogares y que ejercen su profesión en otras actividades o se encuentran retirados o jubilados.

En cuanto al primer grupo, el de las trayectorias zigzagueantes, encontramos realidades tan diversas como unificadoras en tanto experiencias no lineales: la constante inseguridad laboral asumida, por otro lado, como la normalidad dentro de los parámetros del empleo. Ya se trate de actividades vincula-

das a agroindustria, automotor, electricidad o construcción, el denominador común es la informalidad de los vínculos laborales o del auto-empleo y la sinuosidad de las trayectorias.

La visualización de estas trayectorias laborales anteriores a los cursos es útil para el análisis de las trayectorias posteriores en las que se vieron proyectadas las intencionalidades con las que se realizaron los cursos: aprender un oficio para conseguir empleo, perfeccionarse en nuevas técnicas, obtener un certificado de los conocimientos puestos en práctica todos los días o para adquirir conocimientos para su aplicación privada en los hogares. En cualquiera de los casos y como dijimos, el impacto del proceso educativo es innegable más allá del grado en que pueda darse, porque nadie sale intocado de los procesos de construcción colectiva de saberes.

Más allá de estas consideraciones, y pensando en la relación de los cursos de referencia realizados por los egresados entrevistados y las trayectorias laborales inmediatamente posteriores a la realización de los mismos, podemos pensar algunas categorías descriptivas de los impactos de los itinerarios formativos en estas trayectorias, que si bien no son excluyentes, sí constituyen situaciones que podemos llamar típicas construidas en base a la puesta en relación entre el proceso de aprendizaje particular y su impacto en el empleo.

1. trayectorias 'débiles' en la actividad laboral: este tipo de trayectorias se da con mayor presencia en los cursos pertenecientes a la familia profesional agroindustria. Entre los egresados sobresale la primera intención de aprender para sí mismos sin finalidad comercial o laboral, aunque esta opción aparece como una posibilidad en la medida que la encuentran factible para complementar los ingresos familiares. En el caso específico de apicultura, destaca el hecho de que los egresados de estos cursos concurren con la clara idea de encarar un proceso de aprendizaje para emprendimientos laborales o perfeccionarse/certificarse en la actividad que ya se venía realizando.

«Yo quiero hacer un emprendimiento... ahora por la economía está muy complicada... pero si estoy almacenando conocimiento de todo porque si quiero, quiero tener una empresa. Pero estoy recaudando conocimiento, a mí me sirve». (2-02-002-E-1).

«Porque uno al estar realizando una formación profesional en determinados...(pausa) en determinadas carreras por decirlo de alguna forma ya te da posibilidad, de que vos ya tenés un perfeccionamiento para el día de mañana encarar ese trabajo». (7-17-001-E-1).

La debilidad de este tipo de trayectorias viene dada por la oscilación en la actividad laboral referida al tema específico del curso. Podemos decir que se trata del aprendizaje de saberes que conforman una actividad refugio. Como una especie de reservorio de un saber hacer para situaciones en las que se hace necesario completar los ingresos familiares.

Una cuestión a remarcar y que en el contexto del trabajo realizado adquiere relevancia, es el hecho de que los cursos de la familia profesional de agroindustria los realizan en su mayoría mujeres que concurren para perfeccionarse o aprender y suelen hacer más de un curso de esa familia. La feminización de la matrícula en estos cursos y el hecho de ser contemplados como una fuente potencial de ingresos, no constituyen datos menores teniendo en cuenta los valores

del desempleo y los ingresos femeninos que suelen ser mayores en el primer caso y menores en el segundo.

2. trayectorias fuertes en la actividad laboral: existen cursos de familias profesionales que podemos caracterizar de esta manera. Hablamos de construcción y electricidad especialmente, que si bien pueden darse formas precarias en las condiciones de trabajo posteriores a la realización de los cursos (con precarias nos referimos a condiciones de informalidad total o cuentapropismo con o sin inscripción en la Agencia Federal de Ingresos Públicos, encargada de la recaudación, en adelante AFIP) constituyen trayectos formativos de alto impacto en aquellos casos en los que no existía experiencia previa en la actividad. La fortaleza de este tipo de trayectorias viene dada por la proyección hacia adelante que hacen los egresados en función del curso realizado. Son capaces de planificar emprendimientos, constituir sociedades con compañeros del curso, comprar herramientas con la idea de asentarse en la profesión, etc. Este tipo de saber hacer es percibido por los egresados como un saber socialmente legitimado y valorado. En este sentido una frase muy escuchada en las entrevistas es «trabajo de lo que estudié en el curso», sea en solitario, con otros o para terceros el hecho de la realización del curso constituyó un punto de inflexión en muchas trayectorias laborales. Esta idea se pone en evidencia en los siguientes tramos.

«Estoy con otra persona, pero ya estamos como socios digamos, yo consigo trabajo él va conmigo, él consigue y yo voy con él y así, y hacemos. Si contratamos a un chico para que nos ayude lo contratamos y le pagamos los dos, las herramientas son a medias. Siempre el trabajo es de electricidad». (1-01-001-E-4).

«Yo ya estoy trabajando en la actualidad, hago trabajos de mecánica mantenimiento de vehículos nafteros, y pronto a integrarme en lo que es el desarrollo electrónico de los automóviles hoy, sofisticados, así que es lo que estoy... actualmente siempre desarrollándose en el aprendizaje y el desarrollo de lo que es, este (pausa) la industria automotriz». (1-01-003-E-2).

«Me puse un taller de carpintería en mi casa y hago muebles toda... y habrá sido en el tercer año, primero empecé el curso después hice el taller». (04-09-001-E-3).

Un dato significativo es que los cursos de la familia profesional electricidad se encuentran concatenados y la mayoría de los egresados realizaron todos los cursos o tienen pensado hacerlo en la medida en que ello amplía sus posibilidades de empleo ya que existen muchas tareas específicas que deben ser realizadas por electricistas con matrícula registrada. En esta categoría interpretativa se ve más notoriamente lo que se dijo más arriba acerca de la apropiación de los recursos para la acción que no es otra cosa que la apropiación, en la práctica cotidiana, del saber aprendido.

3. trayectorias con persistencia laboral en la actividad: que nos habla de aquellos que, siendo idóneos, la realización del curso responde a la obtención de la matrícula para la ampliación de su campo laboral o la independización de terceros para trabajar por cuenta propia. Esta situación puede implicar o no la inscripción en la AFIP¹⁰ que constituye, más allá de su condición de

10 Administración Federal de Ingresos Públicos.

precariedad según las referencias que nos hablan de lo que se entiende por condiciones típicas de empleo, cierto rasgo de formalidad/informalidad en las tareas realizadas. Mayormente, la inscripción en la AFIP no está generalizada ni constituye una preocupación entre los egresados. Es relevante el hecho de que esta persistencia en la actividad posterior a la realización del curso, viene dada por la obtención del certificado que acredita formalmente los conocimientos puestos en práctica en la actividad desarrollada de forma cotidiana. Esto es, en este caso, FP funciona como nodo legitimador de una actividad ya sabida o conocida por el egresado. Se trata de un proceso de acreditación de los saberes que el cursante trae al espacio del aula al mismo tiempo que una forma de completarlos. Es en este proceso que FP valoriza y reconoce la utilidad social de los saberes existentes más allá del proceso estricto de enseñanza-aprendizaje.

«Yo ya hace 8 años que trabajo como electricista, no es cierto y... en muchos casos, en la mayoría, siempre me he enfrentado a situaciones en las que me hacía falta una certificación por ejemplo... De hecho [...] perdí trabajos, a veces no quise tomar 87 también trabajos por falta de matrícula, porque algunos planos no me los reconocen porque no tenía el modo de certificar mis conocimientos al respecto. Entonces se me empezó a prender la lucecita, por sugerencia de algunos empleadores míos como arquitectos, como otros ingenieros por ahí que para obras sencillas siempre me llevaba para trabajar. Entonces como para que se me facilitara un poco y así ganar un poco más de dinero». (4-08-001-E-4).

«Si bien yo tenía conocimientos de electricidad, fui tomando base sólida de en cuanto a cálculos, en cuanto a medida de seguridad, y bueno aparte hacerlo más técnico aquello que yo ya sabía, si bien tenía experiencia en lo que es eléctrico (...) yo venía de otro rubro y bueno cuando decido implementar mis conocimientos de electricidad en una empresa constructora, entendí que la demanda requería de tener mayor conocimiento y un certificado que avale el conocimiento y el poder abocarlo a la práctica con normativas vigentes, y bueno es eso lo que lo que llevó a hacer los cursos, y bueno fue así, aprendí la parte técnica, que podía hacer una instalación domiciliaria». (1-04-001-E-4).

Otra de las cuestiones centrales que caracteriza estas trayectorias es la necesidad de actualizarse en nuevas técnicas, nuevos materiales y nuevas formas de trabajo en la actividad que ya se está realizando o con la motivación de completar conocimientos complementarios a la actividad laboral central.

«Comencé el tema de la construcción con un amigo, un hombre mayor albañil, me enseñó mucho, siempre laburé con ese hombre, hasta que me independicé y bueno estoy con todos los cursos, fui ampliando las ramas de la construcción, hoy en día prácticamente ya no hago más albañilería. Me fui especializando, dentro de la construcción pero en otras cosas». (06-16-001-E-3).

4. sin trayectoria laboral posterior en la actividad a la que refiere el curso: existe un grupo de egresados que no han tenido inserción alguna ni en la actividad de la que se trataba el curso realizado ni en relación a ninguna otra actividad. En muchos casos, se trata de personas que asisten al CFP como espacio de socialización o de aprendizaje en un sentido estricto pero cuya dedicación laboral permanente corre por otros carriles. Por ejemplo, jubilados y jubiladas que utilizan su tiempo para estudiar y construir lazos comunitarios y trabajadores en actividades variadas que realizan los cursos con la intención de utilizar esos conocimientos en sus hogares o por gusto personal y muchas veces con la proyección futura de completar ingresos realizando como actividad paralela los conocimientos construidos en los cursos.

«Yo podría vender mermelada o escabeche, qué sé yo, o hacer muchas cosas y vender, ¿y qué ganaría? un bolsillo un poco más lleno, yo tengo una buena jubilación, muy buena jubilación porque yo llegué a comisión inspector, que es un cargo más que comisario».
(2-06-002-E-1).

«Lo aplico en mi casa, en mi familia y a alguien que le puedo dar una mano».
(3-07-002-E-2).

En esta categoría analítica se encuentran también los casos como el que se grafica a continuación y que tiene que ver con el género del egresado. Es el caso de una mujer egresada de un curso de mecánica que quedó sólo en el gusto de hacerlo no porque no exista el deseo de poner en acto lo aprendido, sino porque su condición de género le impone límites a esa posibilidad. Reales o no, el género impone un límite al desarrollo de la actividad laboral relacionada con lo aprendido.

«No estoy trabajando de eso. Porque para una mujer es más difícil meterse en un taller y eso». (13-27-001-E2).

Con el análisis y construcción de estas categorías o formas típicas lo que se quiso poner en relieve es que aun en aquellos casos en que no existe inserción posterior o que ésta es débil, los saberes y conocimientos son percibidos como recursos para la acción. Son puestos en valor no sólo en la práctica cotidiana, sino como reservorio de posibilidades. El paso por FP, con la disposición y con el bagaje de saberes que fueren y aún como contrapartida a un plan social, marca una experiencia que siempre es valorada positivamente por el egresado. No es un dato menor comprobar la transformación de la realidad del sujeto adulto a partir del impacto de los procesos formativos más allá de la trayectoria laboral posterior en relación al curso realizado.

Ahora bien, en ninguna de las categorías construidas en base a las regularidades observadas en el análisis de las entrevistas, podemos ponderar el hecho de que los egresados de los procesos formativos de FP, se hubieran insertado en procesos de trabajo formales. Esto es, empleos bajo relación de dependencia con las cargas y beneficios sociales correspondientes. Ni siquiera podemos hablar de inserción en las formas fraudulentas del trabajo dependiente (EXPLICAR). Si bien FP abre algunas puertas al mundo del trabajo, estas puertas no suelen ser las del trabajo genuino y de calidad, sino más bien las puertas del cuentapropismo y tareas realizadas en la informalidad que completan ingresos familiares. A partir de acá la pregunta vuelve a ser la misma,

¿formar para qué trabajos? ¿Qué es primero: ¿la formación o la existencia de un mercado de empleo cuidado, regulado y con un Estado presente en el control de sus excesos?

De más está decir que la formación como estrategia de supervivencia, es una estrategia válida en contextos de alto desempleo y alta informalidad. Válida y necesaria. Pero no es la formación para el trabajo la que va a resolver los problemas de empleo reales ni las cuestiones relativas a la desigual distribución del ingreso. A lo sumo atenúa los problemas de ingreso de quienes sobrellevan los problemas de empleo recurriendo a las estrategias formativas, pero es el Estado a través de sus políticas públicas el que debe generar las condiciones de posibilidad para el empleo seguro y no el trabajador desempleado, formándose.

5. Conclusiones

La formación profesional constituye un mundo poco explorado en Argentina. No porque no se haya escrito e investigado sobre el tema ni porque no sea materia de preocupación tanto entre los expertos en políticas públicas educativas como para estudiosos en la materia. Es un mundo inexplorado e infravalorado socialmente (es de remarcar que la valoración social de FP depende, como de muchas otras cuestiones, del nivel de institucionalización y formalización por parte de las instituciones del Estado). FP es desde nuestra perspectiva, una de las modalidades más potentes del sistema educativo y, al mismo tiempo, la modalidad con mayores limitaciones y problemas a sortear.

Hemos señalado a partir del trabajo de campo que los procesos educativos en FP deben estar diseñados para construir herramientas de intervención en la realidad y modificar las condiciones y contextos. En función de ello observamos que las trayectorias laborales que preceden a la realización de los cursos son trayectorias no lineales, fluctuantes en trabajos no formales, de corta duración y sucesivas dentro o fuera de la misma o semejante actividad. Resaltamos que el proceso de apropiación de los recursos para la acción va más allá del adquirido en el espacio educativo propiamente dicho. Contemplando este proceso que construye trayectorias identificamos, al adentrarnos en las actividades de electricidad, construcciones, agroindustria y mecánica automotor, cuatro tipos de trayectorias que definimos como trayectorias ‘débiles’ en la actividad laboral; trayectorias fuertes en la actividad laboral; trayectorias con persistencia laboral en la actividad; y sin trayectoria laboral posterior en la actividad.

A partir de estos hallazgos consideramos que en términos analíticos surgen una serie de ejes que resultan claves para comprender la dinámica actual y posibles desafíos de la FP. En primer lugar, es un instrumento inmejorable para salvar o al menos atenuar la grieta entre trabajo e instrucción (Jiménez, 2009) por lo cual no puede ignorar la realidad del mercado de trabajo ni la realidad del empleo, aunque esto no signifique olvidar su inscripción dentro del sistema educativo y la necesidad de articular didácticas especializadas. Reconocer la importancia de aprender en y para el trabajo no significa renunciar a la mirada específicamente educativa que debe sostener la modalidad. En este sentido, FP no debe confundirse con formación calificante o con formación por competencias. Estas últimas dos corresponden a los ámbitos productivos sectoriales exclusivamente y son tanto las empresas como los sindicatos los encargados de formularlas, llevarlas adelante y certificarlas de la manera que les resulte más conveniente según negociación. FP como institución del sistema educativo tiene otras lógicas internas y externas que le dan especificidad, como ser por ejemplo, su carácter compensador y no reforzador de las desigualdades educativas, sociales y laborales.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el desarrollo del artículo en función del uso de la noción de trayectoria para el análisis del vínculo formación-trabajo en el ámbito de FP, no solo podemos pensar formatos de las trayectorias inmediatamente posteriores, sino también formas típicas de atravesar los procesos formativos de FP: 1) de manera paralela a la actividad laboral (como actualización); 2) anterior al ingreso al mercado de trabajo (como aprendizaje de oficio propiamente dicho) y 3) como recurso en situación de desempleo. Este constituye otro de los problemas que FP debe afrontar: hacerse consciente de esta heterogeneidad y actuar en consecuencia preguntándose ¿qué oferta para qué demanda?, ¿qué itinerario ofrecer para cada una de estas realidades? Y este problema es al mismo tiempo una gran potencialidad que tiene la educación de adultos en general y FP en particular: la posibilidad de ofrecer itinerarios diferentes y diferenciados acerca de la misma temática. Problema este que se enlaza con la posibilidad de acreditar saberes y no solo certificarlos.

En tercer lugar, FP tiene el problema de a pesar de ser una modalidad pensada en función de su impacto en la inserción del cursante en el mercado de trabajo, no tiene ni estipula sistemas institucionalizados de seguimiento de egresados para dar cuenta de la efectividad de sus currículas, de sus didácticas específicas y de los formatos de cursada. Como vimos en el apartado anterior, las trayectorias típicas que se plantearon necesitan de una mayor sistematicidad y eso se logra con la construcción de datos más abarcativos y en función de cada una de las familias profesionales. Un sistema de seguimiento de egresados y análisis de datos, articulado con el análisis de las condiciones de inserción, tendría un impacto positivo en la construcción de los trayectos formativos además de brindar herramientas de intervención.

En definitiva, creemos que FP constituye un campo de intervención educativa en el que vale la pena posar nuestras miradas para repensarla como una de las modalidades que necesitan ser tonificadas y no solo en función de a quienes está dirigida (los jóvenes y adultos constituyen un universo tan interesante como difícil), sino especialmente en disputa con ciertos intereses que hacen de FP un campo de disputas que le quitan especificidad, alcance y valor real en tanto espacio de construcción de recursos de y para la acción en un espacio tan problemático como es el espacio laboral, sus relaciones y sus conflictos.

Referencias bibliográficas

- Delfini, Marcelo y Spinosa, Martín (2008). *Trabajo Argentino. Cambios y continuidades en 25 años de democracia*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional-UNGS.
- Frasa, Juliana y Muñoz Terra, Leticia (2004): “Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico”. *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*, IDES, Agosto 2004.
- Gallart, María Ana (1998): “Tendencias y Desafíos de la Formación Profesional y el Empleo en América Latina”. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Washington: OEA, XLII-I-III.
- Jacinto, Claudia (2015): “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”. *Perfiles educativos*, 37 (148), 120-137.
- Jimenez, Mariela (2009): “Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1), 1-21.
- Millenaar, Verónica (2012): “Vínculos con el trabajo e identificaciones de género. La relación con la actividad en el análisis de trayectorias laborales de mujeres jóvenes”. *Desarrollo Económico*, 25, 73-99.

Millenaar, Verónica (2014). “Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género”. *Revista Trabajo y Sociedad*, vol. XVII (22), 325-339.

Spinosa, Martín y Testa, Julio (2009): “L’Enseignement professionnel en Argentine entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”. *Revue Formation et emploi*, 107, 9-24.

Verdier, Eric Verdier (2008). “L’éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d’action publique et des modèles nationaux en évolution”. *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 195-225.

Notas biográficas

Marcelo Fabian Delfini es investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —CONICET/Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)—. A su vez se desempeña como Docente Universidad de Buenos Aires —UBA— y de la Universidad Nacional de Rafaela —UNRaf— en Argentina. Es Doctor en Ciencias Sociales por la UBA y Licenciado en Sociología por la misma universidad. Desarrolló estancias de investigación en la Universidad Libre de Bruselas. Investiga en áreas de sociología del trabajo; trabajo y educación, con particular interés por los procesos de formación profesional. Posee publicaciones vinculadas a las relaciones del trabajo en Argentina, sindicalismo, educación y trabajo.

María Ana Drolas es investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —CONICET— y se desempeña en Centro de Estudios e Investigaciones Laborales —CEIL—. Es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires —UBA—, posee Master por la Universidad Complutense de Madrid —UCM— y Licenciada en Ciencias Políticas por la UBA. Ha desempeñado actividades de docencia de posgrado y participado en congresos orientados a problematizar los vínculos entre educación y trabajo. Sus áreas de investigación son la sociología del trabajo y los vínculos entre educación y trabajo colocando el énfasis a la formación profesional. Posee publicaciones en el campo de la educación y trabajo y en sociología del trabajo.

Juan Sebastian Montes Cató es investigador principal en el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales —CEIL— del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —CONICET—. Se desempeña también como profesor de la UBA en el nivel de grado y posgrado y en la Universidad Nacional de Moreno —UNM—. Es Doctor en Ciencias Sociales; Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo y Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Desarrolló estancias de docencia e investigación en España, Francia, Bélgica y Brasil. Investiga en áreas de sociología del trabajo, relaciones laborales y sociología de la educación (en particular la relación entre trabajo y formación). Posee publicaciones vinculadas a las relaciones del trabajo, sindicalismo, educación y trabajo.

Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la «tercera misión» de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) de Argentina

Re-Significations of the Institutional Governance Resources of the «Third Mission» of the Universities: The Case of the Technological and Social Development Projects (PDTS) of Argentina

Mauro Alonso¹

Resumen

El presente trabajo se propone analizar un instrumento de gobernanza de la «tercera misión» de la universidad, los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) en Argentina haciendo foco en los recursos institucionales que pone a disposición de los académicos para promover un mayor uso del conocimiento. Para tal fin, el trabajo se organiza en seis secciones. En primer lugar, se discute la cuestión de la tercera misión de la educación superior en relación a sus posibles definiciones y, en segundo lugar, se historiza la noción de gobernanza de la tercera misión, destacando aquellos conceptos clave que caracterizan la gobernanza de estas actividades. En tercer y cuarto lugar se presentan los elementos contextuales que dan origen al surgimiento del instrumento PDTS. En la quinta sección se presentan aquellos criterios institucionales sobre los que los PDTS introducen resignificaciones, resultando en una gobernanza diferenciada de estas actividades y finalmente, en la última sección se revisitan algunas de las discusiones. El principal emergente del análisis realizado, muestra, para el caso argentino, cómo los PDTS —como instrumento— incorpora algunas nuevas consideraciones en materia de gobernanza de actividades de tercera misión que, o reconocen matices novedosos respecto de las definiciones de estas actividades o resignifican algunos de los elementos tradicionales de la práctica académica.

Palabras clave

Tercera misión de la universidad, gobernanza, uso del conocimiento, PDTS.

Abstract

This paper aims to analyze a governance instrument for the university's «third mission», the Technological and Social Development Projects (PDTS) in Argentina, focusing on the institutional resources that it makes available to academics to promote greater use of knowledge. The focus of the work involves a literature review regarding the concepts presented together with an empirical analysis nourished by documentary sources and interviews with actors involved in the management of the instrument. For this purpose, the work is organized into six sections. In the first place, the question of the third mission of higher education is discussed in relation to its possible definitions and, secondly, the notion of governance of the third mission is historicized, highlighting those key concepts that characterize the governance of these activities. In third and fourth place, the contextual elements that give rise to the emergence of the PDTS instrument are presented and the origin, definitions and scope of the instrument are characterized. Finally, the fifth section presents those institutional criteria on which the PDTS introduce resignifications, proposing a differentiated governance of these activities. Finally, in the sixth section some of the rehearsed discussions are recovered.

Keywords

Third mission of the university, governance, use of knowledge, PDTS.

Cómo citar/Citation

Alonso, Mauro (2021). Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la «tercera misión» de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) de Argentina. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (2), 205-227. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.2.18128>.

Recibido: 17-08-2020
Aceptado: 10-05-2021

¹ Mauro Alonso, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad de Buenos Aires (CONICET-UBA), mauroralonso@gmail.com.

1. Introducción. La(s) misión(es) de la universidad en cuestión

Desde hace varias décadas, el término «tercera misión» (o tercera función) ha ido adquiriendo cada vez más atención e importancia tanto en la propia práctica de los académicos como en los ámbitos de gestión de la política científica y universitaria y aparece, en tanto declamación normativa, como una función diferenciada de las dos originarias (Trencher *et al.*, 2014; Etkowitz, 1990). Esta tercera misión —más allá de la ausencia de una definición taxativa— y producto también de los múltiples sentidos construidos respecto de su posible definición, es aquella que de forma más explícita se propone que el conocimiento que se produce en la universidad contribuya, en algún sentido, al contexto social en el que esta se encuentra, de manera que se vuelva observable en algún tipo de vínculo específico con su entorno. A lo largo de la historia de la universidad, esta función ha sido nombrada de múltiples formas y los distintos modelos o visiones de universidades dieron diferentes respuestas y denominaciones al vínculo de las universidades con las sociedades: extensión, transferencia, misión o función, compromiso social, impacto social, vinculación, etc.

Por cierto, estas formulaciones que podríamos llamar polisémicas según el contexto en el cual las encontremos, como también opuestas en sus sentidos o con acentos puestos en aspectos diversos, dan cuenta de una misma función histórica (o primigenia) que pone blanco sobre negro aquello que se espera de la universidad como institución de la vida social.

Veamos esta multiplicidad de definiciones más en detalle. La Unidad de Investigación de Política Científica (SPRU por sus siglas en inglés) de la Universidad de Sussex del Reino Unido define estas actividades o tercera misión como aquellas que «se refieren a la generación, uso, aplicación y explotación de conocimiento y otras capacidades de la universidad fuera del ambiente académico» (Molas-Gallart *et al.*, 2002: 3). Otras definiciones varían desde descripciones muy acotadas como «vínculos universidad-sociedad» (Sánchez-Barrioluengo 2014: 176) hasta caracterizaciones complejas que incluyen «todas las actividades que incluyan producción, comunicación, difusión o transmisión de conocimiento hacia el entorno» (Molas-Gallart and Castro-Martínez, 2007: 321) o «actividades relacionadas con la investigación (transferencia de tecnología e innovación), educación (formación docente) y vinculación con la sociedad (visitas a museos, conciertos, conferencias, trabajos de voluntariado, consultoría, etc.)» (E3M Project 2012: 6) o «la relación de la universidad con el mundo no-académico: industria, policymakers y sociedad» (Schoen, A. *et al.*, 2006: 127) para mencionar algunas de las nomenclaturas.

Al analizar en detalle los sentidos construidos a los que refieren las diferentes interpretaciones y dominios de la tercera misión, se pueden deducir tres componentes principales de las actividades: comercialización y explotación económica del conocimiento generado académicamente, utilización del conocimiento teórico y transferencia de conocimiento de las universidades a la sociedad y las políticas públicas (Molas-Gallart *et al.*, 2002; Trencher *et al.*, 2014; Laredo, 2007).

Al diseñar los mecanismos para alcanzar objetivos de su tercera misión —dentro de las tres dimensiones referidas—, una universidad puede verse tentada a centrarse en la primera opción. La lucha por el presupuesto producto de la inflación y la reducción del financiamiento público, a menudo deviene en la necesidad de encontrar fuentes alternativas de financiamiento. La explotación económica de los resultados de la investigación producidos dentro de la institución puede ser una forma efectiva de asegurarse aportes económicos. Esta estrategia incluye patentes, *copyright* y licencias, la creación de *spin-offs* o empresas mixtas de base tecnológica (Molas-Gallart, 2002). Sin embargo, la cantidad de fondos que se puede recaudar

generalmente es limitada en casi todas las disciplinas científicas, excepto en biotecnología e ingeniería de software (Laredo 2007) y se vuelve incluso más acotado para el caso del contexto latinoamericano².

La segunda opción describe la búsqueda de (nuevos) campos de aplicación para el conocimiento teórico. Los resultados de la investigación a menudo no están directamente relacionados con problemas específicos de los contextos de aplicación —en especial al referirnos a la investigación básica en particular—. Aquí aparece una consideración de transferencia de conocimiento que supone que los resultados de la investigación pueden resignificarse como aplicables, tanto en campos prácticos como de otras disciplinas. Esta búsqueda puede estar impulsada por objetivos idealistas, en parte como respuesta a un compromiso social de los propios académicos, puede dar un nuevo sentido a los investigadores (Di Bello, 2013; Vaccarezza y Zabala, 2002) resaltando que los investigadores también pueden obtener nuevos conocimientos de los campos prácticos de aplicación consolidando una dinámica recursiva del proceso de investigación (Olmos-Peñuela, 2015). El proceso de transferencia de conocimiento en la búsqueda de campos de aplicación a veces se puede combinar con los beneficios financieros como se describió anteriormente, pero es importante distinguir entre un interés primario en la búsqueda de «usabilidad» (Fischman, 2014) del conocimiento y el interés primario en el rédito económico (Hayden, Weiß, Pechriggl, y Wutti, D., 2018). Discutiremos estas consideraciones, hasta aquí de orden general, en las secciones siguientes.

Finalmente, la última opción tiene una connotación diferente de las dos primeras y puede verse, de algún modo, como una obligación moral o un deber cívico o ético (Hayden, Petrova y Wutti, 2018). Las universidades juegan un papel importante en la comunicación y la sensibilización del público sobre los hallazgos científicos (Hayden, Petrova y Wutti, 2018). Por otro lado, se asume, o se espera que, los tomadores de decisiones en los ámbitos políticos debieran basar sus decisiones en el estado actual del conocimiento científico, de modo que se espera que los investigadores brinden a estos interesados el conocimiento necesario para la toma de decisiones en materia de diseño de políticas públicas (Weiss, 1989; Jasanoff, 2003) y aún más, que traduzcan o resignifiquen esa información para contextos específicos.

En cualquier caso, como se observa, hemos hecho referencia a cada sentido posible de la actividad como una operación de transferencia de conocimiento. Recuperando las conceptualizaciones antes vertidas, reconocemos al conocimiento como el principal producto de la práctica universitaria, intentando nombrar las múltiples actividades que incluyen el sentido de generación y uso al que nos hemos referido hasta aquí.

Introducimos en la sección siguiente algunas consideraciones respecto de la gobernanza de la tercera misión que nos permiten, en primer lugar, historizar los cambios no solamente en la forma en la que las instituciones de educación superior nombran y jerarquizan sus misiones sino también en que actividades resultan de legítimas o se reconocen legítimas por parte los ámbitos de gestión.

El presente trabajo analiza un instrumento de gobernanza de la «tercera misión» de la universidad, los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) en Argentina haciendo foco en los recursos institucionales que pone a disposición de los académicos para promover un mayor uso del conocimiento.

El trabajo revisita literatura relevante sobre los conceptos presentados junto con un análisis empírico nutrido de fuentes documentales y entrevistas a actores involucrados en la gestión del instrumento. La re-

2 Sobre las particularidades del contexto latinoamericano, véanse trabajos seminales como Naidorf (2009) y Naidorf y Perez Mora (2012) que analizan las características de la cultura académica y las denominadas *actuales condiciones de producción intelectual* en diversos países de Latinoamérica.

visión documental se nutrió de un corpus de documentos oficiales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva de Argentina (12 documentos oficiales del período 2010-2016) y entrevistas a *policy-makers* vinculados a la implementación del instrumento PDTs analizado (9 entrevistas en profundidad realizadas entre 2017 y 2020). El diseño metodológico (eminentemente cualitativo) que orientó la construcción empírica estuvo orientado a indagar en las definiciones sobre transferencia y uso de conocimiento en los lineamientos de política científico-tecnológica tanto en documentos oficiales como en la voz de los funcionarios entrevistados.

En la siguiente sección se discute la cuestión de la tercera misión de la educación superior en relación a sus posibles definiciones y se historiza la noción de gobernanza de la tercera misión, destacando aquellos conceptos clave que caracterizan la gobernanza de estas actividades.

2. Gobernanza de la tercera misión

Producto de la profesionalización de las actividades académicas durante el siglo xx, se intensifica, jerarquiza y compartimenta la gestión de las misiones dentro de la gestión de las instituciones de educación superior (Benneworth, 2014). Como vimos, incluso cuando las «tres misiones» están intrínsecamente vinculadas, haremos foco en aquellas que, en sentido amplio, refieren a la movilización del conocimiento académico (Naidorf *et al.*, 2019), producido en la universidad por sus científicos, hacia sus entornos. Dicho de otro modo, los productos del proceso de producción de conocimiento con objetivo de apropiación (resignificación) por parte de agentes no académicos, o extra-académicos.

En un artículo titulado *Advancing the Science of Science and Innovation Policy*, Daniel Sarewitz (2010), propone una distinción para el diseño de los objetivos de gestión de la investigación académica. El autor distingue entre productos (*outputs*) y resultados (*outcomes*), de dicha práctica. Desde la consagración del modelo lineal-ofertista en el informe de Bush, *Ciencia: la frontera sin fin* de 1945, la distinción entre productos y resultados de la ciencia supuso un solapamiento (Gordon, 2011). A partir de entonces, el modelo hegemónico para el diseño de la política científica en los países centrales y luego en América Latina pasó a basarse en una concepción insumo-producto, donde el Estado debía garantizar los recursos para el funcionamiento de la ciencia (principalmente básica), de la que se derivarían naturalmente las investigaciones aplicadas y los desarrollos tecnológicos que resultarían en beneficios sociales y económicos (Gordon, 2011). El modelo insumo-producto supone que al sistema científico hay que garantizarle ciertos insumos (*inputs*) (financiamiento, recursos humanos), para derivar resultados (*outputs*) mensurables (publicaciones, patentes, etc.). Para este esquema no existe una preocupación por los resultados sociales de la investigación porque se supone un fin *inexorable*, cuasi natural: los beneficios de la ciencia fluyen de manera hacia la sociedad sin la necesidad de intermediaciones o instrumentos para gobernar dicha circulación. De este modo, la gobernanza de estas actividades debiera solamente ceñirse a la provisión de recursos en la espera de productos socialmente valiosos que encontrarán su camino hacia otros ámbitos de la vida social.

Ya pasado el período de institucionalización de la práctica científica, durante la primera mitad del siglo xx, comienza a consolidarse, decíamos, un creciente reclamo por la intervención de la universidad en el mundo social que ponga de manifiesto el cumplimiento de su «función social» (Polanyi, 1968). La masificación de la educación superior, la mayor escala (y alcance) de la investigación universitaria y el papel más importante del conocimiento en el proceso de producción económico han transformado a pequeñas instituciones de élite, gestionadas por pares académicos, en grandes organizaciones con múltiples tareas que

necesitan de nuevas estructuras de gobernanza para gestionar todas las tareas y roles que existen en las instituciones. Zaharia y Gibert (2005) sugieren que ese reclamo proviene de la necesidad de crecimiento constante en la sociedad basada en el conocimiento, que «depende de la producción de nuevo conocimiento» y es el conocimiento el principal *output* de las universidades. Por cierto, sostienen, que este «nuevo conocimiento» debería transmitirse a través de la educación y las nuevas tecnologías de comunicación y garantizarse su «utilización en nuevos procesos o servicios industriales» (Zaharia y Gibert, 2005: 31). En este sentido, Robertson (2000) identifica un posible alejamiento de «la producción de conocimiento basado en disciplinas académicas construidas institucionalmente (por los propios académicos) hacia formas de producción basadas en la aplicación del conocimiento a problemas específicos en entornos sociales, económicos y comerciales específicos» (Robertson, 2000: 48). La consolidación de la tercera misión en las universidades está, entonces, indisolublemente unida a la necesidad creciente de que las universidades demuestren su propósito en la sociedad. Las universidades ya no pueden señalar el valor intrínseco de la educación, ahora deben demostrar su utilidad para promover mejoras materiales en la sociedad (Lockett, Wright, y Wild, 2008) y, de este modo, el aumento de las actividades de tercera misión ha presentado a las universidades y al Estado un nuevo medio para hacerlo: un nuevo escenario en el que probar su valor (Lockett, Wright y Wild, 2008).

Un aspecto evidente de esta transformación se observa también en la gobernanza de las actividades de transferencia de conocimiento. Las universidades siempre han estado involucradas en actividades de transferencia de conocimiento; no son algo nuevo, «descubierto» en los últimos años, como se argumenta desde algunas tradiciones como Triple Hélice o «Modo 2» (Etzkowitz y Leydesdorff 2000; Gibbons *et al.*, 1994) que proponen la idea de una nueva revolución académica que se caracteriza por nuevas universidades que producto de estos cambios se involucran, ahora, en actividades de transferencia. Podemos rastrear las interacciones entre los profesores universitarios (no necesariamente las universidades mismas) y las empresas, desde el desarrollo de la industria química en el siglo XIX (Meyer-Thurrow, 1982; Merton, 1937).

Sin embargo, lo nuevo es la institucionalización de los vínculos entre la universidad y la sociedad a través de la participación directa de la universidad. Sería incorrecto hablar de una revolución académica porque una verdadera «segunda revolución académica» (la primera es la introducción de la investigación junto con la enseñanza a principios del siglo XIX³) implicaría que todo el personal de una universidad esté involucrado tanto en investigación como en enseñanza, y en actividades de tercera misión, lo que está lejos de la realidad en la mayoría de las universidades de todo el mundo⁴. Si bien parte del personal académico está muy involucrado con usuarios, organizaciones del tercer sector o empresas a través de las oficinas o secretarías universitarias especializadas en transferencia de conocimiento, un número significativo se ocupa principalmente de la enseñanza y la investigación, incluso cuando pueda realizar alguna vinculación ocasional. El cambio sustantivo está en el tipo de actividades realizadas por el personal académico (en respuesta a nuevas demandas) y su importancia o peso relativo respecto en el conjunto de las actividades académicas, poniendo de manifiesto no solo la necesidad de apoyarlas, gestionarlas y organizarlas de una manera eficiente sino de promoverlas.

3 Me refiero a la transformación Humboldtiana. Véase (Etzkowitz, 1990).

4 Quizás esto se observe de forma menos evidente para el caso de Universidad Latinoamericana. Al respecto, corresponde mencionar la tradición de extensión universitaria ya presente en la reforma de 1918 (Naidorf, Perrotta y Cuschnir, 2020).

Estos cambios han traído la necesidad de un sistema de gobernanza que debe hacer frente tanto al mayor tamaño y complejidad de la universidad como a su producción grupal altamente específica y diversificada (Geuna and Muscio, 2009). Algunos países están reconsiderando los roles de sus instituciones de investigación (y su financiamiento de investigación) dentro de los sistemas nacionales de innovación, y especialmente con respecto a los institutos de investigación, junto con los cuales hay presiones políticas crecientes para las universidades a recaudar fondos de investigación de la industria y contribuir activamente al desarrollo económico. Esto se debe a que se considera que la investigación universitaria puede promover la difusión de conocimiento situado (Boroschi y Lissoni, 2001; Calderini y Scellato, 2005) y conducir a procesos regionales de innovación (Jaffe 1989). En principio, ayudar a la transferencia y comercialización de resultados es de interés tanto para los investigadores como para la sociedad (Litan *et al.*, 2007) y la transferencia de conocimiento se ha convertido en un problema estratégico: es una fuente potencial (aunque incierta) de financiación para la investigación universitaria y se ha convertido en una herramienta política para el desarrollo económico. Los trabajos que postularon una mayor influencia del contexto de aplicación como orientador de las actividades académicas (Gibbons *et al.*, 1994) y aquellos vinculados al estudio de los sistemas nacionales de innovación (Lundvall, 1992; Nelson & Rosenberg, 1993) estuvieron en el centro de los debates sobre el rol de la universidad en la capacidad innovadora de las naciones y en su nivel de desarrollo productivo.

Sin embargo, este proceso también fue significado de forma crítica, siguiendo a Naidorf (2009), como mercantilización de la educación superior y por suponer, como vimos, una clara «apertura» de la universidad hacia el mercado, explicitándose en las formas de vinculación universidad-empresa (Naidorf, 2005) donde se vuelve visible una valoración de la práctica académica por su capacidad de ser «usada» por la empresa (Naidorf, 2016). En efecto, esta tensión creciente hacia una noción utilitaria —en términos de rentabilidad económica, estrictamente mercantiles— de la práctica académica derivó en dos fenómenos en distintos niveles que motivan el foco de este trabajo.

En primer lugar, como dijimos, la intensificación, por parte de los ámbitos de gestión de las universidades para con los académicos a involucrarse en actividades de transferencia de conocimiento en ocasiones no reconoce los propios matices de estas dinámicas. Si la tercera misión se consolida, en especial en términos económicos, como beneficiosa para la institución, entonces ésta es ahora reclamada a los académicos y esta función no puede ser reducida solamente a la dimensión de la comercialización económica: existen múltiples actividades vinculación entre academia y sociedad que exceden el binomio universidad-empresa. En segundo lugar, y solo analíticamente escindible de la anterior, producto de que esta nueva demanda no pareciera tener en cuenta esas múltiples dinámicas internas de aquello que conocemos como academia —disciplinas, campos de conocimiento, prestigio, trayectorias, etc.— comenzó a proliferar la producción académica respecto de qué es, cómo se realiza y quiénes intervienen en aquellas actividades de tercera misión, ofreciendo múltiples formas y modelos para su estudio, implementación y evaluación de resultados.

De modo que: si la transferencia y vinculación se vuelve a ahora explícitamente reclamadas a los académicos, debieran entonces también reconocerse modalidades de estas dinámicas por fuera de aquellas que sólo observan la transferencia tecnológica o los vínculos universidad-empresa y ponerse además recursos (simbólicos y materiales, en términos de Bourdieu) desde las instituciones de educación superior a fin no solo, de definir aquellas actividades que reconocen como deseables sino también para promoverlas.

En efecto, esto aparece como el principal emergente del análisis realizado. En tanto pesa cada vez más en la cultura de investigación en las universidades la necesidad de transferir conocimiento hacia la sociedad, se ponen en agenda nuevos instrumentos de gestión de las actividades académicas que reconocen estrategias de transferencia y vinculación no tradicionales (como patentes, consultorías, creación de *start-ups*, *spin-offs*, etc.) que reconocen nuevas dinámicas de vinculación y colaboración con otros agentes sociales por fuera del campo académico.

La sección que sigue, muestra, para el caso argentino, el recorrido realizado por el complejo científico y tecnológico nacional que pone en evidencia este componente coyuntural en el que se reclama de forma más explícita a los académicos la promoción de estas actividades producto de un período previo de fortalecimiento sostenido del propio sistema de ciencia y tecnología. Luego de este período, sostengo, los PDTs aparecen como un instrumento que incorpora algunas nuevas consideraciones en materia de gobernanza de actividades de tercera misión que o reconocen matices novedosos respecto de las definiciones de estas actividades o resignifican algunos de los elementos tradicionales de la práctica académica.

3. El Caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) en Argentina. El contexto político que dio origen al instrumento

Durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se designó al Ing. Tulio del Bono al frente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación (SECYT), y al bioquímico Lino Barañao a cargo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT). El nuevo secretario creó un Observatorio de Ciencia, Tecnología e Innovación, al que le encargó la elaboración de las *Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación*, que serían incorporadas en el *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Bicentenario 2006-2010*. Las *Bases* fueron presentadas como un ejercicio de prospectiva, elaborado a partir de un trabajo participativo que involucró a investigadores, empresarios de diversos sectores y funcionarios de distintas áreas de gobierno (Albornoz y Gordon, 2011). El *Plan* establecía una serie de objetivos estratégicos y metas cuantitativas y cualitativas a ser alcanzadas entre 2010 y 2015. Entre sus objetivos figuraban:

1. Objetivo Estratégico 1: orientación de la I+D hacia un mayor conocimiento de los problemas de la sociedad, la mejora de la calidad de vida y el desarrollo social.
2. Objetivo Estratégico 2: creación y aplicación de conocimiento para la explotación responsable de los recursos naturales, protegiendo el ambiente.
3. Objetivo Estratégico 3: fortalecimiento de la innovación, la modernización tecnológica y la vinculación tecnológica en la producción industrial y agropecuaria.
4. Objetivo Estratégico 4: aumento de la base científica y de la capacidad tecnológica (PENCTI Bicentenario, 2006).

Según Albornoz y Gordon (2011), las metas cuantitativas a alcanzar en el transcurso de los siguientes diez años, como condición necesaria para el logro de las metas cualitativas, habían sido las siguientes: 1) La inversión total del país en I+D debía alcanzar el 1% del PBI; 2) la inversión privada en I+D debía equiparar a la inversión pública; 3) el número de investigadores y tecnólogos debía equivaler a un 3% de la PEA, y 4) las diecinueve provincias que concentraban alrededor del 20% de los recursos de I+D, debían duplicar su participación en el total. La institucionalización de las *Bases* en el *Plan Bicentenario*, supuso

la redefinición de las áreas prioritarias en Áreas-Problemas-Oportunidad —en consideración de problemáticas de desarrollo productivo—, y en Áreas-Temáticas-Prioritarias —según consideraciones disciplinarias y tecnológicas. Estos dos grandes conjuntos de áreas prioritarias fueron, a su vez, desagregados en ochenta y dos líneas prioritarias. Sin embargo, se ha señalado que tal cantidad atentó contra la factibilidad de poder priorizar una determinada línea, diluyendo así su carácter prioritario (Emiliozzi, 2011).

La revisión de criterios de relevancia y pertinencia también habían sido puestos en cuestión y revisados teóricamente en Naidorf *et al.*, (2007) y Naidorf (2011) donde se analizó el plan Bicentenario y el impacto que este tuvo en la definición de agendas de investigación en 6 universidades nacionales.

3.1. Crecimiento del complejo científico y tecnológico argentino

La cantidad total de investigadores y becarios del país era de 41 741 en el año 2000, considerando a los miembros del CONICET, universidades públicas y privadas, institutos públicos de investigación y empresas (RICyT, 2013). Cuando este valor se corrige según las dedicaciones equivalentes a jornada completa (EJC) —despejando así las dedicaciones parciales—, este número se reduce a 26 420 (Gordon, 2015). Entre 2000 y 2001, se redujo en aproximadamente 1 300 la cantidad de investigadores, producto de la crisis que forzó a la emigración o la búsqueda de otras inserciones profesionales. A partir de entonces, comenzó un proceso de crecimiento sostenido (Naidorf, Perrotta, 2016). La cantidad total de investigadores y becarios (personas físicas), aumentó a una tasa promedio anual ponderada de 5,90% entre 2000 y 2010, mientras que su EJC aumentó el 6,06%. Esto indica que no sólo se incorporaron nuevos investigadores, sino que también se mejoró la dedicación de los mismos. Este aumento sostenido permitió alcanzar, en 2010, los 2,88 investigadores EJC cada mil personas de la población económicamente activa (PEA), acercándose así al objetivo trazado en el Plan Bicentenario (2006-2010), de contar con 3 investigadores EJC cada mil personas de la PEA para 2010.

Con la llegada al gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en diciembre de 2007, fue creado el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCTIP), designándose a Lino Barañao —hasta entonces Presidente de la ANPCYT—, al frente del mismo. La creación, por primera vez, de un Ministerio de Ciencia y Tecnología (e Innovación Productiva), fue celebrada por la propia comunidad científica como un indicador del otorgamiento de mayor prioridad política a la actividad científica, a la vez que supuso la integración al Gabinete Nacional de un Ministro de esta área.

En cuanto a la organización institucional, estas innovaciones supusieron la separación de la política universitaria de la investigación científica, por cuanto la Secretaría de Políticas Universitarias continuó bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. El nuevo Ministerio creó dos Secretarías: una de Políticas y Planeamiento y otra de Articulación, destinada, justamente, a coordinar políticas con el conjunto del sistema científico. A su cargo quedó el Consejo Interinstitucional en Ciencia y Tecnología (CICYT), que venía funcionando en la órbita de la SECYT desde su creación, a través de la Ley N.º 25 467 de Ciencia, Tecnología e Innovación de 2001 (Gordon, 2015).

Un indicador de la jerarquización de la actividad científica es el aumento de la participación de la función ciencia y técnica en el presupuesto nacional, que pasó de 1,38% en 2003 a 1,78% en 2007, hasta llegar a 1,94% en 2010 (RICYT, 2015) significando un aumento del 40% entre 2003 y 2010. Más importante aún es que se trata de una mayor participación de la función ciencia y técnica en un presupuesto que aumentó un 412% entre 2003 y 2010 en términos nominales. Sin embargo, la partici-

pación del MINCTIP (incluida la ANPCYT, su agencia de financiamiento) sobre el total de la función ciencia y técnica, permaneció en torno al 16% entre 2005 y 2010. Esta circunstancia indica que la asignación de rango ministerial al organismo encargado de establecer la política de ciencia y tecnología, no fue acompañada de un aumento de su poder sobre la distribución de recursos económicos, ya que su participación relativa dentro del presupuesto para el área permaneció estable (Albornoz y Gordon, 2011). Por lo tanto, y a fin de poder avanzar con políticas implícitas de desarrollo tecnológico sectorial, resulta necesario buscar mecanismos de coordinación junto con los organismos de ciencia y tecnología sectoriales.

En relación a los instrumentos adoptados, en los últimos años el MINCTIP ha intentado avanzar hacia una mayor focalización de las políticas, en cuanto a la identificación de beneficiarios e impactos potenciales. En este sentido, se trata de avanzar más allá de las políticas horizontales implementadas desde las reformas institucionales de los años noventa (Gordon, 2011, 2015), que se caracterizaron por el abandono de las políticas sectoriales de desarrollo tecnológico, en línea con los enfoques a favor del desmantelamiento de las instancias estatales de definición de prioridades.

3.2. Características distintivas de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)

Desde el año 2011, las autoridades del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MINTIP) pusieron en un lugar central de la agenda política la revisión de las prácticas de evaluación, como un aspecto más del proceso de transformación del sistema de ciencia y tecnología que buscaba aumentar la cantidad de investigación aplicada y desarrollo tecnológico que se realiza en el país.

Dentro de la órbita del MINCTIP, este desafío estuvo a cargo de la Secretaría de Articulación Científico Tecnológica (SATC), por entonces en manos del Doctor Alejandro Ceccatto, quien a su vez presidía el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT). Este último nuclea a los principales organismos públicos que realizan investigación: la Administración Nacional de Laboratorios e Institutos de Salud (la ANLIS), el Consejo Interuniversitario Nacional (el CIN) por las universidades nacionales, la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (la CONAE), el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (el CONICET), la Comisión de Energía Atómica (la CNEA), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (el CRUP), el Instituto Antártico Argentino, el Instituto Nacional del Agua (el INA), el Instituto Nacional de Desarrollo Pesquero (el INIDEP), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (el INTA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (el INTI), el Ministerio de Defensa, la Comisión de Investigaciones Científicas (la CIC) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, la Secretaría de Políticas Universitarias, incluyendo su Programa de Incentivos, y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (la CONEAU).

La primera acción tomada por las autoridades fue la organización de un taller de discusión entre todas las instituciones científicas nucleadas en el CICYT. El encuentro se tituló «1^{er} Taller de evaluación del personal científico y tecnológico para una Argentina Innovadora», tuvo lugar en Buenos Aires en septiembre de 2011 y se centró en la necesidad de revisar mecanismos institucionales que permitan promover investigaciones orientadas y aplicables más cercanas desarrollo de tecnologías y resolución de problemas concretos.

Como resultado de la labor de la Comisión Asesora, surgieron en 2012: el «Documento I de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del MINCYT: Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico» y el «Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: Precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) al Banco Nacional de Proyectos del MINCYT (2012)».

Uno de los ejes centrales de la discusión fue la necesidad de precisar qué se entiende por investigación aplicada u orientada, qué por desarrollo tecnológico y cómo promover investigaciones socialmente útiles. La particularidad de los PDTS ha sido el intento por articular mecanismos de evaluación para proyectos que tengan en cuenta ambos criterios explicitados pero que a la vez incorporen también el uso concreto de los resultados esperados sin dejar de asumir que los mismos son proyectos de investigación y deben propender a la generación de conocimiento original, lo que será objeto específico del análisis en las secciones sucesivas. En este sentido, se diferencian en un primer nivel analítico de proyectos de investigación aplicada puesto que no solamente se busca el desarrollo de mecanismos y capacidades para la aplicación de un conocimiento previamente generado, sino también la generación de un nuevo producto original que ha de ser adoptado mediante el reconocimiento de un contexto de producción de conocimiento específico y delimitado. A su vez, se buscó ofrecer una resolución que incorpore una visión más específica de la noción de originalidad y que retome e incorpore la aplicabilidad del conocimiento como un eje sustantivo.

En palabras del Doctor Hugo Sirkin, ex secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, los PDTS: «Son un intento para equilibrar el desarrollo científico que tiene el país, que podríamos decir que es desparejo. La Argentina tiene una tradición científica relativamente importante, un desarrollo fuerte en un conjunto grande de especialidades y una base muy sólida para la actividad científico técnica. Pero tiene cierto sesgo que es producto de la historia, por cómo se desarrollaron estas actividades a lo largo de la última parte del siglo pasado»⁵.

Según el Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP un PDTS:

- a. Consiste en un proyecto de actividad que hace uso de conocimientos científicos y tecnológicos pertenecientes a una o más disciplinas;
- b. Está compuesto por elementos de distintos tipos (tales como antecedentes teóricos, metodologías y técnicas, información específica, fases, recursos técnicos y financieros, experticias, legitimidad ética y social, criterios evaluativos de la misma actividad) suficientemente explícitos y ordenados de manera que permitan la comprensión de sus fines y objetivos, el alcance del avance cognitivo propuesto, la factibilidad de su realización, la evaluación de su gestión, avance y logros;
- c. Tiene por objetivo la resolución de problemas o necesidades de carácter práctico; esto es, problemas y necesidades no justificados en la sola curiosidad científica, el avance del conocimiento

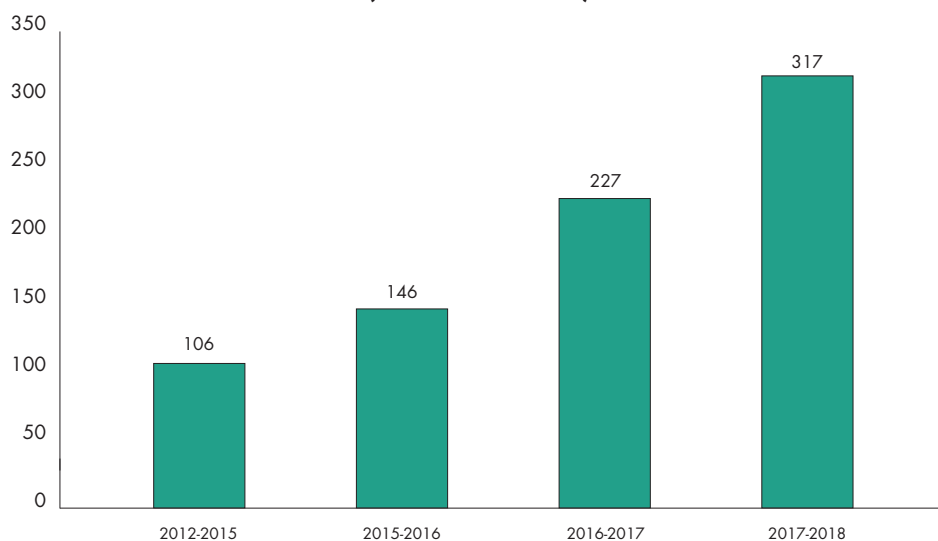
5 3º Encuentro de Investigadores de la Patagonia Austral, octubre de 2014. Disponible en: <http://www.unpa.edu.ar/noticia/sirkin-los-pdts-son-un-intento-para-equilibrar-el-desarrollo-cientifico-del-pais>.

- disciplinar o la solución de incógnitas teóricas, sino problemas o necesidades enmarcados en la sociedad, la política, la economía o el mercado;
- d. Está orientado a la resolución de un problema o al aprovechamiento de una oportunidad —sea ésta una tecnología, un marco normativo, un programa de intervención en la sociedad, una perspectiva o una evaluación de procesos y productos— que puede ser replicable o sólo aplicable a un caso singular;
 - e. Cuenta con un objetivo que debe estar justificado en un interés nacional, regional o local, sea por acciones estatales o privadas;
 - f. Debe presentar la resolución de problemas y/o necesidades incorporando innovaciones cognitivas; esto es, no se limita a la aplicación de procedimientos, rutinas, metodologías, hallazgos, afirmaciones de conocimiento, etcétera, ya codificados y normalizados en la base de conocimientos accesible localmente y que es propia de las disciplinas del proyecto, aunque estos elementos formen parte del mismo;
 - g. Debe identificar una o más organizaciones públicas o privadas que estén en capacidad de adoptar el resultado desarrollado;
 - h. Puede identificar una o más organizaciones públicas o privadas que demanden de manera concreta el resultado desarrollado;
 - i. Debe tener una o más instituciones financiadoras que proveerán, garantizarán o contribuirán a su financiamiento; y
 - j. Debe contar con una evaluación previa realizada en la institución que presenta el proyecto al Banco Nacional por especialistas o idóneos, que contemplará: 1) factibilidad técnica y económico-financiera o equivalente; 2) adecuación de los recursos comprometidos (humanos, infraestructura y equipamiento, y financiamiento); y 3) informes de avances sobre la ejecución del proyecto cuando corresponda.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva ha establecido un Banco de PDTs que se encuentra en su página web desde octubre 2012.

Desde 2012, se han financiado más de 300 proyectos PDTs con participación de múltiples disciplinas e instituciones del complejo de ciencia y tecnología.

Gráfico 1. Cantidad de proyectos por año (Acumulado total)



Fuente: elaboración propia en base a datos del MINCTIP.

4. La pretensión de uso del conocimiento y su dimensión de análisis en la gobernanza de la tercera misión

Zabala (2004) sostiene que existen tres niveles de análisis principales como fue planteado el problema sociológico de las relaciones entre producción y apropiación de conocimientos científicos: un nivel macrosocial donde la utilidad es pensada en términos históricos en relación el desarrollo del orden social, un nivel institucional o meso donde se analiza la forma en que los entornos institucionales alientan u obstaculizan los procesos de apropiación de los conocimientos, y un tercer nivel, de corte micro-social, que se centra en las interacciones siendo la utilidad el resultado de procesos concretos de apropiación, dialógicos y contingentes, entre agentes sociales. La utilidad social de los conocimientos científicos en tanto objeto analítico —en el plano meso sobre el que se hará énfasis— se encuentra mediada por la capacidad de determinadas instituciones dedicadas a la producción de conocimiento de convertir los mismos en recursos para el desarrollo. En efecto, el plano de análisis que se desprende de la articulación anterior supone entonces, siguiendo a Zabala (2004), concentrarse en «el comportamiento de determinadas instituciones en relación con un objetivo preciso: que los conocimientos producidos se conviertan en recursos para el desarrollo económico y social» (Zabala, 2004: 157). Esto supone observar de qué manera el contexto político e institucional incide en los procesos de construcción de utilidad de conocimientos científicos. Como se subrayó anteriormente, el enfoque teórico asume que las políticas públicas e institucionales, entendidas como dimensiones de contexto, pueden analizarse tanto como pautas y reglas externas a los actores a la vez que como elementos que forman parte de sus orientaciones de acción. Señalé que una mirada amplia del problema de la utilidad reconoce la existencia de pautas y reglas institucionalizadas en las comunidades científicas, en la toma de decisiones de políticas públicas o en los modos de funcionamiento de organizaciones que en parte ingresan en el escenario de interacción en el cual participan investigadores, intermediarios y usuarios. En ese espacio, a la vez que imponen límites a los modos de percepción y evaluación de los actores, también son pasibles de ser resignificados a la luz de la confrontación de cosmovisiones en el ambiente interactivo. Al respecto, los PDTs, sostengo se insertan en esta batería de esfuerzos institucionales por generar mecanismos para el desarrollo de conocimiento científico

que sea «usado» (apropiado) por la sociedad, representada en alguna de las dimensiones institucionales que resignifica.

En líneas generales puede decirse que la orientación actual de las políticas de gobernanza de la «tercera misión» está fuertemente conectada con la idea reconocer trayectos diferenciados y como objetivo de máxima de fomentar y promover las innovaciones que eventualmente podrían derivarse del uso de los conocimientos generados por esos grupos. Este tipo de acciones impulsadas desde el MINCTIP explicitan una voluntad de generar instrumentos que articulen la producción académica con la resolución de problemas sociales. En el caso del instrumento PDTS, esas voluntades se convierten en recursos para el fin propuesto en dos sentidos: en primer lugar, habilitan a la institucionalización de una práctica de investigación que se reconoce como valiosa y promueven el desarrollo de capacidades en el sistema de gestión de CyT para identificarlas y, en segunda instancia, promoverlas.

5. Recursos institucionales que los PDTS resignifican: Evaluación diferenciada y definición de criterios de novedad local, relevancia, pertinencia y demanda del conocimiento

En efecto, tal como afirmé arriba, el objetivo de máxima de los PDTS quedó emparentado con la promoción de un mayor uso del conocimiento científico que se produce en el complejo de CyT nacional. Para la consecución de ese objetivo, el instrumento pone a disposición recursos (materiales y simbólicos).

Al plano material corresponden los recursos económicos asignados a las convocatorias (para financiamiento de proyectos y gestión de los mismos). En el plano simbólico, se ubican aquellas definiciones que, sostengo, son las más valiosas del instrumento y pueden servir como insumo en el futuro, dado el aprendizaje de la experiencia transcurrida.

En lo que sigue analizo seis dimensiones que el instrumento PDTS introduce y que analizaré en tanto recursos simbólicos (Bourdieu, 1979; Strauss, 1978) puesto que comienzan, luego de la implementación del instrumento PDTS a tomar parte del significado del instrumento de política científica que resignifican una práctica o conjunto de prácticas (la producción de conocimiento) que habilitan definiciones precisas de respecto del modo de un modo de producción de conocimiento orientado hacia fines de utilidad social. En efecto, estos recursos simbólicos (ver Tabla I) en el desarrollo del instrumento PDTS y su implementación resultan en *capacidades* en la medida en que redefinen o habilitan la institucionalización de prácticas individuales y colectivas. De este modo reconocer, definir e incorporar en el sistema de CyT un instrumento de política científica que propone definiciones sobre el modo de producción de conocimiento supone la capacidad de validar e institucionalizar prácticas que se consideran deseables y se buscan promover.

Tabla I. Dimensiones sobre las que los PDTs introducen resignificaciones

Primera dimensión: evaluación diferenciada
Segunda dimensión: criterio de novedad u originalidad local en el conocimiento
Tercera dimensión: criterio de relevancia
Cuarta dimensión: criterio de pertinencia
Quinta dimensión: criterio de demanda

5.1 Primera dimensión: evaluación diferenciada

Sostuve que la introducción de una evaluación diferenciada para actividades de producción de conocimiento con fines de transferencia y uso es el elemento más distintivo del instrumento PDTs. En efecto, recuperando la caracterización introducida en el por Fernandez Esquinas *et al.*, (2011) respecto de los elementos constitutivos de la evaluación de actividades de CyT, analizo debajo aquellas redefiniciones en el instrumento PDTs sobre la evaluación y que, como dije más arriba, suponen recursos capaces de resignificar el modo de producción de conocimiento.

Tabla II. Redefiniciones de los elementos que componen la evaluación

ELEMENTO DE LA EVALUACIÓN	MODELO TRADICIONAL ⁶	RECURSOS EN EL MARCO DE LOS PDTs
Elemento 1	Autogobierno de las comunidades científicas	Inclusión de actores extra-académicos en la evaluación
Elemento 2	Separación funcional de las agencias de evaluación respecto a los organismos de la política científica	Evaluación de resultados en instituciones
Elemento 3	Evaluación por pares <i>ex ante</i>	Evaluación cuatripartita
Elemento 4	Herramientas de financiación y evaluación dirigidas a individuos	Evaluación dirigida a grupos que impactan en los informes y promociones individuales de los investigadores involucrados
Elemento 5	Evaluación de proyectos tipo « <i>bottom-up</i> » es decir a partir de proyectos propuestos por los involucrados.	Inclusión de nuevos insumos para la evaluación como son los informes de los demandantes o adoptantes
Elemento 6	Separación entre la evaluación científica y la evaluación del desarrollo tecnológico.	Evaluación basada en procesos y resultados por un conjunto de expertos que acuerdan criterios diferenciados
Elemento 7	<i>Outputs</i> de la práctica de investigación: papers, libros, patentes, etc.	<i>Outputs</i> : resultados, grado de adopción, evaluación de procesos.

Fuente: elaboración propia.

* (Fernandez Esquinas *et al.*, 2011).

- Elemento 1: Autogobierno de las comunidades científicas. Siguiendo a Fernandez Esquina *et al.*, (2011) son los propios científicos los que deciden cuáles son las pautas de evaluación (Fernandez Esquinas *et al.*, 2011). Si bien existen tensiones en todo complejo de CyT respecto de la evaluación y ésta no está nunca desvinculada por completo del contexto en el que se inserta⁶, la «comunidad científica» cuenta con un alto grado de autonomía para definir los criterios de asignación de recursos.

En efecto, un punto a destacar en el proceso de evaluación de PDTs es la incorporación de nuevos actores en esta instancia. La participación de representantes de las entidades adoptantes y demandantes significó una apertura hacia la evaluación extendida (Jiménez-Buedo y Vielba, 2009: 732) y, de esta manera, la pertinencia y la relevancia de las investigaciones dejan de ser definidas por pares exclusivamente, de modo que el ejercicio supone una operación de apertura

⁶ El sistema de CyT requiere de *inputs* materiales, ligados a recursos económicos que el Estado le provee. Sin embargo, el proceso de asignación de esos recursos es mayormente definido mediante criterios establecidos por la propia comunidad científica.

que discute el autogobierno imperante en el proceso de evaluación de la práctica científica⁷. La modalidad de evaluación conjunta genera mecanismos de interacción fructuosos desde distintas miradas, donde un técnico, idóneo o usuario (demandante u adoptante) interactúa con un evaluador par (disciplinar) para determinar la factibilidad técnica del proyecto.

- Elemento 2: Separación funcional de las agencias de evaluación respecto a los organismos de la política científica

El instrumento PDTs introdujo algunos matices novedosos en materia de evaluación de actividades de CyT respecto de la separación funcional de las agencias de evaluación. Si bien la evaluación de desempeño de los investigadores involucrados en proyectos PDTs continúa estando en la órbita de la pertenencia institucional de cada investigador, se generaron instancias intermedias de evaluación para las actividades PDTs para las que se crearon instancias institucionales específicas. El caso de las Comisiones de Acreditación al BNPDTS que pondera la capacidad de cumplimiento de objetivos y consecución de resultados. Por su parte la Comisión de Desarrollo tecnológico y social que evalúa el desempeño de un investigador en cuanto a su informe reglamentario y promoción en caso de investigadores de Conicet en el caso de dirigir un PDTs. En este sentido, se observan cambios en la modalidad de evaluación en dos niveles: en un primer nivel, en el que se evalúa el proyecto PDTs y en un segundo nivel en el que se evalúa el desempeño del investigador.

- Elemento 3: Predominio del sistema de evaluación por pares *ex-ante*.

En línea con lo descripto para el Elemento 1, en los PDTs se introduce, además de la función *ex-ante*, una función de evaluación *ex-post* en la que debieran participar actores externos al complejo de CyT. El aspecto relevante lo constituye la búsqueda de evaluadores, que, mientras que regularmente queda a cargo de las comisiones disciplinares que se encargan de la designación de pares externos, en esta instancia se amplía también al personal técnico de la del MINCTIP, que se encarga de analizar los temas de los proyectos y hacer búsquedas selectivas, por ejemplo, en colegios profesionales o cámaras empresarias. Es de destacar que muchas veces los evaluadores idóneos son los mismos pares (que para estos casos coincide con la definición de evaluador disciplinar).

La necesidad de realizar una evaluación presencial cuatripartita, a la vez que promueve la vinculación extra pares, complejiza la evaluación en términos organizativos, teniéndose que incorporar nuevas rutinas por parte de los distintos actores que participan en los procesos de evaluación, lo que exige un esfuerzo mayor de coordinación. A lo que efectivamente se ha recurrido es a la valoración del informe del demandante o adoptante del proyecto como insumo.

- Elemento 4: Herramientas de financiación y evaluación dirigidas a individuos.

En este nivel, los PDTs introducen un formato de evaluación que reconoce el trabajo en grupo inherente a la práctica académica. Mientras que las evaluaciones de proyectos y su financiación están principalmente abocadas a identificar la capacidad del director de proyecto y del equipo de producir «productos» publicados, el foco en el caso de los PDTs está puesto en el proyecto, su proceso y resultados y en el grupo de trabajo ponderando los roles e impactando en la evalua-

⁷ Este tipo de evaluaciones está siendo implementada de manera experimental en algunas experiencias como las llevadas a cabo recientemente en Barcelona donde el Ministerio de Salud incluyó a beneficiarios en la evaluación de proyectos de investigación desde allí promovidos.

ción individual. Suponen en este sentido, un recurso en la dirección de complejizar la evaluación de la práctica científica reconociéndola como producto de una labor colectiva. La pretensión manifiesta de los que promueven el instrumento desde la secretaría de CyT es que también la participación en PDTS impacte en los concursos docentes a través del reconocimiento de este tipo de prácticas investigativas⁸.

- Elemento 5: Separación entre la evaluación científica y la evaluación del desarrollo tecnológico. El instrumento de evaluación para PDTS supone que la evaluación científica y la tecnológica no son *a priori* dos estadios diferenciados que deban ser evaluados por separado. Incluso cuando esto no necesariamente estuvo presente en el origen del instrumento, más bien orientado a dar marco a actividades tecnológicas, el resultado supone un mecanismo en el que esta diferenciación no presenta un peso significativo o bien no resulta definido previo a la evaluación del proyecto.

Siguiendo a Roca y Versino (2010), en la evaluación disciplinar, por pares: «la *pertinencia* se subsume a la *calidad* y la excelencia a la *evaluación de pares* garantizando el funcionamiento de los mecanismos de reproducción de conocimientos que históricamente han impedido concebir actividades de investigación y desarrollo en función de objetivos adecuados a las necesidades locales». (Versino y Roca, 2010: 10). En la evaluación PDTS se atiende a criterios de acreditación que califican a los proyectos en función de su aporte a la resolución de problemas, necesidades o demandas identificables en la sociedad y/o expresadas por los agentes sociales en la esfera de la política, el mercado, el territorio, la cultura o la estructura social, en sentido amplio. La característica de dicho aporte en materia de conocimiento es lo que permitirá identificar a un PDTS y diferenciarlo de otras actividades científico-tecnológicas y profesionales que no se incluirían en la misma categoría de actividad.

- Elemento 6: Predominio de procedimientos de evaluación de tipo «*bottom-up*» para la asignación de recursos a proyectos.

Si bien el modelo *bottom-up* no presenta en el instrumento PDTS cambios significativos, puesto que son los propios investigadores los que presentan los proyectos, sí puede observarse un matiz que propone una vía alternativa en el proceso de incorporación de demandas al involucrar un adoptante y demandante en la formulación del proyecto. En un segundo nivel, los PDTS incorporan el mecanismo de financiamiento externo con la figura de institución financiadora, por lo que también permiten incorporar a la «demanda», traducida en financiamiento, para reconocer una evaluación diferenciada que no solamente sea originada en el ámbito académico.

- Elemento 7: *Outputs* de la práctica de investigación.

Un último elemento respecto de la evaluación diferenciada que proponen los PDTS, que no se corresponde directamente con el esquema presentado por Fernandez Esquinas *et al.*, (2011) supone el reconocimiento de otros productos (*outputs*) posibles de la práctica científico-tecnológica. Mientras que, mediante la evaluación tradicional, como sostuvimos antes, pone su énfasis en productos mensurables de la investigación (publicaciones, patentes, contratos, etc.) la evalua-

⁸ En la actividad llevada a cabo en el mes de septiembre de 2019 en la Universidad de Buenos Aires se expresó la voluntad de promover que en los concursos docentes los PDTS permitan valorar este tipo de investigaciones y también se han reconocido los PDTS como proyectos que perciben el Incentivo Docente otorgado por la Secretaría de Políticas Universitarias a docentes universitarios investigadores.

ción PDTS supone un recurso para reconocer la existencia de otros productos posibles, ligados a resultados o al cumplimiento de objetivos que no se inscriben en los indicadores tradicionales y para los cuales son necesarias una batería de capacidades de evaluación que no se encuentran todavía maduras⁹. En este nivel resulta sustantiva el insumo que ofrezca el demandante y adoptante (materializado en una grilla de cumplimiento de objetivos) sobre la que se cimenta la evaluación de desempeño del proyecto.

5.2 Segunda dimensión: criterio de novedad u originalidad local en el conocimiento

Un proyecto PDTS, necesariamente, debe pretender generar un aporte de nuevos conocimientos. Ahora bien, mientras que la referencia a la originalidad supone el desarrollo de conocimiento «nuevo» en tanto descubrimientos que «corran las fronteras del conocimiento» en el marco de los PDTS, mediante una redefinición del concepto, se incorpora lo local, en tanto contexto de aplicación y demanda, como garante de originalidad.

Las consideraciones sobre la originalidad de los proyectos sugieren la necesidad de revisar el concepto de novedad del conocimiento a un significado acotado a las condiciones locales: se trata, entonces, de entender la cuestión de la originalidad en estrecha relación con lo local de ese conocimiento.

Esta operación de resignificación, de corte epistemológica, propone un matiz de resolución respecto de las discusiones sobre ciencia básica, ciencia aplicada y desarrollo tecnológico. Si se hace foco en el proceso de producción de conocimiento, situado y contextual, la originalidad o novedad puede emparentarse a la capacidad de reformular un problema de conocimiento o realizar traducciones para su aplicación lo que, en un contexto determinado, en el marco de un PDTS, puede ser definido como original.

5.3 Tercera dimensión: criterio de relevancia

El criterio de relevancia, más que cualquier otro, está relacionado con los objetivos de la política pública, el sentido de urgencia o necesidad de la problemática a resolver mediante el conocimiento aplicado o el impacto esperado de los resultados de la innovación tecnológica. En efecto, la relevancia es un concepto estrictamente político (en sentido amplio) y, por lo tanto, no califica a características intrínsecas de los proyectos de investigación sino a los objetivos o fines a los que tiende y a los objetos a los cuales se aplican. Una referencia directa a la relevancia es la adecuación de los objetivos del proyecto a las políticas públicas o a los objetivos estratégicos tanto de la política de ciencia y tecnología (nacional, provincial o municipal) como de políticas de otros sectores que inciden en la producción de conocimientos (políticas de salud, industrial, agropecuaria, de vivienda, etcétera). Tal como hemos reconocido luego de haber indagado y propuesto definiciones diversas sobre los criterios de pertinencia y relevancia los documentos que dan origen a los PDTS son los primeros en los que se diferencian de forma explícita desde un documento oficial (Naidorf, Vasen, Alonso, 2016).

Pero también la relevancia puede referir a puntos de vista diferentes a los de la política pública y vincularse a objetivos de política de sectores de la sociedad civil o a valores más o menos generalizados en la sociedad. Esto puede generar contradicciones entre diferentes orientaciones que se desenvuelven en ella y que se pueden manifestar en los objetivos de los proyectos.

⁹ Son los propios evaluadores entrevistados los que demandan mayores especificaciones e instrumentos para la toma de decisiones.

La resolución del criterio de relevancia está necesariamente en manos de las instituciones que presentan los PDTS al Banco de proyectos de acuerdo a las prioridades que expresan las mismas en cuanto a su relación con la sociedad. En este sentido, la relevancia para los PDTS, reconocida como un concepto estrictamente político, representa un corrimiento del ideal de relevancia de la investigación, a crítica y multívoca, sobre la que se construyen discursos para legitimar prácticas de investigación. La relevancia, está, en el marco de los PDTS, contextualmente situada y explícitamente definida para cada PDTS en tanto resulta de una atribución de los agentes que intervienen en la producción de conocimiento.

5.4 Cuarta dimensión: criterio de pertinencia

Si la relevancia indica la importancia de los objetivos del PDTS en relación a las necesidades y urgencias de la sociedad, expresadas por los agentes que la definen, la pertinencia considera si la estrategia de investigación y la metodología propuestas por el proyecto, como así también los resultados esperados son adecuados para resolver el problema identificado en la localización o para el uso concreto postulado por el proyecto. Este es un criterio que refiere, entonces, a condiciones «internas» del proyecto con las condiciones «externas» de la aplicación de sus resultados. El análisis de la pertinencia es próximo al de la capacidad del proyecto de alcanzar los resultados esperados, un análisis que considera a la metodología, recursos disponibles, accesibilidad al objeto de estudio, adecuación de recursos humanos, etcétera que es típico de todo proyecto (básico o aplicado). Si este análisis se refiere solamente a componentes internos del proyecto, el de la pertinencia contrasta estos componentes con el objetivo y el contexto de la aplicación de sus resultados. Al igual que en el caso del criterio de relevancia, la consideración del criterio de pertinencia en cada proyecto está a cargo de los agentes que lo definen.

5.5 Quinta dimensión: criterio de demanda

Una condición clave de los PDTS es la existencia de un agente demandante, un agente adoptante y un agente financiador del proyecto. En todas las áreas de conocimiento, la existencia de demanda constituye evidencia de que los resultados del proyecto interesan a la sociedad, representada en un actor institucionalizado, y no solamente a la comunidad de investigación desde un punto de vista del interés disciplinar.

El concepto de demanda sugiere la acción de requerir un aporte o bien determinado a los organismos de ciencia y tecnología y universidades sea a sus autoridades, estructuras burocráticas o a través de sus investigadores. Si bien la noción de demanda no es para nada nueva en el marco de las PCTI, significan un intento sostenido por incorporar actores en el proceso de organización de agendas de investigación. En este sentido, incluso cuando otros instrumentos de política de CyT ya contaran con alguna definición respecto de la demanda de conocimiento, estos estaban mayormente orientados al plano productivo y vinculados a empresas. En el caso PDTS, se reconoce, también, como «un otro» en proceso de producción de conocimiento no solamente empresas sino también otro tipo de organizaciones de la sociedad civil e incluso, como se dijo antes, dependencias del Estado (en todos sus niveles).

En este sentido, representan también un impulso por definir y dar significado preciso a la inclusión (y modalidad) de actores externos al proceso de producción de conocimiento.

Estas dimensiones analizadas suponen un proceso de resignificación del modo de producción de conocimiento valioso y novedoso en algunos casos en vías de dar marcos institucionales a nuevas prácticas y perfiles de investigación e investigadores.

Puesto que, como se dijo antes, la cultura académica (Naidorf, 2005) supone un conjunto de prácticas y definiciones sobre el quehacer académico que habilita y constriñe cursos posibles de acción, los esfuerzos por dar marco institucional (y legitimidad) a actividades que no se reconozcan como hegemónicas dentro de la propia cultura académica son valiosos en tanto plausibles de promover su reproducción.

6. Discusión

Más allá de los alcances y limitaciones en su implementación, analizados en otros trabajos (Naidorf *et al.*, 2018; Senejko, 2019; Naidorf *et al.*; 2020, entre otros), los PDTs cuentan con el objetivo de máxima, enunciado en el propio Documento I, de: «hacer uso del conocimiento científico-tecnológico (...) y tienen por objetivo la resolución de problemas o necesidades de carácter práctico» (Documento I: 1).

Las definiciones de uso que proponen los PDTs, en tanto instrumento de política científica, apuntan a promover espacios de interacción entre científicos y usuarios, ofreciendo mecanismos de evaluación diferenciada a los investigadores para tal fin y esto es, para todos los casos de política científica, un ejercicio de delegación, en cuyo seno se ubican las asimetrías de información entre quienes señalan un marco de acción y los agentes que se los apropian, rechazan o resignifican, lo que, en efecto, se observa en el bajo grado de participación de los investigadores en el instrumento y la incluso menor participación en su dimensión más innovadora: la evaluación diferenciada.

Los agentes políticos a cargo de la gobernanza de estas actividades, ponen a disposición recursos materiales, como el financiamiento específico de proyectos y simbólicos, asociados a la gestión de una evaluación diferenciada que, se suponía, sería capaz de impulsar el desarrollo de proyectos que se incorporen al BNPDTS.

Los PDTs introducen una nueva modalidad que buscó, en algún sentido, empujar al investigador a incorporar al destinatario de su producción en el proceso de producción de conocimiento, asumiendo que producto de esta relación resultaría un mayor uso del conocimiento producido¹⁰. En la propuesta del primer diseño de los PDTs, ésta se orientó principalmente a académicos con perfiles «mixtos», que procuran «mantenerse» en el sistema y no ser penalizados si hacen investigación orientada que no resulte en los *outputs* tradicionales que el sistema evalúa favorablemente.

Por su parte, la figura del actor externo fue ampliándose progresivamente por iniciativa de las universidades. Tal es así que fueron las universidades las que propusieron que en lugar de denominarse Proyectos de Desarrollo Tecnológico también se agregaría la categoría «social» para no asociarlo solo a vinculación Universidad-Empresa.

La importancia de incluir a actores externos en el diseño, implementación y evaluación de proyectos es nuestra preocupación desde larga data (Naidorf, 2009; Vasen, 2013) y se había comenzado a reflejar desde

10 Vale aclarar que junto con los PDTs el programa PROCODAS (Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales creado por Resolución Ministerial N.º 609/2008) también se propuso incorporar al destinatario final como parte del proceso de producción de conocimiento. Acerca de los alcances del programa se puede consultar: Galante 2009 y Estébanez 2011.

lo normativo en la Ley de Educación Superior a partir del denominado «consejo social», para el caso de las universidades, pero aún hoy presenta dificultades su efectiva implementación.

Más allá de estas dificultades, el análisis contextualizado del surgimiento del instrumento y de sus implicancias en materia de investigación académica, muestran un esfuerzo por institucionalizar mecanismos de vinculación efectiva entre universidad y sociedad, reconociendo el significado virtuoso de esta vinculación en tanto actividad de tercera misión de las universidades.

Quizás el análisis de la experiencia PDTs pueda servir como insumo también para repensar gobernanza de la ciencia y la tecnología, la dinámica de sus actores, sus fortalezas, debilidades y aquellos ámbitos en los que desarrollar dependencias institucionales que sean las responsables de promover procesos de uso de conocimiento para consolidar aquella función social vinculada a la tercera misión que de la universidad se espera.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, Mario y Ariel Gordon (2011): “La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009)” en Mario Albornoz y Jesús Sebastián (eds.): *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC.
- Benneworth, Paul Stephen (2014): “Decoding University Ideals by Reading Campuses”. *The Physical University*, 217-242.
- Bourdieu, Pierre (1979): “Symbolic Power”. *Critique of Anthropology*, 4 (13-14), 77-85.
- Bourdieu, Pierre (1984): “Homo Academicus”. Buenos Aires: S.XXI, 2008.
- Di Bello, Mariana & Romero, Lucía Ana (2018): “Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús”. *Apuntes*, 45 (82), 145-171.
- E3M Project. (2012). *Green Paper: Fostering and Measuring «Third Mission» in Higher Education Institutions*.
- Etzkowitz, Henry (1990): “The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development” en Susan E. Cozzens, Peter Healey, Arie Rip y John Ziman (eds): *The Research System in Transition*. Springer: Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-2091-0_9.
- Etzkowitz, Henry y Leydesdorff, Loet (2000): “The Dynamics of Innovation: from National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations”. *Research Policy*, 29 (2), 109-123.
- Fernández-Esquinas, Manuel; Torres-Albero, Cristóbal; Rey-Rocha, Jesús y Martín-Sempere, María José (2011): “Dissemination Practices in the Spanish Research System: Scientists Trapped in a Golden Cage”. *Public Understanding of Science*, 20 (1), 12-25.
- Fischman, Gustavo (2014): “If the Research is Not Used, Does it Exist”. *Teachers College Record*, 17570, 1-10.
- Geuna, Aldo y Muscio, Alessandro (2009): “The Governance of University Knowledge Transfer: A Critical Review of the Literature”. *Minerva*, 47 (1), 93-114.

- Hayden, Markus C.; Weiß, Martin; Pechriggl, Alice y Wutti, Daniel (2018): Insights into University Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) and Other Scientific Disciplines—More Similarities Than Differences. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 3, 32. DOI: <https://doi.org/10.3389/frma.2018.00032>.
- Jasanoff, Sheila (2003). *States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order*. Londres: Routledge.
- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán (2004). *Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Laredo, Philippe (2007): “Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?”. *Higher Education Policy*, 20 (4), 441-456.
- Lockett, Andy; Wright, Mike y Wild, Andrew (2013): “The Co-Evolution of Third-Stream Activities in UK Higher Education”. *Business History*, 55 (2), 236-258.
- Lundvall, Bengt-Åke (1992): “User-Producer Relationships, National Systems of Innovation and Internationalisation” en Bengt-Åke Lundvall (eds.): *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres: Pinter Publishers.
- Merton, Robert K. (1937): “The Sociology of Knowledge”. *Isis*, 27 (3), 493-503.
- Meyer-Thurrow, Georg (1982): “The Industrialization of Invention: A Case Study From the German Chemical Industry”. *Isis*, 73 (3), 363-381.
- Molas-Gallart, J., & Castro-Martínez, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of ‘Third Mission’ indicators. *Research Evaluation*, 16(4), 321-330.
- Molas-Gallart, Jordi; Salter, Ammon; Patel, Pari; Scott, Alister y Duran, Xavier (2002). *Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Naidorf, Judith (2010) *Mercantilización de la Universidad Primer Foro Nacional de Educación para el Cambio Social* (1ª ed.). Buenos Aires: El Colectivo, 2010. Encuentro Nacional de Estudiantes de Organizaciones de Base (ENEOb).
- Naidorf, Judith C. (2014): “Knowledge Utility: From Social Relevance to Knowledge Mobilization”. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 89.
- Naidorf, Judith; Vasen, Federico y Alonso, Mauro (2016): “Los proyectos de desarrollo tecnológico y social como política científica”. *Brazilian Journal of Latin American Studies* (PROLAM/USP), 27.
- Naidorf, Judith; Perrotta, Daniela; Gómez, Sebastián y Riccono, Guido (2015): “Políticas universitarias y políticas científicas pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social”. *Revista Cubana de Educación Superior*. Número Especial, 10-28.
- Naidorf, Judith; Vasen, Federico y Alonso, Mauro (2019). “Aunar criterios en un sistema fragmentado. tensiones en torno a evaluación de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico en el origen de los proyectos de desarrollo tecnológico y social”. *Eccos*, (49), 1-21.

- Naidorf, Judith (2003): “La privatización en Universidades públicas” en P. Gentili y B. Levy (eds.): *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- Nelson, R. R. y Rosenberg, N. (1993): “Technical Innovation and National Systems. National Innovation Systems: A Comparative Analysis”. *Oxford University Press*, 7, 1-18.
- Nowotny, Helga; Limoges, Camille y Gibbons, Michael (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: Sage Publications.
- Olmos-Peñuela, Julia (2015): “Scientists’ Engagement in Knowledge Transfer and Exchange: Individual Factors, Variety of Mechanisms and Users”. *Science and Public Policy*, 45 (6), 790-803.
- RICYT (2013). Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología. Indicadores deficiencia y tecnología en Iberoamérica. www.ricyt.org.
- Sánchez-Barrioluengo, Mabel (2014): “Articulating the ‘Three-Missions’ in Spanish Universities”. *Research Policy*, 43 (10), 1760-1773.
- Schoen, Antoine y Theves, Jean (2006). *Strategic Management of University Research Activities, Methodological Guide*. Lugano: PRIME Project ‘Observatory of the European University.
- Senejko, María Paula y Versino, Mariana (2018): “La producción de conocimientos y la resolución de problemas sociales: Análisis de las convocatorias a proyectos de investigación orientados en la UBA (2003-2015)”. *Revista Horizontes Sociológicos, Asociación Argentina de Sociología*.
- Strauss, Anselm L. (1978). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.
- Trencher, Gregory; Yarime, Masaru; McCormick, Kes; Doll, Christopher N. H.; Kraines, Steven y Kharrazi, Ali (2014): “Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-Creation for Sustainability”. *Science and Public Policy*, 41 (2), 151-179.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio y Zabala, Juan Pablo (2002). *La construcción de la utilidad social de la ciencia: Investigadores en biotecnología frente al mercado*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Weiss, Carol Hirschon (1999): “The Interface between Evaluation and Public Policy”. *Evaluation*, 5 (4), 468-486. DOI: <https://doi.org/10.1177/135638909900500408>.
- Wutti, Daniel y Hayden, Markus C. (2017): “Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) - Definition, Motivators, Obstacles, and Visions”. *Colloquium: New Philologies*, 2 (1). DOI: <https://doi.org/10.23963/cnp.2017.2.1.7>.
- Zaharia, Sorin E. y Gibert, Ernest (2005): “The Entrepreneurial University in the Knowledge Society”. *Higher Education in Europe*, 30 (1), 31-40.

Nota biográfica


Mauro Alonso es licenciado en Sociología. Magíster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente es becario doctoral del Consejo Nacional

de Investigaciones Científicas (CONICET), en el Programa de Investigación de Sociología de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desarrolla su trabajo en las áreas de Psicología y Ciencias de la Educación y de Sociología de la Educación, siendo su especialidad los estudios sobre la universidad y los estudios sociales de la ciencia. El tema específico de su tesis doctoral, dirigida por la Doctora Clara Judith Naidorf, es: *La utilidad social de la investigación en ciencias sociales: análisis de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)*.

Reseñas

Pareja de Vicente, Dolores y Olivencia, Juan (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Granada: Editorial Comares. ISBN: 978-84-90456-28-6, 114 páginas.

Hélia Bracons¹

 mundo de hoje, é caracterizado por uma presença acrescida de pessoas culturalmente diferentes. Também nos nossos contextos educativos e, nomeadamente no ensino superior, podemos verificar este fenómeno. A Universidade é o espaço privilegiado onde se desenvolvem contatos, interações, aprendizagens e relações com modos de agir, pensar e estar diferentes. Podemos verificar que existem estudantes com características muito específicas, que se diferenciam, através da sua maneira de comunicar, sentir e olhar o mundo. Tudo isto faz com que um docente procure conhecer e desenvolver estratégias que ajudem e facilitem uma maior integração dos estudantes e melhorar a prática educativa. A educação intercultural aparece como um recurso que contribui para melhorar a relação, a comunicação e a integração das pessoas que têm culturas diferentes na sociedade de acolhimento (Olivencia, 2015).

O livro *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario* surge no âmbito de um Projeto de inovação educativa da Universidade de Málaga e tem como propósito presentear-nos com uma reflexão pedagógica, crítica e reflexiva sobre a diversidade cultural, a formação intercultural dos futuros profissionais de educação e conhecer as atitudes do professor universitário face à educação intercultural como proposta de ação educativa integral.

Ambos os autores são professores e especialistas nestas temáticas, concedendo um olhar aprofundado e reflexivo sobre alguns desafios que as sociedades plurais encontram face à diversidade cultural presente, particularmente na esfera e no domínio das inter-relações e aprendizagens mútuas em contexto educativo e comunitário.

O livro está estruturado em sete capítulos, iniciando-se com uma introdução onde é contextualizada a importância da interculturalidade e da diversidade cultural em contextos educativos formais e não formais, da qual a Universidade é o espaço privilegiado para a formação intercultural dos futuros profissionais de educação, pois proporciona o desenvolvimento de competências que ajudam os futuros profissionais a compreender a relevância da diversidade cultural como eixo das suas práticas didáticas. Dá-se especial relevância à formação intercultural enquanto marco de desenvolvimento nos processos de formação. Ou seja, a aquisição de habilidades e competências específicas e eficazes para trabalhar em

¹ Hélia Bracons, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, helia.bracons@gmail.com; helia.bracons@ulusofona.pt.

contextos socio culturais é crucial e determinante enquanto prática pedagógica que favorece e promove a integração e a igualdade de oportunidades. Indicando, a este propósito, que «a formação intercultural na Universidade é uma necessidade e uma esperança» (p. 6).

O livro é resultado de um processo de investigação levado a cabo na Universidade de Málaga, na Faculdade de Ciências da Educação, nos anos 2015, 2016 e 2017. Teve como foco a realização de entrevistas em profundidade a docentes universitários, e está estruturado de acordo com as categorias temáticas do estudo.

No primeiro capítulo, intitulado «Conceções pedagógicas sobre a interculturalidade» são apresentados alguns resultados qualitativos acerca da definição de interculturalidade. Na perspetiva dos docentes entrevistados, existem conceções diferentes, mas também complementares. De uma forma geral, a interculturalidade apresenta-se como uma proposta pedagógica que tem como objetivo valorizar positivamente a diversidade cultural; os docentes fazem referência à importância da criação de espaços de interação, onde se possibilite a oportunidades de construção e aprendizagem mútua, nos contextos educativos; aludem que a interculturalidade é uma atitude perante a vida tendo como base os valores, os direitos humanos e os valores democráticos; é focalizada a interculturalidade como processo de inclusão entre diferentes culturas, onde o valor fundamental da inclusão não é só cultural mas também diz respeito aos processos educativos. É valorizada a relação da interculturalidade com a inclusão e a educação inclusiva. Dentro da educação inclusiva se encontra a educação intercultural que tem como foco fundamental a inclusão dos estudantes, tendo presente as suas dimensões culturais e as relações interculturais. A educação em interculturalidade está ligada, ainda, às atitudes e habilidades do docente universitário para que os temas relacionados com a interculturalidade possam estar presentes na formação universitária.

O segundo capítulo, «A interculturalidade no espaço universitário» retrata como é que as questões relacionadas com a interculturalidade estão presentes no contexto formativo e educacional. É mencionado, de um modo geral, que a interculturalidade não é trabalhada de uma forma sistemática e planificada como é desejável. Enfatizam que a formação em interculturalidade é escassa e apontam para que esta possua um carácter obrigatório na formação académica, complementada com um trabalho sobre as atitudes e valores interculturais para uma aprendizagem global e significativa. É destacado que mediante o programa Erasmus é proporcionado uma experiência intercultural e de intercambio sócio-cultural. É apreciada a presença de estudantes provenientes de outros países e orientações culturais, pois possibilita uma aprendizagem, uma interação positiva e de convivência que permite um conhecimento aprofundado dos significados culturais em presença. A interculturalidade é considerada como uma questão pedagógica relevante e atual e os futuros docentes têm que estar preparados e capazes para enfrentarem as situações diversas e muitas vezes complexas, em contextos interculturais; para tal é essencial que temas educativos de diversidade cultural sejam trabalhados e refletidos, de modo estruturado, sistematizado e sério nos contextos formativos.

As «Atitudes face à diversidade cultural» são abordadas no terceiro capítulo. Os professores entrevistados afirmam que têm tido presente, nas suas aulas, estudantes estrangeiros, considerando este acontecimento muito positivo para todos, na medida em que compartilham experiências, conhecimentos, emoções, medos comuns, fazendo com que o reconhecimento face ao *outro* contribua para uma melhor aceitação e identificação.

É mencionado que a criação em sala de aula de um clima favorável e aberto, onde se fomente a livre expressão e espírito crítico é fundamental para se compartilharem experiências pessoais, emocionais, culturais e sentimentos que permitam a aproximação ao *outro* na sua diferença. Compartilham a ideia de que é necessário criar sentimentos de coesão de grupo para que a aceitação, o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural esteja presente como princípio determinante de uma educação que se deseja inclusiva e intercultural. É ainda salientado que a dimensão emocional face à interculturalidade se configura como um fator determinante e transversal na compreensão das atitudes dos docentes e também dos estudantes perante a diversidade cultural. Mencionam que o convívio intercultural entre os estudantes proporciona momentos de enriquecimento e aprendizagem mútua, dentro e fora do contexto universitário. Outro aspeto essencial é a fomentação de espaços de convívio, de reflexão sobre a diversidade cultural e a interação positiva, no contexto de sala de aula, proporcionando atitudes de tolerância e respeito, fundamentada numa educação em valores interculturais.

No capítulo quarto, denominado «A competência intercultural» é analisada, na perspectiva dos docentes, a definição de competência intercultural e o desenvolvimento nos seus planos educativos. De um modo geral, as competências interculturais são pré-requisitos que fundamentam a existência de um convívio, baseada na tolerância e no respeito face à diferença, como fator de enriquecimento. Destaca-se a competência comunicativa como elemento essencial e favorecedor no processo de convívio e de interação entre pessoas de culturas distintas. «O desenvolvimento da competência cultural resulta da capacidade de compreender, comunicar com eficácia e interagir com as pessoas oriundas de culturas diferentes» (Bracons, 2019). Todavia, a maioria dos docentes entrevistados, referem que é fundamental e determinante que as diversas habilidades e destrezas adquiridas na formação se possam pôr em prática, tanto na vida pessoal como profissional, ajudando a gerir a diversidade geral como a diversidade cultural.

É ainda referenciado que, em sociedades globalizadas é determinante o desenvolvimento de atitudes e competências interculturais e que estas podem ser introduzidas e trabalhadas nos planos de estudo. Dar visibilidade às diferenças culturais, com dinâmicas interculturais em sala de aula e estimular a participação dos estudantes, promovendo um diálogo aberto e potenciando um espírito crítico, é essencial para a criação de vínculos pessoais, sociais e de união entre as pessoas e respetivas culturas. O que permitiria a erradicação de atitudes discriminação e de racismo, muitas vezes, fruto da ignorância e ausência de experiências pessoais com outras culturas.

O quinto capítulo «A formação inicial e permanente em educação intercultural» destaca a importância de que na formação inicial se reconheça a necessidade de formação permanente em interculturalidade. Face a sociedades onde a presença de culturas diferentes está patente e inclusive nos contextos formativos, os docentes creem que a sensibilidade aos valores culturais, à integração e inclusão dos estudantes, são elementos essenciais para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

Os autores alegam que os estudantes não detêm conhecimentos suficientes em educação intercultural, devido a um programa educativo muito exigente; todavia são realizados esforços por parte dos docentes em incorporar na formação, conceitos, teorias, exemplos significativos de boas práticas em interculturalidade para que os estudantes possam aprender a desfrutar com a diferença.

Outro elemento de interesse é possibilitar aos estudantes, experiências de convívio intercultural, através de viagens, visitas de estudo, voluntariado e colaboração com outros países com a finalidade de estes

vivenciarem novas aprendizagens, emoções, sentimentos e expectativas face ao outro, culturalmente diferenciado. Mais uma vez, os docentes mencionam a importância de aquisição de competências interculturais na formação dos futuros profissionais de educação tendo como propósito um conjunto de atitudes, aptidões culturais e capacidade crítica para se adequarem às exigências solicitadas pela sociedade.

No capítulo sexto «Temas sociais e educativos emergentes vinculados com a diversidade e a interculturalidade» é apresentado em linhas gerais os temas relacionados com a diversidade cultural. No contexto de formação são abordadas temáticas atuais como os direitos humanos, o meio ambiente, os atentados contra a liberdade de expressão, educação para os valores, formação ética, cultura para a paz, islamofobia, a questão da imigração, a crise dos refugiados, o pluralismo cultural e a cultura da diversidade, entre outros. Concluem que é vital trabalhar os temas emergentes em contexto de sala de aula, reforçando «a importância da educação intercultural como estratégia favorecedora de habilidades e competências de compreensão da diferença através do diálogo compreensivo e o respeito, potenciando a interação e a convivência entre povos» (p.96).

No último capítulo, intitulado «A universidade como espaço educativo para a construção de uma cultura de diversidade» é sinalizado que a Universidade é a casa e o lugar da cultura, da ciência e do humanismo e que não se deve perder de vista a essência da humanidade e da própria diversidade do ser humano. Reconhecem que a educação universitária deve cultivar a humanização da cultura, dos valores de cidadania e da sociedade em rede que convergem na globalização cultural em que vivemos. É reforçada a ideia que um dos desafios do contexto universitário é preparar os futuros docentes para dar resposta aos repto da sociedade atual e futura, onde a diversidade cultural tem um papel fundamental. Indicam que uma educação intercultural tem como premissa os seguintes focos: a interculturalidade ajuda a promoção da resiliência pessoal e coletiva; a interculturalidade estimula a criatividade e o pensamento crítico; a interculturalidade é uma resposta pedagógica social eficaz face ao racismo, à xenofobia e islamofobia; a mediação intercultural promove os pontos de convívio entre pessoas e comunidades diversas. E terminam aludindo que «O caminho começa na mentalidade e na formação dos futuros docentes da sociedade do Sec. XX» (p.107).

Como notas finais, os autores interpelam-nos para a relevância e premência de uma sensibilização, educação e formação para a diversidade e para a interculturalidade. Isto implica novos desafios, novos conhecimentos, novas habilidades e novas competências dos professores, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma sensibilidade e atitude emocional mais proactiva para com a diversidade. Assim:

«O professor é a pessoa cuja sensibilidade e compromisso com a educação intercultural pode ajudar o aluno, conhecendo e respeitando a sua idiossincrasia cultural e sua própria identidade, fazendo-o ver da importância de se estabelecer vínculos comunicativos de encontro intercultural» (Olivencia, 2015: 104).

É um livro que importa, pois, ser lido e refletido por profissionais, docentes e estudantes de áreas diversas, desde o Serviço Social, a Sociologia, a Educação, a Antropologia e os Estudos Culturais. E por cada um, enquanto cidadão de um mundo cada vez mais *diferenciado*.

Referências bibliográficas

Bracons, Hélia (2019). *Conhecer para intervir: competência cultural no serviço social*. Lisboa: Editorial Cáritas.

Olivencia, Juan (2015). *Las essências de la educación intercultural*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Molina-Luque, Fidel (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. Madrid: Los libros de la Catarata. ISBN 978-84-13521-99-2, 174 páginas.

Paquita Sanvicén-Torné¹

El escenario actual provocado por la COVID-19 ha hecho reaparecer vivamente el concepto contrato social en los medios de comunicación, en la voz de líderes sociales y políticos. Los argumentos a favor de la necesidad de un nuevo contrato social son recurrentes, especialmente con la mirada puesta en el lastre económico y de desigualdad que ha comportado la pandemia. A la vez, con todo lo vivido en estos meses, permanece más latente si cabe la mirada social, las llamadas a recuperar cuanto antes la relación activa jóvenes-mayores, descrita con diferente nomenclatura: pacto entre generaciones, sutura intergeneracional, aprendizaje entre generaciones, vínculo intergeneracional, diálogo intergeneracional, etc.

Es en ese escenario de sociedades y espacios ciudadanos donde las personas educan y se educan, de pasado, presente y de futuro, que destacamos la oportunidad y el acierto de la aportación teórica y reflexiva del Doctor Fidel Molina-Luque en su ensayo *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. Imprescindible sin duda para pensar sobre qué tipo de sociedad estamos construyendo realmente y repensarnos, en lo individual y lo colectivo, habitantes activos como somos de sociedades hiperconectadas, demográficamente complejas, de riesgos y encrucijadas locales y globales. Finalista del IV Premio de Ensayo de La Catarata, cumple con creces la finalidad marcada por la editorial: «estimular la generación de ideas y análisis útiles para comprender la realidad desde una perspectiva crítica». Estimulante, fecundo, analítico, riguroso, útil, necesario, amable, cercano, son adjetivos que definen el trabajo del Doctor Molina-Luque. A partir de su larga y reconocida trayectoria activa en la ciencia sociológica, como pensador, docente, investigador, generador de proyectos, divulgador, etc., profundiza en su compromiso científico y social dándole forma teórica y expositiva, con esa cualidad de espíritu que le caracteriza y que Wright Mills definió como «imaginación sociológica», observando, analizando la realidad social y las interrelaciones que se dan en ella.

Aunque el libro ha sido finalizado y publicado en pleno tiempo de pandemia y la reflexión sobre sus afectaciones y retos presentes y futuros aparecen en diferentes capítulos, no es una propuesta resultante del escenario social provocado por la COVID-19. Tampoco es la primera aportación del autor sobre el tema que desarrolla. *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración* es el resultado de un largo periodo de análisis que había ido viendo la luz hasta ahora de manera fragmentada en artículos,

¹ Paquita Sanvicén-Torné, Universitat de Lleida, paquita.sanvicen@udl.cat.

talleres y conferencias (2017, 2019, 2020a, 2020b). Por ello, su experiencia acumulada de investigaciones y proyectos sobre inclusión educativa, prevención y mediación de conflictos, comunidades de aprendizaje, interculturalidad, aprendizaje servicio, envejecimiento activo se ve claramente reflejada de principio a fin.

Molina-Luque bebe asimismo de una extensa nómina de fuentes. En los diferentes apartados va mostrando con que compone sus cimientos a través de un sólido y exhaustivo recorrido en el que une aportaciones clásicas y contemporáneas, de la sociología, filosofía, antropología y pedagogía, especialmente. Las referencias a las aportaciones más actuales en los diversos campos que trata se suman a las de Durkheim, Simmel, Tönnies, Aristóteles, Sócrates, Freire, Castells, Bauman, Giddens, Beck, Habermas, Norbert Elias... formando un consistente armazón que supera las doscientas referencias.

Situado a hombros de todos ellos, indaga en la tipología de la socialización de Margaret Mead. Molina-Luque actualiza y complementa su propuesta como antropóloga cultural pensada en y para el contexto de mediados del siglo pasado. Mead distinguía entre sociedades de cultura *postfigurativa*, *cofigurativa* y *prefigurativa*. Para esta segunda década del siglo XXI, Molina-Luque incorpora la socialización profigurativa con la cual «se auna la voluntad educativa en pos de la “figuración”», conjuntamente, para enseñar-aprender colaborativamente, de manera dialógica. (...) Es sin duda una teoría *win-win* con perspectiva de futuro, a lo largo y a lo ancho de la vida, acorde con los objetivos de sostenibilidad, equilibrio y bienestar social: «un tipo de socialización conjunta, colaborativa, de manera dialógica y no necesariamente jerarquizada, entre las diversas generaciones (...) Se trata de poder de manifiesto la responsabilidad intergeneracional: las relaciones solidarias entre generaciones, entre ancianos y jóvenes, en una socialización entramada, transversal y holística» (p.73).

La temática subyacente —la relación vital, emocional y educativa entre mayores y jóvenes— no es de nuevo cuño, pero faltaba una teorización de mirada holística y una denominación conceptual desde la mirada sociológica. Molina-Luque ha llenado de contenido esos vacíos innovando sobre lo preexistente. «Si algo no se nombra no existe», nos recuerda (2020a). Por ello, crea el neologismo Profiguración para identificar teóricamente la interdependencia intergeneracional. La realidad es cambiante y por ello la labor de un teórico social es revisar las teorías anteriores, analizarlas, mejorarlas, renovándolas y actualizándolas. Ese es el resultado reflejado en el libro que reseñamos.

El autor escribe en una de sus primeras notas a pie de página «en la pragmática consideramos los actos de habla, sobretodo como actos perlocutivos; es decir situaciones que al pronunciar algo implica llevarlo a cabo, conjuntamente (quien lo dice y quien escucha): si hablamos de paz, de calma, de diálogo, de convivencia, probablemente estemos ya pacificando, calmando dialogando, conviviendo. Si hablamos de ‘profiguración’, estaremos ‘profigurando’, estableciendo relaciones respetuosas, complementarias y enriquecedoras entre generaciones... con el ánimo de implicar, además, una acción integradora de socialización intergeneracional. Es el poder de las palabras» (p. 12-13). El libro en su conjunto es el fiel reflejo de esa idea: el poder de las palabras, no solo las técnicas y complejas, sino también las que surgen de la proximidad y el cariño, de la sabiduría y oralidad que va pasando de generación en generación.

De principio a fin, el relato del autor es coherente con la teoría que desarrolla. La «profiguración» hace referencia a la buena relación, influencia, reconocimiento y legado en positivo de las experiencias y saberes entre las generaciones. Por ello, a lo largo del texto, no solo aparece la voz y la palabra del sociólogo, teórico y persona que lo escribe, sino también las de sus progenitores y, de manera intermitente, de sus

descendientes. Palabras, gestos y memoria revivida y analizada desde el presente, sobre las que reflexiona compartiendo su propio proceso de construcción y aprendizaje humano de niño, joven y adulto. Este es uno de los hilos conductores principales y, sin duda, de los valores del texto y de la teoría: las personas, las vidas y las aportaciones sobre las que se van modelando, que las hacen pensar y actuar al tiempo que las van uniendo.

En ese sentido, de manera expresa, las ideas con que presenta cada uno de los cinco capítulos del libro son «dichos» populares: El amor es como un chicle; Una cosa es predicar y otra dar trigo; No es más limpio el que más limpia sino el que menos ensucia; Más puede la miel que la hiel; No es más rico el que más tiene, sino el que menos necesita.

«El amor es como un chicle» introduce el primer capítulo dedicado a la reflexión teórica y sociológica sobre el amor como fenómeno social, con componentes sociales. El subtítulo lo dice ya todo: «extensiones del cariño y del querer». Se analizan aportaciones clásicas d'Eric From repasando los aspectos que propician el amor verdadero y los que lo obstaculizan. Aunque trata sus diferentes facetas, se hace hincapié en el carácter de construcción social que tiene y como fenómeno y sentimiento entendido en sus dimensiones sociales: amistad, sociabilidad, solidaridad, fraternidad. Analiza la necesidad del amor en la trayectoria vital de las personas, de todas las edades, base también para la convivencia y el entendimiento mutuos. El autor dedica un interesante apartado a profundizar en los aspectos que van marcando en el tiempo, las trayectorias, los «cursos de la vida». Cursos de vidas hechos de evolución en tiempo y espacio, de momentos cruciales, de transiciones vitales al paso de una edad a otra que implica una u otra identificación social. Vidas que se construyen en procesos de socialización con toda su complejidad unos con otros, al lado de los otros. El valor que aporta la profiguración es que el recorrido avance por caminos y vías de amor verdadero, amistad, fraternidad y solidaridad.

El segundo, «una cosa es predicar y otra dar trigo» es un capítulo clave. Desarrolla, descompone y recompone dos de los conceptos que atraviesan la obra: educación y socialización. Molina-Luque vertebró un interesante repaso a la evolución en el tiempo de la concepción del papel y labor de la escuela como consecuencia de los cambios sociales. Fundamenta que la educación es social, continua a lo largo de la vida, que no se da solo en el ámbito escolar formal sino vertebrada en un proceso de socialización continuado en los diferentes contextos que vivimos. Merece especial atención sus constataciones sobre la situación en pandemia y los retos metodológicos y de contenidos del sistema educativo. Destacamos una idea: «a pesar de todas esas posibilidades bienvenidas que permiten y facilitan las TIC y el Internet de las cosas, nada puede sustituir las relaciones personales entre los alumnos (pares) y los maestros, ni las tutorías personalizadas. El conocimiento, las competencias, los valores y las emociones se desarrollan (se aprenden, se enseñan y se 'practican') en la interrelación». «(...) la COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de modelos comunitarios». (p.58; 60).

Con la mirada puesta en el escenario futuro, Molina-Luque dedica un apartado a argumentar la idoneidad de tres Alternativas formativas y socializadoras al modelo escolar actual, que deberá renovarse sin duda: Comunidades de aprendizaje; Planes educativos de entorno y el Aprendizaje Servicio - Aprendizaje Basado en la Comunidad (ApS). Tres modelos avalados por evidencias científicas de éxito que aúnan el trabajo en red, la concepción de la educación como un proceso colaborativo centrado en las personas, superador de desigualdades, y de transformación en positivo y de bienestar social.

Desarrolla la relación «Profiguración, curiosidad y educación: el amor por la sabiduría intergeneracional» demostrando la necesaria relación biyectiva entre jóvenes y mayores. Molina-Luque defiende, la necesidad de «repensar la educación dentro y fuera de la escuela, en el marco de la profiguración, aprovechando las interrelaciones intergeneracionales» (p.74) y la sabiduría intergeneracional (p.77). Para él es una necesaria acción educativa para evitar el edadismo latente del cual nadie está a salvo. Citando Butler (1969) nos recuerda esta constatación obvia, aunque a menudo no seamos conscientes de ella «a diferencia de otros prejuicios como el racismo o el sexismo, el edadismo afecta a todos (...) mientras otros ‘-ismos’ señalan a subgrupos particulares, todo el mundo tiene como perspectiva envejecer». (p.75). Una acción educativa que debe prepararse y pensarse. Por ello, remarca: «los beneficios de los programas intergeneracionales no se logran simplemente haciendo que las generaciones se encuentren, sino que han de responder a necesidades reales de las personas y de las comunidades: tienen que estar bien diseñados, gestionados y planificados». (p.76).

El tercero intitulado «no es más limpio el que más limpia sino el que menos ensucia», trata sobre la sostenibilidad del planeta centrándose explícitamente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible la Agenda 2030, haciendo hincapié en la responsabilidad de conjunto de la sociedad en algo que nos compete, y afecta, mucho. Entrando el análisis en el mundo actual globalizado, lo desarrolla a partir de una afirmación inicial categórica: «decir ambiental o ecológico es decir ‘humano’ y por tanto también ‘social’» (p. 80). Del capítulo destaca el desarrollo de conceptos tan valiosos en contenido como poco utilizados en las aulas: *acrecimiento*, *alargascencia*, haciéndose eco de reivindicaciones actuales de grupos de presión ecologistas. Acrecimiento y alargascencia se contraponen con la práctica del consumo febril, el desechar por desechar y la obsolescencia programada a la que estamos ya acostumbrados sin protestar. El autor se refiere también a la sostenibilidad social, unida a la ambiental. A partir de sus investigaciones en Rapa Nui (2020b) defiende la emergencia de pensar en la sostenibilidad de las costumbres, culturas, lenguas, maneras de hacer. Ensambla con todo ello las aportaciones positivas de la profiguración. La sostenibilidad del planeta y de nosotros mismos solo es posible con el consumo racional y el reaprovechamiento, con la desaceleración, con la calma, con el disfrute de los momentos en buena compañía y con una buena conversación. De alguna manera, volver la mirada, para pensar, a las prácticas y hábitos sostenibles de nuestras abuelas y abuelos.

El cuarto «más puede la miel que la hiel» desarrolla conceptos clave: convivencia, conflicto y violencia. Cabe destacar la disección de diferentes perspectivas y paradigmas sociológicos, del significado, composición, elementos y acciones —reales y atribuidas— del conflicto. Reiterando lo ya sabido, pero frecuentemente olvidado: el conflicto es social, no es negativo en sí mismo, conflicto y violencia no son sinónimos. Trata con detalle diferentes teorías y tipologías del conflicto, haciendo énfasis en la acción comunicativa de Habermas (p. 108). Experto especialista en mediación y gestión de conflictos, aporta afirmaciones categóricas, imprescindibles: «la resolución de conflictos tiene como base fundamental la negociación» y, caso que no sea posible, llega la mediación que «tiene como misión facilitar el diálogo, la construcción de alternativas, el consenso y el acuerdo entre las partes del conflicto, pero no impone ni dictamina la solución (...)». «Es la gestión y la transformación del conflicto lo que acabará de dar el matiz positivo o negativo a la situación conflictiva». (109-110). Igualmente es contundente con el tratamiento de la violencia en general y en las interacciones sociales: racismo, clasismo, machismo, edadismo: «la violencia no resuelve ningún conflicto, la violencia solo genera más violencia y profundiza el dolor, las desigualdades e injusticias». (p.113).

Plantea el trabajo desde la profiguración, no solo para superar el edadismo por lo que supone de valorar la diferencia de edades y sus aportaciones mutuas, sino también para tratar las violencias, como la de género, desde un trabajo de escucha y de diálogo activo intergeneracional. Profundiza en ello a partir de constataciones diversas con sentido. Destacamos algunas: el papel fundamental del diálogo, la conversación, la comunicación; el interés de las normas, las reglas consensuadas y acordadas; el cuidado de las emociones; la objetivación del conflicto y el rechazo a cualquier solución que pase por la violencia.

El quinto «no es más rico el que más tiene, sino el que menos necesita» trata de la felicidad. La felicidad bien entendida: «la felicidad es un concepto a la vez individual y social» (p.145). Crítico en ese sentido con el predominio de un enfoque restrictivo o naif de la psicología positiva, desde la filosofía y la sociología el autor reflexiona sobre los componentes sociales de la felicidad o infelicidad, de la «obligación social» de ser feliz o de demostrar serlo, aun no siéndolo. La identificación de los miedos, dolores y tristezas le sirven para alertar sobre los miedos actuales que impactan en la profiguración: «la vejez, la enfermedad y la muerte (...) el proceso de individuación ha radicalizado los temores dirigidos al propio yo y a la precariedad del cuerpo». (p.137). Habitamos en sociedades de riesgo en las cuales «la incertidumbre vivida como amenaza, genera sufrimiento y temor (...) tristeza (...) emociones que se ven desde lo psíquico pero son profundamente sociales». (p. 139-141). Al análisis de los miedos y temores, Molina-Luque contrapone el del bienestar, calidad de vida y buen vivir. Merece atención especial el amplísimo trabajo analítico y relacional de éstos tres sensaciones vitales vinculadas con la sensación de felicidad y a los tipos de felicidad existentes (p.154-155). Análisis del significado del «buen vivir» humanista que propugna, más allá del imaginario social en el contexto de la sociedad actual de capitalismo salvaje e hiperconsumo instantáneo. «Señala la necesidad perentoria y la alegría de la interdependencia, que no puede tener otro sentido y otro (pasado), presente y futuro que la profiguración». (p.149). El autor argumenta ampliamente la contundencia de sus palabras «las relaciones intergeneracionales pueden procurar el sustrato del buen vivir en sociedad. La sabiduría de los adultos mayores, de la experiencia vital, debe ser compartida, pero también contrastada, con la plasticidad y la energía de los más jóvenes. El arte de vivir, el arte de amar, el arte de ser feliz no se puede entender (y no se puede lograr) fuera de esos entramados de socialización profigurativa que, lejos de aceptar la ruptura generacional, promueven ese nuevo contrato entre generaciones ya que el cuidado deviene fundamental». (p.156).

El capítulo de conclusiones sintetiza las aportaciones del conjunto, mostrando una vez más un ejemplo de coherencia entre teoría y relato: «A lo largo de esta obra he ido recordando muchas de las ideas y consejos que he ido recibiendo de mis padres y que ha ido recibiendo la nieta de ellos, por ellos directamente o también de mi mismo, su padre, a la vez que ella nos enseñaba a los abuelos y a los padres cosas que desconocíamos y experiencias que eran nuevas para nosotros, así como actitudes que nos hacían ver de otra manera la propia vida». (p. 166).

Felicitemos al autor por el fondo y la forma, por las aportaciones científicas y humanas. La lectura deja una agradable sensación de bienestar intelectual y elementos para pensar sobre las múltiples posibilidades de trabajar con, y desde, la profiguración en el ahora mismo. «En pleno siglo XXI, podemos aunar etimología y modernidad y pensar que, si *pasamos de nuevo por el corazón*, podemos *recordar* y tener una memoria entrañable para seguir adelante, para construir un presente y un futuro mejor, de manera intergeneracional, de manera profigurativa». (p.167). Pensamos, por ejemplo, en pueblos y lugares de nuestra España despoblada —que no vaciada— en donde hasta las piedras te hablan, según la metáfora de Escudero

(2020: 19). Esa poblada por abuelas y abuelos que mantienen la actividad, la historia pasada y presente en el bastión local casi en solitario. Desde la visión profigurativa son eslabones de unión y transmisión de conocimientos, experiencias y valores para las jóvenes generaciones en proyectos de repoblación y reasentamiento. Desde la misma visión, esas jóvenes generaciones, con sus conocimientos y aptitudes, son eslabones de enriquecimiento para los mayores. Sumas de mutuo valor para crear procesos de vida buena y de bienestar en una sociedad que queremos mejorada. Cerramos el libro y la reseña con la mejor frase posible, la del autor: «Concluimos como empezamos (...) con la invitación a vivir y a beber la vida a sorbos de felicidad, profiguración y amor». (p. 167).

Referencias bibliográficas

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE (2020). *Carta de Ciudades Educadoras*. Disponible en <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>.
- Escudero, Denis (2020). *La España que abandonamos*. Almería: Circulo Rojo Editorial.
- Molina-Luque, Fidel (2020a). *La profiguración y la socialización Profigurativa: hacia unas relaciones sociales interdependientes e intergeneracionales*. <https://www.youtube.com/watch?v=CTtIkGkrGoo>.
- Molina-Luque, Fidel (2020b): “The Art of Living as a Community: Profiguration, Sustainability and Social Development in Rapa Nui”. *Sustainability*, 12 (17), 67-98. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12176798>.
- Molina-Luque, Fidel (2019): “‘Profiguración’, acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/Easter Island)”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad RELACES*, 29, 71-81.
- Molina-Luque, Fidel (2017): “Calidad de vida y socialización profigurativa: consideraciones éticas sobre investigación en educación y en salud” en Fidel Molina-Luque y Montserrat Gea-Sánchez (coords.): *Educación, Salud y calidad de vida. Nuevas perspectivas interdisciplinarias e interculturales*. Barcelona: Graó.